

Revista UNIMAR

Revista Unimar | Rev. Unimar | Vol. 42 No. 1

Enero-Junio 2024 | e-ISSN: 2216-0116

ISSN: 0120-4327

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

42^{Vol.}
1^{No.}



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. 42 No. 1

Enero – junio de 2024

ISSN-L: **0120-4327**

ISSN Electrónico: **2216-0116**

Periodicidad – Periodicity – Periodicidade:

Semestral – Semiannual – Semestral

Número de páginas – Number of pages – Número de páginas: **252**

Formato – Format – Formato:

23 cm x 29,7 cm

Coordinadora – Coordinator – Coordinador

Magíster **Luz Elida Vera Hernández**

Coordinación editorial, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Editora

Magíster **Eunice Yarce Pinzón**

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia



Comité Editorial – Editorial Committee – Comité 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 – Comité Científico

Doctor **Andry Matilla Correa**

Universidad de la Habana Cuba, Cuba



Doctor **Leonardo Bernardino Pérez Gallardo**

Universidad de la Habana Cuba, Cuba



Doctora **Denise Hernández y Hernández**

Universidad Veracruzana, México



Doctora **Viviana Elizabeth Jiménez Chaves**

Universidad del Norte, Paraguay



Doctor **Oscar Antonio Martínez Molina**

Universidad Nacional de Educación, Ecuador



Comité de Arbitraje - Arbitration Committee - Comitê de Arbitragem

Dra. **Ana Gabriela González Anaya**

Universidad de Guadalajara, México

Dra. **María Teresa Orozco López**

Universidad de Guadalajara, México

Dra. **Mileidy Salcedo Barragan**

Universidad del Magdalena, Colombia

Dr. **Alexander Luis Ortiz Ocaña**

Universidad del Magdalena, Colombia

Dra. **Rocío Quijano López**

Universidad de Jaén, España

Dra. **Beatriz Lorena Caicedo Guevara**

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

Dr. **Gustavo Arias Arteaga**

Universidad Católica de Manizales, Colombia

Mag. **Adriana Paola Vera Hernández**

Universidad Cesmag, Colombia

Dra. **Clara Lilia Araque Suárez**

Universidad de Pamplona, Colombia

Mag. **Yuli Guzmán-Prado**

Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia, Colombia

Dra. **Clara Lilia Araque Suárez**

Universidad de Pamplona, Colombia

Dr. **Jairo Rodrigo Velásquez Moreno**

Fundación Universitaria Cafam, Colombia

Dr. **Jorge Andrick Parra Valencia**

Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia

Dra. **Oly Margarita Vicuña**

Centro Internacional de Estudios Avanzados, Ciea-Sypal, Venezuela

Dra. **Susana Torío López**

Universidad de Oviedo, España

Dr. **José Duván Marín Gallego**

Universidad Santo Tomas, Colombia

Mag. **Luz Elena Patiño Giraldo**

Universidad de Manizales, Colombia

Mag. **Edwin Giovanni Ordoñez**

Fundación por la Juventud Sorda-JUVENSORIEM

San José Bethlemitas, Colombia

Equipo Editorial

Coordinadora – Coordinator – Coordenador

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 Acces Journals (DOAJ); WorldCat Digital Collection Gateway; Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR); e-revistas Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas; Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB); ERIH PLUS (European Reference Index For The Humanities And Social Sciences); CLASE: Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades; PERIÓDICA: Índice de Revistas Latinoamericanas en Ciencias; Biblat: Portal especializado en revistas científicas y académicas publicadas en América Latina y el Caribe. Red Latinoamericana de Revistas en ciencias Sociales (LatinREV); Red de bibliotecas Universitarias (REDIUM); Latindex (Directorio); Actualidad Iberoamericana; Google Scholar; además, están adscritas a la Budapest Open Access Initiative; AURA (AmeliCA); DORA.



Revista

UNIMAR

Revista Unimar | Rev. Unimar | Vol. 42 No. 1

Enero-Junio 2024

e-ISSN: 2216-0116

ISSN: 0120-4327

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



Universidad
Mariana

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983

 **42** Vol.
Editorial
Unimar

No. **1**

CONTENIDO

Estrategia didáctica mediada por el juego para mejorar la atención en el aula

Nury Mayerly Hoyos Hoyos
Diego Sebastián Mayoral Anacona

13

Prácticas docentes en aulas multigrado de las instituciones educativas rurales Bajo Lorenzo y Nueva Granada de Puerto Asís, Putumayo

John Gonzalo Meneses Delgado
Mayra Alejandra Rodríguez Casanova

28

Uso de la pedagogía afectiva en la labor docente

Jhoanna Carolina Ortiz Villota
Mayra Alejandra Juajinoy Villota
Billy Jhon Marroquín Alderete
Diego German Basante Noguera

45

El saber pedagógico de los maestros: incidencia en el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes del grado transición

Marlon Brayan Bolaños Melo
Magda Mónica Vallejo Guerra
Jehimmy Sulenny Obando Cadena

67

De la formación teórica al pensamiento epistémico en los posgrados en Educación en América Latina

César Correa-Arias

87

¿Cómo aprendieron los niños? Una respuesta desde el constructivismo social subyacente del contexto histórico y sociocultural actual

Danni Dexi Redondo Salas
Pedro Julio Puentes Roza
Clara Judith Brito Carrillo

103

La espiritualidad dentro de procesos pedagógicos en Latinoamérica: una revisión sistemática

Dolly Milena de la Cruz Arboleda

118

CONTENIDO

Literatura infantil intercultural como promoción de respeto a la diversidad

Ludis María Soracá Bolívar
José Omar Varela Herrera

133

Estrategia didáctica para el fortalecimiento de la competencia en sostenibilidad – pensamiento sistémico

Lorena Raquel Arcos Cadena

147

Mitos y verdades en la aplicación de la metodología de aula invertida en el bachillerato ecuatoriano

David Alejandro Ramos Galarza

160

La perspectiva de los oyentes sobre la comunicación con personas Sordas

Edison Francisco Higuera Aguirre
Sandra Verónica Ordóñez Guamán

174

La mirada emocional de la educación. “El desafío del docente del siglo XXI”

Kelis Karina Amaya Arocha
Adelaida Ibeth Cataño Berrio
María de las Mercedes Colina Chacín

189

Índice acumulativo por autores

208

Índice acumulativo por palabras clave

210

Guía para los autores

212

Formato de identificación de autor e investigación

231

Declaración de condiciones

243

Licencia de uso parcial

246

CONTENT

Game-based instructional strategy to improve classroom attentiveness

Nury Mayerly Hoyos Hoyos
Diego Sebastián Mayoral Anacona

13

Teaching practices in multi-grade classrooms in the rural schools of Bajo Lorenzo and Nueva Granada in Puerto Asís, Putumayo

John Gonzalo Meneses Delgado
Mayra Alejandra Rodríguez Casanova

28

Use of affective pedagogy in the teaching profession

Jhoanna Carolina Ortiz Villota
Mayra Alejandra Juajinoy Villota
Billy Jhon Marroquín Alderete
Diego German Basante Noguera

45

The pedagogical knowledge of teachers: Incidence in the development of communication skills in transition grade students

Marlon Brayan Bolaños Melo
Magda Mónica Vallejo Guerra
Jehimmy Sulenny Obando Cadena

67

From Theoretical Training to Epistemic Thinking in postgraduate Education in Latin America

César Correa-Arias

87

How did the children learn? A response from the underlying social constructivism within the current historical and sociocultural context?

Danni Dexi Redondo Salas
Pedro Julio Puentes Roza
Clara Judith Brito Carrillo

103

Spirituality within pedagogical processes in Latin America: a systematic review

Dolly Milena de la Cruz Arboleda

118

CONTENT

Intercultural children's literature to promote respect for diversity	133
Ludis María Soracá Bolívar José Omar Varela Herrera	
Didactic strategy for strengthening sustainability competency - systems thinking	147
Lorena Raquel Arcos Cadena	
Myths and truths in the application of the flipped classroom methodology in the Ecuadorian high school	160
David Alejandro Ramos Galarza	
Hearing people's perspective on communicating with Deaf people	174
Edison Francisco Higuera Aguirre Sandra Verónica Ordóñez Guamán	
The emotional view of education. 'The challenge of the 21st century teacher'	189
Kelis Karina Amaya Arocha Adelaida Ibeth Cataño Berrio María de las Mercedes Colina Chacín	
Guide for authors	219
Author and research identification format	235
Declaration of conditions	244
Partial Use License	248

CONTEÚDO

Estratégia de instrução baseada em jogos para melhorar a atenção em sala de aula

Nury Mayerly Hoyos Hoyos
Diego Sebastián Mayoral Anacona

13

Práticas de ensino em salas de aula de várias séries nas escolas rurais de Bajo Lorenzo e Nueva Granada em Puerto Asís, Putumayo

John Gonzalo Meneses Delgado
Mayra Alejandra Rodríguez Casanova

28

Uso da pedagogia afetiva na profissão docente

Jhoanna Carolina Ortiz Villota
Mayra Alejandra Juajinoy Villota
Billy Jhon Marroquín Alderete
Diego German Basante Noguera

45

O saber pedagógico dos professores: incidência no desenvolvimento de habilidades de comunicação em alunos de transição

Marlon Brayan Bolaños Melo
Magda Mónica Vallejo Guerra
Jehimmy Sulenny Obando Cadena

67

Da Formação Teórica ao Pensamento Epistêmico na pós-graduação em Educação na América Latina

César Correa-Arias

87

Como as crianças aprenderam? Uma resposta do construtivismo social subjacente do atual contexto histórico e sociocultural

Danni Dexi Redondo Salas
Pedro Julio Puentes Roza
Clara Judith Brito Carrillo

103

Espiritualidade nos processos pedagógicos na América Latina: uma revisão sistemática

Dolly Milena de la Cruz Arboleda

118

CONTEÚDO

Literatura infantil intercultural para promover o respeito à diversidade

Ludis María Soracá Bolívar
José Omar Varela Herrera

133

Estratégia didática para fortalecer a competência em sustentabilidade - pensamento sistêmico

Lorena Raquel Arcos Cadena

147

Mitos e verdades na aplicação da metodologia da sala de aula invertida na escola secundária equatoriana

David Alejandro Ramos Galarza

160

A perspectiva das pessoas ouvintes sobre a comunicação com pessoas Surdas

Edison Francisco Higuera Aguirre
Sandra Verónica Ordóñez Guamán

174

A visão emocional da educação. 'O desafio do professor do século XXI'

Kelis Karina Amaya Arocha
Adelaida Ibeth Cataño Berrio
María de las Mercedes Colina Chacín

189

Guia para os autores Revista UNIMAR

Formato de identificação do autor e pesquisa

Declaração de condições

Licencia de uso parcial

225

239

245

250

Revista

UNIMAR

Revista Unimar | Rev. Unimar | Vol. 42 No. 1

Enero-Junio 2024 | e-ISSN: 2216-0116

ISSN: 0120-4327

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



Universidad
Mariana

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983

42 Vol.

Editorial
Unimar

No. 1

Estrategia didáctica mediada por el juego para mejorar la atención en el aula

Nury Mayerly Hoyos Hoyos¹
Diego Sebastián Mayoral Anacona²

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Hoyos-Hoyos, N. M. y Mayoral-Anaconda, D. S. (2024). Estrategia didáctica mediada por el juego para mejorar la atención en el aula. *Revista UNIMAR*, 42(1), 13-27. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3478>

Fecha de recepción: 19 de julio de 2023
Fecha de revisión: 22 de noviembre de 2023
Fecha de aprobación: 22 de enero de 2024

Resumen

Objetivo: determinar la incidencia del juego como estrategia didáctica para mejorar la atención en clase para el alcance de las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes de los grados transición hasta quinto de la Escuela Rural sede Fronteriza El Paisaje, municipio de Mocoa, Putumayo. **Metodología:** enfoque cualitativo, tipo de investigación acción, fundamentado desde el paradigma sociocrítico, con el fin de dinamizar los métodos de incorporación a las personas que hicieron parte de todo el proceso investigativo. **Resultados:** los estudiantes manifiestan desinterés en las clases por causa de la monotonía y la falta de innovación en el desarrollo de los temas, en consecuencia, no prestaban atención en el aula. **Conclusiones:** la integración de temáticas con el juego permitió captar la atención de los alumnos, generando un mayor interés por el conocimiento y evidenciando una mayor concentración y gusto por el aprendizaje.

Palabras clave: falta de atención, estrategia didáctica, juego.

Revista Unimar
e-ISSN: 2216-0116
Rev. Unimar
Vol. 42 No. 1 pp. 13-27
DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.unimar>
ISSN: 0120-4327
Enero - Junio 2024



Artículo resultado de investigación: *El juego como estrategia didáctica para mejorar la atención en el aula, de los estudiantes de grados transición a quinto en el alcance de habilidades lectura y escritura*, desarrollada desde abril de 2021 a diciembre 2022 en la Escuela Rural sede Fronteriza El Paisaje del municipio de Mocoa, Putumayo, Colombia

¹ Magíster en Pedagogía; licenciada en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO–. Correo electrónico: numayerhoy@gmail.com

² Magíster en Pedagogía; especialista en Revisoría Fiscal y Contraloría, Corporación Universitaria Remington; contador público, Fundación Universitaria San Martín. Profesional en Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA–. Correo electrónico: sebasmayoral@hotmail.com

Game-based instructional strategy to improve classroom attentiveness

Abstract

Objective: To determine the incidence of games as a didactic strategy to improve attention in class and achieve reading and writing skills in students from Transition to fifth grade of primary school at the Escuela Rural sede Fronteriza El Paisaje, municipality of Mocoa, Putumayo. **Methodology:** Qualitative approach; type of action research based on the socio-critical paradigm, in order to dynamize the methods of involvement of the people who were part of the whole research process. **Results:** Students showed disinterest in the classes as a result of the monotony and lack of innovation in the development of the topics; therefore, they did not pay attention in class. **Conclusions:** The integration of topics with games made it possible to capture the students' attention and to generate a better interest in knowledge, as evidenced by greater concentration and enjoyment of learning.

Keywords: inattention, didactic strategy, game.

Estratégia de instrução baseada em jogos para melhorar a atenção em sala de aula

Resumo

Objetivo: determinar a incidência de jogos como estratégia didática para melhorar a atenção em sala de aula e alcançar habilidades de leitura e escrita em alunos da transição para a quinta série do ensino fundamental na Escuela Rural sede Fronteriza El Paisaje, município de Mocoa, Putumayo. **Metodologia:** abordagem qualitativa; tipo de pesquisa-ação baseada no paradigma socio crítico, a fim de dinamizar os métodos de envolvimento das pessoas que fizeram parte de todo o processo de pesquisa. **Resultados:** os alunos demonstraram desinteresse pelas aulas em decorrência da monotonia e da falta de inovação no desenvolvimento dos tópicos; portanto, não prestaram atenção nas aulas. **Conclusões:** a integração de tópicos com jogos possibilitou captar a atenção dos alunos e gerar um maior interesse pelo conhecimento, conforme evidenciado pela maior concentração e prazer no aprendizado.

Palavras-chave: desatenção, estratégia didática, jogo.

Introducción

En el ámbito educativo, se ha reconocido cada vez más la importancia del juego como una estrategia didáctica efectiva para mejorar la atención en el aula y desarrollar habilidades de lectura y escritura en los estudiantes desde los primeros grados. A medida que los educadores buscan enfoques innovadores y atractivos para involucrar a los alumnos, el juego ha surgido como una herramienta poderosa que no solo captura su atención, sino que también promueve un aprendizaje significativo y duradero (Yu et al., 2021).

Para darle un sustento sólido a la investigación, se realizó la búsqueda de antecedentes con el fin de encontrar caminos acordes con la problemática encontrada. A nivel internacional, se analizó el trabajo de Lema y Reino, (2020); en este trabajo, la problemática se centró en la falta de atención de los estudiantes, que conllevó tener bajos índices en las pruebas referentes a la comprensión lectora. De acuerdo con los resultados, las investigadoras afirmaron: «Los estudiantes no pueden centrar su atención en un objeto determinado por un periodo de tiempo» (Lema y Reino, 2020, p. 19). También, identificaron que los estudiantes presentaban niveles bajos de concentración y se distraían con facilidad, lo que afectaba su desempeño académico. El análisis e interpretación mediante el software SPSS implementado permitió afirmar: «Se considera que existe una relación estadísticamente significativa entre las variables de estudio es decir que a mayor nivel de atención mayor comprensión lectora» (p. 26).

A nivel nacional, se revisó el trabajo de Alarcón y Guzmán (2016). La situación problemática de esta investigación se basó en que los estudiantes continuamente se distraían en clase, no recibían instrucciones, que identificó la falta de atención en el aula, generando un bajo rendimiento académico. El objetivo general se centró en «implementar una propuesta artística y lúdico-pedagógica para mejorar la atención y concentración de los estudiantes [...], comprometiendo a padres de familia, docentes y directivos docentes en el desarrollo integral de los niños» (Alarcón y Guzmán, 2016, pp. 17-18). Las autoras determinaron que cuando

se articula los procesos de enseñanza con actividades lúdicas se estimula la atención en los estudiantes, que evidencia «que este tipo de actividades son de su agrado y constantemente le motivan frente a los procesos académicos que se le plantean» (p. 87).

Finalmente, a nivel regional, se encontró el trabajo realizado por Paz y Quitiaquez, (2021). La problemática identificada se centra en el bajo nivel de competencia en lectura y escritura entre los estudiantes, atribuido a una desmotivación hacia el aprendizaje, lo cual se relaciona con la modalidad de enseñanza conocida como escuela nueva, donde las prácticas pedagógicas se centran en la transcripción literal de textos de una cartilla al cuaderno, descuidando aspectos fundamentales como la comprensión, interpretación y producción de textos. Dentro de los resultados de este proyecto de investigación se destacan aspectos positivos de relevancia que han generado un cambio favorable en la población estudiantil, corrigiendo las debilidades presentadas en el abordaje de textos. Las actividades lúdicas empleadas como estrategias pedagógicas se convirtieron en un medio efectivo para facilitar el aprendizaje. Los investigadores resaltan que «existe incidencia de la aplicación de las técnicas lúdicas en el fortalecimiento de la lectoescritura, pues el juego como una estrategia de aprendizaje permite a los estudiantes empoderarse del conocimiento de forma divertida logrando un aprendizaje significativo» (Paz y Quitiaquez, 2021, p. 26).

De hecho, como lo manifestó Vygotsky, el juego es una herramienta esencial que motiva y estimula el desarrollo de competencias y habilidades en los niños, fomentando así un aprendizaje significativo (Quiñones y Donato, 2023). En relación con el proceso de investigación en curso, se considera el juego como un tipo de estrategia didáctica innovadora y transversal que dinamiza las clases y promueve nuevos aprendizajes.

La metodología empleada se fundamentó bajo el paradigma sociocrítico, reconocido con mayor vigencia, legitimidad y coherencia ante la necesidad educativa identificada en la población escolar elegida. Loza et al. (2020) señalan que bajo este paradigma se revitalizan los métodos

de participación de los agentes involucrados en todo el proceso investigativo, con el objetivo de encontrar soluciones a los problemas del entorno, lo que implica colaboración estrecha entre el grupo de investigación y los estudiantes, orientada hacia la mejora de la calidad del aprendizaje, con objetivos claros que guíen el proceso investigativo. Por ende, la propuesta se fundamentó en este paradigma, especialmente porque el proyecto se desarrolló en un contexto rural, donde los agentes educativos, tanto docentes como estudiantes, son limitados en número, que permite involucrar a toda la población de manera conjunta para abordar la problemática presentada.

Se trabajó con enfoque cualitativo, que se caracteriza por ser descriptivo y flexible en cuanto a las respuestas obtenidas, «su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente» (Hernández y Mendoza, 2019, p. 9). El tipo de investigación para el diseño fue investigación acción (Larguero, 2010), teniendo en cuenta la observación, al análisis y al actuar.

La población objeto de estudio se conformó con los estudiantes pertenecientes a la Escuela Rural sede Fronteriza El Paisaje, ubicada en el municipio de Mocoa, Putumayo; estudiantes de los grados transición a quinto de primaria, en total 11 estudiantes.

Dentro de los principales hallazgos se resalta la falta de atención en el aula, problema que día a día debe enfrentar el docente, consecuencia de monotonía y la falta de innovación con la que se presentan las temáticas, lo cual ha provocado desinterés por el conocimiento, situación que ve reflejada en el bajo rendimiento académico y, en algunas ocasiones, en la deserción escolar. Por lo tanto, es importante que tanto docentes como directivos replanteen la forma como se orientan los contenidos académicos sin alejarse de las competencias.

En tal sentido, incorporar el juego como estrategia didáctica en el aula permitió que los estudiantes se interesaran más por el conocimiento, un mayor interés no solo en lo académico, sino también en el relacionamiento

entre compañeros, lo que redujo notablemente la falta de atención en clase y convirtió el proceso en una experiencia activa dentro del aula. Por ello, es fundamental que cada docente reserve un espacio en su plan de clase para fomentar el acercamiento al conocimiento a través de actividades que integren el juego como componente académico.

En conclusión, el juego se ha consolidado como una estrategia didáctica invaluable para mejorar la atención en el aula y fomentar el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en los estudiantes. Al adoptar un enfoque lúdico y motivador, no solo fomenta la participación activa de los estudiantes, sino que también estimula su interés por el aprendizaje y promueve el desarrollo integral de sus habilidades lingüísticas. Por medio de esta estrategia, los docentes lograron potenciar el proceso educativo y facilitar el cumplimiento de los objetivos pedagógicos establecidos.

Metodología

La investigación se enmarcó bajo el paradigma sociocrítico. De acuerdo con los aportes teóricos de Loza et al. (2020), este paradigma presenta dos características relevantes: en primer lugar, adopta una postura epistemológica subjetiva, donde el conocimiento se considera crítico y se orienta hacia una acción transformadora frente a la realidad. De esta manera, el grupo investigador abordó la parte teórica del conocimiento con total responsabilidad, lo que permitió adquirir un conocimiento genuino y práctico. Este enfoque sirvió como guía para dirigir el proceso investigativo que se ejecutó posteriormente en el campo educativo con el objetivo de abordar las necesidades educativas y transformar el aprendizaje de los estudiantes, lo cual se tradujo en la creación de escenarios dinámicos en el ambiente escolar para promover una formación integral.

Ahora bien, se adoptó un enfoque cualitativo, teniendo en cuenta las ideas de Hernández y Mendoza (2019). Este enfoque se caracteriza por describir minuciosamente cada uno de los procesos desarrollados a fin de reconstruir la realidad experimentada durante el estudio.

De esta manera, el grupo de investigadores evaluó con métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados de manera específica. Este proceso se llevó a cabo dentro del marco de la investigación acción, fundamentada en la teoría crítica. Siguiendo lo indicado por Larguero (2010), el diseño se desarrolló en tres fases: observar, reflexionar y actuar.

Observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemáticas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que todo es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente. (Hernández et al., 2014, p. 497)

Estas fases se presentaron de manera cíclica, en un proceso de retroalimentación constante, hasta que se logró resolver el problema del grupo social bajo investigación y se alcanzó el objetivo general: generar un cambio significativo. De hecho, «el propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener» (Ramos, 2020, p. 27). Se optó por este tipo de investigación debido a que su proceso cíclico facilita la interacción entre la acción y la reflexión, lo que favorece el estudio en función de la problemática identificada. Es importante destacar que el interés no se limita únicamente a los investigadores, sino que abarca a toda la comunidad académica en general.

La población estuvo compuesta por los estudiantes de la Escuela Rural sede Fronteriza El Paisaje, ubicada en el municipio de Mocoa, departamento de Putumayo, abarcando desde los grados de transición hasta quinto de primaria. La muestra seleccionada consistió en el total de estos estudiantes, es decir, 11 alumnos, distribuida de la siguiente manera: un estudiante del grado de transición, dos de primer grado, dos de segundo grado, cuatro de tercer grado y dos de quinto grado de primaria. Las edades de estos estudiantes oscilaron entre los 5 y los 12 años.

Se empleó una técnica de muestreo no probabilístico debido a las conveniencias para los investigadores, permitiendo así que toda la población pudiera participar en el proceso investigativo. Las técnicas e instrumentos utilizados son característicos de la metodología cualitativa, que permiten llevar a cabo un estudio detallado de la necesidad educativa identificada en el contexto escolar y, posteriormente, facilitan el análisis e interpretación de los datos obtenidos, así como su correspondiente proceso de teorización. Las técnicas consideradas fueron la observación participativa, también conocida como observación participante, que cumple una función específica: «El investigador tiene una noción más amplia del sujeto o grupo de estudio, que le permite intervenir efectivamente y reflexionar sobre los acontecimientos de manera introspectiva» (Avella et al., 2020, p. 27). Es decir, le permite al investigador entrar al escenario de estudio para identificar y describir detalladamente todos los aspectos que rodean a la necesidad educativa que se encuentra en el contexto escolar, para analizar y comprender y, por ende, que lo conduzca a generar hipótesis con base en la información recolectada de modo natural.

Como instrumento se construyó el diario de campo, útil en la recolección de datos, donde el investigador apunta lo observado. Un diario de campo es una narración que se escribe de acuerdo con las experiencias vividas y los hechos observados por el investigador. «En un diario de campo se deben eliminar los comentarios y análisis subjetivos y se deben conservar el rigor y la objetividad que existe en un documento de este tipo» (Henao y Londoño, 2021, p. 81).

Otro instrumento fue la entrevista, estimada como técnica que puntualiza la investigación cualitativa para obtener datos de manera descriptiva, pretendiendo que la información obtenida sea lo más precisa posible y confidencial. Se considera: «Una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar» (Torres et al., 2021, p. 780). Dialogo que se da entre el investigador y los investigados, con el fin de obtener la información precisa directamente de las personas involucradas. También es considerada como «un instrumento técnico que adopta la

forma de un diálogo coloquial» (Torres et al., 2021, p. 780), sin perder el rumbo de lo que se quiere alcanzar.

También, se diseñó el cuestionario como instrumento técnico, que tuvo lugar a preguntas cerradas, con el fin de identificar el nivel del conocimiento de las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes, «cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida» (Reyes, 2022, p. 29). Insumo que se tuvo en cuenta para la construcción de la propuesta; también sirvió para el análisis final después de su aplicación. Teniendo en cuenta que «el cuestionario es el reflejo de toda la problemática planteada en la investigación, debe traducir en constatación empírica los conceptos que están en el esquema generador que es el modelo de análisis» (Anchundia, 2022, p. 19).

Finalmente, se consideró el grupo focal. Con el fin de evaluar el impacto de la propuesta desarrollada se propuso realizar una entrevista al grupo de participantes, mediante preguntas semiestructuradas que giraban alrededor del tema propuesto. En palabras de Powell (como se citó en Sánchez, 2022), «el grupo focal se centra en la interacción dentro del grupo, la cual gira alrededor del tema propuesto por el investigador; además, los datos que se producen se basan en la interacción» (p. 21).

Resultados

Considerando el alcance del primer objetivo, específicamente enfocado en la fase 1. Planificación, el interés fue llevar a cabo un diagnóstico destinado a identificar las causas que influyen en la falta de atención, que afecta el rendimiento en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura de los estudiantes de la institución. Para lograr este propósito, se realizaron dos entrevistas: una dirigida a la docente y otra a los estudiantes. A continuación, se presentan los resultados.

Considerando el problema planteado, se consultó a la docente sobre cómo clasificaría el nivel de atención de los estudiantes en el aula. En respuesta, indicó que no es muy bueno, debido

a que los estudiantes se distraen con facilidad. Según su opinión, esto se debe a factores como la desmotivación y los problemas emocionales, lo que ocasiona una falta de atención durante las clases.

Teniendo en cuenta la respuesta anterior, se le preguntó si consideraba que el nivel de atención era bajo y cuáles podrían ser las causas que lo provocan; a lo que respondió:

Hay muchos aspectos que pueden incidir, incluso el tiempo de pandemia y el trabajo remoto, lo que podría haber ocasionado pérdida de aprendizaje, rezago y brecha en el mismo, por lo cual actualmente estamos en un proceso de nivelación. También puede ser debido a la falta de implementación de nuevas estrategias. (N.M. Anaconda Ortega, comunicación personal, 8 de septiembre de 2022).

Esto sugiere que la desmotivación por el aprendizaje se debe a la escasa o nula innovación en la forma de dirigir las clases.

Asimismo, se realizaron entrevistas con estudiantes de todos los grados. Los resultados fueron los siguientes:

Los estudiantes de primer grado y transición expresaron que disfrutaban asistir a clases, argumentando que aprenden algo nuevo cada día. Es alentador, pero también preocupante escuchar esto, ya que en grados superiores ya no se observa el mismo interés, lo cual podría deberse a la manera en que los docentes presentan los conocimientos.

Los resultados de las entrevistas con estudiantes de segundo y tercer grado revelaron que cinco de los seis participantes asisten a la escuela porque valoran la oportunidad de aprender algo nuevo y disfrutan de la compañía de su profesora. Además, expresaron que en la escuela les enseñan valores importantes como la puntualidad, el orden y la disciplina, lo cual consideran fundamental para su desarrollo personal. Sin embargo, uno de los estudiantes mencionó que en ocasiones no siente motivación para asistir, lo que sugiere que puede experimentar desánimo en ciertas circunstancias. Por otro lado, todos los estudiantes de quinto grado expresaron que

les gusta ir a la escuela porque les proporciona tareas que les ayudan a ser responsables. Este hallazgo indica que existe un interés no solo en el aspecto académico, sino también en la formación en valores, lo cual demuestra que el conocimiento se percibe como una oportunidad de crecimiento integral.

Durante las entrevistas realizadas, se observó que una parte significativa de los estudiantes expresaron dificultades para mantener la atención en clase. Este desafío no se limita a un área específica, sino que afecta a los estudiantes en todos los grados. Los estudiantes de transición y primero compartieron que se distraen con facilidad durante las clases. Para ellos, la falta de variedad en las actividades y la monotonía de las lecciones contribuyen a su falta de interés. Además, el ruido en el aula y la sensación de que las clases no ofrecen nada nuevo también fueron mencionados como factores que dificultan su concentración. Estos comentarios sugieren que el problema de la falta de atención está arraigado en la percepción de los estudiantes sobre la dinámica y el contenido de las clases.

Durante las entrevistas con estudiantes de segundo y tercer grado, muchos de ellos expresaron dificultades para mantener la atención en clase. Manifestaron que se distraen con facilidad debido a que consideran las clases aburridas; se ven obligados a escribir mucho y que el ruido excesivo de sus compañeros dificulta aún más su concentración. Además, para ellos, las actividades realizadas en clase suelen ser repetitivas y carecen de novedad, lo que contribuye a su falta de interés. También, señalaron que la cantidad de lectura asignada a veces les resulta difícil de comprender; destacaron que las actividades lúdicas son escasas, a pesar de que los docentes reconocen su potencial para facilitar el aprendizaje.

Los estudiantes del grado quinto manifestaron que se distraen porque no se presentan contenidos nuevos, lo que despierta una sensación de desinterés y desmotivación hacia el aprendizaje. Además, señalaron que el constante ruido generado por sus compañeros dificulta aún más su capacidad para concentrarse; las clases se vuelven monótonas

y tediosas debido a la falta de variedad en las estrategias de enseñanza, lo que incluye largos períodos de escritura y la ausencia de actividades colaborativas en grupo. También, en ocasiones les resulta difícil comprender las instrucciones impartidas por el docente.

En las entrevistas, todos los estudiantes expresaron su gusto por los juegos como parte de su experiencia educativa. Para ellos, los juegos hacen que las clases sean más interesantes y menos aburridas; además, sugirieron que realizar exámenes a través de juegos podría promover un aprendizaje más efectivo, evitando que todo se base en la memorización.

Estas opiniones reflejan una actitud positiva hacia la inclusión de actividades lúdicas en el aula. Los estudiantes perciben los juegos como una herramienta beneficiosa para el aprendizaje. Sin embargo, también expresaron el deseo de que las actividades sean novedosas y divertidas, lo que sugiere que valoran la innovación y la creatividad en el proceso educativo. Esta mirada es interesante, dado que, si se construyen propuestas que invitan al estudiante no solo al aprender un saber, sino a interactuar con él, se generarán aprendizajes significativos.

Para dar continuidad a la propuesta y avanzar en la fase de acción, donde se implementó la estrategia didáctica, se procedió a aplicar un cuestionario, con el fin de identificar el nivel de competencias de lectura y escritura de los estudiantes. Los resultados revelaron las siguientes tendencias:

Se evidenciaron debilidades en la comprensión lectora en todos los grados, desde transición hasta quinto. En cuanto a la construcción de cuentos, existen mayores dificultades en los grados de transición a tercero. En cuanto a la ortografía hay deficiencias en todos los grados, y se destaca una debilidad notable en el aspecto escritural en el grado tercero. Estos hallazgos resaltan áreas específicas donde los estudiantes presentan dificultades en sus habilidades de lectura y escritura. Identificar estas áreas problemáticas proporciona una base sólida para desarrollar estrategias pedagógicas efectivas que aborden las necesidades individuales de los estudiantes y promuevan su desarrollo integral en estas áreas críticas.

Para el alcance del segundo objetivo: diseñar la estrategia didáctica basada en el juego para mejorar la problemática encontrada en los estudiantes y alcanzar las habilidades de lectoescritura, teniendo en cuenta los resultados del cuestionario, se diseñaron actividades acordes con las temáticas propuestas en cada uno de los grados, que implicó el alcance del tercer objetivo: promover el juego como estrategia didáctica para el mejoramiento de la atención en el aula en los estudiantes de grados transición a quinto. Para los procesos de aprendizaje que involucran las habilidades de lectura y escritura, se realizó lo siguiente:

La actividad de inicio con todo el grupo focal se realizó mediante la dinámica de *El rey manda*, con el propósito de una integración grupal y entrar a dar prevalencia a la memoria funcional y fluidez, como habilidad central por trabajar en esta primera actividad. Cada participante cumple el papel de rey, da órdenes sin repetir las ya mencionadas por los demás.

Con los estudiantes de transición y primero se realizó la actividad denominada: *De tén marín de do pingüe*, con el propósito de desarrollar las habilidades de memoria funcional y atención. Para los estudiantes de segundo y tercer grado, se propuso la actividad: *Dado mágico*, a fin de potenciar las habilidades de fluidez verbal, memoria funcional y atención. Por último, para el grado quinto, se implementó la actividad *Contando cuentos aprendo*, con el objetivo de fortalecer las habilidades de fluidez, construcción y cohesión de oraciones.

Durante las intervenciones, se observó en los estudiantes alegría y respeto por las actividades realizadas, lo que promovió la atención y la participación tanto individual como grupal, favoreciendo la integración entre compañeros. En cuanto a las habilidades de lectoescritura, se fomentó la espontaneidad en la expresión oral, la fluidez verbal y la exploración de la imaginación para narrar historias en cada uno de los participantes.

En un segundo encuentro con los estudiantes, estos mostraron una disposición notable y se observó un recibimiento positivo al desarrollo del segundo taller. La actividad realizada

para los grados de transición y primero fue *Parqués dinámico*, diseñada para fortalecer las habilidades de decodificación, vocabulario, construcción y cohesión de oraciones. Para los grados de segundo y tercero, se llevó a cabo la actividad *Dado mágico*, dirigida a fortalecer las habilidades de construcción de oraciones (orales y escritas), planificación, revisión, edición y fluidez. Finalmente, para el grado quinto, se desarrolló la actividad *El cuento*, con el fin de potenciar las habilidades de comprensión lectora, memoria funcional, atención y autorregulación. Durante la actividad, se observó en los estudiantes motivación constante, buena atención y participación activa tanto a nivel grupal como individual. Además, se evidenció una mayor espontaneidad en la expresión oral para conectar ideas en la creación de oraciones e historias cortas. También, se destacó la imaginación y la creatividad en la creación literaria, así como una mejora en la fluidez verbal y escrita, lo que contribuyó al proceso de escritura.

Ahora bien, en la intervención 3 se pudo observar momentos de alegría al momento de llegar al campo de trabajo; los 11 estudiantes mostraban entusiasmo por participar en el desarrollo de las actividades. Para los grados de transición y primero, se propuso la actividad del *Rompecabezas*, la cual favoreció las habilidades de vocabulario, construcción y cohesión de oraciones, memoria funcional y atención. Por otro lado, los estudiantes de segundo y tercer grado participaron en la actividad denominada *El rompecabezas*, diseñada para fortalecer las habilidades de atención y memoria funcional, construcción de historias de animales (fábulas), vocabulario y pronunciación. Finalmente, para el grupo de quinto grado se propuso la actividad *El abanico*, con el objetivo de fortalecer las habilidades de planificación, revisión y edición, razonamiento, conocimiento previo y autorregulación. Durante la actividad, los estudiantes demostraron entusiasmo y participación en cada momento, colaboración entre equipos, respeto y compañerismo. Además, se evidenció una mejora en la expresión oral de manera autónoma y fluida, una buena pronunciación y una exploración activa de la imaginación.

En el momento 4, se inició la cuarta observación con la expectativa de seguir avanzando y obtener resultados positivos, tal como se había logrado hasta ese momento con el desarrollo de las tres actividades anteriores. En los grados de transición y primero, se implementó la actividad *Bola mágica*, diseñada para desarrollar las habilidades de memoria funcional, atención, expresión verbal y escrita. Por otro lado, en los grados segundo, tercero y quinto, se llevó a cabo la actividad *El noticiero*, dirigida a fortalecer las habilidades de planificación, revisión y edición, razonamiento y conocimiento previo, autorregulación, fluidez, vocabulario, comunicación y ortografía. Durante la actividad, se observó una excelente participación por parte de todos los integrantes del grupo, quienes mostraron gran entusiasmo y compromiso. Además, se evidenció una mejora en la expresión oral de manera autónoma y fluida, así como en la atención y la memoria funcional.

En el desarrollo del taller 5, se inició con la participación de los 11 estudiantes, quienes mostraron atención e interés por las actividades; preguntaron: «¿Hoy qué vamos a jugar?».

Para los grados de transición y primero, se propuso la actividad *Bingo letras e imágenes*, diseñada para desarrollar habilidades en vocabulario y pronunciación, construcción y cohesión de oraciones, memoria funcional y atención. Para los grados segundo y tercero, se implementó el juego *Stop*, con el objetivo de fortalecer habilidades en fluidez, vocabulario, ortografía y construcción de oraciones. Para el grado quinto, se llevó a cabo el *Concurso de ortografía*, dirigido a desarrollar habilidades en comprensión lectora, razonamiento y conocimiento previo, y ortografía. Durante las actividades, se observó una mayor atención y memoria funcional, así como una expresión oral autónoma. Se evidenciaron confusiones leves en la identificación de las letras del abecedario en los estudiantes del grado primero; además, se notó un reconocimiento sobre la importancia de la ortografía y la estructura simple de las oraciones, mejora en la fluidez verbal, mayor compañerismo, orden y respeto entre los estudiantes.

La intervención 6, considerada como el cierre de actividades, se realizó con todos los grados; los

estudiantes debían escribir una *carta* como medio para expresar sus sentimientos y pensamientos hacia sus seres queridos, compañeros y amigos. Además, aprovechando la cercanía de la Navidad, se redactó la tradicional carta al Niño Dios. El objetivo fue fortalecer habilidades en expresión oral y escrita, vocabulario, ortografía, comprensión lectora y autorregulación. Durante la actividad, se observó una mejora constante en la atención y la memoria funcional, así como fortalezas en la expresión oral y escrita de manera autónoma. Se destacó también la integración grupal, la participación activa durante toda la clase, el compañerismo y el respeto entre los estudiantes.

Al momento de evaluar el proceso, tanto los estudiantes como la docente manifestaron que las actividades desarrolladas motivaron el aprendizaje, ya que «permitieron que los estudiantes trabajaran con atención y realizaran adecuadamente las diferentes actividades» (N.M. Anaconda Ortega, comunicación personal, 23 de noviembre de 2022). Además, los estudiantes expresaron que se sintieron motivados en el momento en que se aplicó la estrategia didáctica.

Referente a la atención en el aula, la docente afirmó que sí mejoró la atención «porque con el juego se mejoran las capacidades para el desarrollo y aprendizaje de los niños, ya que permite mejorar la atención y avanzar en el desarrollo y fortalecimiento de habilidades y destrezas» (N.M. Anaconda Ortega, comunicación personal, 23 de noviembre de 2022). Por otro lado, los niños respondieron:

Sí, porque uno presta atención a los profesores y no se distrae en otras cosas. Jugando es bueno porque uno aprende y está atento a lo que los profesores nos enseñan. Es muy bueno jugar y aprender así en grupo o solos, pero me pareció muy divertido. (Grupo focal estudiantes, comunicación personal, 23 de noviembre de 2022).

Por último, los estudiantes recomendaron:

Sería muy bueno que la profesora nos haga jugar y así no nos aburrimos en las clases; que la profe en las clases nos deje jugar y así aprendemos mejor, y que

también trabajemos en grupos, así en mesa redonda, dentro y fuera del salón porque así nos sentimos bien y las clases se hacen divertidas y son más cortas; para el próximo año la profe haga juegos para que mis compañeros no se sientan aburridos y jugando aprendan más rápido y más fácil. (Grupo focal estudiantes, comunicación personal, 23 de noviembre de 2022).

En este sentido, se puede afirmar que los ejercicios fueron agradables y satisfactorios, donde los niños se divirtieron y también aprendieron.

Discusión de resultados

Todos los estudiantes de la institución manifestaron disfrutar asistir a la escuela. Este hecho es relevante, ya que indica un sentido positivo hacia el proceso educativo, considerando que la escuela es percibida como un espacio de vida y transformación (Nóvoa y Alvim, 2020), donde se entabla un diálogo constante con el conocimiento (García-Carrión et al., 2020). Este sentimiento de comodidad y aceptación en el entorno escolar es crucial para el fomento de un aprendizaje efectivo.

Después de revisar las opiniones de los estudiantes, se evidencia que muchos experimentan distracción durante las clases de manera recurrente, mientras que otros la experimentan solo ocasionalmente, esta tendencia sugiere que la distracción es una preocupación generalizada entre los estudiantes. Por lo tanto, es esencial que los docentes estén atentos a este comportamiento, ya que puede tener un impacto negativo en el proceso de aprendizaje y en el ambiente del aula (Doardi y Gantier, 2020). Al analizar las posibles causas de esta distracción, los estudiantes señalan diversos factores dentro del aula, como el ruido generado por ellos, la falta de variedad en las actividades, el agotamiento debido a las largas jornadas escolares y la percepción acerca de que las clases son monótonas y repetitivas. Estas opiniones reflejan la importancia de mantener un ambiente de aprendizaje estimulante y variado para mantener el interés de los estudiantes (Khasawneh et al., 2024).

Los estudiantes también destacan la necesidad de que los maestros busquen formas innovadoras de captar su atención. Algunos sugieren que la práctica de la atención plena, tal como la describe Ibaraki (2024), podría ser beneficiosa para mejorar la concentración en el aula. La atención plena, según Duff (2024), es una estrategia valiosa en educación que puede contribuir a aumentar la concentración de los estudiantes y, en última instancia, mejorar su rendimiento académico. Esto subraya la importancia de desarrollar enfoques pedagógicos que fomenten la atención plena y el compromiso activo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Por último, se observa un consenso generalizado en torno al valor del juego como estrategia educativa, todos los estudiantes expresan un fuerte interés en incorporar el juego en las clases, ya que creen que esto facilitaría un aprendizaje más efectivo y significativo. Esta perspectiva encuentra respaldo en las palabras de Quinde y Calderón (2024), quienes señalan que el juego desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral del niño, ya que está estrechamente relacionado con la creatividad y otros aspectos importantes del crecimiento humano. Por lo tanto, se reconoce que el juego no solo promueve la interacción entre los estudiantes, sino que también fomenta la innovación y una actitud positiva hacia el conocimiento (Quinte y Tandalla, 2024).

La visión del juego como una herramienta pedagógica valiosa se refleja en el trabajo de Kilag et al. (2023), quienes destacan su papel productivo en el contexto escolar; esta perspectiva resalta la importancia de integrar el juego de manera significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo su capacidad para enriquecer la experiencia educativa y motivar a los estudiantes a participar activamente en su propio aprendizaje.

Después de analizar los cuestionarios aplicados a los estudiantes de la muestra seleccionada, se identificaron diversas debilidades relacionadas con las habilidades de lectura y escritura; entre estas debilidades se encuentran la comprensión lectora, la construcción de oraciones tanto largas como cortas, la elaboración de cuentos, la conexión de ideas, la escritura, el vocabulario

y la ortografía. Esta situación es motivo de preocupación, ya que los niños se encuentran en una etapa crucial de su formación, donde el desarrollo adecuado de estas habilidades es fundamental. Para Díaz (2024), la lectura y la escritura son habilidades básicas que deben ser cultivadas de manera efectiva en los procesos cognitivos de los estudiantes durante su educación primaria.

Por lo tanto, es responsabilidad del docente crear un ambiente propicio en el proceso de enseñanza que garantice el desarrollo de estas habilidades, dado que estas competencias serán fundamentales a lo largo de la vida del estudiante. En palabras de Andrade-Ronquillo et al. (2022), la lectura y la escritura son herramientas esenciales para el progreso cognitivo y el crecimiento personal. Además, según Cabrera (2021), la lectura se concibe como una actividad social y los textos como artefactos sociales y políticos, lo que sugiere que estas habilidades trascienden los límites de un área específica y se integran en todo el proceso formativo. Por tanto, promueven la adquisición de conocimientos, la apertura hacia otros puntos de vista, el reconocimiento del otro, la capacidad de comunicación y una postura crítica, entre otras competencias importantes (Alsaleh, 2020).

Con la implementación de la propuesta se logró alcanzar el objetivo no solo en cuanto a la mejora de la atención de los estudiantes, sino también en el fortalecimiento de sus habilidades lectoescriturales, lo cual demuestra que el juego contribuye a mantener un nivel elevado de atención, gracias a las dinámicas involucradas, y también se convierte en una actividad agradable para los estudiantes (González et al., 2021; Learreta y Ruano, 2021). Por su parte, Mendivelso (2021) destaca que el juego no solo representa una oportunidad de autoexpresión para los niños, sino también un medio para descubrirse a sí mismos, explorar y experimentar con sensaciones, movimientos y relaciones que les permiten conocerse y formar conceptos sobre el mundo que los rodea (Biondi y Manso, 2021).

En este sentido, se confirma que proponer actividades académicas a través del juego genera buenos resultados académicos; en palabras de Rojas (2020) «a través del juego los niños desarrollan múltiples habilidades en las cuales el docente atraerá fácilmente la atención de sus estudiantes, lo cual, si lo hace con pasión, obtendrá excelentes en su enseñanza aprendizaje» (p. 11).

Aprender mientras se establece una conexión entre el contenido temático propuesto y el juego permite que el niño se sienta cómodo con lo que está aprendiendo, potenciando así su proceso de aprendizaje y convirtiendo la experiencia académica en algo placentero. Como mencionan Pollarolo et al. (2024) y Schabas (2023), la pedagogía moderna busca adaptarse más al niño en lugar de hacer que el niño se adapte a los objetivos de la educación. Por lo tanto, el docente debe mantener una postura abierta a la innovación, ya que expone conocimientos en el aula (Niemi, 2021). El uso del juego como estrategia didáctica ha demostrado ser atractivo y efectivo en el ámbito educativo, como sugieren Hartt et al. (2020) y Yu et al. (2021), esta estrategia puede mejorar la atención de los estudiantes y potenciar su aprendizaje, lo que les permite retener la información de manera más efectiva. Además, esta práctica contribuye al desarrollo de habilidades no solo cognitivas, sino también sociales, en los estudiantes (Khasawneh et al., 2024; Kulshayeva et al., 2023).

La propuesta permitió evidenciar que a los estudiantes les agrada la enseñanza del conocimiento a través del juego, y reconocen que mejora su atención en el aula, ya que muestran interés en lo que hacen. Como señalan Irigoitia y Rosenbrock (2023), la atención es un mecanismo cerebral que permite procesar los estímulos, pensamientos o acciones relevantes e ignorar los irrelevantes o distractores. Esta capacidad es fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que, como afirma Bernabéu (2017), «la atención es el pilar más importante en el proceso de aprendizaje porque supone un prerrequisito para que ocurran los procesos de consolidación, mantenimiento y recuperación de la información» (p. 17).

Ahora bien, «el control sobre el foco atencional es una de las funciones más importantes de la atención, pues caracteriza la mayoría de las actividades que responden a unos objetivos y requieren unas respuestas determinadas» (Bernabéu, 2017, p. 18). En este caso, los docentes investigadores sí lograron la atención en el aula.

Conclusiones

La investigación permitió identificar diversas causas que influyen en la falta de atención entre los estudiantes, una de las principales razones detrás de esta problemática es la monotonía en las clases y la falta de innovación por parte de los docentes, lo cual conduce a un desinterés generalizado por el conocimiento. Otros factores que contribuyen incluyen la falta de variedad en las actividades y el ruido en el aula, así como la percepción de que las lecciones carecen de novedad. Hallazgos que subrayan la importancia de mantener un ambiente de aprendizaje estimulante y variado para mantener el interés de los estudiantes.

El diseño de la estrategia didáctica basada en el juego mejoró la atención durante las clases y, también, despertó un renovado interés por el conocimiento entre los estudiantes. Este enfoque ha llevado a los estudiantes a mostrar un fuerte interés en la inclusión del juego como estrategia educativa en el aula, ya que creen que esto facilitaría un aprendizaje más efectivo y significativo. Esta perspectiva se ve respaldada por estudios previos que resaltan el papel fundamental de actividades lúdicas en el desarrollo integral del niño, así como su capacidad para fomentar la innovación y una actitud positiva hacia el conocimiento.

De esta manera, la estrategia didáctica demostró ser efectiva para mejorar la atención en el aula y fortalecer las habilidades lectoescriturales de los estudiantes. Por tanto, se establece que el juego no solo contribuye a mantener un nivel elevado de atención gracias a las dinámicas involucradas, sino que también se convierte en una actividad agradable para los estudiantes, promoviendo así un aprendizaje más efectivo. Además, el juego en el aula promovió la interacción entre los estudiantes, facilitando el

trabajo en equipo y la comunicación efectiva; a través de la participación grupal, los estudiantes han aprendido a colaborar, compartir ideas y escuchar las perspectivas de sus compañeros. Estas interacciones sociales fortalecieron las habilidades sociales y emocionales, al tiempo que mejoraron la atención y la concentración durante las actividades de lectura y escritura.

Finalmente, los estudiantes expresan que actividades como estas no deben limitarse a ocasiones especiales, sino que deben formar parte integral de las propuestas académicas en cada una de las asignaturas, siendo imperativo seguir explorando nuevas formas de innovación en la enseñanza para mantener el interés y la motivación de los estudiantes en el aula. En síntesis, la investigación destaca la importancia del juego como estrategia educativa para mejorar la atención en el aula y promover un aprendizaje más efectivo y significativo en los estudiantes.

Conflicto de interés

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

Responsabilidades éticas

La investigación se realizó con fines académicos, por lo que se contó con las autorizaciones de las personas directamente involucradas y los respectivos permisos de la institución donde se realizó el levantamiento de la información una vez aplicados los instrumentos. Como la población objeto de estudio fueron los estudiantes menores de edad, se contó con el permiso de los padres de familia para la aplicación y puesta en marcha la propuesta, para el cual se tuvo como prevalencia sus derechos éticos y morales, protegiendo sus identidades por su bienestar, considerando lo estipulado por la Resolución 8430 de 1993 en su artículo 5 que cita: «En toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar», como uno de los aspectos éticos de la investigación en el que participan personas.

Si bien es una investigación de enfoque netamente cualitativo, donde no se hace estudios experimentales, el compromiso y la responsabilidad se centran en proteger la identidad y la integridad de los participantes. Por ello, tanto docentes como directivos docentes del centro educativo que participaron en el proceso tuvieron conocimiento antes, durante y después del desarrollo; finalmente, se dio a conocer los principales hallazgos. Se contó con los respectivos consentimientos informados firmados por las partes.

Se manifiesta que la investigación no tuvo ningún riesgo físico ni moral que afectara la integridad de los participantes, puesto que es un estudio que utiliza instrumentos elaborados de manera escrita –sea textual o por medio electrónico– como encuestas, cuestionarios y/o análisis documental, donde la intervención no afectó las conductas físicas ni sociales de los participantes, tal como lo cita el artículo 11, categoría a, de la Resolución 8430 de 1993.

Referencias

- Alarcón, E. C. y Guzmán, M. L. (2016). *Potenciar la atención y concentración de los estudiantes de grado 2 de la escuela Isabel de castilla a través de actividades artísticas y lúdico-pedagógicas* [Tesis de Pregrado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. DSpace. <https://repository.libertadores.edu.co/items/efa7bbf4-89fe-464c-9628-6dab0449e796>
- Alsaleh, N. J. (2020). Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 19(1), 21-39. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1239945>
- Anchundia, M. D. R. (2022). *Mediación pedagógica y funciones del tutor virtual en el bachillerato de una unidad educativa, de Ecuador* [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo de Perú]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/97254>
- Andrade-Ronquillo, M. S., Guillen-Fernández, R. K. y Castro-Ronquillo, J. J. (2022). Estrategias para desarrollar el pensamiento lógico a través de la lectura crítica en los estudiantes. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 206-227. <https://doi.org/10.23857/dc.v8i2.2641>
- Avella, K. E., Balanta, Y. S., Colorado, D. T., Guerrero, A. C., Rodríguez, V. y Sierra, A. S. (2020). *IAP: Metodología con responsabilidad ciudadana y profesional*. Universidad Santo Tomás.
- Bernabéu, E. (2017). La atención y la memoria como claves del proceso de aprendizaje. Aplicaciones para el entorno escolar. *Reudicrea*, 6(2), 16-23. <https://doi.org/10.30827/Digibug.47141>
- Biondi, F. Z. y Manso, O. (2021). *Cooperar para crecer: el aprendizaje cooperativo en educación infantil*. Ediciones SM España.
- Cabrera, A. V. (2021). *La gamificación como estrategia para apoyar en el proceso de lectura y escritura en estudiantes de segundo grado de primaria* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León]. Repositorio Académico Digital UANL. <http://eprints.uanl.mx/22328/>
- Díaz, P. J. (2024). *Estrategia pedagógica para mejorar la lecto escritura en los estudiantes del III ciclo de primaria de una institución educativa de Lima* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. USIL. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/8897e4b4-1a9d-40b9-ac88-4154dc0fe619>
- Doardi, D. y Gantier, N. (2020). Funcionamiento cerebral por defecto: Fundamentos neurocerebrales para la intervención contra la distracción en aula. <https://www.researchgate.net/publication/343813332>
- Duff, C. (2024). The Implementation of Mindfulness in Early Childhood: Diversity in the Uses and Functions of Mindfulness and What This may Mean for Children's Well-being. *Mind, Brain, and Education*, 2(5), 1-13. <https://doi.org/10.1111/mbe.12399>

- García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L., Martínez-de-la-Hidalga, Z., & Marauri, J. (2020). Exploring the Impact of Dialogic Literary Gatherings on Students' Relationships With a Communicative Approach. *Qualitative Inquiry*, 26(8-9), 996-1002. <https://doi.org/10.1177/1077800420938879>
- González, G. E., Lugo, D. I. y Pérez, A. L. (2021). *La lúdica como estrategia para afianzar el seguimiento de instrucciones y el mejoramiento de la atención en los estudiantes del grado segundo de las Instituciones Educativas Nueva Delhi IED y LITECOM* [Tesis de pregrado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Los Libertadores. <http://hdl.handle.net/11371/4104>
- Hartt, M., Hosseini, H., & Mostafapour, M. (2020). Game On: Exploring the Effectiveness of Game-based Learning. *Planning Practice & Research*, 35(5), 589-604. <https://doi.org/10.1080/02697459.2020.1778859>
- Henao, M. y Londoño, S. (2021). *El cuento infantil como estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo de competencias emocionales en niños y niñas de 4 a 6 años en medio de una pandemia (COVID-19)* [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Lasallista]. Repositorio institucional. <http://repository.unilasallista.edu.co/dspace/handle/10567/3178>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). Mc Graw-Hill.
- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2019). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Interamericana.
- Ibaraki, A. (2024). Promoting Student Well-Being Through Classroom Interventions. *Teaching of Psychology*, 51(1), 104-109. <https://doi.org/10.1177/00986283211063582>
- Irigoitia, A. y Rosenbrock, D. (2023). *Rendimiento académico según la atención selectiva y memoria operativa en estudiantes de 4º grado de nivel primario* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica Argentina]. Repositorio Institucional UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/17644>
- Khasawneh, Y., Khasawneh, N., & Khasawneh, M. (2024). Exploring the long-term effects: Retention and transfer of skills in gamified learning environment. *International Journal of Data and Network Science*, 8(1), 195-200. <https://doi.org/10.5267/j.ijdns.2023.10.004>
- Kilag, O. K., Dumdum, J. N., Quezon, J., Malto, L., Mansueto, D., & Delfino, F. (2023). The Pedagogical Potential of Poems: Integrating Poetry in English Language Teaching. *Excellencia: International Multi-Disciplinary Journal of Education*, 1(1), 42-55. <https://multijournals.org/index.php/excellencia-imje/article/view/4>
- Kulshayeva, A., Amirova, A., Abildina, S., Abdikalykov, K., & Belgibayeva, G. (2023). Psychological and Pedagogical Foundations of the Development of Speech Skills of Primary School Students in English Lessons. *International Journal of Early Childhood*, 5(161), 12-28. <https://doi.org/10.1007/s13158-023-00354-1>
- Larguero, E. (2010). Research in Education. En P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed.) (pp. 311-319). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01531-1>
- Learreta, B. y Ruano, K. (2021). *El cuerpo entra en la clase: Presencia del movimiento en las aulas para mejorar el aprendizaje*. Narcea Ediciones.
- Lema, J. N. y Reino, J. F. (2020). *Déficit de atención y la comprensión lectora en la unidad educativa "Riobamba", periodo abril - agosto 2019* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Chimborazo]. UNACH. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/6682>
- Loza, R. M., Mamani, J. L., Mariaca, J. S. y Yanqui, F. E. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, 9(2), 30-39. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i2.2656>
- Mendivelso, L. N. (2021). *El juego como herramienta didáctica para mejorar la atención y concentración de las estudiantes de grado segundo* [Tesis de pregrado, Universidad de Pamplona]. Repositorio Unipamplona. <http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/handle/20.500.12744/6375>

- Niemi, K. (2021). 'The best guess for the future?' Teachers' adaptation to open and flexible learning environments in Finland. *Education Inquiry*, 12(3), 282-300. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1816371>
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2020). Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. *Prospects*, 49(1), 35-41. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w>
- Paz, F.O. y Quitiaquez, E.A. (2021). *Fortalecimiento de las habilidades de lectoescritura a través de actividades pedagógicas lúdicas de los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Rural La Libertad, del municipio de Puerto Asís, departamento del Putumayo* [Tesis de Pregrado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/4186/Paz_Quitiaquez_2021.pdf?sequence=1
- Pollarolo, E., Papavlasopoulou, S., Granone, F., & Reikerås, E. (2024). Play with coding toys in early childhood education and Care Teachers' pedagogical Strategies, views and impact on children's development. A systematic literature review. *Entertainment Computing*, 50, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2024.100637>
- Quinde, O. L. y Calderón, L. I. (2024). *El juego dramático en el desarrollo de la expresión corporal en niños de 4 a 5 años* [Tesis de pregrado, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio institucional. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/10990>
- Quinte, J. E. y Tandalla, T. M. (2024). *Modelado para desarrollar la motricidad fina en los niños de Educación Inicial* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Cotopaxi]. <http://localhost/handle/27000/11886>
- Quiñones, L. R. y Donato, G. (2023). *Fortalecimiento del aprendizaje sensorio motriz a través del juego como estrategia de aprendizaje* [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. UNAD. <http://repository.unad.edu.co/handle/10596/58901>
- Ramos, G. O. (2020). *La investigación acción en la educación superior pedagógica* [Trabajo de Especialización, Universidad Nacional de Tumbes]. Repositorio Digital UNTUMBES. <https://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/20.500.12874/64656>
- Resolución 8430 de 1993. (1993, 4 de octubre). Ministerio de Salud. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/lists/bibliotecadigital/ride/de/dij/resolucion-8430-de-1993.pdf>
- Reyes, E. (2022). *Metodología de la investigación científica*. Page Publishing Inc.
- Rojas, A. C. (2020). *Aprendizaje basado en juegos sobre biodiversidad para el desarrollo de habilidades y actitudes ambientales* [Tesis de Maestría, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales]. Repositorio Institucional UDCA. <https://repository.udca.edu.co/handle/11158/2915>
- Sánchez, R. A. (2022). Algunos apuntes sobre los grupos focales en la investigación cualitativa. *GnosisWisdom*, 2(1), 20-28. <https://doi.org/10.54556/gnosiswisdom.v2i1.27>
- Schabas, A. (2023). Game-Based Science Learning: What are the Problems with Teachers Practicing It in Class? *Assyfa Learning Journal*, 1(2), 89-103. <https://doi.org/10.61650/alj.v1i2.128>
- Torres, K. L., Montes, J. F., González, V. B. y Peñaherrera, F. (2021). Técnicas e instrumentos de evaluación como herramienta para el cumplimiento de los resultados de aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 6(12), 32-46. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i12.3404>
- Yu, Z., Gao, M., & Wang, L. (2021). The Effect of Educational Games on Learning Outcomes, Student Motivation, Engagement and Satisfaction. *Journal of Educational Computing Research*, 59(3), 522-546. <https://doi.org/10.1177/0735633120969214>

Contribución

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

Prácticas docentes en aulas multigrado de las instituciones educativas rurales Bajo Lorenzo y Nueva Granada de Puerto Asís, Putumayo

John Gonzalo Meneses Delgado¹
Mayra Alejandra Rodríguez Casanova²

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Meneses-Delgado, J. G. y Rodríguez-Casanova, M. A. (2024). Prácticas docentes en aulas multigrado de las instituciones educativas rurales Bajo Lorenzo y Nueva Granada de Puerto Asís, Putumayo. *Revista UNIMAR*, 42(1), 28-44. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3480>

Fecha de recepción: 21 de julio de 2023

Fecha de revisión: 22 de noviembre de 2023

Fecha de aprobación: 05 de febrero de 2024

Resumen

El objetivo de este estudio fue caracterizar la práctica pedagógica rural en las aulas multigrado de dos instituciones educativas rurales: Bajo Lorenzo y Nueva Granada, ubicadas en Puerto Asís, Putumayo. El estudio se realizó bajo el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y un alcance de tipo descriptivo, a fin de obtener información relevante acerca de la temática estudiada. El énfasis de esta investigación permitió conocer los elementos que los docentes articulan para su planeación didáctica, las estrategias, los recursos educativos, los espacios y los criterios que establecen para evaluar los procesos de enseñanza de cada estudiante, asimismo, el perfil profesional y ocupacional de cada maestro rural. Finalmente, se optó por la investigación acción, ya que facilita el surgimiento de diálogos reflexivos. En los resultados, se evidencia que la mayoría de los docentes tienen el perfil adecuado; sin embargo, debido al contexto y a la falta de personal en la escuela, deben realizar funciones adicionales a la enseñanza. Además, los docentes de aula multigrado no manejan los modelos educativos flexibles. Por lo tanto, identificar las fortalezas y las debilidades en las aulas multigrado, y establecer la pertinencia de las categorías de planeación y ejecución didáctica, las metodologías pedagógicas y las estrategias de evaluación en los MEF propiciarán un verdadero cambio en las instituciones. A raíz de esto, es necesario determinar la pertinencia de las prácticas docentes en los modelos educativos de escuela nueva y postprimaria de las instituciones educativas mencionadas.

Palabras clave: pedagogía rural; escuela nueva; pedagogía multinivel; modelos pedagógicos; profesor.



Artículo resultado de la investigación titulada: *Pertinencia de las prácticas docentes en los modelos educativos flexibles inmersos en aulas multigrado de las instituciones educativas rurales Bajo Lorenzo y Nueva Granada del municipio de Puerto Asís, Putumayo*, desarrollada desde el 10 de enero de 2020 hasta el 20 de junio de 2023, en el departamento de Putumayo, Colombia.

¹ Magíster en Pedagogía. Docente de la I.E.R. Bajo Lorenzo. Correo electrónico: jogomeneses@hotmail.com

² Magíster en Pedagogía. Docente de la I.E.R. Nueva Granada. Correo electrónico: maleja03rodriguez@gmail.com

Teaching practices in multi-grade classrooms in the rural schools of Bajo Lorenzo and Nueva Granada in Puerto Asís, Putumayo

Abstract

The objective of this study was to characterize rural pedagogical practices in the multi-grade classrooms of the rural educational institutions Bajo Lorenzo and Nueva Granada, located in Puerto Asís, Putumayo. The study was conducted under the interpretive paradigm, with a qualitative approach and a descriptive scope, to obtain relevant information about the subject studied. The focus of this research allowed us to know the elements that teachers articulate for their didactic planning, the strategies, educational resources, spaces, and criteria they establish to evaluate the teaching processes of each student, as well as the professional and occupational profile of each rural teacher. Finally, action research was chosen because it facilitates the emergence of reflective dialogues. The results show that most of the teachers have the appropriate profile, but due to the context and the lack of personnel in the school, they have to perform other functions as well as teaching. In addition, the teachers of the multi-grade classrooms do not deal with flexible pedagogical models. Therefore, identifying the strengths and weaknesses in multi-grade classrooms, along with determining the relevance of planning and didactic implementation categories, pedagogical methods and evaluation strategies in MEFs will bring about a real change in these institutions. As a result, it is necessary to determine the relevance of teaching practices in the new school and post-primary educational models of the mentioned educational institutions.

Keywords: rural pedagogy; new school; multilevel pedagogy; pedagogical models; teacher.

Práticas de ensino em salas de aula de várias séries nas escolas rurais de Bajo Lorenzo e Nueva Granada em Puerto Asís, Putumayo

Resumo

O objetivo deste estudo foi caracterizar as práticas pedagógicas rurais nas salas de aula de várias séries das instituições educacionais rurais Bajo Lorenzo e Nueva Granada, localizadas em Puerto Asís, Putumayo. O estudo foi conduzido sob o paradigma interpretativo, com uma abordagem qualitativa e

um escopo descritivo, a fim de obter informações relevantes sobre o assunto estudado. O foco desta pesquisa nos permitiu conhecer os elementos que os professores articulam para seu planejamento didático, as estratégias, os recursos educacionais, os espaços e os critérios que estabelecem para avaliar os processos de ensino de cada aluno, bem como o perfil profissional e ocupacional de cada professor rural. Por fim, a pesquisa-ação foi escolhida porque facilita o surgimento de diálogos reflexivos. Os resultados mostram que a maioria dos professores tem o perfil adequado, mas, devido ao contexto e à falta de pessoal na escola, eles têm de desempenhar outras funções além da docência. Além disso, os professores das salas de aula de várias séries não lidam com modelos pedagógicos flexíveis. Portanto, a identificação dos pontos fortes e fracos das salas de aula de várias séries, bem como a determinação da relevância do planejamento e das categorias de implementação didática, dos métodos pedagógicos e das estratégias de avaliação nas MEF, produzirão uma mudança real nessas instituições. Como resultado, é necessário determinar a relevância das práticas de ensino nos novos modelos educacionais escolares e pós-primários das instituições educacionais mencionadas.

Palavras-chave: pedagogia rural; escola nova; pedagogia multinível; modelos pedagógicos; professor.

Introducción

La pertinencia de la educación rural en Colombia es un tema de gran relevancia en el contexto socioeconómico y cultural del país. A pesar de los avances educativos nacionales, las zonas rurales continúan afrontando desafíos significativos que requieren atención especializada. En esta introducción, se explorará por qué es crucial abordar y fortalecer la educación en las áreas rurales colombianas.

Al respecto, la mayoría de los centros rurales del país, de acuerdo con el Departamento Nacional de Estadística (DANE, 2019), en su Informe Nacional de Educación Formal – EDUC, los niños son atendidos por cuatro, tres y hasta un solo docente, a quien se le atribuye la responsabilidad de abordar múltiples grados en un aula, independientemente de las complicaciones que esto conlleva. Las dinámicas e impases que se presentan en los centros docentes multinivel han sido poco estudiadas en el país, ignorando, en cierto grado, la pertinencia de las prácticas docentes en la estrategia de aulas multigrado, esto está sujeto a la posibilidad de que los resultados no sean los más adecuados.

En este sentido, un antecedente que aporta al presente estudio es el de Molina (2019),

denominado: *El quehacer del maestro y la formación docente en la Escuela Rural Multigrado*, cuyo objetivo fue indagar sobre los diferentes rasgos de las instituciones educativas y de sus maestros, a fin de encontrar claves para su mejoramiento. Teniendo en cuenta que se desconoce la ruralidad, de su complejidad y las dificultades a la hora de enseñar.

De la misma manera, detalla los estilos de las escuelas rurales con referencia a las modalidades educativas, haciendo hincapié en la estrategia multigrado y la oferta educativa de postprimaria como continuidad al proceso que se lleva a cabo con el modelo educativo flexible de escuela nueva, cuyos centros educativos rurales son catalogados como escuelas unitarias que carecen de capacidad para garantizar que los niños y niñas desarrollen las competencias básicas, las cuales son definidas por los estándares de calidad en la educación colombiana, y los aprendizajes metacognitivos y significativos.

Otro estudio importante fue el realizado por Marines y Flores (2021), titulado: *La influencia de las prácticas docentes en la deserción escolar*. El objetivo general de la investigación fue analizar la influencia de las prácticas docentes en la deserción escolar de los niños de la Institución Educativa Rural Nueva Granada

(I.E.R.N.G), de Puerto Asís (Putumayo, Colombia), durante los años 2015-2019. Se enmarcó bajo un paradigma de investigación mixto o complementario, donde los informantes clave comprendían estudiantes de básica primaria hasta media de secundaria, abordando los tres modelos educativos flexibles, a saber: escuela nueva, postprimaria y nueva ruralidad, contando con la participación de los estudiantes desertores pertenecientes a cualquiera de estos modelos flexibles.

Además, este estudio contó con la variable prácticas pedagógicas y su incidencia en la deserción. En esta investigación, fue importante recopilar la información sobre las percepciones, las actitudes y las preferencias de los estudiantes sobre enseñanza-aprendizaje que han recibido en la institución. De esta manera, en la dimensión “metodología del docente”, los autores obtuvieron la siguiente información: tradicional 52 %, lúdica 21 %, guías de estudio 25 % y proyectos de aula 5 % (103 discentes). Como se evidencia, la praxis predominante en los modelos educativos flexibles es heteroestructurante, al reflejar que los docentes, por diversos factores, desarrollan una metodología en los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicional con una incidencia en esta habilidad del 52 %, de acuerdo con los estudiantes encuestados.

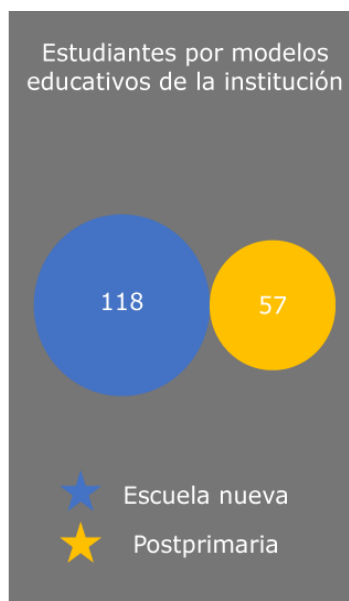
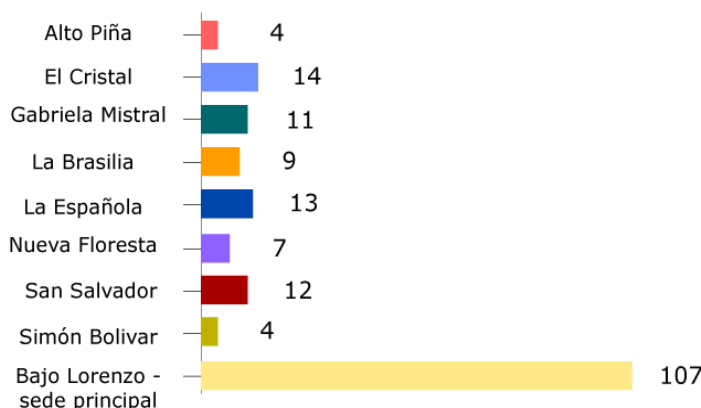
La información suministrada es significativa, porque engloba de forma general características y dinámicas similares a las recomendadas en este estudio, el cual establece un referente para futuras investigaciones y visibiliza local, regional y nacionalmente la educación rural y su calidad en Colombia.

La presente propuesta investigativa focaliza dos instituciones educativas rurales: Bajo Lorenzo y Nueva Granada, ubicadas en el municipio de Puerto Asís, al suroriente del departamento del Putumayo. Los establecimientos cuentan con un tejido social análogo a las mismas problemáticas del contexto internacional: bajos resultados en pruebas, pocos docentes, geografía compleja, entre otros. De igual manera, la formación que se imparte en los establecimientos educativos se da a partir de los modelos educativos flexibles (MEF) de escuela nueva y postprimaria, con relación técnica disímil, sedes dispersas y de difícil acceso, según el registró en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), con corte al mes de mayo del año 2021.

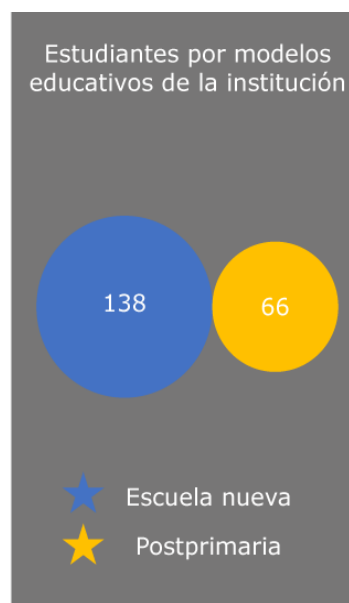
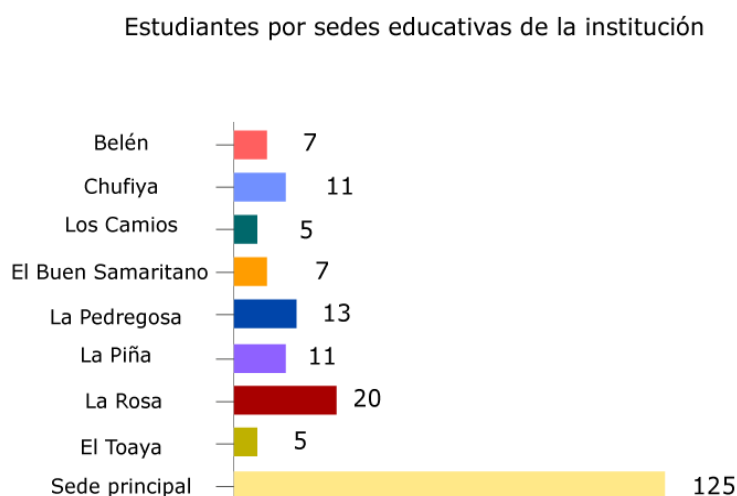
Figura 1

Distribución total de estudiantes en la I.E.R. Bajo Lorenzo

Estudiantes por sedes educativas del E.E.



Fuente: SIMAT, 2021.

Figura 2*Distribución total de estudiantes en la I.E.R. Nueva Granada*

Fuente: SIMAT, 2021.

Como se muestra en las Figuras 1 y 2, la relación técnica y distribución de carga académica en ambas instituciones es desigual y compleja, sobre todo, si se considera que se deben emplear distintas estrategias con la finalidad de atender necesidades de los educandos en asignaturas y grados diferentes al mismo tiempo y en la misma aula. Además, trabajar con dos modelos educativos debe precisar una articulación y cohesión adecuada, para que se brinde al escolar herramientas necesarias para su formación integral.

Teniendo en cuenta las consideraciones del entorno educativo, se pretende generar transformaciones en las prácticas de aula para propiciar así un aprendizaje significativo. Por lo tanto, se consideraron dos objetivos, a saber: 1) determinar las fortalezas y debilidades del quehacer docente en aulas multinivel de los dos planteles educativos rurales; 2) realizar una referenciación teórica para determinar la pertinencia de la praxis docente en aulas multigrado, aplicando modelos educativos flexibles en pro de generar una discusión reflexiva de la labor y calidad educativa, a fin de transformar las circunstancias del proceso formativo rural a partir de la práctica pedagógica en perspectiva sociocultural.

A través de la triangulación de la información y basándose en el enfoque de Ramírez (2013), se aplicó el cuadro de triple entrada, conformado por las categorías de análisis, las fuentes donde se va a solicitar información, y, por último, los instrumentos aplicados a las fuentes. Esta matriz se empleó para el análisis, interpretación y validación de los resultados en campo.

En esta investigación, se referencia el desarrollo de informantes clave, por lo tanto, se utilizó la investigación cualitativa, a fin de determinar la pertinencia de la práctica docente en dos instituciones educativas rurales del departamento del Putumayo. También podría interpretarse como el sustento académico del proyecto. Cabe aclarar que esta serie de referentes, que hacen parte del marco conceptual, constituyen un cuerpo unitario articulado, coherente y consistente, por ende, se postulan de acuerdo con sus categorías generales.

Práctica docente

Según Bazdresch (2000), la práctica docente es el conjunto de acciones, operaciones y mediaciones, saberes, sentires, creencias y poderes que se desarrollan en el aula con un

sentido educativo, es decir, intencional, como una acción educativa y, por lo tanto, la práctica es portadora de teoría intencionada, reflexiva y racional, que opera con sentido y conocimiento de causa.

En efecto, la práctica docente es una actividad pensada y voluntaria que adquiere mucha importancia en el fortalecimiento del tejido social, que debe desarrollarse de forma intencional y planificada. Al respecto, Carr (1999) expresa: "Sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácitos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias los profesionales" (p. 101). En pocas palabras, es deliberar la actividad profesional teniendo en cuenta las siguientes preguntas: ¿para qué y por qué se enseña?, ¿cómo se debe enseñar?, ¿cómo y para qué se aprende?, entre otras.

Modelo pedagógico

Se apilan dos concepciones que garantizan el derrotero y secuencia de esta investigación. Una de ellas es la planteada por Loya (2008), quien sostiene que los modelos pedagógicos son módulos estructurales que, debido a su relación con el contenido desarrollado en las obras pedagógicas y/o con las prácticas de enseñanza que configuran, disponen un criterio de validación muy próximo y, a la vez, sirven como instrumento de análisis. Tales modelos son categorías descriptivo-explicativas, auxiliares para la estructuración teórica de la pedagogía, pero que solo adquieren sentido al contextualizarlos teóricamente. Desde esta perspectiva, los modelos pedagógicos no son únicamente elementos que determinan la práctica educativa, sino también permite explicar la práctica pedagógica con miras a su desarrollo teórico.

Para Díaz (2003), un modelo pedagógico es un conjunto de las teorías de los objetivos de la enseñanza y de la documentación de las experiencias reconocidas en su quehacer empírico. En últimas, es la materialización del discurso pedagógico que refleja las nociones

pedagógicas, didácticas y educativas más imperiosas del docente. Por lo tanto, un modelo pedagógico puede pensarse como la exposición de un código educativo, traducido en la conservación sea en un orden establecido y tradicional o en la oportunidad de ser un ente transformador.

De acuerdo con los planteamientos, los modelos de aprendizaje y la práctica docente en los modelos educativos flexibles, la organización de los contenidos y demás deben estar centrados en el modelo educativo, por ende, su misma planificación debe estar enfocada a la matriz de intervalos entre lo que se plantea enseñar, lo que es posible ofrecer de acuerdo con los medios disponibles y la práctica docente en su ejercicio. De esta manera, la planificación multigrado debe estar pensada para la diversidad de los estudiantes, por lo tanto, es una planificación de la diversificación de la enseñanza. En tal sentido, la organización de contenidos se asocia a una construcción entre la teoría y la práctica (Santos, 2021).

Por otro lado, la educación rural articula otros códigos educativos alternos conocidos como MEF. Para Perfetti (2004), el Proyecto de Educación Rural (P.E.R.) se originó en el año 1996; fue diseñado en concordancia con lo determinado en el plan de gobierno de ese periodo, denominado: "Cambio para construir la paz", y siguiendo los lineamientos esbozados en el Plan Decenal de la época. En el proyecto, se trazó el itinerario para aliar redes educativas, con la intención de implementar modelos consecuentes al sector rural y, así, garantizar la inclusión, la accesibilidad y la permanencia en el sistema educativo de aquellos individuos con bajas probabilidades en un servicio escolar regular.

Los MEF, empleados en los PER, se han convertido en sustanciales, debido al incremento de su uso en los establecimientos educativos rurales, pues incluyen: estudiantes de diferentes edades y con necesidades especiales, docentes intrépidos, comunidades y entidades externas alrededor de diseños y estrategias que propenden a una educación rural con buena cobertura, más congruente al contexto y a la calidad.

Aunque se han realizado algunos ajustes, los PER aparecen en 1975 con el manual "Hacia la Escuela Nueva", en el que se consolida toda la experiencia del proceso sobre la ejecución y la retroalimentación del modelo, hasta el inicio del siglo XXI, donde el Ministerio de Educación hizo un ajuste integral a los diferentes modelos, de la mano con los referentes de calidad estipulados por las políticas vigentes en el sistema educativo (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2015).

Educación rural

Se propuso la categoría de educación rural a partir del planteamiento de García (2016). Para el autor, la educación rural es una categoría necesaria que debe llenarse de contenido, a partir de una resignificación de la propia categoría de ruralidad y de un reconocimiento de las particularidades que tiene el trabajo de los educadores en ese medio, además, de los nuevos retos que afronta el mundo actual y que exigen una visión actualizada de lo rural y su relación con lo urbano. Con las nuevas concepciones sobre lo rural, se puede establecer que la educación rural es una categoría en construcción que necesita vincular nuevos significados que le otorguen un verdadero sentido, develar sus implicaciones en contextos campesinos y que permitan identificar características del quehacer pedagógico de los maestros para enriquecer el concepto. Por lo tanto, el estudio de las prácticas docentes en los modelos de escuela nueva y postprimaria sirve para mirar el otro lado de la educación, es decir, el campo, que tanta falta le hace para alcanzar una Colombia agraria.

Metodología

De acuerdo con la base teórica, legal y ética involucrada en la investigación, se sugieren estrategias adecuadas para lograr cada objetivo, con el fin de brindar una solución al problema planteado. Por lo tanto, se utilizó el paradigma interpretativo, porque le permite al investigador introducirse en el medio natural que rodea a la población. Vasilachis (como se citó en Martínez, 2013) lo define como: "los marcos teórico-

metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad" (p. 1).

En este sentido, el trabajo adopta las herramientas necesarias para una correcta ejecución, que vaya más allá de la objetividad, ya que es posible definir la realidad a través de las interpretaciones de los participantes desde su contexto y necesidades, que se transforman o modifican conforme transcurre el estudio de la información recolectada; con ello, se da lugar a las experiencias de los participantes para la construcción del conocimiento, puesto que el centro de la investigación está situado en las prácticas docentes en aulas multigrado, a partir de modelos educativos flexibles: escuela nueva para básica primaria y postprimaria para básica secundaria.

En cuanto al enfoque, se desarrolla con un enfoque cualitativo, partiendo del ajuste a las necesidades y de los objetivos propuestos. Se considera que los estudios cualitativos conllevan la comprensión de la forma de actuar de los sujetos en su naturaleza, en el sentir de su esencia y en su diario vivir.

El tipo de investigación seleccionado fue la investigación acción (IA), en aras de que surjan diálogos reflexivos mientras se aplican los instrumentos de forma sutil a los partícipes. De esta manera, se logra aportes significativos en procura de la solución de las dificultades y problemas sociales del objeto de estudio, centrándose en la realidad de cada entorno según los puntos de vista y la experiencia. En palabras de Kemmis (como se citó en Herrera, 2017), afirma: "La investigación acción es una forma de búsqueda auto reflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales, para perfeccionar la lógica y la equidad de las propias prácticas sociales o educativas que se efectúan y comprenden estas prácticas" (p. 10)

Para profundizar un poco más, fue necesaria la participación de los veinte docentes –doce educadores de básica primaria y ocho de básica secundaria y media–, a quienes se les aplicó

una serie de instrumentos distribuidos de la siguiente manera: entrevista semiestructurada a los docentes para las sedes principales de las dos instituciones; entrevista estructurada a las sedes focalizadas según la ubicación geográfica (cuatro sedes de la I.E.R. Bajo Lorenzo y cinco sedes de la I.E.R. Nueva Granada). Por otro lado, se elaboran 10 fichas bibliográficas y se aplicó una lista de corroboración a los 20 docentes, diligenciado en el formato de la guía de observación.

También, se incluyó la participación de 80 estudiantes de postprimaria, a quienes se les realizó una encuesta estructurada con preguntas abiertas, para confrontar la información suministrada por los docentes. Considerando la ruta metodológica y la unidad de trabajo, se utilizaron los siguientes instrumentos: guion de preguntas semiestructurado y estructurado, ficha bibliográfica, lista de corroboración, y cuestionario de preguntas.

Resultados

A partir de las técnicas de recolección de información, se procedió a realizar el análisis correspondiente de acuerdo con cada uno de los objetivos en relación con las dos I.E.R. Bajo Lorenzo y Nueva Granada. Para el desarrollo del primer objetivo, se trabajó la entrevista con dos guiones de preguntas, a saber: uno, semiestructurado, dirigido a todas las sedes de las dos instituciones, y el otro, estructurado, diseñado para las sedes focalizadas o escuelas unitarias. Entre los resultados se destacan las fortalezas más sentidas por ellos: la capacidad de los docentes para desempeñar su labor a pesar de los grandes vacíos en recursos educativos y en infraestructura; la valentía y su esmero para que los estudiantes aprendan de la misma manera que los de las zonas urbanas; manejo de estrategias de enseñanza desde la recursividad y la organización al

utilizar elementos de la naturaleza, ya sea para la siembra de árboles, los animales próximos a ellos o los cultivos de alimentos sanos. Todo ello permite que aprendan Ciencias Naturales, Artística, Matemáticas, Lengua Castellana y demás áreas.

Cabe resaltar la entrega y el amor por su profesión, que se evidencia en la compra de material desde sus propios recursos; la humanización al querer una Colombia educada y prospera, y el sentido de responsabilidad a pesar de estar en lugares distantes y lejanos, que requieren la educación como un eje transformador de realidades.

Con respecto a las desventajas expresadas por los docentes de las sedes focalizadas de las dos instituciones, es preocupante la falta de recursos educativos (libros, computadores, conectividad) que ayuden a maximizar las falencias de aprendizaje expuestas, ya sea en las operaciones básicas de las matemáticas como en procesos de lectura, entre otros. Igualmente, los modelos de aprendizaje son poco conocidos entre los docentes, es decir, cada uno de ellos construye, desde su propia visión, lo que consideran más efectivo, sin tener en cuenta los modelos de enseñanza que estén acordes con escuela nueva y postprimaria. De ahí que, los términos MEF y las aulas multigrado solo tienen efectividad con la aplicación de las cartillas; lo demás es responsabilidad netamente de la didáctica del profesor.

Para los fundamentos teóricos de las prácticas docentes en aulas multigrado y los modelos educativos flexibles, se manejó la ficha bibliográfica, de la cual se obtuvo los datos para condensar los elementos derivados de los fundamentos teóricos concernientes a las prácticas docentes en aulas multigrado y la condición del modelo educativo flexible. Los autores estudiados se enuncian en la Tabla 1.

Tabla 1*Documentación estudiada*

	Autor	Título
1	Cano Ruíz (2022)	¿Cómo evaluar aprendizajes en el aula multigrado?
2	Llanos y Tapia (2020)	Las actividades de enseñanza y evaluación en las aulas multigrado rurales
3	Cano e Ibarra (2018)	Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado
4	De la vega (2020)	Docencia en aulas multigrado: claves para la calidad educativa y el desarrollo profesional
5	González-Vilora (2022)	Prácticas pedagógicas en aulas multigrado
6	Castillo-Aramburu y Meza-Duriez (2020)	El currículo nicaragüense para la enseñanza de la lectura en la modalidad multigrado
7	López Niño (2019)	Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia
8	Cardona (2022)	Revisión bibliográfica del modelo pedagógico y de evaluación en escuela nueva en Colombia
9	González, Becerra y Moreno (2021)	La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias multigrado en México y Colombia
10	González-Viloria (2020)	Aulas multigrado: una alternativa de colaboración y cooperación en los espacios educativos

Los puntos en común frente a la documentación estudiada son los siguientes:

- La pobreza es un elemento persistente en las instituciones rurales.
- Las prácticas docentes se centran en utilizar guías o libros de apoyo.
- Los docentes son conscientes de su falta de formación en didáctica debido a la ausencia de capacitaciones.
- El abandono estatal se evidencia en la falta de infraestructura que sirve como eje para mejorar las prácticas docentes.
- Aunque el modelo de escuela nueva y postprimaria subsana en algo la desescolarización, es pertinente que se revisen algunos desbalances existentes.
- Los profesores manejan su propia dinámica en docencia, más las actividades administrativas.
- La finalidad del programa es disminuir la tasa de analfabetismo, esto ha sido posible gracias a que la educación ha intentado llegar a los lugares más alejados de la geografía de los países mencionados en la investigación.

En consecuencia, la documentación sirvió como soporte para analizar las verdaderas condiciones laborales, formativas y actitudinales que se desglosan de la particularización de las aulas multigrado. Uno de los retos para los educadores es el contexto al que se enfrentan; al respecto, Loya (2008) expone que la lógica del orden social frente a la realidad debe mejorarse desde la práctica docente.

Finalmente, frente a la pertinencia de las prácticas docentes en aulas multigrado, se tuvo en cuenta algunas características evaluadas por los estudiantes, mediante el cuestionario de preguntas abiertas: manejo de temática, objetivos claros de cada unidad temática, participación activa en el aula, organización efectiva entre explicación, actividades de entrega y evaluación, realización de retroalimentación de lo evaluado, espacios de refuerzo y recuperación, creatividad en cada espacio de trabajo, manejo de plataformas o laboratorios, relación clara entre lo que se estudia y lo que se aplica en la vida diaria, y el manejo de proyectos pedagógicos productivos.

A partir de las respuestas dadas por los escolares de las dos instituciones, cabe considerar que las explicaciones son claras, salvo algunos que manifiestan que es necesario que haya más claridad en lo expuesto. Esto puede darse por la perspectiva individual de aprendizaje o por asignaturas como Ciencias Naturales, que requiere mayor atención por parte de los discentes.

Desde otra categoría, los alumnos resaltan la amabilidad y buen trato de los profesores, por lo tanto, se considera la existencia de fraternidad entre los actores de la enseñanza, salvo el nivel de autoridad moderada que debe primar en las aulas de clase. Aunado a esto, se presentan complicaciones debido a la falta de materiales didácticos e infraestructura necesaria para desarrollar proyectos pedagógicos innovadores. Sin embargo, en la institución Nueva Granada, los estudiantes expresan su gusto por la huerta escolar. Esto da respuesta a una estrategia innovadora de los profesores y a la relación

que puede darse entre aprendizaje de aula y el diario vivir de los educandos. Cabe resaltar que la ubicación de las instituciones es muy cercana a la naturaleza y fuentes hídricas, es decir, cuentan con un espacio rural.

En otra perspectiva, las dos instituciones comparten puntos en común: las prácticas docentes estarían mejor favorecidas si hubiese inversión social en los espacios diseñados para los modelos de escuela nueva y postprimaria en aulas multigrado. Así mismo, las temáticas deberían centrarse en proyectos transversales más próximos a los educandos, a fin de que los estudiantes encuentren el sentido del aprendizaje y al estilo de vida que los acompañará luego de culminar su proceso de formación de básica y media. Asimismo, los estudiantes refieren que los métodos de enseñanza están relacionados con explicación en la pizarra, computadores portátiles del docente, algunas carteleras y exposiciones sencillas del tema de clase. Entonces, la percepción de los docentes, en la visión de los estudiantes, es favorable y grata con respecto al trato. No obstante, se debe mejorar y profundizar en procesos de enseñanza autónomos y creativos.

Para culminar el proceso hermenéutico que vislumbró la investigación, se planteó la lista de corroboración dirigida a los docentes en las dos instituciones educativas. Cabe señalar que, la información fue considerada bajo los parámetros de privacidad y con un propósito netamente académico. Para la valoración de ambos centros educativos, se consideraron las afirmaciones que dirigieron la lista de corroboración, las cuales estuvieron centradas en la percepción del espacio, la comunicación en el aula y las estrategias aplicadas. Con el primer cuestionamiento, los profesores presentaron un limitante en el mobiliario, ya que no es idóneo y no hay la cantidad necesaria; aunque el docente sí organiza los espacios de acuerdo con las actividades desarrolladas en la sede por grados.

Al respecto de la biblioteca, se evidencia que no cuentan con el número adecuado de módulos o textos diseñados por el Ministerio de Educación

Nacional. No obstante, por iniciativa del docente y los padres de familia, la biblioteca cuenta con libros y textos donados. Esto da cuenta del abandono estatal que se vive en las zonas apartadas del país, quizá sea cuestión de gestión o de indiferencia.

En cuanto al trabajo colaborativo, definido por Vygotsky (como se citó en Palacios, 2022), es “un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo para la construcción colectiva de significados comunes” (p. 3). Los docentes centran su respuesta en que algunos estudiantes sí trabajan en equipo, sin mayores complicaciones; otros plantean que, entre los estudiantes se presenta egoísmo y, por tanto, no trabajan conjuntamente.

Al continuar con la lista de corroboración, se cuestionó la utilización de secuencias didácticas, por tanto, requieren un plan de mejora continuo, lo cual es pertinente por las semanas de planeación que se utilizan al inicio de cada año escolar. En cuanto, a utilizar estrategias diversas para niños de inclusión, los docentes expresaron que esto se consigue a través del PIAR. Cabe destacar que, salvo casos excepcionales, la mayoría concuerda en que no tienen niños que formen parte del programa. Además, el maestro no cuenta con el material pedagógico para desarrollar sus clases tal como lo estipulan los modelos educativos flexibles. Por eso, en su práctica, se trabaja con algunos libros donados por Ecopetrol o material que él mismo crea y lleva impreso. De la misma manera, la observación realizada en las clases detalló que el maestro trata de estructurar sus clases en tres momentos: actividad rompe hielo con un saludo, indagar con preguntas conocimientos previos y abordar la temática. En consecuencia, es necesario fortalecer la implementación de estrategias que permitan el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de los diferentes grados.

En lo que respecta a la evaluación formativa, los docentes fueron conscientes de que en la evaluación propuesta para los MEF propende la hetero, co y autoevaluación; sin embargo, en la práctica no se ven formatos aplicados a los estudiantes, además, la recurrencia de estas no es alta. En cuanto a prácticas pedagógicas, los docentes se preocupan por desarrollar competencias comunicativas en sus alumnos con la participación activa en clases; no obstante, sería bueno implementar exposiciones y documentaciones de proyectos verbales para que ellos se expresen con más confianza.

Finalmente, en la Tabla 2, se presenta la matriz de triple entrada en la que se evidencia, el cumplimiento de cada uno de los elementos sustanciales para esta investigación.

Tabla 2
Cuadro de triple entrada

Fuentes	Triple Entrada					
	Profesores			Estudiantes	Investigadores	
Instrumentos Categorías	Entrevista semiestructurada	Entrevista estructurada sedes focalizadas	Lista de Corroboración	Cuestionario de Preguntas	Tendencia	Revisión bibliográfica
Planificación didáctica	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Pregunta 1						
Pregunta 2						
Ejecución didáctica	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Pregunta 1						
Pregunta 2						
Estrategias de evaluación	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Pregunta 1						
Pregunta 2						
Participación de los estudiantes	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Pregunta 1						
Pregunta 2						
Implementación del diseño curricular básico	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Pregunta 1						
Pregunta 2						
Necesidades de mejora	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Pregunta 1						
Pregunta 2						
Capacitación docente en el área multigrado	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Pregunta 1						
Pregunta 2						

Con el análisis del cuadro de triple entrada, se evidencia que las categorías y subcategorías se cumplieron satisfactoriamente, es decir, los instrumentos utilizados permitieron la particularización de los siguientes aspectos: capacitación en el área multigrado (se evidencia como una urgencia sustantiva las necesidades de mejora en cuanto a la infraestructura, materiales didácticos y elementos fundamentales como laboratorios, aulas dinámicas, etc.); implementación del diseño curricular básico, puesto que, en las entrevistas y lista de corroboración realizadas a los docentes, más la encuesta a los estudiantes, se evidencia que muchos de los maestros no tienen claridad acerca del modelo que deben aplicar. Igualmente, las estrategias de evaluación se utilizan a merced del educador, en algunas situaciones son muy dinámicas y acordes con el entorno; en otras situaciones, se observa que no hay una relación sustancial entre lo que explican, la evaluación propiamente y su relación con lo planeado.

Discusión

El quehacer docente en las dos instituciones educativas rurales es un tema crucial en el desarrollo social local y regional, donde se abarca diversas dimensiones y desafíos concretos. Las condiciones y dinámicas en zonas rurales descritas en este documento indican que son únicas e influyen significativamente en la forma como los docentes desarrollan su labor educativa en aulas multigrado.

El MEN (2018) plantea que el sistema educativo en la ruralidad es atendido y afronta el desafío de las aulas multigrado, donde un solo docente atiende a estudiantes de diferentes grados y edades. Esto demanda una planificación curricular flexible y estrategias pedagógicas adaptadas para asegurar una educación de calidad para todos. En efecto, la consecución de la primera hipótesis en esta investigación reafirma y confirma que la educación rural impartida en los planteles educativos Nueva Granada y Bajo Lorenzo tiene graves falencias de carácter estructural por el mismo sistema estatal y las precariedades en términos del desarrollo humano de las comunidades rurales.

Entonces, cabe preguntarse: ¿cómo acceder a una educación de calidad en la ruralidad? Frente a este cuestionamiento, se promueve que la equidad educativa debe ser una preocupación central en las aulas multigrado en Colombia. Es esencial garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su nivel o contexto, tengan acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad (Cano, 2022).

Al respecto, aunque en las instituciones investigadas se prestan servicios educativos y cuenta con acceso a veredas circundantes, estudiar es toda una travesía para algunos alumnos. Unos deben caminar horas, enfrentar las inclemencias del tiempo, sortear caminos de trochas y los peligros que estos encierran, etc. Lo anterior lleva a afirmar que, no existe ecuanimidad en la formación y aprendizajes entre los sujetos de las urbes y los que se encuentran en zonas rurales. Esto se ve reflejado en los resultados de las pruebas saber. Por ende, los indicadores de los instrumentos aplicados en este trabajo investigativo ubican la formación brindada por los docentes entre regular y medianamente buena.

Como se ha analizado, el acceso a la educación rural sigue siendo un desafío fundamental en pleno siglo XXI. La falta de escuelas en áreas remotas obliga a los estudiantes a recorrer largas distancias para llegar a un centro educativo, esto genera un impacto negativo en la participación y desempeño escolar. Además, la calidad de la educación rural es inferior, debido a la falta de recursos y formación docente insuficiente. Por lo tanto, indudablemente se evidencia desigualdad educativa que limita las oportunidades de desarrollo de las comunidades rurales.

Si bien, el PEER (2018, como se citó en Castillo, 2019) afirma que el Estado colombiano se ha esmerado por mejorar la cobertura y reducir la deserción escolar a nivel nacional, la calidad educativa está quedando rezagada. Los investigadores consideran que la educación rural de calidad es esencial para el desarrollo sostenible y equitativo de Colombia y de la nueva ruralidad. Las comunidades agrarias desempeñan un papel vital en la producción de alimentos y en la conservación del medioambiente. Una educación adecuada en

estas áreas, abandonadas por el Estado, puede empoderar a los individuos y comunidades, permitiéndoles mejorar sus condiciones de vida y contribuir al crecimiento económico del país. Además, la educación rural puede ser un medio para preservar y promover la diversidad cultural y el conocimiento tradicional de las comunidades indígenas y afrodescendientes.

A pesar de este sombrío panorama, se puede generar nuevas posibilidades para transformar las circunstancias del proceso educativo rural a partir de la práctica pedagógica en perspectiva sociocultural, donde se acoja al discente desde su dimensión humana y se flexibilice el currículo, para priorizar necesidades básicas como el afecto y el reconocimiento de la persona, resignificando las maneras de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se tengan en cuenta las diferentes extensiones del escenario escolar rural y la forma de planificar las temáticas dadas desde lo ministerial, en favor del contexto específico de los establecimientos educativos rurales.

Aunque las falencias y debilidades de las prácticas docentes arrojadas en este estudio son más numerosas que las fortalezas, es importante resaltar aquellas oportunidades que se generan para que los docentes brinden una formación pertinente y apropiada, teniendo en cuenta las especificidades y particularidades del entorno de cada institución educativa.

A continuación, se consideran algunos aspectos relevantes en esta discusión:

1. Contexto socioeconómico y cultural: Las instituciones educativas rurales enfrentan carencias de recursos y servicios básicos, que afectan la calidad de la educación. Los docentes deben adaptarse a estas limitaciones y encontrar formas creativas para involucrar a los estudiantes. Además, es esencial comprender y respetar la cultura y tradiciones locales para establecer una conexión significativa con los estudiantes y sus familias.

2. Formación docente específica: los maestros participantes requirieron una formación especializada que aborde los

desafíos particulares que enfrentan. Esto podría incluir estrategias pedagógicas adaptadas a contextos rurales, así como enfoques para abordar las disparidades educativas y el acceso limitado a tecnología.

3. Innovación y creatividad: dada la falta de recursos y la infraestructura limitada en áreas rurales, los educadores deben ser innovadores y creativos en su enfoque pedagógico. Pueden utilizar métodos prácticos, el entorno natural y la comunidad local como recursos educativos en sí mismos.

4. Participación comunitaria: la participación activa de la comunidad es fundamental para el éxito de la educación rural. Los docentes deben trabajar en estrecha colaboración con las familias y las autoridades locales para comprender las necesidades y los desafíos, y diseñar estrategias educativas que sean relevantes, flexivas y efectivas.

5. Motivación y retención de estudiantes: en las áreas rurales, la deserción escolar y la falta de motivación son problemas comunes. Los docentes deben esforzarse por crear un entorno de aprendizaje estimulante y relevante que mantenga a los estudiantes comprometidos con la educación a largo plazo.

6. Formación continua: considerando que los contextos educativos y las necesidades de los estudiantes están en constante evolución, es relevante que los docentes rurales tengan acceso a oportunidades de formación continua. Esto les permitirá estar enterados de las mejores prácticas pedagógicas y las innovaciones educativas.

De esta manera, la praxis docente en las instituciones educativas rurales exige una combinación de adaptación, creatividad, colaboración y compromiso. Los docentes desempeñan un papel vital en el desarrollo de las comunidades rurales, por ende, su enfoque debe estar arraigado en el respeto por la cultura local y en la búsqueda constante de formas efectivas de facilitar el aprendizaje en un entorno desafiante, pero lleno de oportunidades.

Conclusiones

Las prácticas docentes y la forma como se llevó a cabo la investigación permiten entender un componente totalmente cualitativo frente a las fortalezas y debilidades en los modelos de escuela nueva y postprimaria. Siendo así, la mayor fortaleza que se evidenció fue la capacidad de los profesores para adaptarse a un proceso formativo que no cuenta con recursos educativos suficientes ni con infraestructura adecuada.

De la misma manera, las estrategias de enseñanza se derivan de la recursividad de los profesores, ya sea por apropiar el contexto o por la misma financiación que ellos hacen para contar con material didáctico efectivo en los distintos grados. Otro de los aciertos es el empeño de los docentes que colocan en su quehacer; lo anterior se deduce de la documentación que se analizó, puesto que estas situaciones son similares en distintos países de Latinoamérica.

Las debilidades más sentidas son la ausencia de un espacio de trabajo efectivo, ya sea por falta de servicios públicos, computadores, libros, laboratorios, entre otros. Así mismo, en el Decreto 1290 de 2009, se plantea el acompañamiento continuó por parte de la Secretaría de Educación; sin embargo, no se observa esto la realidad, puesto que los docentes son enfáticos en decir que no existe apoyo para capacitaciones y otro tipo de acompañamiento. Además, algunos de los docentes no conocen términos asociados a la práctica docente, entre ellos: modelos de aprendizaje, estrategias de evaluación y de enseñanza, entre otros.

En cuanto a la percepción de los estudiantes, se evidencia gusto por el estudio, salvo que las condiciones geográficas y los estilos de vida no permiten una asociación directa entre lo que se aprende y cómo se vive. Además, son conscientes de la falta de material didáctico: laboratorios, huertas, aulas de idiomas, libros, computadores, fichas didácticas e imágenes; además de proyectos transversales. En este contexto, la docencia enfrenta grandes desafíos; sin embargo, es precisamente en esos lugares recónditos del país donde se construyen las mejores estrategias didácticas.

Sobre las capacitaciones, los docentes han recibido muy pocas; además, estas no han cumplido las expectativas y necesidades formativas de los docentes, ya que solo algunas han sido orientadas a la formación en técnicas multigrado. El uso del tiempo, la implementación de estrategias didácticas, el manejo de los grupos y la ejecución de proyectos pedagógicos productivos son algunos de los aspectos que los docentes, en particular los de postprimaria, opinan que requieren mayor formación.

Respecto a las supervisiones y los acompañamientos, los educadores opinan que se requiere comenzar a implementarlo y que se realice al final de cada periodo académico, ya que de esta manera podrían conocer los aspectos en los que requieren mejorar.

La investigación influye en los procesos de prácticas docentes frente a los escenarios que emergen en las aulas multigrado, por lo tanto, urge proponer una inversión estatal para mejorar los estilos de vida y aprendizaje de los estudiantes. Esto aportará a las proyecciones educativas, a la transformación del ambiente y a las concepciones que implica formar en calidad.

Conflicto de interés

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

Referencias

- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Educación Jalisco.
- Cano, A. (2022). ¿Cómo evaluar aprendizajes en el aula multigrado? Dilemas y propuestas de docentes rurales. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (13), e1556. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1556
- Cardona, C. (2022). Revisión bibliográfica del modelo pedagógico y de evaluación en Escuela Nueva en Colombia. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1337-1354. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.416>

- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata.
- Castillo, J. K. (2019). *Educación en el posconflicto: Revisión del estado de implementación del plan especial de educación rural-PEER* [Trabajo de especialización, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio institucional. <https://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/5218>
- Castillo-Aramburu, M., y Meza-Duriez, R. (2020). El Currículo nicaragüense para la enseñanza de la lectura en la modalidad multigrado. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 4(2), 7-22. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp7-22>
- De la Vega, L. F. (2020). Docencia en aulas multigrado: Claves para la calidad educativa y el desarrollo profesional docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 153-175. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200153>
- Decreto 1290 de 2009. (2009, 16 de abril). Presidencia de la República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2019). Educación Formal (EDUC)-2018. *Boletín Técnico*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_18.pdf
- Díaz, M. (2003). La calidad de la educación. *Revista Educación y Cultura*, 1(8).
- García Gutiérrez, Á. A. (2016). *El pensamiento del profesor rural sobre la educación rural*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1079>
- González, A. L., Becerra, M. E. y Moreno, J. (2021). La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias multigrado en México y Colombia. *Conrado*, 17(79), 351-359. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1733>
- González-Viloria, L. E. (2020). Aulas Multigrado: Una alternativa de colaboración y cooperación en los espacios educativos. *Cienciamatría*, 6(1), 553-565. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.347>
- González-Viloria, L. E. (2022). Prácticas pedagógicas en aulas multigrado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(13), 85-100. <https://doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1645>
- Herrera, J. (2017). *La investigación cualitativa*. McGraw Hill Latinoamericana.
- Llanos y Tapia (2020) Las actividades de enseñanza y evaluación en las aulas multigrado rurales. *Aportes para el Diálogo y la Acción*, (7). <https://www.grade.org.pe/crear/recurso/las-actividades-de-ensenanza-y-evaluacion-en-las-aulas-multigrado-rurales/>
- López Niño, L. (2019). Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes. *Revista de la Universidad de la Salle*, 19(79), 91-109. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.5>
- Loya, H. (2008) Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie4631996>
- Marines, D. y Flórez, E. (2021) *La influencia de las practicas docentes en la deserción escolar*. [Tesis de Maestría, Universidad de la Costa]. Redicuc. <https://hdl.handle.net/11323/8688>
- Martínez, V. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica. https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). Plan Especial de Educación Rural: Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf

Molina, B. L. (2019). *El quehacer del maestro y la formación docente en la escuela rural multigrado* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. UPTC. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2728>

Palacios Aliaga, M. V. (2022). *Aprendizaje colaborativo y desempeño de las docentes del I ciclo de la institución educativa inicial Eusebio Arroniz Gómez* [Tesis de maestría, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. Alicia. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNJF_7255fdd5f7f1194898a7028ff1963374

Perfetti, M. (2004). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. <https://fundaec.org/wp-content/uploads/2021/01/Perfetti-M.-2003.-Estudio-sobre-la-Educacion-para-la-poblacion-rural-en-Colombia.-Proyecto-FAO-UNESCO-DOGCS-ITALIA-CIDE-REDUC.-pp.-164-216..pdf>

Ramírez, M. S. (2013). Triangulación e instrumentos para el análisis de datos [Taller]. Programa de Doctorado, Formación en la Sociedad del Conocimiento <https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/20161109-Programa%20de%20taller%20triangulacion%20%28Ramirez%29.pdf>

Santos, L. (2021). Didáctica multigrado: un modelo integrador de organización de contenidos. *Aportes para el Diálogo y la Acción, Proyecto Crecer* (17). <https://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/650?show=full>

Sistema Integrado de Matricula. (2021). Sistemas de información. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Sistemas-de-Informacion/168883:SIMAT>

Contribución

John Gonzalo Meneses Delgado: investigador principal. Procesamiento estadístico de datos, escritura de materiales y métodos y obtención de los resultados.

Mayra Alejandra Rodríguez Casanova: análisis e interpretación de resultados, escritura de la introducción, métodos, discusión y conclusiones.

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

Uso de la pedagogía afectiva en la labor docente

Jhoanna Carolina Ortiz Villota¹
Mayra Alejandra Juajinoy Villota²
Billy Jhon Marroquín Alderete³
Diego German Basante Noguera⁴

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Ortiz-Villota, J. C., Juajinoy-Villota, M. A., Marroquín-Alderete, B. J. y Basante-Noguera, D. G. (2024). Uso de la pedagogía afectiva en la labor docente. *Revista UNIMAR*, 42(1), 45-66. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3846>

Fecha de recepción: 28 de febrero de 2023

Fecha de revisión: 25 de mayo de 2023

Fecha de aprobación: 03 de octubre de 2023

Resumen

En el presente artículo, se tiene como propósito mostrar los hallazgos más relevantes encontrados en la investigación titulada: *Uso de la pedagogía afectiva en los docentes de las instituciones educativas: San Sebastián, corregimiento Yascual, Túquerres; San Juan Bautista, municipio de Los Andes, y Diego Luis Córdoba, municipio de Linares en Nariño*. La investigación se fundamentó bajo el paradigma plurimetódico con enfoque mixto y tipo de investigación paradigmático. Se contó con una muestra de 86 docentes, a quienes se les aplicó la escala de la influencia de la pedagogía afectiva, entrevista estructurada de relatos cruzados y observación estructurada. Luego del análisis estadístico y consistencia de las variables, se concluyó que la mayoría de los docentes encuestados conoce sobre la existencia de la pedagogía afectiva y tiene un acercamiento teórico y empírico sobre su conceptualización. Por lo tanto, los docentes consideran que su aplicación es importante para mejorar el desempeño académico y la dimensión anímica de sus estudiantes, como también para mejorar el clima académico y la relación estudiante-docente.

Palabras clave: pedagogía afectiva; dimensión emocional; ambiente académico; habilidades afectivas; humanización educativa.



Artículo Resultado de Investigación. Hace parte de la investigación titulada: *Uso de la pedagogía afectiva en los docentes de las instituciones educativas: San Sebastián del corregimiento Yascual, Túquerres; San Juan Bautista del municipio de Los Andes; Diego Luis Córdoba del municipio de Linares, Nariño*.

¹ Magíster en Pedagogía; ingeniera ambiental.

² Magíster en Pedagogía; licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales.

³ Magíster en Pedagogía; profesional en deporte y actividad física.

⁴ Doctorante en Psicología; magíster en Psicología; psicólogo. Docente Universidad CESMAG.  

Use of affective pedagogy in the teaching profession

Abstract

The purpose of this article is to show the most relevant results found in the research entitled *Use of Affective Pedagogy in the teachers of the educational institutions San Sebastián - Yascual, Túquerres, San Juan Bautista - Los Andes, and Diego Luis Córdoba - Linares, Nariño*. The research was based on the multi-method paradigm with a mixed approach and paradigmatic type of research. There was a sample of 86 teachers, to whom the scale of the influence of affective pedagogy, a structured interview of crossed narratives, and a structured observation were applied. After the statistical analysis and the consistency of the variables, it was concluded that most of the teachers interviewed are aware of the existence of affective pedagogy and have a theoretical and empirical approach to its conceptualization. Therefore, they consider its application important to improve the academic performance and the emotional dimension of their students, as well as to improve the academic climate and the student-teacher relationship.

Keywords: affective pedagogy; emotional dimension; academic environment; affective skills; humanization of education.

Uso da pedagogia afetiva na profissão docente

Resumo

O objetivo deste artigo é mostrar os resultados mais relevantes encontrados na pesquisa intitulada *Uso da Pedagogia Afetiva nos professores das instituições educacionais San Sebastián - Yascual, Túquerres, San Juan Bautista - Los Andes e Diego Luis Córdoba - Linares, Nariño*. A pesquisa baseou-se no paradigma pluri metódico com uma abordagem mista e um tipo de pesquisa paradigmática. Houve uma amostra de 86 professores, aos quais foram aplicadas a escala de influência da pedagogia afetiva, uma entrevista estruturada de narrativas cruzadas e uma observação estruturada. Após a análise estatística e a consistência das variáveis, concluiu-se que a maioria dos professores entrevistados está ciente da existência da pedagogia afetiva e tem uma abordagem teórica e empírica para sua conceituação. Portanto, eles consideram importante sua aplicação para melhorar o desempenho acadêmico e a dimensão emocional de seus alunos, bem como para melhorar o clima acadêmico e o relacionamento aluno-professor.

Palavras-chave: pedagogia afetiva; dimensão emocional; ambiente acadêmico; habilidades afetivas; humanização da educação.

Introducción

“En la confluencia entre la pedagogía y la afectividad, se encuentra el núcleo de una educación que no solo ilumina la mente, sino que también toca el corazón, transformando no solo individuos, sino también comunidades enteras”.

En el ámbito histórico, la demarcación entre emociones y racionalidad se rastrea hasta la era de los filósofos helénicos, con especial mención a Platón. Para Habermas (citado por Grisolle, 2017), esta diferenciación se acentuó con mayor profundidad durante el Renacimiento de la Ilustración en el siglo XVII, atribuyéndose principalmente a pensadores como Descartes y Kant. Dentro del paradigma filosófico occidental de ese intervalo de tiempo, la racionalidad se concebía como un atributo exento de influencias emocionales (Cadavid y Parra, 2019). Esta perspectiva positivista sentó las bases para el nacimiento de la ciencia contemporánea, postulando que la veracidad solo es alcanzable cuando el individuo no está influenciado por la subjetividad y las emociones (Narowski y Botta, 2017).

En este contexto, surgieron progresivamente distinciones tales como cuerpo-mente, naturaleza-cultura, esfera pública-esfera privada y masculino-femenino, relegando las emociones, el cuerpo y aspectos asociados al ámbito menos privilegiado de esta dicotomía. Sin embargo, durante la segunda mitad del siglo XX, se observó una transición en estas preconcepciones dominantes del pensamiento occidental, iniciando la deconstrucción de las rígidas bifurcaciones entre “mente” y “corazón” en múltiples campos del conocimiento.

En décadas recientes, investigaciones en el campo de la neurobiología han desafiado la dicotomía tradicional entre emoción y razón, evidenciando la intrínseca relación entre ambas. En referencia al trabajo de Antonio Damasio (Pereira, 2019; Otero, 2016; Martínez y Vasco, 2011), las emociones no son meramente accesorias a la razón, sino fundamentales para su funcionamiento. Desde este prisma,

la emoción no se sitúa en una posición periférica o contrapuesta al proceso cognitivo humano, sino que se integra y complementa a él. Contrario a la concepción previa de las emociones como potenciales obstáculos del razonamiento, se postula que emoción y razón son interdependientes y coexistentes.

Dicha reevaluación de las emociones y su interrelación con la razón tiene significativas implicancias para la pedagogía. En el ámbito educativo, la emergencia de la pedagogía afectiva se alinea con este entendimiento renovado de las emociones. Esta modalidad pedagógica reconoce que el aprendizaje no es un proceso puramente cognitivo, sino que está íntimamente entrelazado con las emociones y afectos del educando.

Los autores De Riba y Revelles (2019), Nuñez y Manzaa (2018), Benavides (2016) describen que, a través de la pedagogía, no solo se desarrolla las dimensiones cognitivas, sino que, también, se busca crear ambientes educativos donde los sentimientos, emociones y afectos sean validados y considerados herramientas esenciales para el aprendizaje. De ahí que, la idea central es que el reconocimiento y la integración de las emociones en el proceso educativo pueden potenciar la comprensión, retención y aplicación de conocimientos. Al considerar al educando en su totalidad —cognitiva, emocional y somática—, se promueve una enseñanza más holística y personalizada.

Entonces, la pedagogía afectiva se ubica en oposición a enfoques educativos tradicionales que segregan y minimizan la emoción, proponiendo en su lugar una enseñanza que respeta y honra la complejidad humana. Esta perspectiva reconoce que las emociones, lejos de ser distracciones, son catalizadores que pueden enriquecer la experiencia educativa, fomentando la conexión, la empatía y la profundidad en el proceso de aprendizaje.

La reconfiguración contemporánea de la relación entre emoción y razón, así como la consiguiente aparición y consolidación de la pedagogía afectiva, sirvieron de catalizador para una investigación más detallada en el

contexto educativo específico. Esta motivación llevó al desarrollo del proyecto de investigación ya mencionado, y como producto se realiza el presente artículo, cuyo propósito es explorar cómo los docentes de estas instituciones específicas implementan y perciben la pedagogía afectiva en su práctica diaria.

Estas instituciones en particular ofrecieron la oportunidad de analizar la aplicación de la pedagogía afectiva en diferentes contextos geográficos y culturales dentro de la región de Nariño. De igual forma, en el presente texto, se describe las metodologías y estrategias empleadas por los docentes, y la evaluación del impacto de la pedagogía afectiva en el rendimiento y bienestar de los estudiantes. Además, se analizaron los desafíos y barreras que los educadores pueden enfrentar al intentar integrar el componente afectivo en sus clases.

En este sentido, se busca proporcionar una comprensión más profunda de cómo la pedagogía afectiva se manifiesta en contextos educativos específicos; ofrecer recomendaciones y pautas para su implementación efectiva en otras instituciones similares. La relevancia de este estudio radica en su potencial para informar y mejorar las prácticas pedagógicas en la región, reconociendo y valorando la importancia de las emociones en el proceso educativo.

Fundamentación teórica

Pedagogía afectiva: una aproximación teórica

La pedagogía afectiva, también conocida por diversos nombres y enfoques según el contexto y los autores que la aborden, en principio, se centra en la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje, algunos términos relacionados son pedagogía de la ternura o del cariño, educación emocional, aprendizaje socioemocional, entre otros. Aunque tienen sus propias particularidades y énfasis, comparten la idea central de que las emociones y las relaciones humanas juegan un papel crucial en el proceso educativo.

La teoría de la pedagogía de la afectividad comenzó a ser explorada a inicios del siglo actual. Durante gran parte del siglo anterior, el aspecto afectivo de la personalidad del educando no se identificó como un elemento crucial en el proceso de desarrollo intelectual. Sin embargo, tras el fallecimiento de Piaget en 1980, los académicos y continuadores de su paradigma pedagógico y epistemológico iniciaron, de manera mesurada, el proceso de valoración de la afectividad como una componente esencial de la psicología de la personalidad en relación con el desarrollo cognitivo (Saavedra, 2010).

Por otra parte, coincidimos con la idea de que, en la pedagogía tradicional o modelo de transmisión, el docente es definido como el ente que posee el conocimiento y los estudiantes como cajas vacías que necesitan llenarse de conocimientos y saberes (ILET, 2019). Es decir, los roles del docente y los estudiantes están sumamente marcados y la relación docente-estudiante es autoritaria. Pero, en las últimas décadas, los roles educativos han evolucionado, esta vez la relación entre docente y estudiante es dinámica. El docente se convierte en un orientador, y el estudiante, en dueño de su propio proceso de aprendizaje. Es precisamente ahí donde la afectividad cumple una función clave, pues es el canal para que el proceso sea creativo, agradable y que motive a los participantes apropiarse del conocimiento (Sacoto, 2019).

Para una adecuada comprensión y aplicación de la pedagogía de la afectividad, es imperativo profundizar en el vasto espectro semántico que la define, y también recurrir a experiencias previas; cuestionar y trascender el paradigma pedagógico tradicional, incorporando o adaptando estrategias innovadoras que integren la dimensión afectiva en la enseñanza y que se reflejen en el currículo. Para Parra (2019), es esencial incorporarlas en las actuales propuestas educativas. Se debe reconocer y priorizar el papel cardinal del afecto y honrar la diversidad cultural tanto de educandos como de educadores.

Al alcanzar estos objetivos, se propicia la formación de estudiantes felices y motivados en las instituciones educativas, deseosos de

maximizar sus habilidades. Esta formación holística no solo los prepara para enfrentar las demandas del mercado laboral, sino que también les proporciona herramientas emocionales para actuar en una sociedad fragmentada y en constante búsqueda de valores sociales y humanos.

Ahora bien, una definición conceptual de la pedagogía afectiva postula que este enfoque pedagógico centra el aprendizaje en la integración de emociones y amor. Esta modalidad pedagógica prioriza el bienestar y la felicidad del individuo, fortaleciendo habilidades relacionales inter e intrapersonales. En consonancia con esta perspectiva, Mayorga y Soto (2018) argumentan que la metodología basada en la enseñanza amorosa emerge como una herramienta pedagógica crucial tanto para educandos como educadores. Esta metodología promueve la realización de actividades de manera armónica y motivada, poniendo en primer plano la calidad de vida y la manifestación de afecto hacia los otros.

Toledo (2019) menciona que la pedagogía afectiva se fundamenta en una base teórica que subraya el desarrollo y manifestación de la afectividad. Esta perspectiva pedagógica permite que los educandos articulen libremente sus emociones, superando y liberándose de ataduras emocionales que, en muchas ocasiones, son efímeras, y trascendiendo el silencio que ha sido perpetuado por diversas prácticas docentes.

En este contexto, el papel del educador trasciende la elemental transmisión de conocimientos. Se espera que, como agente pedagógico, ofrezca afecto y ternura, ya que esto propicia, en los estudiantes, equilibrio emocional, robustece su salud mental y fomenta relaciones interpersonales saludables. El compromiso del educador no debe limitarse únicamente a la construcción y reconstrucción del conocimiento en el aula, es decir, no debe enfocarse exclusivamente en el ámbito teórico-cognitivo. Es imperativo que también contribuya al desarrollo integral de la personalidad del educando, aspirando a una formación holística

que forme individuos capaces de integrarse y convivir de manera armónica en una colectividad.

Jaramillo (2018) aporta a esta discusión al señalar que la pedagogía afectiva se inscribe dentro del marco de la pedagogía conceptual. Su objetivo principal es la formación de individuos que, además de ser felices, posean competencias afectivas a nivel intra e interpersonal y sociogrupal. Según el autor, la pedagogía afectiva articula tres áreas curriculares esenciales: el amor propio, el amor hacia otros y el amor hacia el mundo y el conocimiento.

En esta misma línea, De la Cruz (2022) y Berrío et al. (2023) sustentan que la pedagogía de la afectividad se refiere a un enfoque educativo que reconoce y enfatiza la importancia de las emociones, sentimientos y relaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, se postula que el aprendizaje no es simplemente un proceso cognitivo, sino que está intrínsecamente vinculado a las experiencias afectivas del individuo. La dimensión afectiva, en este contexto, no se considera secundaria o accesorio al proceso educativo, sino central y fundamental.

Esta pedagogía se fundamenta en la premisa de que las emociones juegan un papel crucial en la construcción del conocimiento. El estado emocional del estudiante puede influir significativamente en su capacidad para procesar información, construir significado y relacionarse con los demás. De esta manera, las experiencias afectivas no solo influyen en la motivación y el interés del estudiante, sino también en su capacidad para retener y aplicar el conocimiento.

De forma paralela, Operti (2022), en el marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y la Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM), integró la pedagogía de la afectividad en la dimensión socioemocional de la educación integral. Esta dimensión alude al proceso evolutivo de habilidades sociales y emocionales, tales como la autoconciencia, autorregulación, sensibilidad social, destrezas interpersonales y la adopción de decisiones de

carácter responsable. Dentro de este enfoque pedagógico, se reconoce que el ambiente educativo tiene un impacto profundo en el bienestar emocional del estudiante.

Por lo tanto, se aboga por la creación de ambientes de aprendizaje que sean emocionalmente seguros, donde los estudiantes se sientan valorados, respetados y comprendidos. Estos ambientes permiten que los estudiantes exploren y expresen sus emociones de manera abierta, favoreciendo la construcción de relaciones interpersonales sólidas y significativas.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021), en alianza con el Banco Mundial, ha integrado la pedagogía de la afectividad como pilar central de sus estrategias orientadas a la formación de competencias socioemocionales en el ámbito educativo. Estas competencias, al complementar la formación cognitiva y académica, propician el desarrollo integral del educando, abarcando múltiples facetas del ser humano, incluyendo las dimensiones emocional, social, física y cognitiva.

El MEN (2021) destaca que la enseñanza desde la pedagogía de la afectividad requiere que se trabaje el saber-ser para poder transmitirlo a los alumnos; se centra en generar relaciones sociales dentro del aula: la cooperación, la participación, el cuidado, la atención, la alegría, el encanto de vivir; haciendo del aprendizaje y el clima escolar un ambiente de equidad.

Por esta razón, en esta investigación, se invita al docente a mirarse introspectivamente como ser humano desde su complejidad y no desde la vereda de la otredad, analizando, reconociendo y respetando las particularidades que, de alguna manera, permiten construir la identidad, donde todos son sujetos y no objetos y reproducir, desde el ejemplo y la práctica, el aprendizaje por medio del afecto a los educandos.

Fases de la pedagogía afectiva en la educación

La pedagogía afectiva corresponde al proceso de enseñanza que requiere una metodología. Para Mayorga y Soto (2018), las fases de la pedagógica son las siguientes:

- 1. Fase afectiva:** donde los participantes demuestran la influencia, experiencias o saberes ante la exposición de las herramientas pedagógicas presentadas en el proceso de aprendizaje-enseñanza.
- 2. Fase cognitiva:** donde los participantes comprenden y organizan sus ideas para crear estrategias de pedagogía afectiva.
- 3. Fase expresiva:** donde se expone la afectividad en las prácticas de las herramientas pedagógicas o estrategias de pedagogía afectiva. Es decir, es la ejercitación de la pedagogía afectiva en el aula de clases.

En la fase afectiva, el docente muestra la importancia del tema mediante sus herramientas de enseñanza, y refleja las competencias afectivas que tiene en clase. En la fase cognitiva, los participantes establecen unos propósitos y los medios pedagógicos para alcanzar estos propósitos, con la finalidad de que ellos aprendan y utilicen estrategias a seguir. En la fase expresiva, tanto estudiantes como docentes utilizan recursos como la modelación, la situación, y ejercitan lo abordado en las fases anteriores.

En relación con lo anterior, Pelarta y Zumba (2016) destacan:

La estructuración de una clase bajo la didáctica afectiva requiere, en primer término, una revisión exhaustiva del currículo afectivo; en una segunda instancia, la selección de la competencia pertinente; en tercer lugar, el diseño de la evaluación; y finalmente, la disposición de actividades de modelación, simulación y ejercitación. (p. 35)

Esta metodología propicia el aprendizaje en el que tanto educandos como educadores desempeñan un rol activo, permitiéndoles evidenciar y desarrollar sus competencias emocionales.

Las etapas delineadas anteriormente sirvieron como marco referencial para la estructuración del diseño metodológico de la investigación. Específicamente, en lo concerniente a la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, cada herramienta se diseñó con un

enfoque particular en cada una de las fases. Así, la instrumentación se alineó con los principios de la pedagogía afectiva, asegurando que cada fase –afectiva, cognitiva y expresiva– fuera debidamente representada y evaluada. Esta estructuración metodológica no solo garantizó una coherencia con la teoría pedagógica subyacente, sino que también permitió una evaluación más precisa y contextualizada de las competencias afectivas en el proceso educativo.

Metodología

Se utilizaron el paradigma y el enfoque mixto, descriptivo, evaluativo y correlacional. Esta triangulación de enfoques permitió una alternativa valiosa para acercarse al conocimiento, ya que se abordó el fenómeno de estudio desde varios frentes, sobre todo en una ciencia tan compleja como la educación (Pereira, 2016). En este sentido, la triangulación ofreció una visión amplia sobre las experiencias de la población objetivo frente a las actividades de pedagogía afectiva.

Dada la naturaleza mixta del estudio, se distinguen herramientas correspondientes a cada enfoque metodológico. Las unidades de estudio pertenecen al ámbito cualitativo, mientras que la muestra y las unidades de análisis se inscriben en el enfoque cuantitativo. Conforme con los parámetros establecidos, el muestreo de esta investigación posee una dualidad en su propósito, determinada por el instrumento de recolección de datos.

Entonces, la población correspondió a 107 docentes de las tres instituciones educativas estudiadas, a quienes se les aplicó el muestro probabilístico aleatorio, considerando una distribución normal de la población. Finalmente, se trabajó con 86 docentes, con una confianza estadística de 95 % y un error muestral de 5 %. En la Tabla 1, se puede apreciar la muestra y su distribución.

Tabla 1

Muestra

Institución educativa	Número de docentes
I.E. San Sebastián (Yascual)	13
I.E. San Juan Bautista (Los Andes)	36
I.E. Diego Luis Córdoba (Linares)	37
Total	86

Por otra parte, los instrumentos cualitativos y las unidades de estudio son los mismos docentes de las instituciones educativas objeto de estudio, pero el muestreo que se realizó es no probabilístico-intencional o por conveniencia. En otras palabras, los instrumentos cuantitativos (encuesta) obedecen al muestreo probabilístico de tipo aleatorio simple; mientras que, los instrumentos de lo cualitativo pertenecen al muestreo por conveniencia (entrevistas y observaciones estructuradas).

Respecto a los instrumentos de recolección de información, se aplicó tres instrumentos; por un lado, una encuesta de naturaleza cuantitativa llamada "Escala de la influencia de la pedagogía afectiva" de tipo escala Likert, desarrollada por Mayorga y Soto (2018); después, retomada y validada por Sacoto (2019), cuyo alfa de Cronbach está entre 0.8 y 0.9 (0,9).

Por otra parte, desde los instrumentos cualitativos, se aplicó una entrevista de relatos cruzados, su diseño se basó en el estudio realizado por Jaramillo (2018). Esta entrevista sirvió para acercarse a los docentes y conocer las experiencias adquiridas sobre la pedagogía afectiva; se consolidó como una herramienta fundamental para la retroalimentación a partir de las vivencias de los docentes.

Igualmente, se aplicó una observación estructurada para medir la pedagogía afectiva de los docentes en clase, es decir, permitió caracterizar las relaciones afectivas en las

prácticas docentes. El diseño fue tomado de Juárez (2016), sin embargo, por cuestiones prácticas, para este artículo, se hará especial énfasis en el instrumento cuantitativo.

Adicionalmente, con el objetivo de proporcionar una mayor robustez, tanto estadística como teórica, a los instrumentos cuantitativos y cualitativos, se llevó a cabo una prueba piloto y una validación a cargo de un comité de expertos. Este proceso fortaleció la confiabilidad en el contexto donde se implementaron dichos instrumentos.

El procesamiento de la información siguió la ruta metodológica que se dividió en tres etapas, así:

1. Etapa de diagnóstico. Se evaluó los síntomas, demandas, contextualización del tema y elaboración del proyecto o del desarrollo metodológico en las instituciones educativas objeto de estudio y su relación con la pedagogía afectiva. Por tanto, fue importante reflexionar acerca de cómo se vienen planteado estas prácticas.

2. Etapa de diagnóstico o de campo. Se estableció recoger la información mediante dos tipos de instrumentos, es decir, la encuesta, y la entrevista estructurada y la observación estructurada, con el fin de obtener los aspectos de la pedagogía de la afectividad que inciden en el proceso de enseñanza de los docentes de las instituciones educativas. Esta etapa contó con las siguientes subfases:

- Sensibilización: primera aproximación con los docentes de las instituciones; se dio a conocer el objetivo general de la investigación, y se invitó a firmar el consentimiento informado a los respectivos directivos.
- Aplicación de los instrumentos de recolección de información.

3. Etapa de programación. Una vez realizada la etapa de campo, se procedió a tabular los datos, analizar los componentes de la encuesta y de la entrevista de relatos, y se describió sus respectivos índices.

Estas tres etapas son definidas como Fase de Deconstrucción, donde “la práctica del docente es expuesta a través de diferentes instrumentos a fin de ser analizada, reflexionada y comprendida” (Muñoz et al., 2018, p. 84).

Resultados

Con respecto al sexo, 41 docentes pertenecían al sexo masculino (47,7 %), y 45 docentes, al sexo femenino (52,3 %). Con respecto a la edad, el promedio estuvo comprendido entre los 47 años, aproximadamente; mientras que, el mínimo fue de 25 años y el máximo de 69 años, una desviación estándar muestral de 11,5 años. En la Tabla 2, se puede observar los rangos de edades estimados por la regla de Sturges.

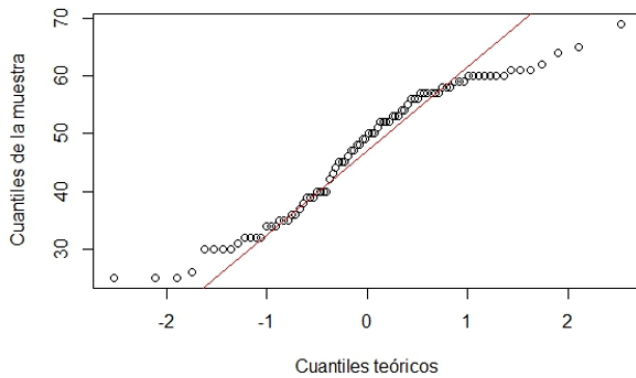
Tabla 2

Rangos de edades

Rango	N.º docentes	%
25-35	19	22,09 %
36-45	17	19,77 %
46-55	21	24,42 %
56-65	28	32,56 %
66-69	1	1,16 %
Total	86	100,00 %

En cuanto al test de normalidad, se utilizó el test de Kolmogorov-Smirnov, cuyo resultado fue, con el 95 % de confianza, p-valor de 0.2099, o sea, no hubo evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, no se pudo concluir que la muestra no seguía la distribución teórica.

Adicionalmente, se realizó pruebas visuales, para este caso, se utilizó, el gráfico Q-Q, el cual compara los cuantiles de los datos con los cuantiles de una distribución teórica. Si los datos siguen la distribución teórica, los puntos en el gráfico Q-Q deberían aproximarse a una línea recta. El resultado se puede observar en la Figura 1.

Figura 1*Gráfico QQ para variable edad*

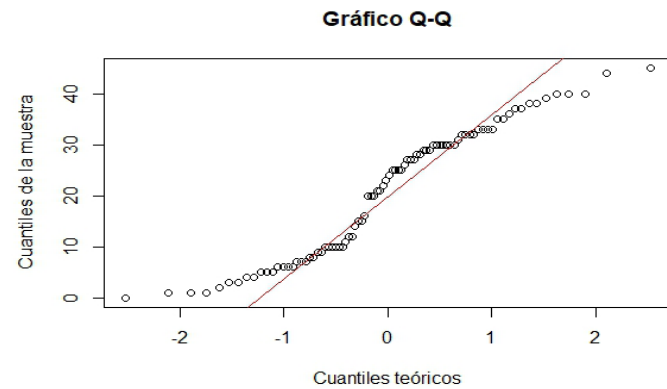
Los datos de las edades no siguen una distribución lineal en el gráfico Q-Q, lo que implica que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula de normalidad.

Para los rangos de experiencia docente, nuevamente se utilizó la regla de Sturges (ver Tabla 3).

Tabla 3*Rangos de experiencia docente*

Rango	N.º docentes	%
0-10	29	34 %
11-20	10	12 %
21-30	25	29 %
31-40	20	23 %
41-45	2	2 %
Total	86	100 %

El mínimo fue 0 años y el máximo fue 45 años, con un promedio de 20,8 años y una desviación estándar de 12,6 años. Mediante el test de Kolmogorov-Smirnov, se obtuvo un p-valor de 0.06505, que está ligeramente por encima del umbral típico de 0.05. Esto significa que, aunque hay cierta evidencia de que la muestra podría no seguir la distribución teórica, esta no es lo suficientemente fuerte como para rechazar la hipótesis nula al nivel de significancia del 0.05 (ver Figura 2).

Figura 2*Gráfico QQ para variable años de experiencia*

Hay una ligera indicación sobre los datos de años de experiencia, que no podrían seguir la distribución teórica especificada (probablemente la normal), pero esta evidencia no es lo suficientemente fuerte como para hacer una afirmación concluyente.

En relación con la escala de la influencia de la pedagogía afectiva, que se compone de 10 ítems (se respondieron a través de una escala tipo Likert) y 5 ítems de contextualización (edad, años de experiencia docente, etc.), se realizó el análisis factorial por componentes principales (PCA) con rotación oblicua (OBLIMIN). Estos componentes son combinaciones lineales de las variables originales y se diseñan de manera que capturen patrones subyacentes y estructuras en los datos.

La rotación, en este contexto, fue el paso posterior al PCA, a fin de que los componentes sean más interpretables. La rotación oblicua, como OBLIMIN, permitió que los componentes resultantes estén correlacionados entre sí, a diferencia de las rotaciones ortogonales que mantienen los componentes no correlacionados. Además, al permitir correlaciones entre componentes, la rotación oblicua puede ofrecer una representación fiel y sobre los fenómenos estudiados, donde las dimensiones subyacentes, a menudo, están interrelacionadas (Estrada y Boude-Figueroa, 2018).

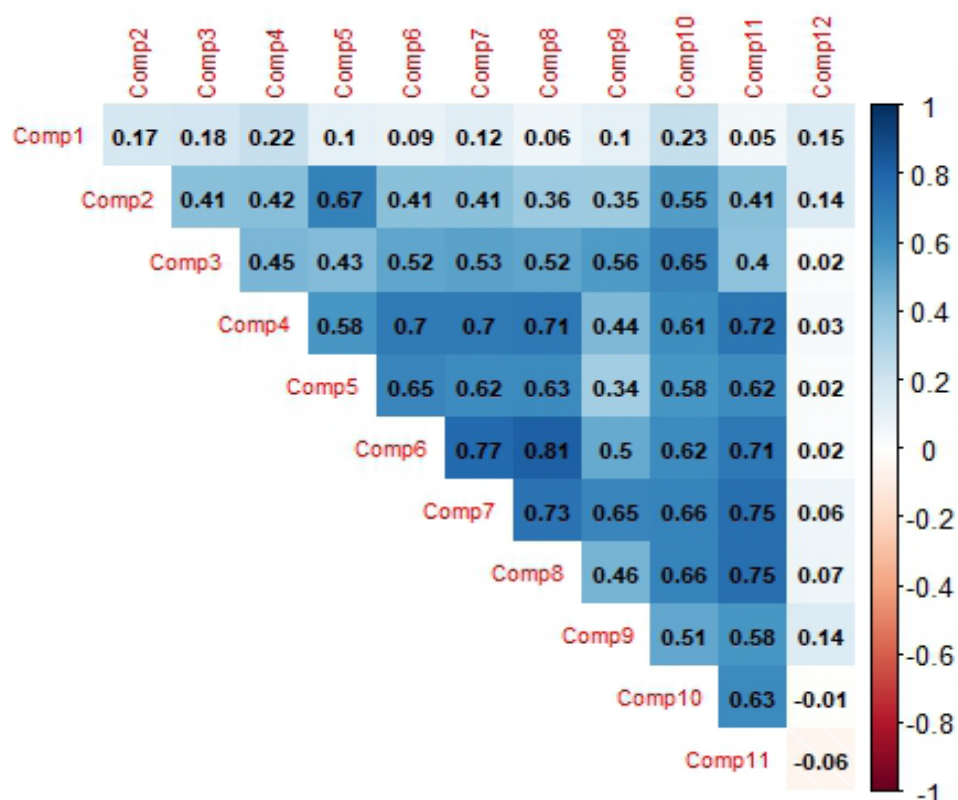
El resultado de la estimación de PCA obtuvo 12 componentes principales (ver Tabla 4).

Tabla 4*Análisis factorial por componentes principales con rotación oblicua (OBLIMIN)*

	Comp1	Comp2	Comp3	Comp4	Comp5	Comp6	Comp7	Comp8	Comp9	Comp10	Comp11	Comp12
Comp1	1.00	0.17	0.18	0.22	0.10	0.09	0.12	0.06	0.10	0.23	0.05	0.15
Comp2	0.17	1.00	0.41	0.42	0.67	0.41	0.41	0.36	0.35	0.55	0.41	0.14
Comp3	0.18	0.41	1.00	0.45	0.43	0.52	0.53	0.52	0.56	0.65	0.40	0.02
Comp4	0.22	0.42	0.45	1.00	0.58	0.70	0.70	0.71	0.44	0.61	0.72	0.03
Comp5	0.10	0.67	0.43	0.58	1.00	0.65	0.62	0.63	0.34	0.58	0.62	0.02
Comp6	0.09	0.41	0.52	0.70	0.65	1.00	0.77	0.81	0.50	0.62	0.71	0.02
Comp7	0.12	0.41	0.53	0.70	0.62	0.77	1.00	0.73	0.65	0.66	0.75	0.06
Comp8	0.06	0.36	0.52	0.71	0.63	0.81	0.73	1.00	0.46	0.66	0.75	0.07
Comp9	0.10	0.35	0.56	0.44	0.34	0.50	0.65	0.46	1.00	0.51	0.58	0.14
Comp10	0.23	0.55	0.65	0.61	0.58	0.62	0.66	0.66	0.51	1.00	0.63	-0.01
Comp11	0.05	0.41	0.40	0.72	0.62	0.71	0.75	0.75	0.58	0.63	1.00	-0.06
Comp12	0.15	0.14	0.02	0.03	0.02	0.02	0.06	0.07	0.14	-0.01	-0.06	1.00

Nota: Comp1: años de experiencia docente; Comp2: reconocimiento de la pedagogía afectiva; Comp3: valor de la pedagogía afectiva en el desempeño académico; Comp4: relación entre afectividad del docente y desempeño académico; Comp5: necesidad de talleres en técnicas de pedagogía afectiva; Comp6: importancia del desempeño académico mediante la pedagogía afectiva; Comp7: impartir clases con afectividad para mejorar el desempeño; Comp8: edad; Comp9: implementación de la pedagogía afectiva; Comp10: impacto en la autoestima del estudiante; Comp11: fortalecimiento afectivo por docentes y padres para mejorar el desempeño; Comp12: talleres para mejorar el rendimiento académico.

El valor de la correlación varía entre -1 y 1. Una correlación de 1 indica una relación lineal positiva perfecta entre las variables, mientras que una correlación de -1 indica una relación lineal negativa perfecta. Una correlación de 0 indica que no hay relación lineal entre las dos variables. Para visualizar su comportamiento, en la Figura 3, se presenta una figura de focos de calor (Hot Spot), a fin de lograr apreciar las correlaciones más fuertes.

Figura 3*Hot Spot para componentes principales PCA con OBLIMIN*

Algunos hallazgos notables emergen del análisis de la matriz. Se observan correlaciones sustancialmente elevadas entre ciertos componentes por encima del umbral de 0.6, lo que indica una fuerte asociación lineal entre esas dimensiones. Por ejemplo, la correlación de 0.70 entre el componente Comp4 (la relación entre la afectividad del docente y el desempeño académico) y Comp6 (la importancia del desempeño académico mediante la pedagogía afectiva) sugiere una conexión intrínseca entre la percepción de la relación docente-alumno en términos de afectividad y la importancia dada al desempeño académico a través de la pedagogía afectiva. Del mismo modo, la correlación de 0.73 entre Comp7 y Comp8 insinúa que existe una tendencia en la que, conforme aumenta la edad del docente, también se intensifica la percepción de la necesidad de impartir clases con una orientación afectiva para potenciar el desempeño académico.

En contraposición, la matriz también revela correlaciones que se aproximan a cero, denotando una relación lineal débil o, incluso, inexistente entre esos componentes. Tal es el caso de la correlación de 0.02 entre Comp3 y Comp12, que señala una relación marginal entre el valor percibido de la pedagogía afectiva en el desempeño académico y la percepción sobre la necesidad de talleres para mejorar el rendimiento académico. Es crucial subrayar que, si bien estas correlaciones arrojan luz sobre las interrelaciones entre las dimensiones, no establecen relaciones causales entre ellas. Solo reflejan la naturaleza y magnitud de la relación lineal. Finalmente, se estimó la capacidad explicativa de todos componentes (ver Tabla 5).

Tabla 5*Capacidad explicativa*

	Comp1	Comp2	Comp3	Comp4	Comp5	Comp6	Comp7	Comp8	Comp9	Comp10	Comp11	Comp12
Suma de cuadrados factoriales	1.84	1.01	1.01	1.01	1.00	1.00	1.00	1.00	1.01	1.01	1.00	0.11
Proporción varianza (Var prop)	0.15	0.08	0.08	0.08	0.08	0.08	0.08	0.08	0.08	0.08	0.08	0.01
Varianza acumulada	0.15	0.24	0.32	0.41	0.49	0.57	0.66	0.74	0.82	0.91	0.99	1.00
Capacidad explicativa	0.15	0.09	0.09	0.09	0.09	0.08	0.08	0.08	0.08	0.08	0.08	0.01

El componente 1, al tener una suma de cuadrados de las cargas factoriales de 1.84, emerge como el componente dominante en términos de varianza explicada. Esta métrica, que cuantifica la varianza total atribuida a cada componente, sugiere que comp1 es el más informativo de todos, seguido de comp2, 3, 4 y 5. Es notable que un solo componente pueda explicar una cantidad tan significativa de la varianza, lo que indica que las variables originales comparten un grado sustancial de variabilidad común que comp1 ha logrado capturar.

Al observar la proporción de la varianza (Var prop), se evidencia que comp1 representa el 15 % de la varianza total del conjunto de datos. Esta proporción es considerable, especialmente en comparación con los componentes subsiguientes, que tienden a explicar alrededor del 8 % cada uno. No obstante, para obtener una visión completa del patrón de variabilidad subyacente, es crucial considerar la varianza acumulada a medida que se añaden sucesivamente más componentes.

Mientras que comp1 por sí solo explica el 15 % de la varianza total, los primeros cuatro componentes siguientes, juntos, explican más del 40 %. Esta acumulación se incrementa hasta alcanzar, aproximadamente, un 82 % al incluir los primeros nueve componentes. La capacidad de estos componentes para explicar conjuntamente una proporción tan amplia de la varianza sugiere que encapsulan la mayoría de la estructura subyacente de los datos.

En la Tabla 6, se puede observar el índice de fiabilidad para medir la consistencia interna del conjunto de ítems o preguntas del cuestionario después de utilizar el alfa de Cronbach.

Tabla 6*Alfa de Cronbach*

Alfa de Cronbach estándar	Alfa de Cronbach estandarizado	Matriz de correlación alfa	Correlación promedio	Señal/ruido	Error estándar de alfa	Mediana de las correlaciones
0.8	0.91	0.95	0.46	10	0.026	9.3

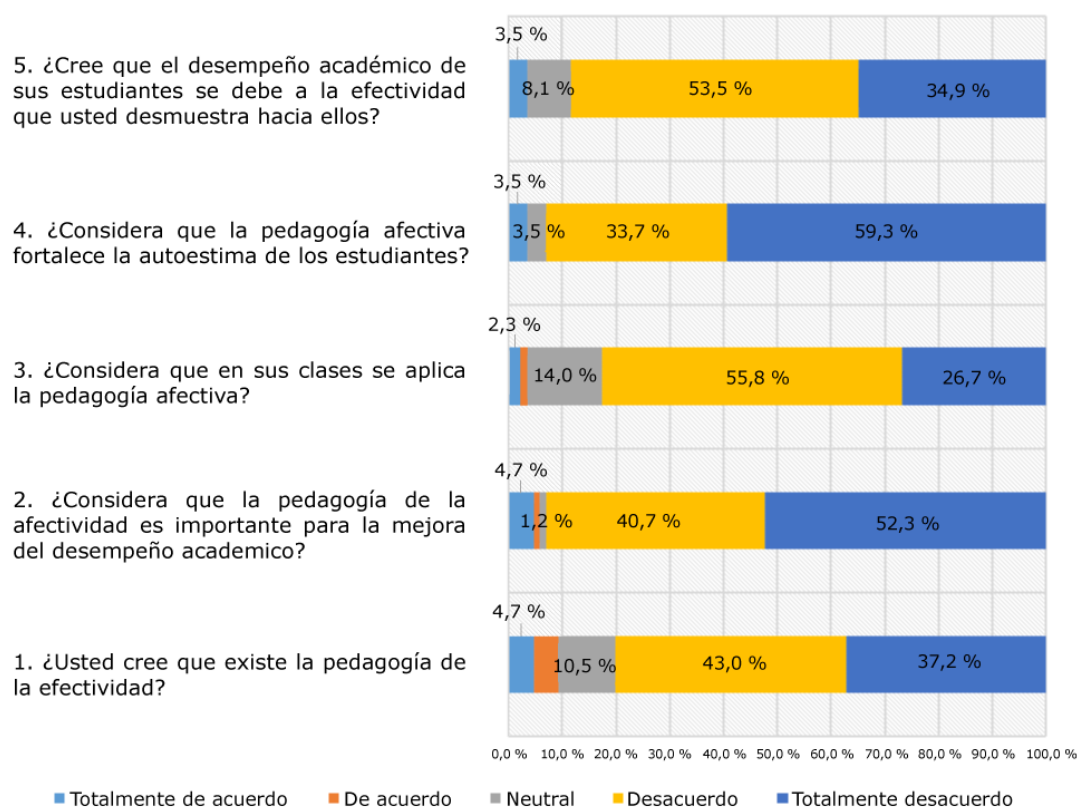
Nota: nivel de confianza 95 %. Feldt Lower: 0.47. Upper: 0.72.

El conjunto de ítems analizados tiene una consistencia interna moderada-alta según el alfa de Cronbach clásico (0.8). Sin embargo, cuando se consideran las correlaciones estandarizadas entre ítems, la consistencia interna mejora considerablemente, con el alfa estandarizado de 0.91. La correlación promedio entre ítems es moderada (0.46). La relación señal-ruido es alta (10), lo que sugiere que la variabilidad entre los ítems es sustancialmente mayor que el error. Las fronteras de confianza del 95 % indican que el rango probable del alfa de Cronbach es entre 0.47 y 0.72 (según el método de Feldt), lo que respalda la interpretación de una consistencia interna moderada-alta.

Ahora bien, tras el análisis estadístico, se realizó el análisis cualitativo del comportamiento de las respuestas (ver Figura 4).

Figura 4

EIPE, preguntas 1-5



En primer lugar, al observar la respuesta a la pregunta: "¿usted cree que existe la pedagogía de la afectividad?", se destaca una tendencia notable hacia el escepticismo, con el 43,0 % de los docentes en desacuerdo y el 37,2 % totalmente en desacuerdo. Esto puede interpretarse no solo como una falta de familiaridad con el término o concepto, sino también como un reflejo de las prioridades educativas en las instituciones estudiadas.

En la formación docente tradicional, la pedagogía ha estado históricamente centrada en métodos y técnicas de enseñanza, a menudo, dejando de lado el componente afectivo. Esta omisión puede haber creado un vacío en la percepción de la pedagogía afectiva como un enfoque legítimo y valioso.

La segunda pregunta: "¿considera que la pedagogía de la afectividad es importante para la mejora del desempeño académico?", refleja una tendencia aún más pronunciada hacia el escepticismo, con el 52,3 % totalmente en desacuerdo. Sugiere que los docentes no ven una relación clara entre

la pedagogía afectiva y el rendimiento académico. Esta percepción puede surgir de la creencia arraigada en la educación que separa las emociones y la cognición, asumiendo que el proceso de aprendizaje es puramente racional y que las emociones son distracciones o barreras.

En la tercera pregunta: "¿considera que en sus clases se aplica la pedagogía afectiva?", se observa que más de la mitad de los docentes (55,8 %) están en desacuerdo. Con esta afirmación, se asume que muchos no implementan o no reconocen la implementación de prácticas pedagógicas afectivas en sus aulas. Esto puede ser un reflejo de la falta de formación en métodos pedagógicos afectivos o, alternatively, puede indicar una desconexión entre la percepción y la práctica real. Es decir, algunos docentes podrían estar utilizando técnicas afectivas sin reconocerlas como tales.

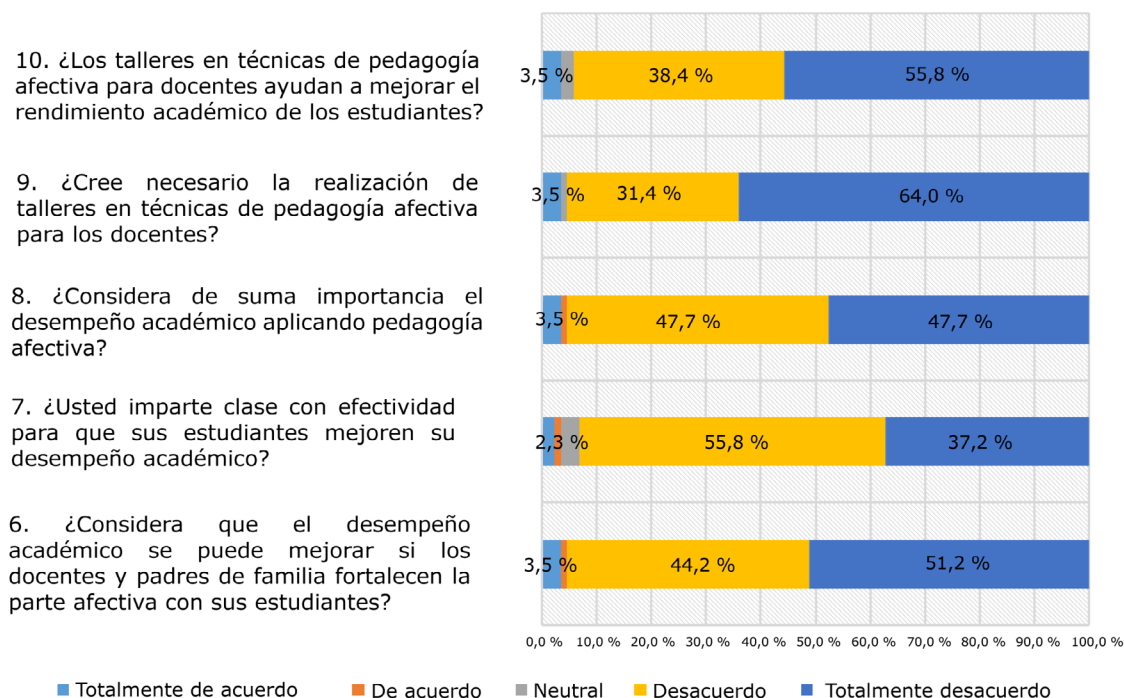
Las respuestas a la cuarta pregunta: "¿considera que la pedagogía afectiva fortalece la autoestima de los estudiantes?", muestran una tendencia clara hacia la negatividad, con el 59,3 % totalmente en desacuerdo. Esto puede estar relacionado con la creencia de que la autoestima es una cualidad inherente del estudiante y no está influenciada significativamente por las interacciones en el aula.

Por último, la quinta pregunta: "¿cree que el desempeño académico de sus estudiantes se debe a la afectividad que usted demuestra hacia ellos?", las respuestas reflejan un escepticismo significativo, con el 53,5 % en desacuerdo. Este dato es particularmente revelador, ya que subraya una desconexión entre la relación docente-alumno y los resultados académicos, a pesar de la creciente literatura que sugiere lo contrario.

Estos resultados ilustran una desconexión entre la percepción y la posible realidad de la pedagogía afectiva en las instituciones estudiadas. Se hace evidente la necesidad de reconsiderar y reevaluar la formación docente y las prácticas pedagógicas para incorporar componentes afectivos, reconociendo su valor intrínseco en la formación integral del estudiante. La pedagogía afectiva no solo tiene el potencial de mejorar el rendimiento académico, sino que también puede desempeñar un papel crucial en el desarrollo emocional, social y personal de los estudiantes.

Figura 5

EIPE, preguntas 6-10



Las respuestas de la sexta pregunta revelan que la mayoría de los docentes, con el 44,2 % en desacuerdo y el 51,2 % totalmente en desacuerdo, no ven un potencial significativo en la colaboración entre docentes y padres para fortalecer la parte afectiva y mejorar el desempeño académico. Esto puede reflejar una falta de conciencia sobre cómo la sinergia entre el hogar y la escuela puede potenciar los resultados educativos. Al analizar las respuestas de la séptima pregunta, se observa que el 55,8 % de los docentes está en desacuerdo, y el 37,2 %, totalmente en desacuerdo. Esta respuesta refuerza la percepción de que muchos docentes no asocian la pedagogía afectiva con mejoras tangibles en el rendimiento académico.

Las respuestas de la octava pregunta destacan que, el 47,7 % de los docentes está en desacuerdo, y otro 47,7 %, totalmente en desacuerdo con la idea de que la aplicación de la pedagogía afectiva es de suma importancia para el desempeño académico. Este resultado subraya la desconexión percibida entre la pedagogía afectiva y el rendimiento académico.

Las respuestas de la novena pregunta revelan que el 64,0 % de los docentes ve con total desacuerdo la necesidad de talleres en técnicas de pedagogía afectiva; mientras que, el 31,4 % está en desacuerdo. Esto sugiere que, en las instituciones estudiadas, hay una resistencia o falta de interés en la formación adicional en este ámbito.

Finalmente, las respuestas de la décima pregunta refuerzan la percepción de que la formación en pedagogía afectiva no se relaciona directamente con mejoras en el rendimiento académico, con el 55,8 % totalmente en desacuerdo y el 38,4 % en desacuerdo. Por lo tanto, la mayoría de los docentes no ve el potencial de los talleres de pedagogía afectiva para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

En el contexto del proyecto de investigación, estos resultados evidencian una resistencia o escepticismo generalizado hacia la pedagogía afectiva como herramienta para mejorar el rendimiento académico. Este escepticismo puede estar enraizado en creencias educativas

tradicionales, falta de exposición a investigaciones recientes o experiencias previas. Sin embargo, estos hallazgos resaltan la urgente necesidad de sensibilizar y capacitar a los docentes sobre la importancia y el potencial de la pedagogía afectiva en el proceso educativo.

A partir de la categorización basada en las respuestas de cada ítem, se establece una escala de categorización de la influencia pedagógica afectiva de los docentes. Esta escala se define de la siguiente manera: "Excelente" comprende una puntuación de 40 a 50 puntos; "Suficiente" abarca de 30 a 39.9 puntos; "Regular" se sitúa entre 20 y 29.9 puntos, e "Insuficiente" corresponde a una puntuación de 10 a 19.9 puntos. Con base en esta metodología, se evaluó la performance de cada docente, acumulando sus respuestas para confeccionar tanto un análisis global como individual.

Los resultados de esta evaluación se presentan en la Tabla 7.

Tabla 7

Categoría por docentes

Categoría	N.º docentes	Porcentaje
Excelente	83	96,51 %
Insuficiente	2	2,33 %
Regular	1	1,16 %
Total, general	86	100, 00 %

La mayoría de los docentes evaluados (96,51 %) tiene una alta influencia pedagógica afectiva; mientras que, un pequeño porcentaje presenta niveles medios o bajos de influencia en esta área. Es notable que no haya docentes clasificados en la categoría "Suficiente", lo que podría indicar una polarización en los resultados, donde la mayoría se desempeña excepcionalmente bien, pero hay una pequeña proporción que requiere mejoras en su enfoque pedagógico afectivo.

En la Tabla 8, se presenta el análisis por categorías en cada institución educativa.

Tabla 8*Categoría por institución educativa*

	Institución Educativa Diego Luis Córdoba		Institución Educativa San Juan Bautista		Institución Educativa Sebastián	
Categoría	N.º docentes	%	N.º docentes	%	N.º docentes	%
Excelente	36	97,3 %	34	94,44 %	13	100 %
Insuficiente		0 %	2	5,56 %		0 %
Regular	1	2,7 %		0 %		0 %
Total	37	100 %	36	100 %	13	100 %

Se puede extraer que la institución educativa con mejor calificación, aunque con diferencias relativamente pequeñas, es la Institución Educativa San Sebastián, puesto que todos los docentes tuvieron una calificación de "Excelente"; seguido de la Institución Educativa Diego Luis Córdoba con el 97,3 % de los docentes categorizados con una excelente calificación; finalmente, la Institución Educativa San Juan Bautista con el 94,44 %.

En la Tabla 9, se puede observar el análisis de categorías por sexo.

Tabla 9*Categoría por sexo*

Sexo	Categoría			
	Excelente	Insuficiente	Regular	Total
Femenino	51,16 %	0,00 %	1,16 %	52,33 %
Masculino	45,35 %	2,33 %	0,00 %	47,67 %
Total	96,51 %	2,33 %	1,16 %	100,00 %

El sexo con mayor número de docentes en la categoría "Excelente" corresponde a las mujeres; las docentes tienen una participante en la categoría "regular". Mientras que, los docentes tienen dos en la categoría "insuficiente", es decir, las mujeres tienen mejores conocimientos y acercamiento sobre la pedagogía afectiva que los hombres.

En la Tabla 10, se puede observar el análisis de categorías por rangos de edad.

Tabla 10*Categoría rango de edad*

Rango	Excelente	Insuficiente	Regular	Total
25-35	22,09 %	0 %	0 %	22,09 %
36-45	19,77 %	0 %	0 %	19,77 %
46-55	22,09 %	1,16 %	1,16 %	24,42 %
56-65	31,40 %	1,16 %	0 %	32,56 %
66-69	1,16 %	0 %	0 %	1,16 %
Total	96,51 %	2,33 %	1,16 %	100,00 %

El rango de edad con mejor calificación o con categoría "Excelente" es de 56 a 65 años, con el 31,4 %, pero en el mismo rango se encontró un docente en la categoría de "insuficiente". El rango con más números de insuficientes y regulares fue entre 46 a 55 años; sin embargo, tienen un buen porcentaje de docentes en la categoría de "Excelente". Es decir, no hay los suficientes datos para comprobar que a mayor o menor edad signifique mejor acercamiento o conocimiento de la pedagogía afectiva.

En la Tabla 11, se presenta el análisis de categorías por rangos de experiencia.

Tabla 11

Categoría rango de experiencia

Rango	Excelente	Insuficiente	Regular	Total
0-10	32,56 %	1,16 %	0 %	33,72 %
11-20	11,63 %	0 %	0 %	11,63 %
21-30	26,74 %	1,16 %	1,16 %	29,07 %
31-40	23,26 %	0 %	0 %	23,26 %
41-45	2,33 %	0 %	0 %	2,33 %
Total	96,51 %	2,33 %	1,16 %	100,00 %

El rango de experiencia mejor calificado fue de 0 a 10 años de experiencia con el 32,56 %, aunque con un docente en la calificación de "Insuficiente", y el de menor calificación fue el rango de 41 a 45 años, seguido de 11 a 20 años con el 2,33 % y 11,63 %, respectivamente. Sin embargo, esto no significa que a mayor rango de experiencia menor será el conocimiento de la pedagogía afectiva; solo que de la muestra encuestada hay más docentes que tienen un rango de experiencia entre 0 a 10 años. Es decir, no hay suficientes datos para comprobar que a mayor o menor años de experiencia de los docentes haya un mejor acercamiento con la pedagogía afectiva.

Discusión

Posteriormente a la aplicación del instrumento "Escala de la influencia de la pedagogía afectiva (EIPE)", se efectuó un riguroso análisis de los datos, considerando tanto las dimensiones estadísticas como las descriptivas de las respuestas cualitativas. Una vez corroborada la confiabilidad y consistencia estadística del instrumento y finalizado el análisis descriptivo, se llegó a la conclusión de que, un considerable número de docentes está familiarizado con la pedagogía afectiva, evidenciando una profunda comprensión tanto teórica como empírica de su conceptualización.

Esta familiaridad se manifiesta en la percepción predominante de que la adopción de esta pedagogía es esencial para potenciar el rendimiento académico y fortalecer la dimensión emocional de los estudiantes. Además, se destacó el impacto positivo que tiene en el ambiente académico y en la dinámica relacional entre docente y estudiante.

No obstante, un hallazgo inesperado surgió cuando se indagó sobre la implementación práctica de la pedagogía afectiva en el aula. Se detectó una notable ambivalencia entre los docentes, lo cual podría atribuirse a un vacío en la transferencia de conocimientos teóricos a aplicaciones prácticas. A pesar de su sólido entendimiento conceptual sobre la afectividad, muchos docentes parecen enfrentar desafíos al intentar integrarla efectivamente en sus metodologías pedagógicas.

Esta observación se corrobora con el reconocimiento generalizado de la imperiosa necesidad de instaurar talleres especializados en técnicas de pedagogía afectiva. Estos talleres, dirigidos a los docentes, buscan no solo enriquecer sus habilidades afectivas intrínsecas, sino también fortalecer la interacción afectiva con sus estudiantes.

Esto está de acuerdo con los resultados encontrados por Sacoto (2019), quien aplicó la EIPE. En su trabajo, la mayoría de los docentes encuestados consideró que la pedagogía afectiva es importante para el desempeño académico y para su autoestima, pero cuando se les preguntó sobre si el docente demostraba afectividad hacia los estudiantes o sobre si en la clase realizaba talleres relacionados con la pedagogía afectiva, el 40 % de los docentes estuvo indeciso o probablemente no lo hacían. El autor concluyó:

Los docentes tienen conocimiento de que es la pedagogía afectiva, pero aun así esto no indica que se aplica en la institución de forma programada. Los resultados indican que no se aplica la pedagogía afectiva, esto es un punto débil para fortalecer el rendimiento escolar. (Sacoto, 2019, p. 69)

Además, concuerda con un resultado encontrado en este trabajo, y es considerar que los docentes aplican la pedagogía afectiva de acuerdo con su experiencia y con lo que consideran "correcto", pero no hay una estrategia sistemática y programada en su aplicación.

Complementando los hallazgos del análisis anterior, investigaciones precedentes proporcionaron luces sobre la relevancia de la pedagogía afectiva en el ámbito educativo. Según Daza y Suárez (2015), se evidencia que aquellos docentes que poseen un acervo de conocimientos previos en pedagogía afectiva no solo muestran una inclinación hacia la formulación de estrategias para enriquecer la convivencia escolar, sino que también demuestran una proactividad notable para integrar elementos lúdicos en los currículos. Esta integración, lejos de ser una mera adición, se convierte en un vehículo para potenciar el proceso enseñanza-

aprendizaje, alineándose con lo previamente observado sobre la importancia de la afectividad en el rendimiento académico y las dinámicas interpersonales en el aula.

Por su parte, Cortés y García (2020), Maiorana (2020) y Villalobos (2014) proporcionan un apoyo adicional a esta premisa, argumentando que los docentes con experiencia y familiaridad en la pedagogía afectiva exhiben una actitud y predisposición más enriquecedora hacia la educación. Estos docentes, lejos de circunscribirse al mero contenido curricular, adoptan un enfoque holístico, integrando la afectividad como un pilar fundamental. A través de este enfoque, logran trascender las paredes del aula y conectar con aspectos más amplios de la experiencia humana, tales como la interacción social, la relación con el entorno ecológico y el reconocimiento de la pluralidad y diversidad del otro.

Según los resultados, la institución educativa con mejor calificación, aunque con diferencias relativamente pequeñas, fue San Sebastián, puesto que todos los docentes tuvieron una calificación de "Excelente". De igual forma, se pudo concluir que el sexo femenino tiene mejor acercamiento o conocimiento a la pedagogía afectiva, pero no son concluyentes las relaciones entre rango de edad o experiencia de los docentes con la pedagogía afectiva, debido a las características de la muestra.

Finalmente, en el formato del instrumento EIPE, hubo una sección de observaciones donde los docentes encuestados podían llenar libremente sus opiniones acerca de lo preguntado. En las respuestas se hizo evidente la preocupación ante la ausencia de la pedagogía afectiva en sus planteles educativos y en sus mallas curriculares; también, exigen capacitación. De acuerdo con los comentarios, Bejarano et al. (2022) complementan lo siguiente:

Se puede exponer que un maestro es una persona dedicada al oficio de enseñar, que puede traducirse como la dedicación a la comunicación de conocimientos, ideas, experiencias, habilidades o hábitos, a personas que carecen de estos, teniendo como base, los

planteamientos de Rousseau, quién plantea al maestro como un ser iluminado y al alumno como un ser necesitado de luz. (p. 209)

Desde esas posiciones, es importante rescatar que, como lo menciona Chávez (2023), el maestro toca fibras importantes en el estudiante, en cuanto a que acude en el contexto más importantes del ser humano: la educación. La educación necesita de una vía muy sutil en la relación maestro-estudiante. En esta vía, Zubiría (2019), expone que se necesita de maestros con facultades humanas, la principal: la afectividad, que se compone en una palabra dadora de amor y reconstrucción del ser con el otro, coadyuvando, coexistiendo y siendo responsable del otro.

En ese contexto, se evidencia que los maestros de las instituciones requieren más trabajo de alteridad para el encuentro con el otro, ya que se han dedicado a ser guías, mediadores y acompañantes del conocimiento, pero no incluyen la parte emocional.

De igual manera, es esencial subrayar que, a pesar de no haberse expuesto los resultados de los instrumentos cualitativos, debido a limitaciones prácticas del presente artículo, las entrevistas efectuadas revelaron que los docentes perciben la pedagogía afectiva como un proceso de aprendizaje que involucra las emociones y el amor, focalizándose en el bienestar del individuo y potenciando habilidades para establecer relaciones interpersonales.

Enseñar desde la afectividad emerge como una de las metodologías más valoradas por los docentes participantes, ya que permite llevar a cabo actividades de manera armónica y motivadora, enfocándose en la calidad de vida mientras se manifiesta afecto hacia los demás. Sin embargo, se identificó una notable limitación: la falta de capacitación adecuada en la implementación de la pedagogía afectiva. El conocimiento que poseen los docentes sobre esta temática proviene, en su mayoría, de experiencias empíricas y de conocimientos previos no estructurados.

Conclusiones

Tras la aplicación de los instrumentos de recolección de información, se puede afirmar que la mayoría de los docentes encuestados conoce sobre la existencia de la pedagogía afectiva y tiene un acercamiento teórico y empírico sobre su conceptualización. Esto se evidencia cuando los docentes consideran que su aplicación es importante para la mejora del desempeño académico y la dimensión anímica de sus estudiantes, como también en el clima académico y la relación estudiante-docente.

También, se evidenció que existe un gran porcentaje de docentes indecisos; esto se puede presentar porque si bien tienen un conocimiento conceptual y empírico sobre la afectividad, no saben cómo aplicarlo de forma efectiva en el aula de clases. Por lo tanto, los docentes manifiestan la urgencia y la necesidad de realizar talleres en técnicas de pedagogía afectiva, con el fin de mejorar las habilidades afectivas de sí mismos y con los estudiantes.

De acuerdo con los docentes, el plano socioafectivo tiene suma importancia para realizar adecuadamente sus clases, e incluso tiene superior o igual valor que lo académico, como una propuesta integral para construir democracia en el salón. En este sentido, la relación pedagogía afectiva y democracia tiene efecto en dos vías: uno, social, puesto que ayuda al reconocimiento de los estudiantes como ciudadanos activos, y dos, un efecto académico, puesto que potencializa el aprendizaje del estudiante.

Los tipos de estrategias más utilizados por los docentes fueron talleres, salidas pedagógicas, lecturas, trabajo en equipo, compartir experiencias de vida y demostración de afecto. Pero en ningún caso, se registró una didáctica o un protocolo de cómo realizar estas actividades.

De acuerdo con los docentes entrevistados, existe una brecha de capacitación sobre pedagogía afectiva, puesto que no se trabaja la pedagogía afectiva como método pedagógico, sino como un acercamiento por temáticas como educación integral en valores, normas y guiamientos sobre la ética profesional docente.

Además, no se evidenció que se hayan elaborado talleres sobre hábitos afectivos o técnicas afectivas para los estudiantes.

Conflicto de interés

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

Referencias

- Bejarano-Chamorro, J. A., Burgos-Guerrón, Á. y Escobar-Velásquez, C. F. (2022). Prácticas de sí en las relaciones intersubjetivas de los maestros. *Revista Criterios*, 29(1), 201-217. <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/29.1-art11>
- Benavides, T. (2016). Educar desde la pedagogía Afectiva. *Revista Universitaria de Informática Runin*, 1(3), 15-20. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/runin/article/view/6011>
- Berrió, M., Chávez, D., Gutiérrez, M. y González, A. (2023). Práctica pedagógica afectiva en el proceso de aprendizaje de estudiantes universitarios. *Encuentros*, (17), 217-227. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7527645>
- Cadavid, A. y Parra, J. (2019). Resignificar la relación pedagógica: dejar a la emoción fluir en el entre-nos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(2), 9-24. <https://doi.org/10.35362/rie7923260>
- Chávez, M. (2023). *La relación pedagógica entre maestro y estudiante en la escuela del siglo XXI. Una problematización desde el punto de vista de Jean Jacques Rousseau* [Tesis de pregrado, Universidad La Gran Colombia]. Repositorio institucional. <https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/7768>
- Cortés, A. y García, G. (2020). Estrategias pedagógicas que favorece el aprendizaje de niñas y niños de 0 a 6 años de edad en Villavicencio- Colombia. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 10(1), 125-143. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.06>
- Daza, E. y Suárez, L. (2015). *Importancia de la afectividad para una sana convivencia escolar a través de la lúdica en el curso Quinto A del instituto pedagógico Arturo Ramírez Montúfar* [Trabajo de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/417>
- De la Cruz, L. (2022). *Pedagogía afectiva, habilidades sociales y aprendizaje significativo del estudiante de educación superior en época de covid-19* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/77446>
- De Riba, S. y Revelles, B. (2019). Hacia una pedagogía afectiva del movimiento. *Tercio Creciente*, 8(2), 7-30. <https://doi.org/10.17561/rtc.n16.1>
- Estrada, E. y Boude-Figueredo, O. (2018). Análisis multivariado a los factores relacionados con el aprendizaje móvil en la educación superior en Colombia. *Revista Electrónica Educare*, 22(3). <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.6>
- Grisolle, J. (2017). Razón y emoción en la pedagogía. *Reto*, 4(4), 65-76. <https://revistas.sena.edu.co/index.php/RETO/article/view/608>
- ILET. (2019). *La pedagogía tradicional y sus características*. <https://ilet.mx/toluca/la-pedagogia-tradicional-y-sus-caracteristicas/>
- Jaramillo, J. (2018). *Pedagogía afectiva: un camino hacia los derechos humanos y la acción ciudadana del docente* [Tesis de maestría, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano]. Utadeo. <https://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/handle/20.500.12010/8252>
- Juárez, F. (2016). *Dimensiones afectivas de la docencia, en el logro de aprendizajes significativos en estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con Mención en Inglés como Lengua Extranjera, en la FAREM- Estelí, periodo 2015* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua]. RIUMA. <https://repositorio.unan.edu.ni/2766/>

- Martínez, E. y Martínez, M. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación* [Electiva III Técnicas e instrumentos de investigación cualitativa y cuantitativa]. Universidad de la Costa.
- Maiorana, S. (2020, del 13 al 15 de septiembre). *La importancia de la afectividad en la formación docente universitaria* [Ponencia]. Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021, Buenos Aires, República de Argentina. https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/RLE2571_Maiorana.pdf
- Martínez, M. y Vasco, C. (2011). Sentimientos: encuentro entre la neurobiología y la ética según Antonio Damasio. *Revista Colombiana de Bioética*, 6(2), 181-194. <https://doi.org/10.18270/rcb.v6i2.1161>
- Mayorga, M. y Soto, M. (2018). *La pedagogía afectiva en el desarrollo emocional* [Tesis de pregrado, Universidad de Guayaquil]. Repositorio institucional UG. <https://repositorio.ug.edu.ec/items/d0a8d6a8-2011-4710-b924-77091666ee4e>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021, 10 de noviembre). Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/385321:Estrategia-de-Formacion-de-Competencias-Socioemocionales-en-la-Educacion-Secundaria-y-Media>
- Muñoz, P., Velásquez, H. y Asprilla, W. (2018). *Actitudes docentes frente a la educación para la diversidad* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. UPB. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4014>
- Narowski, M. y Botta, M. (2017). La mayor disrupción posible en la historia de la pedagogía moderna: Ivan Illich. *Pedagogía y Saberes*, (46), 45-54. <https://doi.org/10.17227/01212494.46pys45.54>
- Núñez, R. y Matanza, M. (2018). *La pedagogía afectiva en el desarrollo emocional* [Tesis de pregrado, Universidad de Guayaquil]. Repositorio institucional. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/30588>
- Opertti, R. (2022). Sobre los conocimientos y las emociones. *Curriculum on the Move, Notas Temáticas*, (8), 1-5. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382104_spa
- Otero, M. (2016). Emociones, sentimientos y razonamientos en didáctica de las ciencias. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 1(1), 24-53. <https://doi.org/10.54343/reiec.v1i1.358>
- Parra, R. (2019). Pedagogía afectiva: alternativa para la transformación humanista de la enseñanza. *Dialéctica*, 15(2), 529-549.
- Peralta, S. y Zumba, R. (2016). *Pedagogía de la afectividad como enfoque para el Buen Trato Escolar* [Tesis de pregrado, Universidad de Cuenca]. UCUENCA. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/24464>
- Pereira, S. (2019). Emociones, intencionalidad y racionalidad práctica un contraste entre las teorías de las emociones de William James y Antonio Damasio. *Ideas y Valores*, 68(170), 13-36. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v68n170.77686>
- Pereira, Z. (2016). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Saavedra, L. (2010). *Reseña de la teoría pedagógica afectiva en La pedagogía afectiva como método de enseñanza-aprendizaje en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Sacoto, J. (2019). *Pedagogía de la afectividad en el desempeño académico. Talleres educativos* [Tesis de pregrado, Universidad de Guayaquil]. Archivo digital. <https://repositorio.ug.edu.ec/bitstreams/aa3ddbef-c24f-48cc-8515-43c5152a5ebc/download>

Toledo, B. (2019). La importancia de Integrar la dimensión emocional en la formación y desempeño docente. *Revista de Educación Religiosa*, 1(3), 85-112. <https://doi.org/10.38123/rer.v1i3.10>

Villalobos, C. (2014). La afectividad en el aula preescolar: reflexiones desde la práctica profesional docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 303-314. <https://doi.org/10.15359/ree.18-1.15>

Zubiría, M. (2019). *Pedagogía conceptual. Una puerta al futuro de la educación*. Ediciones de la U.

Contribución

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

El saber pedagógico de los maestros: incidencia en el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes del grado transición

Marlon Brayan Bolaños Melo¹
Magda Mónica Vallejo Guerra²
Jehimmy Sulenny Obando Cadena³

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Bolaños-Melo, M. B., Vallejo-Guerra, M. M. y Obando-Cadena, J. S. (2024). El saber pedagógico de los maestros: incidencia en el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes del grado transición. *Revista UNIMAR*, 42(1), 67-86. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3849>

Fecha de recepción: 01 de marzo de 2023

Fecha de revisión: 12 de junio de 2023

Fecha de aprobación: 24 de agosto de 2023

Resumen

El presente artículo tiene como propósito, establecer la incidencia del saber pedagógico de los maestros, con el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes del grado Transición perteneciente a la Institución Educativa Fray Plácido de Mocoa en el año 2022. Se desarrolló con una metodología basada en el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, fenomenología hermenéutica como método principal; las técnicas de recolección de información fueron la entrevista (cuatro maestras de Transición), la entrevista a grupo focal (cuatro grupos de padres de familia) y, la observación participante (estudiantes de Transición y docente). Finalmente, para el análisis se utilizó la triangulación de metodología. En los resultados del estudio se evidencia que las docentes cuentan con amplios saberes pedagógicos, vinculados con el contexto y las características de los menores; se destaca el uso de estrategias didácticas (Pilares de aprendizaje) que desarrollan las habilidades comunicativas, al igual que los procesos cognitivos como la atención, indispensable en los procesos de aprendizaje. En conclusión, el saber pedagógico de los docentes incide de manera determinante en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los menores, pero es fundamental realizar adaptaciones de los contenidos y metodologías, de acuerdo con el interés de los menores y el contexto.

Palabras clave: saber pedagógico; habilidades comunicativas; formación; enseñanza.



Artículo resultado de la investigación titulada: *El saber pedagógico de los maestros: incidencia en el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes del grado transición*, desarrollada desde el 19 de octubre de 2019 hasta el 06 de febrero de 2023, en el departamento del Putumayo, Colombia.

¹Candidato a magíster en Pedagogía; licenciado en Educación Física y Deporte. Docente I.E. Alvernia. Correo electrónico: mbbm2128@gmail.com

²Magíster Pedagogía; licenciada en Educación Infantil y Preescolar. Docente I.E. Fray Plácido. Correo electrónico: vallejo750725@yahoo.es

³Magíster en Pedagogía; terapeuta ocupacional, Docente I.E. Nuestra Señora del Pilar. Correo electrónico: obandocadenajehimmy@gmail.com

The pedagogical knowledge of teachers: Incidence in the development of communication skills in transition grade students

Abstract

The purpose of this article is to establish the incidence of pedagogical knowledge of teachers with the development of communicative skills in students of the Transition class belonging to the Institución Educativa Fray Plácido de Mocoa in 2022. A methodology based on the interpretive paradigm was developed, with a qualitative approach and hermeneutic phenomenology as the main method; the data collection techniques were the interview (four Transition teachers), focus group interview (four groups of parents), and participant observation (Transition students and teachers). Methodological triangulation was used in the analysis. The results of the study show that the teachers have a broad pedagogical knowledge linked to the context and the characteristics of the children; the use of didactic strategies (learning pillars) that develop communicative skills as well as cognitive processes such as attention, essential in the learning process, is highlighted. In conclusion, although the teacher's pedagogical knowledge has a decisive influence on the development of the children's communicative skills, it is essential to adapt the content and methods to their interests and the context.

Keywords: Pedagogical knowledge; communication skills; training; teaching.

O saber pedagógico dos professores: incidência no desenvolvimento de habilidades de comunicação em alunos de transição

Resumo

O objetivo deste artigo é estabelecer a incidência do conhecimento pedagógico dos professores no desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos da classe de transição pertencentes à Institución Educativa Fray Plácido de Mocoa no ano 2022. Uma metodologia baseada no paradigma interpretativo, com uma abordagem qualitativa e a fenomenologia hermenêutica como método principal foi desenvolvida; as técnicas de coleta de dados foram a entrevista (quatro professores da Transição), a entrevista de grupo focal (quatro grupos de pais) e a observação participante (alunos e professores da Transição). A triangulação metodológica foi usada na análise. Os resultados do estudo mostram que os professores têm um amplo conhecimento pedagógico vinculado ao contexto e às características das crianças; destaca-se o uso de estratégias didáticas (pilares de aprendizagem) que desenvolvem habilidades comunicativas, bem como processos cognitivos, como a atenção, essenciais no processo de aprendizagem. Em conclusão, embora o conhecimento pedagógico do professor tenha uma influência decisiva no desenvolvimento das habilidades comunicativas das crianças, é essencial adaptar o conteúdo e os métodos aos interesses das crianças e ao contexto.

Palavras-chave: conhecimento pedagógico; habilidades de comunicação; treinamento; ensino.

Introducción

La falta de actualización y formación es una problemática que ha condicionado el buen accionar docente del grado Transición, limitando el óptimo desarrollo de las dimensiones de los estudiantes, particularmente de la dimensión comunicativa, debido al uso de metodologías tradicionalistas de enseñanza. Desde esta perspectiva, el propósito del presente artículo es establecer la relación que existe entre el saber pedagógico de los maestros respecto al desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes de transición de la IE Fray Plácido. En el apartado inicial del documento se presenta los principales hallazgos de estudios preliminares (antecedentes); luego se aborda los referentes teóricos en temas del saber pedagógico y las habilidades comunicativas; posteriormente, la metodología y los resultados, que posibilitan el análisis y discusión de la información. Se espera que las conclusiones del estudio aporten a mejorar la calidad de la educación en el grado Transición, la cualificación/formación de los docentes y el uso óptimo de estrategias que contribuyan al buen desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Para dar apertura al desarrollo del documento, se muestra algunos estudios preliminares relacionados con la temática, evidenciando los hallazgos más importantes. A nivel internacional, Morales et al. (2010) demuestran la trascendencia que tiene el saber pedagógico (formación, experiencia, actualización) en la adquisición y el buen desarrollo de las habilidades comunicativas en los niños. Por otro lado, Osorio (2020) y, Miranda y Zavala (2017) resaltan los avances significativos que tiene el uso de estrategias lúdicas (arte, juego y teatro) en la adquisición y desarrollo de habilidades comunicativas de los menores, además de su incidencia positiva en procesos cognitivos como la concentración, memoria y atención, que facilitan los procesos de interacción social.

A nivel nacional se encuentra a Gallego et al. (2015), en cuyo estudio prepondera el saber pedagógico y la investigación se convierte en un elemento trascendental para direccionar de la mejor manera el proceso formativo. Los autores recomiendan articular los componentes intelectual, físico y social

de los menores. Los estudios de Velásquez y Aristizábal (2015) y, Rátiva y Quintero (2016), evidencian la importancia que tiene conocer las particularidades de los estudiantes (diagnóstico), como: gustos, intereses, necesidades, fortalezas, indispensables para seleccionar las metodologías y estrategias de enseñanza más adecuadas para el desarrollo de sus habilidades comunicativas. Los investigadores precisan articular los contenidos al contexto, favorecer la creación de los ambientes (entornos) de aprendizaje adecuados e individualizar el ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, con respecto a los antecedentes locales, no se halló investigaciones relacionadas con el tema en el grado Transición, pero sí en otros niveles académicos. Se destaca algunas como la expuesta por Mejía y Guerra (2018), desarrollada con estudiantes de cuarto grado, quienes evidencian la importancia de incorporar metodologías y didácticas en el aprendizaje, basadas en las TIC, con el uso de plataformas digitales, observando grandes aportes en la velocidad, fluidez y comprensión lectora de los estudiantes, mejorando su rendimiento académico. Estos aportes se basan en el mejoramiento de procesos cognitivos como la concentración, al ser estrategias que llaman la atención de los menores, al relacionarse con sus gustos e intereses. Aportes similares presentan Salcedo et al. (2017), quienes reconocen lo significativo de incorporar las herramientas informáticas en el proceso de enseñanza hacia los estudiantes, al captar mejor su atención, lo que conlleva una participación activa de estos en las clases; aducen que el uso de las TIC fomenta la capacidad de indagar, explorar e investigar, además de facilitar el desarrollo de la comprensión lectora.

Bases teóricas

Educación

Bernstein (2001, como se cita en Gallego et al., 2015) define la educación como “una actividad moral en la que confluyen diversidad de ideologías sujetas a un grupo de dominio” (p. 271). Por otra parte, Freinet (como se cita en Díaz, 1980) da a entender que la educación está llamada por las demandas de los grupos

sociales y de los individuos, teniendo en cuenta aspectos morales e intelectuales; se puede decir que cada sociedad orienta la educación con las ideologías desde el interior de su comunidad, definiendo así sus ideales formativos, las competencias, los límites y las reglas que deben asumir las personas inmersas en dicho contexto y, de esa manera, influir en la forma de actuar de los individuos a través de los maestros. Por esto Freinet (1978) enfatiza en la importancia de la capacidad de adaptación y flexibilidad en el proceso educativo, con el fin de que el accionar humano sea direccionado a que el individuo pueda involucrarse en situaciones emergentes de la vida.

Práctica pedagógica

Parafraseando los aportes de Díaz (2004), la práctica pedagógica puede definirse como la actividad diaria desarrollada por los docentes en cualquier espacio educativo; está direccionada por el currículo, que orienta la formación de los alumnos. El autor sugiere que el currículo debe estar en permanente reflexión, para mejorarlo y hacerlo pertinente al contexto. Por su parte, Porras et al. (2019) asocian el concepto con competencias pragmáticas, cognitivas, actitudinales y aptitudinales formadas en el ejercicio docente, que posibilitan conocer al estudiante, factor necesario para orientar de la mejor forma el aprendizaje; por ello, los maestros tienen que emplear estrategias didácticas, recursos, contenidos coherentes con el contexto en el que se desarrollan, bajo las particularidades de los individuos.

En tal sentido, la práctica pedagógica debe estar sometida a un proceso de reflexión permanente y sistemática, que permita encontrar falencias y fortalezas en el proceso educativo por parte de los maestros, donde se ajuste didácticas, metodologías, contenidos, recursos, de acuerdo con las condiciones contextuales y las características de los estudiantes.

Saber pedagógico

Sánchez y González (2016) expresan que el saber pedagógico se construye a partir de la práctica docente, la formación académica y todos los procesos que surgen en el ámbito educativo y que son sometidos a reflexión.

Aportes similares muestran Merellano-Navarro et al. (2019), quienes lo definen como un conjunto de conocimientos generados desde la teoría y la práctica del ejercicio docente, el cual inicia desde la formación académica y va a lo largo del ejercicio profesional; indican que los espacios analíticos permiten mejorar los procesos inmersos en estos y nutrir el saber de los docentes a través de la práctica docente; refieren que la autocrítica y los procesos investigativos permiten hallar estrategias innovadoras en los procesos, aplicando un enfoque lúdico que estimula la participación de los estudiantes.

Un elemento que contribuye al saber pedagógico está relacionado con la formación docente que, según Iglesias et al. (2018), debe ser constante, ya que ayuda a la adaptación de los docentes a los cambios de la sociedad y los retos actuales. Por otra parte, permite la implementación de estrategias innovadoras en el plano educativo, según las exigencias globales. En este punto, los aportes de Díaz y Caballero (2002) son relevantes, al considerar que el desarrollo de las competencias docentes favorece las acciones pedagógicas en el aula y el proceso educativo, particularmente en la adquisición del lenguaje en los estudiantes, por medio de estrategias que deben ser desarrolladas de forma práctica y cotidiana. Al respecto, es válido decir que los docentes son encargados de favorecer experiencias que pongan a prueba, en los niños y niñas, la capacidad de interactuar con situaciones simuladas o reales y, resolver problemas cotidianos donde se exija un adecuado progreso de las competencias comunicativas.

Currículo

Según la Ley 115 de 1994, el currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos, que contribuyen a la formación integral de las personas. Para Garzón y Gómez (2010), este se halla en un proceso continuo de cambio, que se gestiona mediante la articulación de acciones cargadas de las intenciones de una institución educativa específica; en este sentido, va a estar mediado por la pertinencia, relevancia, necesidades e intereses del contexto en el que se encuentre. Similarmente, Rodríguez (2020)

indica que el currículo debe implementarse de manera flexible, abierta, humanizante y emergente, ser construido por ciudadanos y, aplicarse en el contexto, convirtiéndose en su patrimonio educativo y cultural, necesario para afrontar cambios positivos en sus comunidades.

En este orden de ideas, es importante referirse a la estructura curricular del grado Transición, a partir de un diagnóstico inicial y la caracterización de los niños y las niñas, permitiendo conocer mejor sus condiciones familiares y el contexto social y cultural a partir de la observación y la escucha. Se puede decir que un aspecto esencial es el diagnóstico, el cual facilita y ayuda a crear ambientes de aprendizaje propicios para el desarrollo de competencias y, obtener mejores resultados mediante una práctica pedagógica abierta y flexible orientada a los intereses y necesidades en los que se desenvuelven los estudiantes; por eso, se recomienda realizar estas acciones, principalmente con la utilización de una metodología atractiva que cautive su interés, como el juego, el arte, la exploración del medio y la literatura, como oportunidades para promover el aprendizaje y el desarrollo; entonces, es necesario y pertinente, al inicio del año escolar, realizar un diagnóstico minucioso de los estudiantes, con el fin de flexibilizar el currículo y adaptar las clases a su ritmo de aprendizaje.

Pilares de aprendizaje en el grado transición

Córdoba et al. (2017) por un lado y, Niño (2021) por otro, hacen referencia a cuatro estrategias fundamentales en el proceso del aprendizaje, denominadas 'Pilares del aprendizaje': juego, arte, literatura y exploración del medio que, además contribuyen a mejorar la calidad de los procesos educativos. Desde esta perspectiva, aconsejan usar estas estrategias para el desarrollo de los contenidos, aplicándolas transversal y complementariamente, utilizando un enfoque lúdico para captar la atención de los menores, viabilizando el perfeccionamiento de las temáticas de forma participativa, dinámica y contextualizada, amenizando el proceso de enseñanza-aprendizaje, saliendo de lo monótono y de las prácticas educativas tradicionalistas. A continuación, se presenta la clasificación de los pilares del aprendizaje:

- **Pilar del arte:** favorece la creatividad, la capacidad de expresar, comunicar y representar lo que nos rodea, a través de las actividades de danzas, artes plásticas, artes audiovisuales y teatro.
- **Pilar de la literatura:** es una forma de expresarse, relacionarse y comunicarse con el otro; se recomienda actividades basadas en cuentos, canciones, teatro, rimas, trabalenguas.
- **Pilar del juego o experiencia del aprendizaje:** parafraseando a Piaget, el niño no juega para aprender, pero aprende jugando. Este pilar genera en los menores, el aprendizaje y el respeto por las reglas, la participación activa, el conocimiento corporal, la imagen corporal, los hábitos saludables de vida, la identidad, la autonomía, etc.
- **Pilar de la exploración del medio:** refiere la necesidad de interactuar, reconocer y explorar el mundo, generando nuevas experiencias a través de los órganos de los sentidos, como el tacto, el gusto, la escucha y la visión, que permiten identificar las propiedades de los objetos y, comprender ambientes sociales y culturales.

Aprender y jugar

Los aportes de Puche et al. (2009) y del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009) están relacionados con reconocer que las actividades y metodologías utilizadas en los primeros años escolares tienen que basarse en el enfoque lúdico, acordes al grado escolar de Transición y edad de los estudiantes; en consecuencia, proponen la guía *Aprender y jugar*, cuyo propósito principal es el trabajo de competencias de forma lúdica, activa, participativa y consciente en los menores, creando estrategias de aprendizaje que relacionen el entorno educativo con problemáticas y situaciones que observan en la cotidianidad; para ello debe haber un enfoque lúdico y flexible, utilizando la observación y el análisis cualitativo como instrumento principal de trabajo.

Los argumentos y conceptos anteriores, según el MEN (2009), dan pie a que los contenidos y estrategias sean evaluados frecuentemente y,

vinculados estrechamente con los componentes que debe evaluar el instrumento, que son: comunicativos, ciudadanos, científicos y matemáticos, desarrollados por medio de actividades que fomenten la participación activa en el aula, el proceso cognitivo, la discusión y la retroalimentación. Es necesario tener en cuenta que estos componentes deben ser articulados y complementados el uno con el otro; no deben ser trabajados por separado; todos tienen igual importancia para el desarrollo del menor. No obstante, por el propósito de la presente investigación, se requiere resaltar algunos conceptos, como las competencias comunicativas.

Ambientes de aprendizaje

Bazantes et al. (2019) sostienen que los ambientes óptimos de aprendizaje en el desarrollo del proceso educativo con los estudiantes están vinculados desde dos perspectivas: la primera hace alusión a los espacios físicos que pueden despertar el interés de los menores (adornos, distribución espacial) y, la segunda, mediada por el rol del docente; es esencial que estos se complementen para contribuir a su aprendizaje, fomentando actividades como explorar, experimentar, jugar y crear, sin olvidar elementos de convivencia como el respeto, la solidaridad y el compañerismo.

Estos argumentos tienen como propósito, resaltar la relevancia del ambiente de aprendizaje en el proceso de formación de los niños. Bazantes et al. (2019) referencian, específicamente, los ambientes de aprendizaje en grado Transición, los cuales han de poseer unas características específicas que funcionen de forma extrínseca para favorecer la motivación y comodidad de los niños y niñas. Por ello, se considera que el ambiente de aprendizaje debe beneficiar interacciones armónicas entre docentes y niños; de ahí lo esencial de la organización del espacio, la ubicación de materiales, decoración y objetos, condiciones de higiene, buena ventilación, iluminación adecuada y acceso para trabajar en zonas verdes y parques infantiles, que posibiliten que los niños tengan una mayor interacción y participación, además de favorecer el contacto con la naturaleza, para una mayor libertad y autonomía.

Para Bazantes et al. (2019), el ambiente de aprendizaje también está determinado por el contexto; es decir, por la organización social en la que se encuentre. A modo de interpretación y reflexión de los aportes previos, el ambiente de aprendizaje muchas veces es modificado por el contexto en el que se hallan los sujetos (docente, estudiantes); en otras palabras, cambia de un lugar a otro y se ve influenciado por las condiciones del momento a nivel cultural, político, social, geográfico, etc. Un ejemplo: es diferente un ambiente de aprendizaje de un colegio ubicado en una ciudad, al de una escuela rural dispersa, donde el contexto y las condiciones son distintas.

Diagnóstico a estudiantes

El diagnóstico es un elemento fundamental en el desarrollo de los procesos investigativos, ya que permite recolectar información para implementar estrategias necesarias para la planeación de las actividades que están vinculadas en este tipo de procesos. Bajo este punto de vista, la observación como elemento diagnóstico permite recoger información y registrar muchos elementos posibles en el progreso de las actividades pedagógicas que se relacionan con este propósito; en tal sentido, se puede registrar en cuentos, juegos, adivinanzas, trabalenguas, etc. Así, el diagnóstico de las habilidades comunicativas en los estudiantes es primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el grado Transición, recolectando información en actividades que son desplegadas de forma natural al inicio del proceso educativo.

Similares aportes presentan Toro y Tejada (2020): el proceso diagnóstico posibilita identificar falencias de los menores en cuanto a sus necesidades, limitaciones, atendiendo el contexto en el que viven y, particularmente, las limitaciones en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Manifiestan que el proceso que se debe llevar a cabo, con el apoyo de los padres de familia, es básico en esta etapa, para generar o ajustar los contenidos, cuya finalidad es el crecimiento personal y el aprendizaje de los menores.

Habilidades comunicativas

López (2018) resalta lo significativo de las competencias comunicativas en la formación preescolar, que posibilitan expresar ideas, sentimientos, necesidades, sueños y deseos, por medio de la emisión de sonidos, usando un código lingüístico común que requiere interpretación. Destaca que el empleo correcto de estrategias didácticas favorece los aprendizajes significativos; propone la literatura infantil como mecanismo básico del desarrollo de estas habilidades del habla y la escucha en preescolar, a partir de las cuales se crea las bases para el proceso de leer y escribir, que se consolidará en grados posteriores.

- **Habilidad del habla.** Cassany et al. (1994) y López (2018) sostienen que el lenguaje es una actividad social que contribuye a configurar la estructura cognitiva de los seres humanos a través de esquemas y funciones; influye en la comunicación, como resultado de las relaciones del individuo en su entorno, siendo un proceso sociolingüístico contextualizado; se desarrolla mediante el intercambio comunicativo a través de expresiones que son fortalecidas con el pasar del tiempo, mejorando la capacidad de comprender el significado abstracto de las palabras.
- **Habilidad de escucha.** Cassany et al. (1994) la definen como la capacidad que tiene el sujeto para comprender y reconocer el significado de la intención comunicativa de un determinado hablante, al implicar procesos cognitivos, puesto que se tiene que construir y reconstruir significados mediante la interpretación de un discurso oral. López (2018) presenta contribuciones similares y resalta la importancia que tiene la escucha en el proceso comunicativo, el cual no debe ser considerado como un elemento pasivo, ya que implica la incorporación de procesos cognitivos, necesarios para interpretar palabras y darles significados; por ello, escuchar es un criterio de la calidad en el habla y, en consecuencia, un elemento independiente con relación a la habilidad oral.
- **Habilidad de lectura.** Según el MEN (2009), la acción de leer está favorecida

por la intervención de un adulto, mientras la comprensión lectora se da a través de interacciones de sílabas y palabras que están familiarizadas por el contexto en el que se encuentra el menor. Desde la Ley 115 de Educación se expresa que la competencia comunicativa debe permitir no solo la expresión oral de discursos significativos, sino también, la lectura comprensiva y la escritura de diversos tipos de textos, argumentos que dan a entender que estos procesos están estrechamente relacionados con los de atención y memoria, vinculados con el entorno en el cual son desarrollados.

- **Habilidad de escritura.** Para Cassany et al. (1994), la escritura es el resultado de construcciones sociales relacionadas con la producción de texto, cuya intención es comunicativa, lo que implica dominar el sistema de notación alfabética, signos, rangos característicos de diferentes tipos de textos y, reglas gramaticales.

Expresión gestual

Ferro y Mancha (2008) denominan la expresión gestual como el lenguaje más natural del hombre, el cual se utiliza desde los primeros momentos de vida, al emplear el cuerpo como un instrumento de comunicación. En este sentido, se puede deducir que es un lenguaje espontáneo y no tiene códigos preestablecidos como el de la escritura, ya que por simples gestos de la cara o de alguna otra parte del cuerpo, se puede expresar o comunicar ideas y vincularlos con sentimientos, actitudes, sensaciones y pensamientos, convirtiéndose en el lenguaje corporal del humano. Bajo esta concepción, el lenguaje gestual es un elemento vital en el desarrollo de las habilidades comunicativas en los menores, por ser un medio o recurso para expresarse ante los demás y transmitir sus ideas y pensamientos de forma natural, pero, se debe trabajar para que se desarrolle efectivamente, con espontaneidad; y que, además, transmita de forma más precisa los pensamientos.

Para Ferro y Mancha (2008), este tipo de lenguaje se da mediante el reconocimiento del esquema corporal, del conocimiento del entorno y la orientación del mundo a través de

actividades de la cotidianidad, de favorecer la autoestima, la expresión, la comunicación, de posibilitar el desarrollo de la imaginación y la representación mental de las cosas, para luego ejemplificarlas en los gestos o transmitirlos mediante acciones gestuales. Así, la expresión gestual para estos autores, desempeña un papel indispensable en el desarrollo cognitivo, motor y afectivo de los menores, que se despliega a partir de acciones básicas fundamentadas en el juego, pasando por procesos más complejos que implican sensaciones, emociones y sentimientos, que garantizan la optimización en los procesos comunicativos.

La grafía

Ferro y Mancha (2008) la relacionan con la motricidad fina, la cual es una conducta motriz humana orientada hacia la escritura o representación de un sonido en una palabra o en un conjunto de signos; citando a Zabaleta, aducen que se realiza en tres fases: 1) Contacto simple, capacidad de asimilación motriz; 2) Presión palmar, que es cognitiva, sensitiva y perceptiva; 3) Formación de copias motrices exactas.

De este modo, se muestra que el grado de desarrollo motriz vincula a los procesos cognitivos con los sensitivos y perceptivos; es aquí donde se conecta el sistema nervioso, con los sentidos y los músculos, al realizar acciones de trazos. Ya cuando el estudiante ejecuta una preparación correcta, pasa al siguiente nivel, que es exacto, donde hace procesos reguladores en los movimientos, de forma precisa y consciente. Con base en esto, se puede decir que la grafía es una actividad que implica gran precisión y elevado nivel coordinativo; por esto, las fases de la grafía van a estar relacionadas con una etapa o desarrollo cronológico. Para Ferro y Mancha (2008), en la etapa uno están los menores de 3 a 4 años; la etapa dos 5 años y la etapa tres, después de los cinco años; por este motivo, es relevante cursar grados preescolares, donde ellos adquieren y se sensibilizan por medio de actividades específicas y de interés.

Pretextualización y textualización

El Ministerio de Educación Nacional de Perú (2000, como se cita en Escarcena y Cornejo,

2022), señala que la **pretextualización** precede a la textualización, siendo un importante componente de la comunicación; por lo tanto, esta se debe trabajar con una metodología lúdica, empleando el juego como elemento fundamental y facilitador del aprendizaje. Es necesario plasmar la oralidad (ideas, emociones, pensamientos) en un papel, para lograr la comunicación interpersonal. Según las directrices que propone el MEN de Perú, este proceso se inicia en los menores de cinco años, mediante trabajos de psicomotricidad gruesa, para luego pasar a la psicomotricidad fina por medio de ejercicios de linealidad, direccionalidad, trazos, dibujos, etc., en aras de llegar a plasmar las vocales, letras, sílabas y palabras en un papel o escrito.

Aportes similares presentan Escarcena y Cornejo (2022) en cuanto a que la pretextualización debe trabajarse de forma contextualizada, donde el saber y las estrategias pedagógicas empleadas por el docente marcarán el éxito de este proceso, ya que es un trabajo lento, largo y complejo para que los niños puedan relacionar las letras como códigos de escritura, conocer su sonido y forma y, saber combinar estos elementos para crear sílabas y, posteriormente, palabras y oraciones, para finalizar con párrafos o escritos. Bajo esta perspectiva, la pretextualización requiere un proceso cognitivo complejo que se debe desarrollar en los grados preescolares, donde su adquisición muchas veces va a estar condicionada a los saberes previos de hablar, escuchar y, las vivencias contextuales; por ello, el docente debe utilizar las estrategias adecuadas y pertinentes para que los niños puedan relacionar los sonidos con un signo o código correspondiente, hasta formar sílabas y palabras. La metodología basada en un enfoque lúdico y contextualizado va a ser un factor fundamental, ya que fomenta la participación activa de los menores y posibilita relacionar los sonidos, imágenes y otros elementos, con los códigos o letras.

La **textualización**, según Benítez et al. (2021) y Supo-Condori et al. (2022), es un proceso complejo de funciones cognitivas indispensables en la comunicación, que son desarrolladas por la interacción social y la relación con el entorno. Así, los procesos de enseñanza y aprendizaje

deben estar basados en el contexto específico en el que se vive y, es un error trabajar con metodologías poco contextualizadas, dado que la textualización se encuentra en un nivel más complejo que la pretextualización; en ella están plasmados los pensamientos e ideas de las personas de forma más fluida y espontánea, producto de las relaciones que se tiene con elementos del entorno en el que residen, los cuales se vinculan a un código o letra específica, que tiene un significado determinado.

En este punto, Benítez et al. (2021) mencionan que los individuos tienen la necesidad de establecer comunicación y esta puede expresarse de diferentes formas: por medio de símbolos, gestos, sonidos, etc. Particularmente, la textualización debe desarrollarse con actividades a nivel léxico-semántico, morfosintáctico y ortográfico, con el propósito de que el individuo tenga la capacidad de redactar textos, desarrollando su comunicación escrita. Refieren que, la falta de trabajo de la textualización y el componente comunicativo, se ve reflejado en los problemas lingüísticos de los estudiantes, por su bajo nivel en competencias escritas y lectoras.

Aportes desde la psicolingüística

Fernández (2009) define a la psicolingüística como una rama de la psicología interesada en saber cómo la especie humana adquiere el lenguaje y los mecanismos cognitivos que intervienen en el procesamiento de la información lingüística. Harris y Coltheart (1986, como se cita en Valle, 1992) la precisan como una ciencia que intenta descubrir cómo se comprende y se produce el lenguaje; es decir, la psicolingüística se interesa en los procesos que intervienen en el lenguaje. En concordancia con estos referentes teóricos, se puede deducir que la psicolingüística está relacionada con todos los procesos mentales implicados en la adquisición y aprendizaje del lenguaje; en otras palabras, la manera como una persona comprende, produce, adquiere o pierde el lenguaje en su diario vivir.

Desde otro punto de vista y, parafraseando los aportes de Mayor (2004), la psicolingüística surge de manera explícita en los años 20, a partir de los aportes de la psicología en la educación, por

medio de teorías conductistas en la adquisición de la lengua materna; no obstante, estas teorías fueron modificadas con el pasar del tiempo, al usar teorías constructivistas en los procesos educativos y adquisición del lenguaje. Bajo esta perspectiva, lo que el autor da a entender es que esta es una ciencia en constante evolución, siendo un área interdisciplinar que se relaciona con las diferentes áreas de la educación y las ciencias sociales. Del mismo modo, es importante resaltar que los aportes de la psicología a la psicolingüística evolucionaron de estrategias tradicionales (estímulo - respuesta) a estrategias emergentes, para un continuo aprendizaje del lenguaje.

Anula (2002) expresa que la psicolingüística estudia el lenguaje desde los procesos mentales; por ello, se trata de una ciencia experimental que se realiza mediante la observación de la adquisición de los procesos lingüísticos y la conducta de los hablantes y, hace una diferenciación con la lingüística, ya que esta estudia las gramáticas de las lenguas y sus funcionamientos, mientras la primera se centra en el proceso que tiene lugar a la hora de llevar a la práctica el lenguaje. Relacionando los aportes anteriores con el presente estudio, se determina que la psicolingüística se convierte en un elemento importante en los procesos para la adquisición del lenguaje, siendo indispensable en la etapa de educación preescolar; es aquí donde los maestros de transición, al comprender y diferenciar esta disciplina y su aplicabilidad, favorecerán que los niños encuentren los medios y ambientes adecuados para comunicarse, y la apliquen en cada una de las áreas educativas y en la vida cotidiana.

Aportes de grandes pensadores

Al continuar el desarrollo del marco teórico, se hace necesario recoger aportes interesantes y relevantes que han nutrido las teorías del aprendizaje y los procesos de desarrollo en las personas, ya que estos son de mucha relevancia y ayudan a comprender el desarrollo de las habilidades comunicativas. El primer autor al que se hace referencia es a Vygotsky (como se cita en Blanco, 2012) y su teoría del aprendizaje sociocultural; menciona que el aprendizaje de las personas se estructura a

partir del contexto en el que se encuentran; se refiere a la realidad cultural, social, etc.; hace alusión a que el aprendizaje de las personas está condicionado por las relaciones interpersonales que se tenga; dice que el componente lúdico en las primeras edades va acompañado de las relaciones sociales, que son fundamentales en el aprendizaje de los menores; sugiere que, en el desarrollo del hombre, aparte de su desarrollo biológico, también se aprecia el desarrollo sociocultural, relacionado con la organización cultural y social de los individuos.

De otra parte, Trujillo (2017) alude al aprendizaje sociocultural, también como una teoría constructivista que requiere de procesos superiores de pensamiento y lenguaje, íntimamente vinculado con el entorno social, cultural e individual, que cumple la función de mediador y facilitador de la adquisición del aprendizaje. Por este motivo, dentro del rol del maestro y su saber pedagógico, tiene una función primordial al momento de guiar el proceso de aprendizaje, pues debe crear los ambientes adecuados para la correcta asimilación de costumbres y tradiciones que el menor debe interpretar, y dar un significado con acciones establecidas en una cultura; por lo tanto, son operaciones mentales superiores. En este sentido, el autor clarifica que el aprendizaje debe ser dinámico y se debe relacionar con las experiencias previas de los menores, con el fin de mejorar y consolidar el aprendizaje de forma efectiva, reconociendo algunas ideas de Vygotsky (como se cita en Blanco, 2012), para quien el lenguaje es una herramienta cultural en la transmisión del conocimiento; por ello, se entiende que, entre mayores sean las relaciones interpersonales de calidad, mayores son las posibilidades de extraer un mejor aprendizaje y un mayor desarrollo de los procesos mentales - cognitivos que se debe realizar de manera contextualizada.

Otra teoría a destacar es la del aprendizaje, desarrollada por Piaget (como se cita en Tito-Manuel, 2013), fundamentada desde el punto de vista psicológico en el siglo XX, la cual tiene en cuenta las facetas del desarrollo cognitivo del humano: pensamiento concreto, pensamiento formal, pensamiento lógico. También se destaca

lo expuesto por Delgado y García (2021), quienes hacen referencia a los aportes de Piaget en 1983 y los vinculan con el paradigma de aprendizaje constructivista, el cual es primordial en el desarrollo del proceso de aprendizaje del niño, ya que se relaciona con los procesos cognitivos, desarrollados en diferentes etapas, como: sensorial (0 a 2 años), preoperacional (2 a 7 años), operaciones concretas (7 a 11 años) y, operaciones formales (desde los once años hasta la adultez).

Bajo esta perspectiva, los argumentos y aportes previos en la teoría del desarrollo cognitivo son esenciales en las etapas de desarrollo educativo, pues activan los conocimientos de los niños; el maestro tiene como función, organizar, colaborar, estimular y guiar durante todo el proceso de aprendizaje-enseñanza; por ello, en el presente trabajo se diseña una propuesta didáctica que ayudará al desarrollo de las habilidades comunicativas, mediante actividades lúdicas, material concreto y didáctico, adecuándose al nivel de desarrollo cognitivo de cada niño, respetando su tiempo e individualidad. El aprendizaje en el aula debe ser guiado con actividades específicas que estimulen el desarrollo en cada una de las etapas; en el caso del grado Transición, se requiere implementar cartas, recetas, afiches, volantes, avisos, noticias, cuentos, poemas, etc., si se habla de habilidades comunicativas.

Desarrollo y competencias de los niños de 3 a 5 años

Según el MEN de Colombia (2009), en menores de 3 a 5 años, el desarrollo de competencias se posibilita gracias a la capacidad de establecer una diferencia entre creencias y afectos; a esta edad, los niños y las niñas poseen la capacidad de saber o entender lo que el otro quiere, sabe, cree y siente, como es el caso de deseos, emociones, control emocional, normas, valores, criterio moral, predicciones e intenciones, herramientas cognitivas para comprender y producir lenguaje escrito.

En coherencia con estos aportes, esta edad representa el periodo de pleno desarrollo de las competencias de los niños y niñas, quienes empiezan a reflexionar y analizar las situaciones

de una manera más coherente, generando nuevos significados y dando importancia a las cosas y situaciones que producen nuevo conocimiento, buscando favorecer el desarrollo de todas sus dimensiones. Entonces, el saber pedagógico del docente es fundamental al momento de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje relacionado con el desarrollo de las habilidades comunicativas en los menores, ya que debe emplear una metodología y unos recursos pedagógicos adecuados y pertinentes para transmitir el conocimiento hacia la adquisición de la competencia. Uno de esos elementos es la contextualización de las actividades, siendo ideal que sean desarrollados en un ambiente cotidiano, donde el menor tenga la posibilidad de relacionar los contenidos y temáticas educativas con la vida cotidiana o de su entorno. Este es un aspecto enriquecedor que fomenta una metodología activa, participativa y dinámica, obligando tanto al docente como al estudiante a buscar e implementar estrategias más acordes con su realidad inmediata.

Metodología

La investigación se orientó bajo el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, con aportes de Díaz (2011) y Hernández et al. (2014), que posibilita explorar, describir situaciones cotidianas, para luego interpretarlas, comprender comportamientos de personas y comunidades. En sincronía, se hace uso del método fenomenológico-hermenéutico; Martínez (2006), aduce que "la fenomenología se define como el estudio de los fenómenos, tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre" (p. 137). No obstante, por sí solos no tienen significado; para ello es preciso su interpretación por medio de la hermenéutica, posibilitando una comprensión profunda de la experiencia investigativa. Con esto se logra evidenciar una correspondencia y afinidad en cuanto al paradigma, enfoque y método empleados en el desarrollo del estudio, que facilitan la interpretación y comprensión del fenómeno de estudio, de manera holística, contextualizada y con mayor profundidad, lo cual tiene correspondencia con los propósitos de la investigación.

Respecto a la población estudio, participaron cuatro docentes, estudiantes y padres de familia del grado Transición, pertenecientes a la Institución Educativa Fray Plácido de Mocoa, Putumayo, en el año 2022, seleccionados mediante muestreo a conveniencia. Los criterios de inclusión que se tuvo en cuenta fueron: acceder voluntariamente al estudio (padres de familia y docentes); para los estudiantes, consentimiento informado firmado por acudientes y, el aval de la institución para realizar la investigación. Es importante mencionar que a los participantes se les explicó detalladamente los procedimientos a desarrollar, mencionando los objetivos, metodologías, riesgos, utilidad, anonimato y confidencialidad de la información presentada, atendiendo las consideraciones éticas y normativas del estudio.

Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron: entrevista dirigida a docentes (ocho interrogantes), entrevista focal (padres de familia, siete interrogantes) y observación simple en el aula (ocho ítems), seleccionadas observando la pertinencia en cuanto al enfoque, paradigma y método del estudio, dando así la posibilidad de dar respuesta a los propósitos planteados en la investigación, al ser técnicas flexibles/adaptables, abiertas, participativas y dinámicas, que son desplegadas en ambientes cotidianos. Estas técnicas permiten la recolección de información de manera amplia, detallada, holística, contextualizada, lo cual facilita una mejor interpretación y comprensión de la realidad del estudio (Monje, 2011). Así, las tres técnicas empleadas son utilizadas en ámbitos relacionados con la educación, las cuales permiten a los investigadores conocer de primera mano los fenómenos estudiados, al estar presentes en el sitio y realizar acciones de observación e indagación a los individuos, lo cual facilita significativamente el entendimiento de los fenómenos, amplia y detalladamente.

Posterior a la recolección de la información, se efectuó el proceso de vaciado de la misma y la codificación, para su ulterior análisis con el uso de la triangulación tipo metodológica (Forni y De Grande, 2020). En este sentido, a partir del proceso desarrollado en la

triangulación, se logró establecer convergencias (semejanzas) y divergencias (diferencias) en la información recolectada; con ello se identificó los hallazgos, que se corroboró a partir de las fuentes bibliográficas, para la creación de las conclusiones del estudio.

Resultados

Esta sección se presenta con base en la información recolectada mediante los instrumentos de la entrevista, la entrevista grupal y la observación participante. Se inicia con la entrevista a los docentes de Transición, compuesta de ocho interrogantes. La primera pregunta estuvo relacionada con el diagnóstico efectuado a estudiantes de Transición respecto al desarrollo de habilidades comunicativas al inicio del año escolar; se destaca que no todas las docentes elaboran un diagnóstico completo de las habilidades comunicativas; manifiestan que se hace de forma parcial y se completa con el pasar del tiempo, convirtiéndose en un hallazgo negativo encontrado en el estudio (Subcategoría: Contexto y relación estudiante-docente). Sin embargo, se indica que cuando los menores ingresan, cuentan con un vocabulario limitado, con dificultades en la pronunciación, timidez, poco desarrollo en la escucha-atención y, paulatinamente van en mejoría, a medida que tienen una mayor confianza con la docente (Categoría: Habilidades comunicativas).

La segunda interrogante se refirió al empleo de las mallas y lineamientos curriculares. Dentro de las respuestas se evidencia que las maestras hacen uso de los lineamientos establecidos por el MEN, como planes, currículos, derechos básicos de aprendizaje (DBA), metodologías del grado Transición, particularmente en la dimensión comunicativa. Mencionan que utilizan estrategias y metodologías didácticas que captan la atención de los menores, como cantos, rondas, trabalenguas, cuentos narrados, poesías, etc., orientados con un enfoque lúdico; manifiestan que el uso de la literatura infantil contribuye al desarrollo del componente oral y escucha en las habilidades comunicativas de los menores, afirmaciones que se relacionan con las contribuciones de López (2018).

El tercer interrogante hizo alusión a la formación y actualización del conocimiento pedagógico; se observa que las docentes cuentan con la formación pertinente para su cargo y participan constantemente en capacitaciones en este tipo de temáticas, lo que contribuye a su saber pedagógico.

En el ítem 4 se indagó sobre las estrategias metodológicas que suelen utilizar las docentes para favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas como escucha y habla en los estudiantes, implementadas con un enfoque lúdico, actividades como narraciones, dramatizados, poesía, etc., manifestando que enfatizan en la habilidad comunicativa de la escucha, la cual es importante para captar la atención de los menores.

La interrogante 5 tuvo que ver con las habilidades comunicativas que se debe mejorar o fortalecer en los estudiantes de Transición, para un adecuado desarrollo de los procesos cognitivos; las docentes expresan que es la escucha, vital para el desarrollo de procesos cognitivos como la atención, concentración y memoria; para ello emplean estrategias didácticas (juegos), con las cuales logran captar la atención de los menores.

La pregunta 6 expresó la incidencia que tiene la relación docente-estudiante en el proceso de aprendizaje. En las respuestas se destaca que son determinantes para generar ambientes de armonía, confianza, empatía, para conocer a los estudiantes.

La pregunta 7 se refiere a los espacios de intercambio de saberes con sus colegas, que contribuyen en su labor docente, elemento a destacar al permitir detectar falencias en el desarrollo de los contenidos; igualmente, se resalta las experiencias significativas en el desarrollo de sus actividades.

En la pregunta final, 8, se denotó la importancia de reflexionar sistemáticamente sobre el quehacer pedagógico, siendo un espacio necesario para generar ajustes en el proceso educativo.

En la observación, el primer ítem fue Comunicación y relación docente/estudiante/ambiente en el aula, evidenciando una

correspondencia positiva entre estos, basada en afecto, confianza, empatía, respeto y amistad, que fomenta la creación de un ambiente armónico en el aula. El siguiente elemento de análisis referenciaba el interés por llevar a cabo las actividades propuestas por la docente, expresando el uso de estrategias y herramientas didácticas de su agrado, que llaman la atención de los niños y niñas en cuanto a la dimensión comunicativa, como juegos, rondas infantiles, cantos, cuentos, videos, etc., lo cual se relaciona con los aportes de Merellano-Navarro et al. (2019) al implementar estrategias con enfoque lúdico e innovadoras, fomentando el interés de los estudiantes.

El tercer elemento hace alusión a la capacidad del estudiante para seguir instrucciones y adaptarse. Las docentes hacen énfasis en la habilidad comunicativa de la escucha, que se evidencia en la facilidad de seguir instrucciones y, su concentración. Lo anterior es reflejo del saber pedagógico de ellas, al hacer uso de metodologías didácticas y actividades del agrado de los menores (juegos, cuentos, obras de teatro). Con ello se respondió el ítem siguiente: el estudiante se comunica constantemente con sus compañeros, al presentarse un entorno óptimo para su aprendizaje. Por otra parte, el desarrollo de actividades como el teatro, el canto, los juegos narrados, facilitan el diálogo y la comunicación entre estudiantes, quienes lo expresan de manera verbal y gestual, dibujando.

En cuanto al elemento de análisis sobre cómo el estudiante contribuye a crear un ambiente de sana convivencia, es evidente la confianza con la maestra y sus compañeros, que le permite expresarse de una manera más fluida; asimismo, el docente contribuye a fomentar estos ambientes, ya que crea las normas de comportamiento, como el respeto a la palabra y la utilización de actividades con un componente lúdico que facilita la participación activa de los menores en el desarrollo de su dimensión comunicativa, lo que es reflejo de su saber pedagógico.

Respecto a si el estudiante desarrolla los procesos cognitivos como la atención, concentración y memoria durante la ejecución de actividades, se evidencia que sí, ya que son

desplegados mediante la escucha, aprendiendo a seguir instrucciones y captar las normas de comportamiento; con ello, se les facilita la asimilación de los demás contenidos.

La entrevista focal inicia con la interrogante: ¿Considera usted que la docente del grado Transición cuenta con la experiencia, preparación y conocimientos suficientes para desarrollar las habilidades comunicativas de sus hijos (habla y escucha)? Se aprecia respuestas positivas, evidentes en las mejorías obtenidas por los menores, como la pronunciación, uso de palabras, relación con el contexto, pérdida de la timidez; igualmente, con la escucha, ya que estos ejecutan sus tareas más fácilmente, al seguir las instrucciones. Por otro lado, se manifiesta que las actividades son acordes a la edad y grado escolar; son fáciles de desarrollar y las disfrutan, ya que declaran el gusto por ir a la escuela. Estos aportes están relacionados con la interrogante 5, en cuanto a la pertinencia de las actividades; muestra la buena relación docentes-estudiantes, ya que los menores expresan a sus padres el cariño, amor por la docente y el agrado de estar en la escuela. Además, se identifica la adquisición de valores como el respeto, solidaridad, empatía y responsabilidad, creando buenos ambientes de trabajo, lo cual responde a las interrogantes siguientes, al manifestar agrado, simpatía de los menores por el entorno escolar, que son reflejo de las correctas estrategias empleadas por las maestras.

Discusión

En este apartado se emplea la triangulación tipo metodológica, permitiendo establecer divergencias y convergencias dentro de los resultados, para determinar los hallazgos dentro del estudio.

El principal hallazgo está relacionado con el diagnóstico a estudiantes, que se hace al iniciar el año escolar por parte de las docentes del grado Transición, quienes aducen que no se desarrolla por completo y que se va conociendo las características de cada uno de ellos con el pasar del tiempo. Esta falencia podría limitar el abordaje y desarrollo de contenidos de forma más óptima (con uso de estrategias y

actividades de intereses de los menores), al no conocer los gustos, necesidades y fortalezas de los menores; no obstante, según lo expresado en la entrevista grupal y la observación, las actividades de las docentes son pertinentes para la edad y grado escolar y, están de acuerdo con el gusto y el interés de los niños; además de que son planeadas de acuerdo con las dificultades y fortalezas, son fáciles de realizar, los motivan y son de su agrado; esto denota el buen conocimiento de los estudiantes por parte de las docentes, aunque no sea desde el principio del año escolar.

Al comparar la información preliminar con referentes teóricos en el área como los de Toro y Tejada (2020), se comprende que el diagnóstico inicial es fundamental en cualquier proceso, e indispensable para la planeación de temáticas y actividades, con el fin de que sean más pertinentes, según las características de los menores y las condiciones del entorno. Según estos autores, es necesario realizar esta actividad con la participación de padres de familia, con el fin de implementar actividades pertinentes según los gustos, necesidades de los estudiantes y, condiciones del contexto. Por lo tanto, se halla una falencia por parte de las docentes, quienes deben desarrollar este proceso al iniciar el año de forma completa y, con el acompañamiento de los acudientes de los menores, con la intención de implementar estrategias acordes con las características de los estudiantes.

En cuanto a la dimensión comunicativa, se desarrolla el contenido con estrategias adecuadas, como el uso de los pilares del aprendizaje (arte, literatura, juego y exploración de medio); según lo expuesto por Niño (2021) y Córdoba et al. (2017), son actividades que despiertan el interés de los menores y que facilitan el desarrollo de sus habilidades comunicativas, al estar enfocadas en las características de los estudiantes y el contexto.

Una convergencia interesante a discutir está relacionada con las estrategias didácticas utilizadas por las maestras en la dimensión comunicativa, basadas en metodologías lúdicas y de acuerdo con los pilares del aprendizaje. Niño (2021) sostiene que, actividades como

el canto, las rondas infantiles, los dibujos, las coplas, los juegos narrados, etc., son definitivas para el desarrollo de las habilidades comunicativas, enfatizando en la literatura infantil como elemento clave que promueve las relaciones interpersonales, manifiestas en la expresión de pensamientos y emociones de los menores. Merellano-Navarro et al. (2019) afirman que el uso de estrategias innovadoras bajo el enfoque lúdico estimula la participación activa y consciente de los estudiantes, ya que son actividades de su agrado, lo que les permite interactuar de forma más frecuente y posibilita desarrollar las habilidades comunicativas. Esto muestra una convergencia interesante donde las maestras usan estrategias y metodologías lúdicas, innovadoras o diferentes para el desarrollo de los contenidos, basadas en el diagnóstico y conocimiento del contexto, siendo acordes con el grado escolar y edad de los menores, facilitando la asimilación de los contenidos por parte de estos.

En cuanto a la formación y experiencia de las maestras, se hace evidente que cuentan con la formación pertinente para ejercer el cargo en el grado Transición (licenciadas en educación inicial, algunas especialistas en infancia y adolescencia). Por otro lado, la experiencia que, en promedio es mayor a 15 años, les ha permitido desarrollar las temáticas de la menor manera, que se expresa en el correcto abordaje de contenidos y el uso adecuado de estrategias didácticas y actividades. Confirmando la información preliminar, se tiene en cuenta los aportes expuestos por Iglesias et al. (2018) y Álvarez et al. (2017), quienes establecen que la formación docente debe ser permanente, aspecto fundamental que brinda elementos para un mejor desempeño en su accionar; igualmente, se resalta la importancia de reflexionar el quehacer docente, con el fin de encontrar falencias y fortalezas y, mejorarlas mediante ajustes.

Concerniente a la reflexión del quehacer docente y, analizando la información recopilada, se descubre un hallazgo relevante que se relaciona con los espacios que tienen las docentes para intercambiar experiencias en el aula, comunicando las dificultades encontradas y las experiencias significativas,

en cuyo análisis emplean estrategias para fortalecer o implementar ajustes para su corrección. En este sentido, el saber pedagógico de las docentes se nutre a partir de las vivencias en el aula, como la relación de los docentes-estudiantes, las actividades propuestas para el desarrollo de contenidos, los métodos y técnicas de enseñanza, etc., los cuales, por medio de procesos de reflexión, pueden mejorar e implementar de un modo más efectivo, que repercutirá positivamente en el aprendizaje de los menores. Los aportes de Porras et al. (2019) guardan similitud, ya que estas acciones nutren el saber pedagógico por medio de la reflexión práctica docente, permitiendo el desarrollo de competencias en planos cognitivos, actitudinales, pragmáticos, necesarios para ajustar los contenidos, estrategias de enseñanza acordes con el contexto y particularidades de los menores (interacción docente, contenido y estudiante).

Con relación a la categoría de análisis 'Habilidades comunicativas: escucha, expresión oral', se logra establecer que la escucha es un elemento fundamental para desarrollar las demás habilidades comunicativas y cognitivas, evidencia que se da a partir de la similitud de la información recolectada. En este sentido, se convierte en el hallazgo más importante en esta categoría, ya que a partir de su desarrollo se aprende a seguir instrucciones y seguir reglas de comportamiento y, posibilita la buena pronunciación; está relacionado con los procesos de concentración y atención que son de tipo cognitivo. López (2018) expresa que las habilidades comunicativas están relacionadas con los procesos cognitivos de atención, concentración y memoria; por ende, es fundamental trabajarlos en los primeros años escolares, para el afianzamiento de bases sólidas que posibiliten el abordaje y asimilación de información. Son dos los elementos diferentes dentro del acto educativo, que deben ser trabajados por aparte, donde la escucha facilita la capacidad de comprender, interpretar o dar significado a las expresiones verbales abstractas; por ello, lo significativo de trabajar con metodologías lúdicas que sean del interés de los menores y que creen un aprendizaje significativo en estos.

Haciendo alusión al desarrollo de las habilidades comunicativas, es notorio que los estudiantes han obtenido grandes mejorías, ya que en un inicio el vocabulario era limitado, tenían dificultades en la pronunciación, hablaban con timidez y no se relacionaban con los demás. Con el tiempo, se aprecia que el vocabulario es más amplio y usan palabras relacionadas con lo que quieren comunicar; además, acompañan lo que quieren decir con gestos, comunican sus sentimientos e ideas de diferentes maneras, saben escuchar, se relacionan y comunican con los demás. Este hallazgo tiene como particularidad que, en sus fuentes hay un uso de estrategias didácticas (saber pedagógico) acordes con los gustos e intereses de los menores, como, por ejemplo, los cantos, rondas, narraciones, dramatizados, bailes, entre otros, que son de su agrado y que fomentan la participación.

Lo anterior tiene correspondencia con las aportaciones de López (2018), quien expresa que el empleo correcto de estrategias de aprendizaje, recursos didácticos y adaptaciones a contenidos adaptados a los gustos e intereses de los menores, favorece el desarrollo de sus habilidades comunicativas; la autora propone la literatura infantil como patrón que facilita el progreso de la escucha y la expresión oral en los estudiantes ya que, actividades como los cuentos narrados, el teatro, la poesía, etc., permiten un intercambio lingüístico más fluido y frecuente en los niños (oralidad); están relacionadas con procesos cognitivos como la concentración y atención (escucha), que son experiencias significativas en su aprendizaje, dado que realizan las actividades con gusto y satisfacción.

Como ya se señaló, las habilidades comunicativas como la expresión oral, gestual y escucha, atañen a los procesos cognitivos (atención, concentración y memorias); por lo tanto, al desarrollarlas, se vincula la atención y la memoria. En este punto, las metodologías de aprendizaje basadas en el arte, la literatura, el juego y la exploración del medio, favorecen en gran medida su desarrollo, ya que son del interés de los menores y, su participación en este tipo de actividades crea estados de goce y disfrute en ellos. Por otra parte, se crea espacios óptimos para la comunicación y expresión entre

los participantes, de un modo más fluido y, desarrollan la escucha, que les permite estar más atentos a las orientaciones de las docentes y la asimilación y cumplimiento de normas.

Con relación a los ambientes de aprendizaje, existen congruencias en las respuestas, que denotan la existencia de un ambiente armónico de trabajo basado en la cooperación, amistad, buen trato, respeto a las normas de comportamiento, que se puede observar en la conducta de los estudiantes al expresar el aprecio hacia sus docentes y compañeros; manifiestan emociones como felicidad y entusiasmo al ver o hablar de su maestra y amigos; se levantan temprano, son muy puntuales y no quieren perder clases; su maestra los trata con amor y cariño, lo que facilita, según Bazantes et al. (2019), el abordaje y asimilación de contenidos, que se reflejan en el buen desarrollo de las habilidades comunicativas dentro y fuera del aula escolar; esto es, en los hogares y en la comunidad. Con relación a los ambientes de aprendizaje, estos no solo se limitan a los espacios físicos, sino que van más allá, en la armonía de las relaciones interpersonales entre los sujetos del contexto y el correcto uso de estrategias de acuerdo con sus características, donde el accionar o el rol de los maestros se vuelve fundamental para la creación de espacios de sana convivencia que fomenten el aprendizaje activo de los menores.

En este sentido, el saber pedagógico de las docentes de Transición es indispensable para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes, ya que deben vincular múltiples elementos como la formación docente, el uso de lineamientos nacionales, los planes de área, el currículo, entre otros, en la planeación de actividades. Este último debe ser coherente con el grado escolar y edad de los estudiantes, por lo que es correcto el uso de los pilares del aprendizaje (arte, literatura, juego, exploración del medio) para su desarrollo. No obstante, se requiere el diagnóstico inicial de los estudiantes, para la planeación y ejecución de actividades, sujeto a sus intereses, necesidades, fortalezas y entorno, con el fin de que sea más pertinente y fomente su participación activa y consciente. Bajo este panorama, el proceso de reflexión del quehacer educativo es un elemento primordial para los docentes; al evaluar la práctica

pedagógica, permite encontrar falencias, fortalezas y estrategias de mayor impacto en el proceso educativo para, posteriormente corregirlas o fortalecerlas, de suerte que puedan repercutir positivamente en el aprendizaje y, contribuir enormemente al saber pedagógico.

En cuanto a las habilidades comunicativas, es preciso que sean elaboradas con estrategias que llamen el interés y fomenten la participación (enfoque lúdico); es relevante resaltar que estas son afines a algunos procesos cognitivos, como por ejemplo la escucha, básica para captar la atención de los niños, necesaria para la asimilación de los contenidos de aprendizaje y el seguimiento de instrucciones que, de forma indirecta, pueden crear ambientes óptimos para el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades comunicativas, ya que facilitan una mayor interacción entre los participantes, de forma respetuosa y armoniosa.

Conclusiones

En definitiva, los resultados del estudio muestran que la reflexión del quehacer docente es un elemento determinante para nutrir el saber pedagógico; es menester realizar un análisis exhaustivo de la implementación de las estrategias, métodos, referentes y actividades propuestas para el desarrollo de las habilidades comunicativas en estudiantes del grado Transición; así mismo, tener en cuenta las dificultades, aspectos positivos y experiencias significativas encontradas en este proceso, que son necesarios para ajustar y orientar de una mejor manera la enseñanza-aprendizaje.

Igualmente, la formación y actualización permanente del docente y los espacios de intercambio de saberes significativos, permiten implementar ajustes positivos en el abordaje de contenidos, utilizando metodologías pertinentes que contribuyen enormemente al desarrollo de las habilidades comunicativas y las demás dimensiones en los estudiantes, ya que se trabaja atendiendo los elementos del contexto, lo cual facilita la adaptación de los docentes respecto a los cambios y retos globales.

Sin duda alguna, uno de los aspectos a tener en cuenta, que repercute de manera positiva en

el aprendizaje de los menores, es el enfoque lúdico en el desarrollo de actividades y estrategias innovadoras que despierten su interés, como el uso de los pilares del aprendizaje. El buen uso y amplio conocimiento de metodologías, estrategias y lineamientos/referentes con los que cuentan los docentes, permite un mejor accionar en sus funciones. Por otra parte, al implementar estrategias lúdicas, los niños desarrollan su aprendizaje efectuando diferentes actividades de participación y colaboración en el grupo de estudio.

Un hallazgo de interés es la relación que existe en las habilidades comunicativas con algunos procesos cognitivos; en tal sentido, es atrayente hablar de que la habilidad comunicativa de la escucha influye directamente en la atención y concentración de los estudiantes. Por consiguiente, su despliegue es primordial, ya que los menores aprenden a seguir instrucciones y estar atentos, con lo cual se facilita la asimilación de contenidos. Para posibilitar lo anterior se requiere el uso de estrategias que capten su interés, como el uso de actividades que sean de su agrado; en el caso particular de las habilidades comunicativas, el canto, rondas, juegos, narraciones, dramatizados, con literatura que facilita ensanchar sus habilidades de comunicación y aprendizaje.

Un aspecto negativo a observar es el diagnóstico inicial desarrollado por las maestras, ya que se ejecuta de manera parcial y se completa con el pasar del tiempo, donde se extrae información tan importante como los gustos, necesidades, fortalezas y dificultades de los menores, información fundamental en la planificación de los contenidos y las estrategias utilizadas para la enseñanza. Según lo expresado por Toro y Tejada (2020), este proceso debe realizarse con la participación de los padres de familia, para que sea más amplio y profundo, que permita conocer las características de los menores y, hacer los ajustes a los contenidos y actividades desde el inicio de año escolar.

Desde otro punto de vista, se evidencia que el desarrollo de las habilidades comunicativas de los menores es positivo y está bien con respecto a su edad, ya que se mira mejorías en el léxico, pronunciación, fluidez y pérdida de la timidez, reguladas en gran medida por las estrategias utilizadas por los maestros, como por ejemplo, los pilares del aprendizaje y actividades acordes con su edad y grado escolar, ya que el teatro, el canto, la fonomímica, los cuentos narrados, facilitan la expresión de los menores y posibilitan una mayor interacción entre estudiantes/estudiantes y estudiantes/docentes, que manifiestan bajo dibujos, cantos, gestos, habla y, que expresan como gustos, sentimientos e ideas.

En definitiva, el saber pedagógico contribuye considerablemente a la creación de ambientes óptimos de aprendizaje; el empleo de estrategias y metodologías favorece la relación armónica entre los individuos, basada en normas de comportamiento como el respeto, buen trato, amor y fraternidad; estos elementos crean confianza y benefician una interacción más frecuente, regulada con pautas de comportamiento, creadas a partir de los saberes docentes, al dirigir el grupo y el uso de estrategias para dicho fin.

Conflicto de interés

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

Referencias

- Álvarez, C. S., Jardón, P. y Grau, R. (2017). Formación y actualización pedagógica del profesorado como facilitadores de la educación inclusiva: una base de datos inclusiva en red. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6(3), 134-149.
- Anula, A. (2002). *El abecé de la psicolingüística*. Arco/Libros, S.L.

- Bazantes, Z. P., Andaluz, J. V. y Miranda, I. S. (2019). Los ambientes de aprendizaje en la educación inicial y su influencia en el desarrollo socio-afectivo de los niños. *Opuntia Brava*, 11(Especial 2), 201-210.
- Benítez, T., Guariguata, Y. y Pérez, A. (2021). Pedagogía de géneros textuales para fomentar *engagement* en la escritura académica en educación superior. *Literatura y Lingüística*, (43), 309-348. <https://doi.org/10.29344/0717621X.43.2124>
- Blanco, V. (2012). Teorías de los juegos. <https://actividadesludicas2012.wordpress.com/2012/11/12/teorias-de-losjuegos-piagetvigotsky-kroos/>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Editorial Graó.
- Córdoba, L. M., Hernández, P. I., Palacio, C. y Tobón, J. A. (2017). Pilares de la educación inicial: mediadores para el aprendizaje. *JSR Funlam Journal of Students' Research*, (2), 86-94. <https://doi.org/10.21501/25007858.2582>
- Delgado, Y. K. y García, Y. L. (2021). *Propuesta didáctica para desarrollar las habilidades comunicativas en estudiantes de 5 años de una institución educativa privada de Santiago de Surco-Lima* [Tesis de Pregrado, Universidad Marcelino Champagnat]. <https://repositorio.umch.edu.pe/handle/20.500.14231/3314?show=full>
- Díaz, D. (1980). La educación por el trabajo de Celestin Freinet. https://www.researchgate.net/publication/321055028_La_Educacion_por_el_Trabajo_de_Celestin_Freinet
- Díaz, V. (2004). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Telos*, 6(2), 169-193.
- Díaz, L. (2011). *Visión investigativa en ciencias de la salud (Énfasis en paradigmas emergentes)*. Editorial Cosmográfica Valencia.
- Díaz, M. R. y Caballero, M. Á. (2002). El desarrollo de las competencias comunicativas en la alfabetización inicial. *Docencia e Investigación, Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 28(13), 13-62.
- Escarcena, C. y Cornejo, G. (2022). *Juego libre en sectores para la textualización de ideas en niños y niñas de 5 años de la institución educativa inicial Señor de los Milagros del distrito de La Joya, Arequipa – 2019* [Trabajo de Especialización, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <https://repositorio.unsa.edu.pe/items/3978dfaf-eae7-4f28-acb6-d3da937003cc>
- Fernández, P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2. *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (9), 1-33.
- Ferro, O. y Mancha, M. J. (2008). La expresión gestual y corporal en infantil. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_12/VARIOS_EXPRESION.pdf
- Forni, P. y De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(1), 159-189. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064>
- Freinet, C. (1978). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gallego, A. M., Ospina, S. A., Quintero, S. R. y Jaramillo, B. (2015). Una mirada hacia la consolidación de la educación preescolar y el saber pedagógico de los agentes educativos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(44), 267-279.
- Garzón, O. y Gómez, J. P. (2010). Diálogos entre la articulación curricular y la formación investigativa. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 8(2), 85-99.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Iglesias, M. J., Lozano, I. y Roldán, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 13-34. <https://doi.org/10.35362/rie7713090>
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia. https://www.mienducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- López, C. L. (2018). *Desarrollo de la oralidad y la escucha en los niños de preescolar del primer ciclo a partir de la literatura infantil* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/8843>
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.
- Mayor, J. (2004). Aportaciones de la psicolingüística. En Sánchez, J. y Santos, I. (dir.). (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 43-68). SGEL, Sociedad General Española de Librería.
- Mejía, E. y Guerra, P. E. (2018). *Fortalecimiento de las habilidades comunicativas en lectura, mediante las TIC, en los estudiantes de los grados cuarto D, Sede José Homero, y séptimo A, Sede Los Sauces, Institución Educativa Fray Plácido, Mocoa, Putumayo* [Tesis de Maestría, Universidad del Cauca]. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/handle/123456789/1136>
- Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A. y Muñoz, M. F. (2019). Resignificando el saber pedagógico: una mirada desde la práctica docente. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192146>.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). *Elementos conceptuales. Aprender y Jugar. Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición*. Ministerio de Educación Nacional, Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa.
- Miranda, V. y Zavala, J. (2017). *Desarrollo de habilidades comunicativas en niños de 5 años del nivel inicial del área de comunicación, en una institución educativa privada de Lima* [Tesis de Pregrado, Universidad Marcelino Champagnat]. <https://repositorio.umch.edu.pe/handle/20.500.14231/262>
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Morales, S., Quilaqueo, D. y Uribe, P. (2010). Saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia. Un estudio en el sur de Chile. *Perfiles Educativos*, 32(130), 49-66. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2010.130.20574>
- Niño, S. M. (2021). *Experiencias literarias, juego, arte y exploración del medio que favorecen la expresión oral en estudiantes del grado de transición* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/8941>
- Osorio, D. A. (2020). *El teatro para desarrollar habilidades comunicativas en primero de preescolar* [Tesis de Pregrado, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luís Potosí]. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/452>
- Porras, R., Sierra, M., Monsalve, S. y Velandia, N. (2019). Conocimiento y práctica pedagógica de los docentes en escolares con inatención, hiperactividad e impulsividad. *Revista Perspectivas*, 4(1), 66-76. <https://doi.org/10.22463/25909215.1764>
- Puche, R., Orozco, M., Orozco, B. C., Correa, M. y Corporación Niñez y Conocimiento. (2009). Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrollainfantil.pdf

- Rátiva, L. M. y Quintero, N. I. (2016). *Proyecto de aula potenciador de la dimensión comunicativa desde la zona de desarrollo próximo* [Tesis de Maestría, Universidad Libre]. <https://repository.unilivre.edu.co/handle/10901/9575?show=full>
- Rodríguez, M. E. (2020). El currículo en espacios transmodernos: lo implícito, significativo y emergente de la educación patrimonial transcompleja. *Revista Espaço do Currículo*, 13(1), 17-31. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.50434>
- Salcedo, J. A., Cuesvas, L. Y., Duarte, M. Z. y Chapal, M. D. (2017). *A leer con las TIC* [Tesis Doctoral, Universidad Pontificia Bolivariana]. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/336>
- Sánchez, T. y González, H. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educación y Educadores*, 19(2), 241-253. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.2.4>
- Supo-Condori, F., Mamani-Paredes, J. Jaramillo-Ostos, D. F., Céspedes-Paduro, B. y Quiñones-Li, A. E. (2022). Estrategias de textualización para mejorar la producción de textos expositivos en estudiantes de secundaria. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(22), 92-100. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.317>
- Tito-Manuel, L. A. (2013). *El cuento infantil como estrategia metodológica para fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes del centro infantil del buen vivir mi pequeño rincón de la comuna cadeate, parroquia Manglaralto, cantón Santa Elena, provincia de Santa Elena, año lectivo 2012-2013* [Tesis de Pregrado, La Libertad]. <https://repository.upse.edu.ec/xmlui/handle/46000/553?show=full>
- Toro, S. J. y Tejada, R. (2020). Estudio diagnóstico de la expresión oral como habilidad comunicativa en la educación inicial. *REFCaIE*, 8(2) 59-75.
- Trujillo, L. M. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas* Fundación Universitaria del Área Andina.
- Valle, F. (1992). *Psicolingüística* (2.ª ed.). Ediciones Morata.
- Velásquez, L. J. y Aristizábal, C. (2015). *Fortalecimiento de las habilidades comunicativas en los niños y niñas de 3 a 7 años, utilizando la literatura infantil como herramienta pedagógica y didáctica* [Tesis de Pregrado, Universidad del Tolima]. <https://repository.ut.edu.co/entities/publication/5ed3dbee-a290-437c-901b-28cb6fe38399>

Contribución

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

De la formación teórica al pensamiento epistémico en los posgrados en Educación en América Latina

César Correa-Arias¹

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Corre-Arias, C. (2024). De la formación teórica al pensamiento epistémico en los posgrados en Educación en América Latina. *Revista UNIMAR*, 42(1), 87-102. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3850>

Fecha de recepción: 25 de abril de 2023

Fecha de revisión: 31 de mayo de 2023

Fecha de aprobación: 28 de septiembre de 2023

Resumen

El desarrollo de habilidades y capacidades para la investigación en los posgrados de Educación en América Latina representa un espacio narrativo-reflexivo para la construcción de un pensamiento teórico y epistémico autónomo. Los procesos narrativos son la conjunción entre literatura de vida y literatura científica, vinculando el trayecto de formación en el posgrado y el proyecto de construcción subjetiva e intersubjetiva de sus estudiantes. El objetivo de este trabajo es analizar las dificultades y oportunidades que los estudiantes de estos programas poseen en la construcción de sus marcos teóricos en el desarrollo de sus tesis, de suerte que permitan el paso de un ejercicio de teorización a un pensamiento epistémico. La metodología empleada es participativa/crítica y cualitativa, con una orientación fenomenológica. Los hallazgos más importantes evidencian la falta de capacidades para el uso de categorías de análisis en la construcción conceptual. Concluimos que la fundamentación teórica de las tesis en los estudios de posgrado en ciencias de la educación representa un laboratorio narrativo de construcción de epistemologías plurales y de una hospitalidad y equidad epistémicas. Esto promoverá el paso de una fundamentación teórica a un pensamiento epistémico mediante un diálogo hospitalario, equitativo e incluyente.

Palabras clave: fundamentación teórica; hospitalidad y equidad epistémica; pensamiento epistémico; investigación educativa; educación superior.



Artículo resultado de la investigación titulada: *Construcción categorial y fundamentación teórica en estudiantes de posgrado en Iberoamérica*, desarrollada desde 04/11/2020 hasta el 25/11/2022, en la Universidad de Guadalajara, México y la Universidad de Granada, España.

¹ Doctor en Educación de la Universidad de Toulouse Le Mirail II. Université Jean Jaurès. Profesor Investigador de tiempo completo en la Universidad de Guadalajara, México. Miembro del Grupo de Investigación (Cuerpo Académico) Ecología Cultural y Sociedad. UDF-CA-1177. SEP-Universidad de Guadalajara, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, CONACYT, México. Correo electrónico: cesar.correa@cucea.udg.mx



From Theoretical Training to Epistemic Thinking in postgraduate Education in Latin America

Abstract

The development of skills and capacities for research in educational sciences represents a narrative-reflective environment for the construction of autonomous and self-managed theoretical and epistemic thinking. Narrative processes are the connection between life literature and scientific literature, connecting the postgraduate educational path and the subjective and intersubjective construction project of the students. This paper aims to analyze the difficulties and opportunities that the students in these programs have in constructing their theoretical frameworks in the development of their dissertations in a way that allows them to move from a theorizing exercise to epistemic thinking. The research uses a qualitative participatory methodology with a phenomenological orientation. The main important findings showed the need for more narrative skills to use analytical categories in conceptual construction. The theoretical foundation in the development of their postgraduate studies in educational sciences represents a narrative laboratory for the construction of plural epistemologies, epistemic hospitality, and equity which enables the transition from a theoretical foundation to an epistemic thinking through a hospitable, equitable, and inclusive dialogue.

Keywords: Theoretical foundation; hospitality and epistemic equity; epistemic thinking; educational research; higher education.

Da Formação Teórica ao Pensamento Epistêmico na pós-graduação em Educação na América Latina

Resumo

O desenvolvimento de habilidades e capacidades de pesquisa em ciências da educação representa um ambiente narrativo-reflexivo para a construção de um pensamento teórico e epistêmico autônomo e autogerenciado. Os processos narrativos são a conexão entre a literatura da vida e a literatura científica, conectando o caminho educacional da pós-graduação e o projeto de construção subjetiva e intersubjetiva dos alunos. Este artigo tem como objetivo, analisar as dificuldades e oportunidades que os alunos desses programas têm na construção de suas estruturas teóricas no desenvolvimento de suas dissertações, de forma a permitir que eles passem de um exercício de teorização para o pensamento epistêmico. A pesquisa utiliza uma metodologia participativa qualitativa com orientação fenomenológica. As principais conclusões importantes mostraram a necessidade de mais habilidades narrativas para usar categorias analíticas na construção conceitual. A base teórica no desenvolvimento de seus estudos de pós-graduação em ciências da educação representa um laboratório narrativo para a construção de epistemologias plurais, hospitalidade epistêmica e equidade, o que permite a transição de uma base teórica para um pensamento epistêmico por meio de um diálogo hospitaleiro, equitativo e inclusivo.

Palavras-chave: fundamentação teórica; hospitalidade e equidade epistêmica; pensamento epistêmico; pesquisa educacional; ensino superior.

Introducción

La construcción teórica que solo resulta de prácticas coloniales conducentes a una educación hegemónica en la investigación educativa o en oposición a las primeras, representadas en prácticas de emancipación e inspiradas en giros decoloniales, no pueden representar la totalidad de los horizontes epistémicos. No solo por el enfrentamiento y remplazo o traslape de una epistemología sobre otra, ni por la violencia epistémica que sugiere defender un enunciado *aeternum* ante una ideología dominante, sino debido a que, por una parte, es sustancialmente un derecho humano construir narrativas que puedan ser concretadas en proyectos sociales autónomos, innovadores, situados y sostenibles; y, en segundo término, dado que, en general, en la formación en investigación resulta insuficiente la construcción teórica para la generación de una autonomía de pensamiento y una libertad de innovación conceptual.

El objetivo de este trabajo se focaliza en analizar las dificultades y oportunidades que los estudiantes de estos programas poseen en la construcción de sus marcos teóricos en el desarrollo de sus tesis, de modo que se permita el paso de un ejercicio de teorización al desarrollo de un pensamiento epistémico. De allí que sea necesario considerar el decisivo papel formativo que desempeñan las didácticas para la enseñanza de la investigación educativa en el pensamiento autónomo y ético-político de los nuevos investigadores quienes, al terminar sus estudios puedan, como horizonte formativo, ser ciudadanos críticos y de pensamiento autónomo, participantes de sociedades justas y democráticas.

La investigación se desarrolló en diez posgrados en Educación en América Latina. Se utilizó una metodología participativa/crítica, con una orientación fenomenológica, cualitativa y posicionada en un paradigma socio-cognitivo-analítico. Esto permitió diversas reflexiones, tanto de la construcción lógica construida acerca del objeto de estudio abordado, como también, en la lógica de la construcción en el proceso de la fundamentación teórica de las tesis de los estudiantes de posgrado.

Situación general del posgrado en América Latina

Grosso modo, podemos distinguir entre otros, dos lugares de análisis concretos: a) la estructura general del posgrado frente a los diversos retos y oportunidades del sector educativo y societal en América Latina; y, b) los procesos de formación del posgrado en esta región.

En las publicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (2005), tanto en la *European University Association* (2007), como en Enders (2004) y Cumming (2010) se afirma que, al menos, en Europa, la formación superior avanzada supuso cuatro tendencias que hacían necesarias, por sí solas, la puesta en marcha de los siguientes procesos urgentes de transición:

- El número creciente de aspirantes a recibir formación de posgrado, así como la diversificación manifiesta de esa población potencial de aspirantes;
- El papel y la función que la investigación científica y aplicada representa en la llamada 'economía del conocimiento';
- La internacionalización de la oferta académica; y
- La preocupación estatal manifiesta por este nivel de formación superior.

Cruz (2014) anota los siguientes propósitos, que sustentan los doctorados en el modelo europeo:

1. El avance y desplazamiento de las fronteras del conocimiento.
2. Entrenamiento intensivo en investigación.
3. Entrenamiento y formación altamente especializada en un campo profesional, aunque se supone que las maestrías debieran suplir ese propósito.
4. Formación general, personal e intelectual a fin de brindar herramientas para que los estudiantes adopten una actitud más abierta, flexible y crítica ante un objeto de conocimiento, se comuniquen mejor, más allá de las fronteras de su propia disciplina y demuestren ser autónomos intelectualmente.

5. Respuesta a las necesidades del mercado de trabajo. Este propósito tiende a modificar el centralismo tradicional del currículo orientado solo por las necesidades de los estudiantes. (p. 51)

Sin embargo, apenas una década después, con el surgimiento de la Educación Remota de Emergencia (ERE) (Bozkurt et al., 2020), debido a las contingencias de la última pandemia y la subsiguiente digitalización del mundo de la vida, se perfila nuevos horizontes de problematización:

- Digitalización de la educación superior al tiempo de la mejora de conectividad de docentes y estudiantes para generar una cobertura mayor y una diversificación de la formación profesional (Correa, 2021).
- Una economía de conocimiento fluctuante basada en información compartida por múltiples puntos nodales de información digitalizada y rentable. Sus aplicaciones en sistemas y ecosistemas de información demográfica, de opinión política, ambiental, cultural, etc., han generado innovaciones tecnológicas, sociales y financieras, pero igualmente, tensiones medio ambientales y consumismo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2020).
- Innovaciones en la internacionalización digital o mixta desde ambientes virtuales de aprendizaje, cooperación y acción académica e investigativa.
- Vinculación y ejercicio de derechos a la diversidad de los estudiantes referidos a la conexión y desconexión dentro de los procesos formativos (Comisión de Rectores de Universidades Españolas, CRUE, 2020).
- Corresponsabilidad de docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Pretensiones de una formación transdisciplinar en docentes y estudiantes, basados no solo en líneas temáticas y de investigación, sino en agendas de investigación.

La UNESCO (2020) ha planteado algunas de las reformas y retos de la educación en todos los niveles y a nivel global:

- Seleccionar herramientas más relevantes, considerando la conectividad a internet y las competencias digitales de estudiantes y docentes.
- Combinar enfoques didácticos y curriculares apropiados y homologar el número de aplicaciones y plataformas.
- Crear comunidades de conocimiento abiertas y mejor conectadas.
- Implementar medidas que garanticen la inclusión de todos los alumnos en programas de educación a distancia.
- Planear el cronograma de estudios con antelación y considerando el contexto socio-económico, cultural, etc.
- Adecuar y mejorar los sistemas de evaluación continua y a distancia.
- Guardar la seguridad, privacidad y protección de datos de estudiantes y profesores.
- Apoyar a profesores y padres para el uso de herramientas digitales.
- Definición de tiempos, formas y propósitos de la educación a distancia como educación híbrida. (p. 22)

En general y a nivel global, los estudios de posgrado conservan una estructura formal que contiene fines, características particulares con referencia a corrientes de pensamiento, modelos de enseñanza-aprendizaje, duración e intensidad de los programas y orientación disciplinar que los identifica y legitima socialmente. No obstante, por la importancia que pueden ejercer en la profundización del trabajo profesional, las interacciones sociales y la construcción de posiciones ético-políticas ante realidades sociales, se espera que el posgrado sea orientado por un espacio dialógico a través del cual se evidencie un aprendizaje más allá de las correlaciones entre contenido y experiencia de aprendizaje, resaltando narrativas del aprender de lo vivido, en clave de historias de vida y formación (Pineau, 2005). Esta política de subjetividad (Tedesco, 2012) permite narrarse en primera persona y constatar las tensiones con los modelos de formación

universitaria, el desempeño de los docentes, los procesos de subjetividad e intersubjetividad de los estudiantes, la empleabilidad y la plena conciencia del sistema del mundo que habitamos.

Por su parte, Ardoino (2005) plantea que la formación inicia con la implicación. Esto significa, transformar el conocimiento para sí. La implicación posee una gran vinculación con los procesos de subjetivación e intersubjetivación, representando una perspectiva diferente al método canónico de aprendizaje y situando a los sujetos cognoscentes en un horizonte de corresponsabilidad sociocognitiva planetaria y de acciones socialmente sostenibles.

Oralidad y literacidad críticas en la construcción de pensamiento epistémico en los posgrados en Educación

La construcción teórica aparece como uno de los mayores retos sociocognitivos para los estudiantes que cursan maestrías y doctorados, debido a la baja adquisición e incorporación de uno o varios lenguajes científicos y de habilidades para la investigación que permitan el desarrollo de una fundamentación teórica coherente, argumentativa y significativa en la elaboración de sus tesis.

La lectura de textos académicos y/o científicos aparece como el primer dispositivo didáctico que, generalmente, utiliza un director de tesis, en la construcción de los estados del arte y de la fundamentación teórica.

Rosales (2016) afirma que:

En un primer momento, leer es el encuentro del lector con el texto, entendiendo así que es un proceso complejo en el que intervienen factores internos y externos; [...] el lector interactúa con el texto mediante el conocimiento previo y el contexto, el cual contribuye a que el lector construya el significado a través de la relación con su experiencia, con sus conocimientos y sus competencias lingüísticas. La lectura invita [...] a vivir una experiencia propia y ajena que conjuga todos esos saberes, de modo que, no solamente, se practica para ampliar un conocimiento específico, sino que le

permite al lector identificarse, involucrarse y sentir. (p. 91)

La lectura crítica de un texto nos permite saber el lugar y lógica desde donde éste fue escrito, la forma como las principales ideas y concepciones fueron construidas, las consideraciones históricas del sujeto que produjo el texto, la manera cómo ese texto se ha difundido a través del dominio cultural y científico y, principalmente, cómo ese texto ha transformado nuestra práctica. En este sentido, Freire (2004) enuncia que:

El verdadero acto de leer es un proceso dialéctico que sintetiza entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos. Leer es pronunciar, es el acto que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismo. (p. 17)

La lectura y la dialogicidad ponen en contexto a los sujetos y los orientan a la reflexión y a la acción. No leemos únicamente para comprender, sino también para actuar. Freire (1992) afirma que la palabra comprende dos aspectos constitutivos inquebrantables: acción y reflexión, puesto que,

Ambas, en clave dialéctica, establecen la praxis del proceso transformador. La reflexión sin acción, se reduce al verbalismo estéril y la acción sin reflexión es activismo. La palabra verdadera es la praxis, porque los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo. (p. 49)

La lectura de la realidad nos lleva a considerarla tributaria de los procesos constitutivos de la literacidad y la oralidad en su naturaleza crítica orientados a la generación de procesos sociocognitivos y ético-políticos en el ejercicio del quehacer científico. Cassany (2009) define la literacidad como:

El dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor,

los valores sociales asociados con estos roles, que incluyen la identidad, estatus y posición social, y el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, y la representación del mundo que transmiten. (p. 47)

Contrario a la instrucción reflejada en los sujetos recitadores de citas de autores, la literacidad y la oralidad, ambas de naturaleza crítica promueven, en el proceso de formación en el posgrado, la capacidad de generar una innovación semántica al leer, dialogar y reconfigurar los textos leídos, para construir una postura ético-política sobre un objeto de interés para las ciencias. A este respecto, el Ministerio de Educación de Ontario, Canadá (como se cita en Iñesta, 2016), define la literacidad como:

La capacidad de utilizar formas significativas y variadas de expresión oral, escrita o visual para leer, escribir, escuchar, hablar, visualizar, representar y reflexionar críticamente sobre una amplia variedad de ideas. Esta capacidad permite compartir información, interactuar con otros y comprender el significado de las cosas. La literacidad es un proceso complejo mediante el cual una persona adquiere nuevos conocimientos y una mejor comprensión del mundo que le rodea basándose en su cultura, su experiencia y sus antecedentes. Aspectos indispensables para el crecimiento personal y para la participación activa en la vida de una sociedad democrática. La literacidad ayuda a forjar vínculos entre individuos y comunidades. (p. 85)

El ejercicio de una hospitalidad y equidad epistémica

El papel de la epistemología como una filosofía de las ciencias, es evidenciar las condiciones de producción y validez de la construcción de conocimiento. Esta dinámica disciplina, lejos de sancionar maneras hegemónicas de aprehender el conocimiento, nos permite analizar las formas de producción y divulgación del saber en contextos particulares y cómo se entrelazan para generar procesos de comprensión y acción. De esta manera, la literacidad y oralidad de naturaleza crítica representan una vía formativa en el desplazamiento del pensamiento teórico hacia un pensamiento epistémico.

Cómo leemos? Los que sabemos leer lo hacemos. Sin embargo, sabemos descifrar las palabras, pero no necesariamente sabemos leer. Detrás del pensamiento epistémico está la urgencia por saber leer los contenidos que todo el mundo está recibiendo a través de la bibliografía de los distintos autores; saber leer un texto no es restringir la lectura a lo que podríamos definir como el procesamiento del subcontenido, [...] el procesamiento de sus conclusiones o la esquematización de un conjunto de proposiciones que el autor nos hereda para poder trabajar con ellas frente a las realidades que queramos. (Zemelman, 2005, p. 13)

Esta lectura proto-interpretativa, según afirma Zemelman (2005) nos permite apenas saber que las partes o fragmentos del texto existen, pero no representan el sentido del texto como una unidad comprensiva cargada de significados y sentidos:

En el caso particular de las ciencias sociales y las humanidades [...] hay que hacer un esfuerzo adicional, y este no es otro que leer los textos como lo que son: construcciones, el constructo mismo; leerlos desde lo que podríamos definir como sus lógicas constructoras. [...] tratar de reconocer detrás de las afirmaciones atributivas que tiene un texto teórico, por ejemplo, los problemas que pretende responder el autor a través de tales proposiciones; es decir, reconocer cómo el señor X construyó su problema y cómo lo termina teorizando. (p. 13)

Aprendemos a desarrollar el pensamiento epistémico como una necesidad de sobrepasar la impermeabilidad a la crítica de aquellas teorías fijadas por la tradición. Mediante recursos sociocognitivos se puede comprender el contexto donde fueron construidas dichas tradiciones y analizar la manera como ellas se fueron sedimentando para convertirse en verdades absolutas o posiciones ideológicas infalibles. Estos recursos representados en la participación activa en la creación y definición de categorías sociales, requieren de la dialogicidad para enriquecer la comprensión y conciencia social (Freire, 1992), la vigilancia epistemológica (Bourdieu, 1967), la concepción histórica del sujeto (Foucault, 1995 y Zemelman, 2005); la

pequeña ética (Ricoeur, 1990) y la literacidad y la oralidad críticas constituyen, entre otros aspectos, el sustrato de la construcción de una hospitalidad epistemológica, debido a los procesos de recepción en los seminarios de los posgrados y, de la instauración de pedagogías hospitalarias, como fundamento de una práctica educativa abierta, inclusiva e innovadora.

De allí que los estudiantes tengan la posibilidad de no quedarse con la reproducción de las perspectivas únicas de sus maestros, a manera de herederos de una tradición, como anota Bourdieu (1967), sino que accedan a una red de redes conceptuales que les permita construir un pensamiento autónomo y crítico.

A este tenor, Benhabib (2006a), criticando la teoría de la acción comunicativa de Habermas, como una propuesta ideal y universalista y, utilizando los conceptos de norma y utopía (asunto que le permite diferenciar entre la comunidad de legitimaciones y derechos de aquella comunidad de necesidades y solidaridad), sostiene que la estructura y orientación de la norma corresponde al espacio de la legitimidad y del derecho, mientras que la utopía se vincula a una política de transformación radical o realización de las distintas formas de vida; finalmente, a la solidaridad y a la hospitalidad. Para esta filósofa, la comunidad de necesidades y solidaridad antecede a la comunidad de legitimaciones y derechos, ya que no existe universalización sin participación social. La universalización en este sentido no es reproducción de conceptos y acciones, sino construcción social plural; y, afirma:

El proyecto de modernidad debe reconstituirse a partir de un diálogo permanente con otras voces que den lugar a un nuevo universalismo. Se trata de un universalismo interactivo que ventile racionalmente las disputas normativas, acepte que la equidad y reciprocidad son constituyentes de la moral, y sostenga que la diferencia es punto de partida en la reflexión y en la acción. (p. 176)

Es a través de estos elementos como Benhabib (2006a) sostiene la necesidad de articular acceso a la información, procedimientos de deliberación legítima y pluralidad de modos de

afiliación o asociación. Se trata pues, de un paso de un espacio público abierto a la singularidad de lo plural: "Un sujeto situado para proyectar nuevos modos de estar juntos, de relación entre los seres humanos y con la naturaleza en el futuro" (p. 175).

La conexión que esta autora establece para pensar la hospitalidad del otro concreto con la ciudadanía representa la orientación de los derechos humanos hacia una ciudadanía cosmopolita desde un ámbito global/privado; es decir, un cosmopolitismo radicalmente diferente. Benhabib (2006b) asevera que:

La hospitalidad no se entiende como una virtud de sociabilidad como la bondad y generosidad que uno puede mostrar a forasteros que llegan a la tierra de una persona o que se vuelven dependientes de los actos de bondad de una persona a través de circunstancias naturales o de historia; la hospitalidad es un derecho que pertenece a todos los seres humanos, en la medida en que los veamos como participantes potenciales de una república mundial. (p. 30)

Así pues, es necesario ejercitar una hospitalidad epistemológica, que no esté limitada por el contractualismo habermasiano, típico de epistemologías centroeuropeas, ni en el extremo opuesto de unas epistemologías territoriales particulares, epistemologías del sur, de occidente u oriente, sino en el concepto mismo, como lo ha expresado Benhabib (2006b), de un universalismo interactivo. Se trata de epistemologías plurales que atienden a una comunidad de necesidades y solidaridad; por lo tanto, de una hospitalidad epistémica. De allí que, las diferencias complementan al otro; no lo excluyen o lo hacen paria social ni paria epistemológico.

La dinámica de formación de los estudiantes de posgrado incluye más que la adquisición de una tradición científica, una propia vía sociocognitiva de hacer ciencia, que le permita recorrer como ciudadano del mundo de la ciencia, y no como un paria excluido de posibles territorios epistémicos. Es decir, todos los territorios de los objetos de estudio que sean de su interés, como un derecho humano y civil adquirido por

el simple hecho de ser tanto sujeto de recepción y solidaridad, como un sujeto de derechos.

Metodología

El estudio se posiciona en un paradigma socio-cognitivo-analítico. Desde una metodología cualitativa y de carácter participativa, se conformó cinco grupos focales de ocho a once estudiantes voluntarios de programas de posgrado en Educación en cinco países de América Latina: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica y México. En estos grupos se discutió las preguntas que más adelante se enlista y, dentro del proceso sociocognitivo, se recuperó relatos de experiencia que vivieron los estudiantes en la construcción de la fundamentación de sus tesis. Se realizó diez talleres en cinco programas de doctorado y cinco programas de Maestría en Educación adscritos a universidades en los países mencionados, con una población de 93 estudiantes como muestra total. Se aplicó diez entrevistas a profundidad de base fenomenológica. Esta técnica de recolección de la información permite conocer las experiencias de los sujetos dentro del proceso de construcción y evaluación de su fundamentación teórica dentro de la elaboración de sus tesis.

La investigación estuvo orientada por las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las principales dificultades narrativas de los estudiantes de posgrado en la fundamentación teórica de sus investigaciones?
- ¿Qué recursos didácticos utilizan los docentes para facilitar la construcción teórico-narrativa de los estudiantes de posgrado en la fundamentación teórica de sus tesis?
- ¿Cómo los estudiantes lograron identificar las principales temáticas, desarrollar y dar coherencia, unidad e integralidad a los diferentes capítulos de la fundamentación teórica?

Las respuestas a estas preguntas fueron sintetizadas en el análisis de contenido.

Los criterios de selección de los estudiantes fueron los siguientes:

- 1) Haber cursado el segundo año de maestría o el tercero de doctorado al momento de esta investigación
- 2) Haber realizado la fundamentación teórica de su tesis
- 3) Haber sido un estudiante regular en el programa de posgrado
- 4) Haber completado todos los créditos hasta el inicio del segundo o tercer año de maestría o doctorado, respectivamente.

Se utilizó un análisis de contenido, utilizando el software Atlas.ti, lo que permitió definir los códigos y familias de códigos del análisis de los relatos de experiencia de los estudiantes de los posgrados en educación en estos países, facilitados por los grupos focales y las entrevistas a profundidad de base fenomenológica. De allí, se construyó cartografías de conceptos que permitieron evidenciar las categorías más importantes para su Análisis Crítico de Discurso (ACD), que permite dar sentido a las acciones mencionadas desde un marco de análisis sociocognitivo. Algunos valores numéricos son resultado del uso de estadística descriptiva, aplicando medidas de tendencia central que complementan el análisis cualitativo. El trabajo de campo se realizó tanto de manera virtual como presencial.

Resultados y Discusión

El estudio de las respuestas a través del análisis de contenido mediante el software Atlas.ti permitió la identificación y definición de cuatro diferentes familias de categorías (códigos) de análisis en la construcción de la fundamentación teórica mediante un análisis participativo de los estudiantes de posgrado en Educación en los cinco países mencionados, participantes de los talleres. De las entrevistas, grupos focales y diarios de campo fue posible estabilizar y sintetizar las definiciones de cada una de las categorías, como se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1*Definiciones de categorías*

Categorías	Definición	Conceptos claves
1. Imaginación y creación narrativa	Capacidad de crear textos con una estructura clara, compleja e inteligible, resultado de una multitud de interrelaciones de significado y sentido orientadas a la comprensión de un campo temático u objeto de estudio.	Capacidad de diferenciación. Relaciones conceptuales complejas.
2. Identidad narrativa	Capacidad de reconocerse en la lógica de construcción, estructura y movilidad de los textos elaborados.	Capacidad de hacer inferencias, reconocimiento social.
3. Autonomía teórica	Capacidad tanto de concreción teórica como de libertad regulada en la construcción de un texto.	Experiencia narrativa, capacidad interpretativa.
4. Posicionamiento ético-político	Posibilidad de probar los conceptos adquiridos en la lectura en el mundo de sus vidas.	Capacidad de abstracción y correlación conceptual y social.

a. Imaginación y creación narrativa

Esta categoría fue definida por los estudiantes en el proceso de construcción o fundamentación teórica, como la capacidad de crear textos con una estructura clara, compleja e inteligible, resultado de una multitud de interrelaciones de significado y sentido orientados hacia la comprensión de un campo temático u objeto de estudio.

Nussbaum (2005) ha afirmado la relevancia de la lectura de textos literarios por la capacidad de habitar ambientes interculturales, desarrollar un pensamiento cosmopolita, una ciudadanía universal, autodeterminación y democracia, mediante la perspectiva aristotélica de contar la vida como una ficción verdadera o *mythos* (narración o relatos) y de la intriga o trama que funda el relato.

En el análisis de los resultados se halló que el 89 % de los estudiantes de los diez programas de posgrado (cinco de maestría y cinco de doctorado) no reconocen ningún dispositivo

didáctico relevante, usado por sus docentes, que les permita el ordenamiento categorial en la construcción de la fundamentación teórica de sus tesis. El 84 % de dichos programas afirma que las clases de metodología limitan la imaginación y creación narrativa necesarias para la elaboración del marco teórico o fundamentación teórica. El síndrome del papel en blanco y la pregunta de ¿por dónde comenzar? o ¿cómo continuar? es un comentario común en los estudiantes analizados.

Los profesores no nos orientan sobre cómo debemos hacer las cosas, sino que solo nos corrigen, sin tener criterios muy claros del por qué tenemos que hacer cambios. Nos dicen cómo hacerlo, pero sin tener conciencia de por qué. De hecho, otros lectores me dicen lo contrario y, en ocasiones, los lectores nos explican por qué este apartado o el otro no debe ir, o cuál debería ser la secuencia. Pero, en realidad no conocemos metodologías para hacer el marco teórico. Solo un documento o protocolo o lo clásico, las fichas bibliográficas...

pero nada más. En la mayoría de los casos, lo único que funciona es confiar en el director. (Estudiante Maestría, Universidad Nacional de Costa Rica, comunicación personal, 2020)

La creación narrativa es pobre y los estudiantes se concentran en seguir las secuencias de ordenamiento que les marca el director o tutor de tesis, sin comprender claramente la lógica del ordenamiento que hacen; o, si lo perciben, no reconocen una didáctica o metodología que les posibilite aprender a hacerlo por ellos mismos. Existe una escasa autonomía en su imaginación y construcción narrativa. Los estudiantes anotan que no se les permite, en sus palabras, "vincular conceptos que se encuentran en nuestras experiencias con la comunidad, dado que los profesores los encuentran más literatura que ciencia" (Estudiante Maestría, Universidad Federal de São Paulo, comunicación personal, 2021). La construcción categorial es pobre y los estudiantes demostraron en los talleres y en las respuestas al cuestionario, una mayor riqueza en la construcción de anécdotas que en la concreción conceptual.

Igualmente, de manera heterogénea, los directores de tesis, tutores o docentes de metodología o seminarios de investigación, cuando se trata de la construcción del marco teórico, solo conducen a los estudiantes para que realicen lecturas, pero no plantean didácticas que permitan a estos navegar por los presupuestos teóricos sin perder el horizonte temático de la tesis y la consistencia conceptual.

La construcción de los capítulos parece responder más a una serie de temas elegidos por el tutor y no de nuestra propia iniciativa. Por ejemplo, en este momento, después de haber terminado mis estudios, escribiría de una manera muy diferente mi tesis de maestría. Considero que se coloca mucha presión en el cumplimiento de un protocolo y poco en la preparación académica y científica del estudiante. Hay un divorcio entre lo que nos dicen algunos autores, lo que dicen los tutores y lo que creemos de nuestras prácticas como estudiantes y esto se debería discutir en las sesiones de clase o con el tutor cuando se está haciendo la construcción del marco

teórico. (Estudiante Doctorado, Universidad de Guadalajara, comunicación personal, 2020)

b. Identidad narrativa

Los estudiantes definieron esta categoría, como la capacidad de reconocerse en la lógica de construcción, estructura y movilidad de los textos elaborados. Es común que la investigación de corte positivista recalque la distancia entre el objeto de estudio y el sujeto. Sin embargo, en la investigación social, el objeto es una manifestación del sujeto y, por tanto, no puede haber división o consideración independiente de estos dos aspectos. El sujeto habita un mundo de la vida (Schütz, 1972), del cual habla, tanto en la vida cotidiana como en el trabajo académico y científico de corte social. De allí que su relación es más bien entre el sujeto y el relato que configura y reconfigura la realidad.

El relato configura el carácter duradero de un personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la identidad dinámica propia de la historia contada. La identidad de la historia forja la identidad del personaje [...]. En efecto, en la historia contada, debido al carácter de unidad y completud que le confiere la operación de elaborar la trama, el personaje conserva, a lo largo de la historia, la identidad correlativa a la de la propia historia. (Ricoeur, 1999, p. 344)

Al identificarse el sujeto como personaje de su propia vida, de reconocerse en los relatos de su mundo de la vida y de considerarse como sujeto histórico, se capacita para comprender su sentido y significado del actuar. Esa acción lo convierte en responsable de su propio relato. Esta especie de *copyright* del texto vigoriza la relación del autor con su acción, haciéndolo responsable de lo escrito y no un simple reproductor de textos sin orientación y compromiso con la acción.

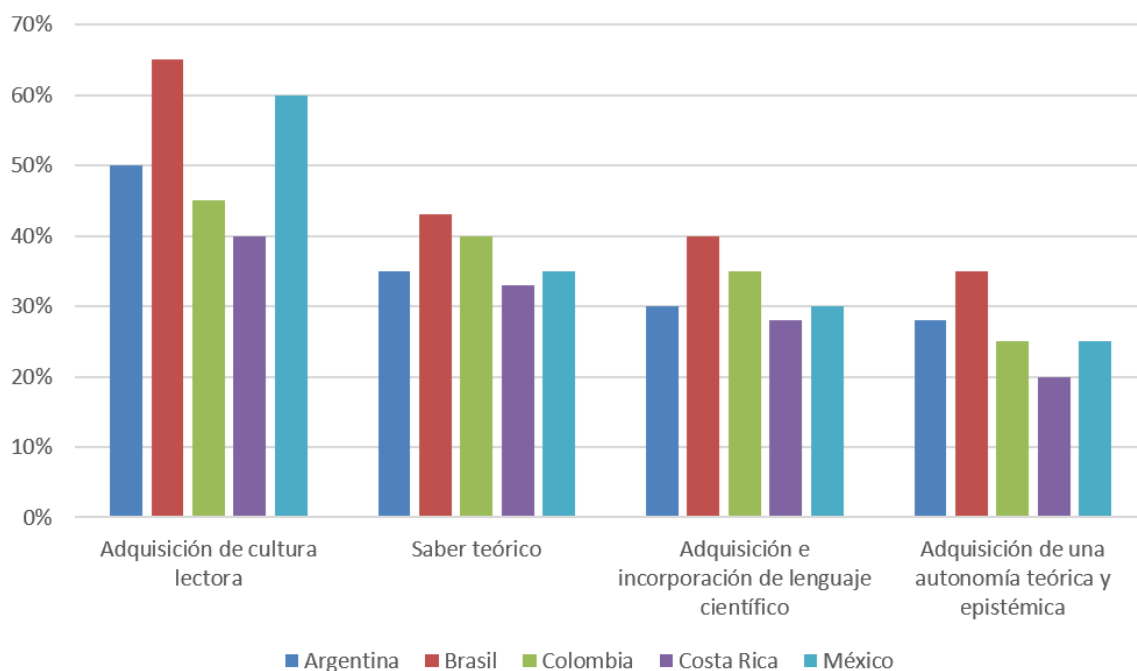
En este sentido, la gran mayoría de los estudiantes plantea que encuentran dificultades para reconocer su propia voz al escribir el texto, refugiándose en las instrucciones de sus directores o tutores y cuya seguridad conceptual proviene de la alineación a esta orientación:

Mi directora me dice que mi investigación es cualitativa y no cuantitativa, pero eso es metodología, no una posición frente a la problemática que estoy desarrollando en mi tesis. No es el resultado de una reflexión o del análisis teórico, sino, una directriz de la tutora. Pero, yo no soy ni cualitativa o cuantitativa; ¡qué va! soy una investigadora en formación; yo debo tener la capacidad de saber cómo hacer un marco teórico y no solo hacerlo. (Estudiante, Maestría, Universidad de Buenos Aires, comunicación personal, 2021)

La fundamentación teórica vincula cuatro capacidades claramente distinguibles: 1) Cultura lectora de textos académico-científicos; 2) Saber teórico; 3) Adquisición e incorporación de un lenguaje científico y, 4) Autonomía teórica y epistémica. En la Tabla 2 se puede evidenciar el valor promedio que los estudiantes otorgan a la manera que han adquirido y desarrollado.

Tabla 2

Niveles de adquisición de capacidades para la fundamentación teórica



Como se puede percibir en la Tabla 2, los estudiantes de las diferentes universidades de los países mencionados afirmaron el desarrollo de las cuatro capacidades en una escala de 1 a 100 % a través de los estudios de posgrado y, particularmente, respecto a la fundamentación teórica. De forma singular, no son comunes las didácticas especiales para la construcción de una fundamentación teórica necesaria en la formación de posgrado en ciencias sociales y en humanidades en América Latina. Lo anterior se traduce en los siguientes aspectos problemáticos en los estudiantes de posgrado: 1) Una precaria cultura lectora de textos académico-científicos, si consideramos que el valor promedio en los cinco países apenas

supera el 50 % de los estudiantes de posgrado que poseen una cultura lectora, en general; 2) Un saber teórico esquemático y limitado; 3) Una poca adquisición e incorporación de un lenguaje científico y, 4) Una clara falta de autonomía teórica y epistémica.

El diálogo representa una didáctica fundamental dentro del proceso formativo. Dialogamos esencialmente para contar nuestra experiencia, intercambiar ideas, contenidos, vivencias sobre esos contenidos o experiencias que, no necesariamente están adscritas a una única tradición teórica, normativa o cultural, sino a un movimiento de reflexión-acción-re-configuración. La dialogicidad representa una

capacidad de acuerdo, controversia y autonomía argumentativa, como lo anota Freire (1992). La dialogicidad no permite textos cerrados o intocables. Dialogar es en sí, abrir los textos a una continua discusión, sin las limitaciones impuestas por una autoridad institucional académica o científica, volverlos pre-textos o textos en transición para dialogar sobre ellos. Es el diálogo con los otros lo que permite que se forje una identidad narrativa dialógica y crítica, pero, además, una concreción crítico-epistémica.

El marco teórico está listo cuando el director de tesis así lo decide; pero creo que yo agregaría más o quitaría unos elementos de aquí y de allá. Más bien, se trata de complacer al tutor, que de encontrar una herramienta o modelo que permita construir el marco teórico. Sin embargo, siempre queda la duda si hubiera podido profundizar más o escribirlo de otra manera. (Estudiante Doctorado, Universidad de Antioquia, comunicación personal, 2020)

c. Autonomía teórica

Los estudiantes definieron esta categoría, como la capacidad tanto de concreción teórica como de libertad regulada en la construcción de un texto. El sentido de regulación proviene de la combinación de una vigilancia epistémica, de la libertad y creatividad narrativa y, de la capacidad de definir trayectos secuenciales en la construcción teórica. Es decir, la transitividad entre una categoría conceptual y otra. "Cómo y por qué pasar de un concepto a otro para poder elaborar los capítulos del marco teórico", como expresó un estudiante de Maestría de la Universidad de Guadalajara (2020).

El análisis de esta categoría evidenció que, en promedio, el 74 % de los estudiantes de posgrado de los cinco países sostuvo en los talleres, preguntas, grupos focales y entrevistas a profundidad, que la metodología de la investigación les permitía tener un dominio conceptual heredado del conocimiento de los autores y de la orientación del tutor o tutora. Sin embargo, al preguntarles sobre su posición teórica particular, respondieron citando a autores y, poco de su posición frente a lo afirmado por los autores. La investigación reveló

que, en promedio, el 30 % de los estudiantes de posgrado está capacitado para construir, desde las categorías teóricas, un pensamiento epistémico traducido en una manera autónoma de pensar, desligados de las imposiciones de cierta tradición epistemológica:

Estoy consciente que Nussbaum tiene una posición liberal sobre la educación y su entrecruzamiento con el cultivo de la humanidad a través de las artes y las ciencias sociales y las humanidades, pero si me preguntás [sic] '¿por qué', no podría decírtelo; o, más allá de ello, la realidad es que mi posición teórica, no lo sé, sé que la educación es emancipadora, por lo que aprendí de Freire, pero mi posición todavía no la puedo concretar; creo que para esto es la maestría y el doctorado. (Estudiante de Maestría, Universidad de Buenos Aires, comunicación personal, 2022)

La seguridad en la concreción y autonomía teórica la expresan por su cercanía a su tutor o tutora que, normalmente, ha hecho una carrera científica relevante, con afiliación a grupos de investigación, a consejos de investigación, a la realización de proyectos y a publicaciones. También los estudiantes expresaron que "poco ven y se enteran los tutores del desarrollo de su investigación" (Estudiante de Maestría, Universidad Federal de São Pablo, comunicación personal, 2021).

Los estudiantes se sienten mucho más cercanos a lo que les dice su tutor o director acerca de los teóricos que deben leer, que a las problemáticas que estudian. Esto hace que, en ocasiones, al encontrarse con otros estudiantes en coloquios o en eventos nacionales o internacionales, detecten vacíos teóricos que han limitado la comprensión del problema o problemas analizados:

He descubierto muchas temáticas que no fueron abordadas por el docente de los seminarios de investigación o por mi tutor en los congresos [en los] que he estado. Son muy interesantes para mí. Representan otro mundo de aprendizaje, completamente necesario para la formación doctoral. En ocasiones, ni mi tutor se entera de que fui

a un evento y me dice que ¿dónde encontré un texto o por qué lo estoy trabajando? La asistencia a congresos nacionales e internacionales debería ser una exigencia de la formación en posgrados. (Estudiante Doctorado, Universidad de Antioquia, comunicación personal, 2022)

Los estudiantes identifican las diferentes temáticas, al ir leyendo los textos, pero reconocen que no hay una didáctica que los apoye en la organización de los conceptos que van hilando la fundamentación teórica.

d. Posicionamiento ético-político

Finalmente, el posicionamiento ético-político frente a la construcción teórica fue definido por los estudiantes de posgrado, como la posibilidad de probar los conceptos adquiridos en la lectura en el mundo de sus vidas. Se relaciona en la manera como operan los conceptos en la experiencia en sus propias existencias y, si estos significan lo mismo en el contexto donde fueron contruidos. Esta disposición de los estudiantes es el principio epistemológico del diálogo con los saberes. Se trata precisamente, de una ecología de saberes (De Souza-Santos, 2013), que busca "la objetividad analítica, pero, al mismo tiempo, el desarrollo de la dimensión ético-política que considera que también existe una crisis cognitiva global" (p. 32), crisis orientada por una hegemonía conceptual sin consideración de otras múltiples epistemologías.

En este caso, el posicionamiento político y ético de los estudiantes frente a la construcción conceptual y categorial es bastante escaso; solo el 21 % de ellos puede dar cuenta de lo que sugiere en términos ético-políticos el posicionamiento ante los teóricos que citan en la tesis. Inclusive, no conocen el contexto sociocultural de donde provienen los autores. Muchos conceptos como colonialismo y neocolonialismo epistémico, ecología de saberes, giro decolonial y epistemologías del sur, no son de su amplio conocimiento. De forma heterogénea, los estudiantes conocen los planteamientos de los autores citados, pero no logran un real posicionamiento frente a las categorías que estos últimos utilizan y definen:

No estoy muy enterado de todas las obras de los autores que cito en la tesis o, de la evolución de sus obras. En realidad, hay poco tiempo, demasiadas tareas en el programa, pero creo que luego tendré más tiempo para profundizar en los autores que me gustaron mucho en la maestría. (Estudiante de Maestría, Universidad Nacional de Costa Rica, comunicación personal, 2021)

En general, se puede afirmar que la falta de posicionamiento ético-político genera un relativismo conceptual, un desconocimiento del contexto donde son producidas y movilizadas las categorías y la falta de un pensamiento crítico y autónomo:

Es necesario conocer el origen y evolución del pensamiento de los autores; yo me quedo aterrada de personas que leen muchos autores, pero no saben nada del contexto, época y de cómo se pensaba en el tiempo que desarrollaron esas teorías. Existen algunos compañeros que repiten citas de autores, pero que, al preguntarles su opinión sobre un tema, son contrarios a lo que escribieron en sus proyectos y a los autores con los cuales trabajaron su marco teórico o, en todo caso, ambiguos. (Estudiante de Maestría, Universidad de Antioquia, comunicación personal, 2022)

Al descarnar los conceptos de la construcción sociocultural en los cuales surgieron, los sujetos pierden su condición histórica y, por tanto, se genera una violencia epistémica que aparece como una falta de hospitalidad epistémica y un obstáculo para una dialogicidad, necesarios para la edificación de un pensamiento epistémico.

En general, los estudiantes no alcanzan a ver el producto del proceso de construcción de la fundamentación teórica como una unidad de sentido cohesionada, inferencial y argumentativa. La percepción de estructuración del texto la brinda la retroalimentación del tutor o los lectores, pero no particularmente, el aprendizaje de los estudiantes de una didáctica que les permita organizar una secuencia temática que posibilite alcanzar esta totalidad de sentido del texto.

Los grupos focales revelaron que los estudiantes requieren una base teórica que les facilite adquirir lenguaje académico y científico, pero anotan que los estudios están más dirigidos a titularse y a escribir la tesis que, a desarrollar un pensamiento epistémico, autónomo y crítico. Muchos estudiantes anotan que, finalmente, es importante graduarse, pero que ven que, “compañeros que no se han dedicado enteramente al posgrado, igualmente se gradúan” (Estudiante Doctorado, Universidad de Guadalajara, comunicación personal, 2022).

Conclusiones

La fundamentación teórica representa un reto para los estudiantes de posgrado en el campo de las ciencias de la educación; mayormente, en aquellos estudiantes que no han tenido una formación sólida en investigación, anterior al ingreso de un posgrado. Esta investigación evidenció que, en general, los estudiantes presentan dificultades de carácter narrativo (creación e identidad narrativas, concreción teórica y de posicionamiento ético-político) al momento de la fundamentación teórica en el desarrollo de sus estudios de posgrado.

Asimismo, son pocos los recursos didácticos que los estudiantes identifican en la impartición de los seminarios, cursos de investigación o metodología de la investigación, para la construcción teórica y el desarrollo del pensamiento epistémico.

Es significativamente relevante el papel de la literacidad y la oralidad en los trayectos de formación en el posgrado, pues permiten un universalismo interactivo (Benhabib, 2006a) y una hospitalidad epistémica (Correa, 2021) en las formas de pensar, decir, deliberar y hacer. Esto facilita la construcción de un pensamiento crítico-ético-político dentro de la formación académica y científica.

La literacidad y la oralidad críticas permiten una formación orientada a un posicionamiento ético-político, aspecto que, en esta investigación en los estudiantes de posgrado, se presenta como una tarea todavía en sus inicios. Es preciso pensar en prácticas que afirmen una epistemología plural y el ejercicio de pedagogías hospitalarias,

equitativas y críticas en la formación en investigación educativa en América Latina, que vinculen la hospitalidad epistémica como garante del paso de un pensamiento teórico a un pensamiento epistémico; justamente, un puente de inclusión y solidaridad epistemológicas.

La imaginación y la creación narrativas, fundamento de la literacidad y la oralidad críticas, han estado presentes desde los cuentos antes de dormir hasta los textos utilizados en la educación primaria, donde géneros literarios como las fábulas o los cuentos hacen posible un entrenamiento categorial de los infantes. Sin embargo, en trayectos de formación de estudiantes, al desplazar el mundo de la creación narrativa por los constructos teóricos del pensamiento positivista y de una visión científicista, alejados los estudios sociales y las humanidades, han logrado minimizar el valor didáctico-pedagógico de la narratividad, desde la educación media superior hasta los estudios de licenciatura y posgrado. La investigación muestra las profundas dificultades en los estudiantes de posgrado en imaginación creativa, la construcción y análisis categorial y, en la elaboración de cartografías de conceptos provenientes del análisis de textos académicos, necesarios para la comprensión textual y la concreción teórica. Es una tarea fundamental de la enseñanza en los posgrados en educación, vincular la literacidad y la oralidad críticas con un pluralismo epistemológico proveniente de didácticas dialógicas y una construcción categorial basada en la habitación, experiencia y apropiación de los conceptos y secuencias temáticas construidas.

En la presente investigación aparece como una tarea pendiente, el fomentar un sentido de estructuración lógica, coherencia interna y visión global de la fundamentación teórica de los estudiantes de posgrado, además de un paso del pensamiento teórico a un pensamiento epistémico. Se hace necesario un seguimiento a los egresados de estos programas para observar cómo las prácticas como investigadores noveles permiten enriquecer y complementar habilidades, capacidades y competencias teóricas y epistemológicas, que no fueron desarrolladas en sus procesos de formación de posgrado.

Conflicto de interés

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

Referencias

- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Editorial Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.unimar>
- Benhabib, S. (2006a). *Another Cosmopolitanism*. Oxford University Press.
- Benhabib, S. (2006b). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Katz Barpal Editores.
- Bourdieu, P. (1967). *Los Estudiantes y la Cultura*. Editorial Labor.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott Jr, D., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez Jr, A. V., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., De Coëtlogon, P., ..., & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós Educador.
- Comisión de Rectores de Universidades Españolas (CRUE). (2020). *La Universidad frente a la pandemia*. CRUE, Universidades Españolas.
- Correa, C. (2021). Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación inicial de docentes. El caso México. En Y, Gutiérrez-Ríos (ed.), *Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación inicial de docentes. Un estudio iberoamericano* (pp. 198-228). CLACSO. Universidad La Salle, Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad.
- Cruz, V. (2014). Tendencias del Posgrado en Iberoamérica. *Ciencia y Sociedad*, 39(4). 641-663. <https://doi.org/10.22206/cys.2014.v39i4.pp641-663>
- Cumming, J. (2010). Doctoral Enterprise: A Holistic Conception of Evolving Practices and Arrangements. *Studies in Higher Education*, 35(1), 25-39. <https://doi.org/10.1080/03075070902825899>
- De Souza-Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber / Reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Enders, J. (2004). Research training and careers in transition: An European perspective on the many faces of the Ph.D. *Studies in Continuing Education*, 26(3), 419-429. <https://doi.org/10.1080/0158037042000265935>
- European University Association. (2007). *Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievement and Challenges*. European University Association.
- Foucault, M. (1995). *La historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Iñesta, E. M. (2016). Revisión sobre literacidad como noción multidimensional para una didáctica de las lenguas inclusiva. *Porta Linguarum*, 27, 79-92. <https://doi.org/10.30827/Digibug.53953>
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la Humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós Básica.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075>
- Pineau, G. (2005). Respire sa vie: déverrouiller l'apprentissage des rythmes vitaux. *Éducation permanente*, 1(163), 111-130.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Ricoeur, P. (1999). Identidad narrativa. En, P. Ricoeur, *Historia y narratividad* (pp. 341-351). Paidós.
- Rosales, M. (2016). El acto de leer: una experiencia en Educación Primaria. *Educere*, 20 (65), 91-98. <https://doi.org/10.30854/anf.v20.n35.2013.44>
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Paidós.
- Tedesco, J. (2012). *Educación y Justicia Social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico I*. Anthropos Editorial.

Contribución

César Correa-Arias: investigador único, autor del texto.

¿Cómo aprendieron los niños? Una respuesta desde el constructivismo social subyacente del contexto histórico y sociocultural actual

Danni Dexi Redondo Salas¹
Pedro Julio Puentes Roza²
Clara Judith Brito Carrillo³

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Redondo-Salas, D. D., Puentes-Rozo, P. J. y Brito-Carrillo, C. J. (2024). ¿Cómo aprendieron los niños? Una respuesta desde el constructivismo social subyacente del contexto histórico y sociocultural actual. *Revista UNIMAR*, 42(1), 103-117. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3851>

Fecha de recepción: 24 de mayo de 2023
Fecha de revisión: 11 de septiembre de 2023
Fecha de aprobación: 22 de octubre de 2023

Resumen

En el presente artículo, se pretende analizar el aprendizaje de los niños en la primera infancia, a partir de los principios que rigen la teoría constructivista social propuesta por Lev Vygotsky, dentro del contexto histórico y sociocultural actual; además, teniendo en cuenta los impactos de la pandemia por COVID-19. La metodología se basó en la revisión documental y en la hermenéutica dialéctica e interpretativa de distintas investigaciones e informes de organismos internacionales que muestran información relevante sobre la temática. Entre los principales hallazgos, se evidenció que el proceso de aprendizaje en los niños deja vacíos y falencias que deben subsanarse prospectivamente, porque el factor fundamental para que ellos adquirieran conocimiento, destrezas, habilidad y otras conductas se basa principalmente en las interacciones sociales, así como en el desarrollo cognitivo y afectivo, el cual fue interrumpido por causa de la pandemia. Entre las conclusiones, se resalta el reto de asumir la nivelación de los niños y la preparación que debe existir para enfrentar este tipo de eventualidades.

Palabras clave: teoría del aprendizaje; constructivismo social; interacción social; contexto sociocultural.



Artículo resultado de la investigación en desarrollo titulada: *La interacción social y su relación con las prácticas pedagógicas docentes de la educación inicial en el contexto sociohistórico actual*, desde junio de 2021 en Riohacha, La Guajira, Colombia. Producto de la tesis doctoral del Doctorado en Ciencias de La Educación, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla

¹ Investigador principal. Doctorante en Ciencias de La Educación. Universidad Simón Bolívar; Mag. en Educación con énfasis en Educación Infantil, Universidad del Norte; Esp. en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, UNAD; Lic. en Psicopedagogía, Universidad de La Costa. Docente Universidad de La Guajira. Correo electrónico: dredondo@uniguajira.edu.co

² Dr. en Psicología con orientación en Neurociencia Cognitiva, Universidad de Maimonides de Buenos Aires Argentina; Mag. en Neuropsicología, Universidad de San Buenaventura de Medellín. Docente investigador del Doctorado Ciencias de La Educación, Universidad Simón Bolívar. Docente investigador, Universidad del Atlántico, Barranquilla. Correo electrónico: pedro.puentes@unisimon.edu.co

³ Doctorante en Ciencia de la Educación, Universidad Dr. Rafael Belloso Chicin; Mag. en Desarrollo y Gestión de Empresas Sociales, Universidad Simón Bolívar; Esp. Gerencia Social; trabajadora social. Docente Universidad de La Guajira. Correo electrónico: clarabrito@uniguajira.edu.co

How did the children learn? A response from the underlying social constructivism within the current historical and sociocultural context?

Abstract

This article aims to analyze the learning of children in early childhood, based on the principles that govern the social constructivist theory proposed by Lev Vygotsky, within the current historical and socio-cultural context, also considering the impact of the COVID-19 pandemic. The methodology was based on a documentary review and on the dialectical and interpretative hermeneutics of various research studies and reports by international organizations that provide relevant information on the subject. Among the main findings, it became clear that the learning process of children left gaps and deficiencies that should be addressed in the future, because the fundamental factor for them to acquire knowledge, skills, abilities, and other behaviors is based mainly on social interactions, as well as cognitive and affective development, which was interrupted due to the pandemic. Among the conclusions, the challenge of assuming the leveling of children and the preparation that must exist to face this type of eventuality is highlighted.

Keywords: learning theory; social constructivism; social interaction; social and cultural context.

Como as crianças aprenderam? Uma resposta do construtivismo social subjacente do atual contexto histórico e sociocultural

Resumo

Este artigo tem como objetivo, analisar o aprendizado das crianças na primeira infância, com base nos princípios que regem a teoria construtivista social proposta por Lev Vygotsky, dentro do atual contexto histórico e sociocultural, levando em conta também o impacto da pandemia da COVID-19. A metodologia baseou-se em uma análise documental e na hermenêutica dialética e interpretativa de vários estudos de pesquisa e relatórios de organizações internacionais que fornecem informações relevantes sobre o assunto. Entre as principais conclusões, ficou claro que o processo de aprendizagem das crianças deixou lacunas e deficiências que devem ser abordadas no futuro, pois o fator fundamental para que elas adquiram conhecimentos, habilidades, capacidades e outros comportamentos baseia-se principalmente nas interações sociais, bem como no desenvolvimento cognitivo e afetivo, que foi interrompido devido à pandemia. Entre as conclusões, destaca-se o desafio de assumir o nivelamento das crianças e a preparação que deve existir para enfrentar esse tipo de eventualidade.

Palavras-chave: teoria da aprendizagem; construtivismo social; interação social; contexto sociocultural.

Introducción

Existen diversas teorías contemporáneas sobre el aprendizaje, donde el proceso de adquisición de conocimiento ocurre bajo un marco de lineamientos teóricos que definen los paradigmas educativos, los cuales representan un conjunto de teorías, concepciones y postulados conceptuales que explican el desarrollo del aprendizaje. Los paradigmas más relevantes son el conductista, el cognitivo, el ambientalista, el constructivista, el crítico social, el positivista y el interpretativo. Estos paradigmas han definido los procedimientos que siguen los docentes para lograr el aprendizaje de los niños.

Cada uno de estos paradigmas describen la manera como aprenden los individuos. Por ejemplo, en el paradigma conductista, el ser humano aprende conductas observables, medibles y cuantificables (Posso et al., 2020); en el paradigma cognitivo, el individuo desarrolla procesos cognitivos y afectivos en su proceso de aprendizaje (Gil-Velázquez, 2020); en el paradigma ambientalista, sus principales precursores defienden que lo fundamental es el escenario donde se realizan las interacciones entre los actores sociales y el medioambiente (Martínez y Mendizabal, 2019); en el paradigma constructivista, el ser humano es capaz de desarrollar procesos cognitivos y afectivos dentro de un escenario adecuado para el aprendizaje (Ortiz, 2015); en el crítico social, la persona no es la única variable para el aprendizaje, sino que incide también el entorno, el desarrollo cultural y el momento histórico (Trujillo, 2017).

En cuanto al paradigma positivista dentro del ámbito educativo, la realidad ya está dada y el sujeto puede conocerla de manera absoluta cuando descubre el método adecuado (Millán, 2018); y finalmente, en el paradigma interpretativo, la realidad está construida sobre la base de hechos observables, en un espacio externo, constituidos por significados simbólicos e interpretaciones del sujeto, producto de las interacciones que desarrolla con los demás (Trujillo, 2017).

Ahora, el contexto histórico y sociocultural actual muestra los efectos de una situación

de pandemia decretada por la Organización Mundial de la Salud a raíz de la propagación de COVID-19. Una emergencia que obligó, de manera inmediata, la aplicación de medidas sanitarias para afrontarla, entre las cuales destacan el distanciamiento social, el confinamiento en el hogar por cuarentena, la suspensión de actividades educativas, etc. Según datos de United Nations (2020, como se citó en Naslum et al. 2020), "el cierre de escuelas a raíz de la pandemia por el COVID-19 ha generado una interrupción en los sistemas educativos sin precedentes para 1,6 miles de millones de estudiantes en 190 países" (p. 3).

La situación anterior generó un cambio abrupto, en consecuencia, la metodología de enseñanza-aprendizaje, que tradicionalmente había sido en modalidad presencial, tuvo que pasar con una velocidad significativa hacia entornos de aprendizaje totalmente a distancia, utilizando para ello cualquier cantidad de herramientas informáticas, plataformas virtuales, dispositivos digitales, entre otros. Esto significó un gran desafío para los sistemas educativos en general, con el fin de cumplir con el aprendizaje y bienestar de los niños (Naslum et al., 2020).

Bajo ese nuevo contexto histórico y sociocultural, la educación inicial, etapa donde los niños logran el desarrollo cognitivo por medio de los sentidos (tacto, oído, vista, gusto y olfato), alcanzar aprendizajes a distancia se convirtió en una meta compleja y difícil (Butcher y Plecher, 2016). En efecto, las medidas que se adoptaron por la situación de pandemia: distanciamiento social y confinamiento en los hogares por tiempo extendido (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unicef], 2020), interrumpió abruptamente la presencialidad y, con ello, se afectó el desarrollo cognoscitivo que normalmente se obtenía de la aplicación de las estrategias docentes dentro del aula, basadas principalmente en la interacción social.

En virtud de lo anterior, surge el siguiente interrogante: ¿cómo aprendieron los niños durante ese tiempo prolongado de confinamiento, que obstaculizó la aplicación de

la teoría constructivista del aprendizaje basada en el desarrollo cognitivo y afectivo producidos por la interacción social? Ante esta pregunta, es preciso indagar sobre los objetivos que realmente se lograron alcanzar a través de la metodología remota que se aplicó en la mayoría de los países para afrontar la contingencia presentada con la declaración de pandemia y las medidas adoptadas para contrarrestarla.

Materiales y métodos

Para realizar la indagación, se utilizó gran número de documentos físicos y digitales socializados en los últimos dos años. Entre ellos: artículos científicos extraídos de bases de datos reconocidas; informes publicados en los portales web de importantes organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), la Organización Mundial de la Salud (OMS), entre otros; con la finalidad de extraer datos o informaciones recientes sobre algunos elementos que se deben considerar cuando se profundiza en el aprendizaje de los niños durante la pandemia.

Desde esta perspectiva, el estudio se enmarca dentro del enfoque hermenéutico; se aplicó una técnica dialéctica interpretativa, utilizando los aportes teóricos obtenidos de la revisión documental (Muñoz, 2020). Por lo tanto, el material contiene datos secundarios producto de investigaciones o aportes de otros investigadores. Los datos fueron analizados, articulados, integrados e interpretados para responder al propósito principal de este estudio. Además, se tuvo en cuenta la propia experiencia dentro del ámbito educativo de la autora y su cercanía con la temática.

Al respecto, Rodríguez (2020) destaca que la hermenéutica comprensiva facilita, entre otros procesos, preguntar sobre aspectos temáticos del conocimiento, las maneras de interrogar la realidad, realizar críticas interpretativas bajo

el criterio de intersubjetividad como persona involucrada de alguna manera con la realidad que se investiga.

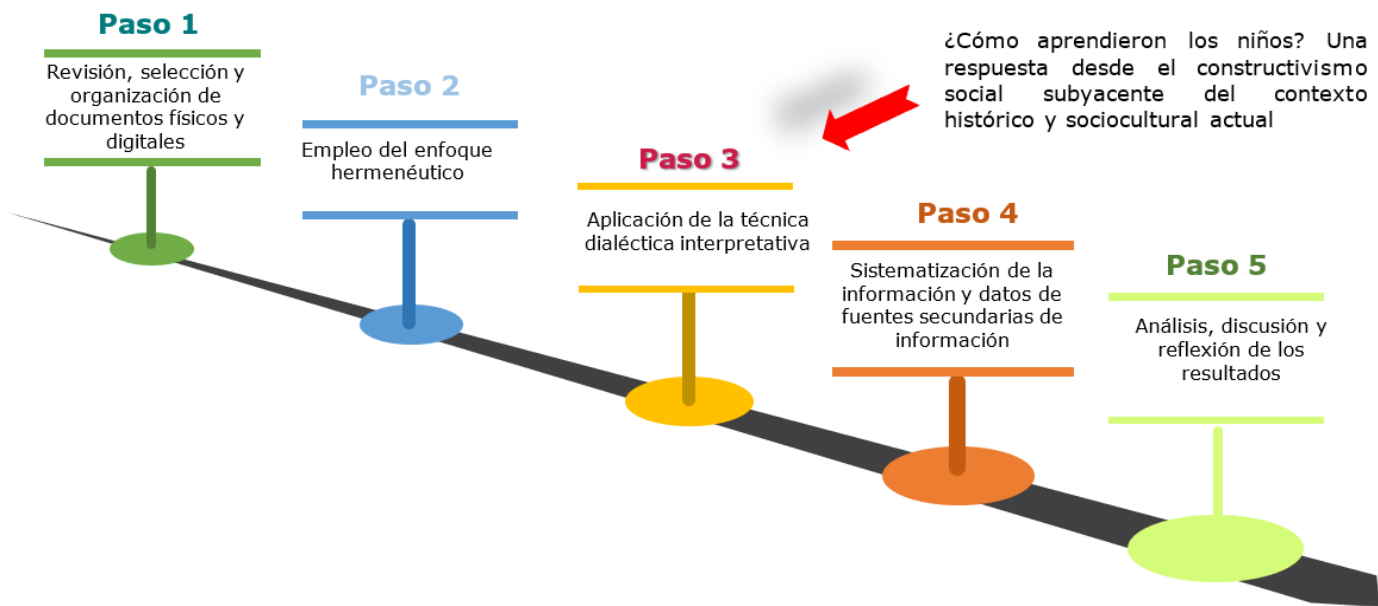
El método utilizado para el desarrollo del documento fue la revisión sistemática de la literatura científica o revisión bibliográfica, definida como “un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas” (Arias, 2012, p. 27). En efecto, la revisión comprende una serie de acciones que se deben realizar de forma sistemática para ir indagando sobre cada categoría del estudio y poder recopilar un sólido constructo teórico sobre el cual contrastar los resultados y generar nuevo conocimiento.

El tipo de muestreo utilizado fue el no probabilístico de tipo intencional, tal como lo sugiere Hernández y Coello (2011), “en las investigaciones cualitativas, por lo general se emplea la técnica no probabilística intencional para obtener la muestra” (p. 96). Es decir, los investigadores intencionalmente seleccionan el grupo de documentos que requieren para desarrollar la investigación, generalmente producto de criterios muy específicos que son totalmente válidos en términos de los resultados. En este caso en particular, se seleccionó una muestra de documentos de data reciente (no mayor a 10 años); compuesto principalmente por artículos científicos en revistas indexadas, informes de organismos internacionales y tesis productos de investigación publicadas en repositorios institucionales de universidades reconocidas.

En la Figura 1, se muestra la ruta metodológica utilizada para el desarrollo del proceso investigativo.

Figura 1

Ruta metodológica



Resultados

La revisión sistemática de la literatura científica permitió hilvanar una serie de argumentos que posibilitaron mayor comprensión sobre el tema del aprendizaje en los niños bajo el enfoque del constructivismo social, cuyo principal exponente fue Lev Vygotsky con su teoría sociohistórica y cultural; enfocándose principalmente en la realidad que generó la declaración de pandemia por parte de la Organización Mundial de la Salud ante la aparición del COVID-19. A partir de esta declaración, las medidas aplicadas tuvieron un gran impacto en el sistema educativo, con especial énfasis en procesos vitales como es el aprendizaje de los niños.

Realidades del impacto de la pandemia sobre el aprendizaje

Actualmente, la revisión documental conlleva gran cantidad de estudios donde se ha enfatizado sobre las principales afectaciones que sufrió la humanidad con la situación de pandemia, pero también con las consecuencias generadas por las medidas que se adoptaron para afrontarla, las cuales incidieron en el desenvolvimiento personal y social de los individuos en todos los ámbitos de actuación. Al respecto, Gualdrón-

Moncada (2021) afirmó: "la pandemia ha provocado una crisis en todos los ámbitos y la educación no fue un aspecto indiferente frente a esta situación" (p. 336).

En efecto, el ámbito educativo fue uno de los más impactados por toda la situación. El Grupo Banco Mundial (2020) refiere que se ha evidenciado una serie de consecuencias en el ámbito educativo por el cierre de las escuelas a raíz de la pandemia por COVID-19, entre ellas menciona principalmente: interrupción del aprendizaje, aumento de la inequidad en el aprendizaje, reducción del apego a la escuela, menor calidad educativa y calidad de enseñanza.

Con base en lo anterior, la medida de distanciamiento social y confinamiento dentro de los hogares generó que aproximadamente más de un tercio del alumnado en edad escolar, a nivel mundial, no tuviera acceso a la educación a distancia o remota durante el tiempo que las escuelas cerraron. Entre las principales razones, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2021) manifiesta: "Lo anterior, se asociaría a la falta de acceso a tecnología y a las herramientas necesarias para sostener la educación a distancia, así como a la falta de apoyos para estudiar en casa" (p. 10).

Así mismo, Heredia et al. (2022) afirman:

En época de pandemia los aprendizajes académicos fueron afectados para los niños por la falta de herramientas tecnológicas, para los padres de familia en asumir roles de docentes con sus hijos y las diferentes implicaciones de tiempos y para los docentes por adecuar sus prácticas pedagógicas para niños de primera infancia por vías digitales, creando así afectaciones emocionales durante este tiempo. (p. 1530)

Sobre la falta de herramientas tecnológicas, Murillo y Duk (2020) enfatizan que, en el caso particular de América Latina, solo 4 de cada 10 hogares cuentan con conexión a internet, develando las desigualdades que existen y que se incrementan si se realiza un análisis por nivel socioeconómico. Otro dato importante lo realiza la Unicef (s.f.), organización que publicó cifras que evidencian que solo la mitad de los estudiantes en las escuelas públicas tuvieron la capacidad de acceder a la educación a distancia, comparado con las tres cuartas partes de quienes estudian en las escuelas privadas.

Por tanto, queda explícito que el aprendizaje de los niños se obstaculizó, esto como resultado de las desigualdades en materia de conectividad y equipamiento tecnológico; pero adicionalmente se sumaron otras razones, como las expuestas por Murillo y Duk (2020), desde otros ámbitos, agregan al problema tecnológico situaciones como la alimentación insuficiente, poca preparación de los padres para asumir un rol docente, falta de disponibilidad de recursos instruccionales, espacios inadecuados para el estudio, brecha digital entre docentes, etc.

Aprendizaje por medio de plataformas: ¿solución o nuevo problema?

Dreesen et al. (2020) afirman que, en América Latina, el 90 % de los gobiernos asumieron como principal respuesta educativa el uso y despliegue de plataformas tecnológicas para dar continuidad a los estudios. De igual modo, Osorio y Cárdenas (2021) señalaron: "La posibilidad de que los niños y niñas puedan continuar sus procesos de aprendizaje, juego y socialización desde sus hogares de manera remota ha sido

la principal estrategia de los países para hacer frente a la pandemia" (p.20). Esta decisión fue asumida por las instituciones educativas como respuesta a la contingencia de salud presentada, producto de las pocas alternativas que las medidas sanitarias permitieron para dar prosecución a los procesos educativos, empleando los pocos recursos instruccionales disponibles, donde la mayoría dependía del factor tecnológico.

En consecuencia, las acciones implementadas no garantizaron la adquisición de los aprendizajes que los niños debían adquirir en cada uno de los niveles educativos, ya que varios elementos determinantes no se lograron viabilizar dentro de ese contexto de virtualidad o educación remota. Sobre esto, Kim (2020) afirma la existencia de limitantes para los aprendizajes en línea, como la falta de instructores y habilidades en los niños para utilizar sitios en línea que exigen destrezas tecnológicas; también el uso de dispositivos como computadoras o teléfonos, los cuales requieren supervisión de un adulto en el hogar para cumplir el proceso de aprendizaje, sobre todo en los niños más pequeños.

Por otra parte, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación en México (IISUE, 2020) señala que haber convertido el hogar en escuela demostró cómo la enseñanza y el aprendizaje son procesos que exigen formación y profesionalización de las personas que desempeñan esas labores, quedando reivindicada con esto la función docente. Entre las principales dificultades que experimentaron las familias para apoyar el proceso de aprendizaje de sus hijos se evidenciaron las siguientes: i) no tener conocimiento sobre estrategias pedagógicas que favorezcan el aprendizaje; ii) complicaciones para expresar de manera precisa las inquietudes alrededor del proceso, y iii) escasa comprensión sobre los métodos que emplean los docentes para el desarrollo de las clases.

No obstante, IISUE (2020) destaca que esas dificultades podrían superarse si los padres o representantes de los niños estudiantes contaran con un nivel educativo superior o, también, si en el hogar se establecieran diálogos que favorezcan el trabajo colaborativo para cumplir

con las actividades asignadas por los docentes, resolviendo cualquier duda o inquietud mediante la búsqueda de información complementaria o estableciendo interacciones y comunicación efectiva con los docentes por los canales disponibles.

Por otra parte, Muñoz (2020) indica que el tiempo de confinamiento generó momentos de ansiedad para estudiantes, padres y representantes, donde la principal incertidumbre fue la fecha de regreso a la normalidad. Entonces, a pesar de las medidas que las instituciones educativas tomaron para cumplir con la enseñanza, hubo la necesidad de priorizar espacios para la tranquilidad de los estudiantes y padres con una comunicación específica. En la Figura 2, se puede observar las principales consecuencias de la situación generada por COVID-19 en el ámbito educativo, de acuerdo con la Unesco (2020).

Figura 2

Principales consecuencias del COVID-19 en la educación



Según la UNESCO (2020), los elementos mostrados en la Figura 2 afectaron por igual el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes. Esto muestra como la educación *online* implementada por la emergencia devela la brecha digital que existe entre las diferentes instituciones educativas, porque no solo se trata de la capacidad tecnológica que manejan como institución, sino las propias competencias de los docentes para el manejo de las tecnologías de información y comunicación (TIC) como un recurso pedagógico para el aprendizaje de sus estudiantes (Murillo y Duk, 2020; Weeden y Cornwell, 2020, Muñoz, 2020).

pierden interés en una lección después de 15 a 20 minutos, lo que reduce drásticamente las horas diarias de interacción y aprendizaje” (p. 3). Entonces, considerando los aportes de la Unesco (2020) y los de Naslum et al. (2020), se puede indicar que nuevos problemas emergieron con el traslado de la educación presencial normal a una modalidad remota, virtual, a distancia; siendo las interacciones sociales y el aprendizaje los factores más afectados; sumándose también la sobrecarga de trabajo, las falencias para trabajar con la agilidad requerida las plataformas informáticas, la administración del tiempo, entre otros.

Por su parte, Naslum et al. (2020) afirman: “En entornos virtuales, los niños y niñas pequeños

De tal manera, esa imposibilidad de establecer interacciones sociales de calidad entre

docentes-estudiantes, estudiante-par, y la interrupción del aprendizaje que afirma la Unesco (2020) demuestran que los niños no aprendieron durante el tiempo de confinamiento donde se utilizaron plataformas virtuales, ya que “la falta de interacción adecuada con los instructores también resulta una preocupación importante asociada con el aprendizaje en línea” (Muñoz, 2020, p. 36). Por lo tanto, la interacción social constituye un fundamento vital sobre el cual descansa el desarrollo del aprendizaje de los niños, además, el uso de la educación en línea obstaculizó la adquisición de aprendizajes significativos.

Cabe destacar que los investigadores han descubierto que el aprendizaje general percibido por los estudiantes está correlacionado con el sentido de presencia social en el curso (Sintema, 2020). De hecho, se ha observado que los estudiantes en la modalidad en línea muestran una tendencia a obtener calificaciones más bajas en comparación con los estudiantes que asisten diariamente a clase (Basilaia y Kvavadze, 2020). Entre las explicaciones que generalmente se encuentran en la literatura, están el envío tarde de las actividades, lectura incorrecta de las instrucciones, problemas tecnológicos, entre otros.

Paradigma constructivista

En la revisión de la literatura, se observa la pluralidad de paradigmas que existen para explicar procesos de aprendizajes en el ámbito educativo. Ahora, “un paradigma se describe como un consenso en la comunidad científica sobre cómo explotar los avances conseguidos en el pasado ante los problemas existentes, creándose así soluciones universales” (Trujillo, 2017, p. 7). Por ello, es necesario fijar una posición paradigmática frente a la ocurrencia de un fenómeno, hecho, evento o problemática educativa sobre la cual se quiera profundizar científicamente.

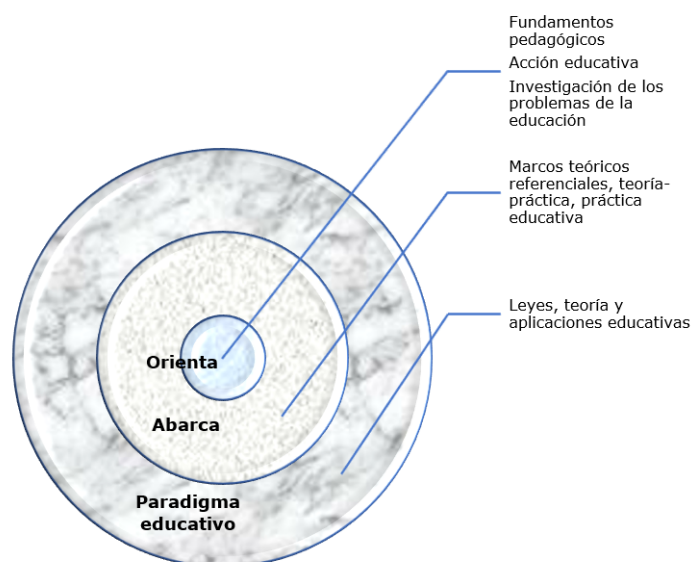
Entonces, “en líneas generales: un paradigma es un determinado marco desde el cual miramos el mundo, lo comprendemos, lo interpretamos e intervenimos sobre él” (Trujillo, 2017, p.07). Sobre la premisa anterior, el interrogante: ¿cómo aprendieron los niños? debe ser respondido

fijando una posición mediante el paradigma sobre el cual se realiza el proceso de revisión, análisis e interpretación del conocimiento existente, además de otras informaciones que se recogen de la literatura, socializadas en la comunidad en general.

En el caso de los paradigmas educativos, estos se circunscriben en leyes, teorías y aplicaciones educativas que abarcan marcos teóricos referenciales, teoría y práctica y el desempeño en el aula de los docentes, con el propósito de orientar los fundamentos pedagógicos, la acción educativa y la investigación científica de aquellas problemáticas que emergen dentro del contexto educativo. En la Figura 3, se relacionan los supuestos anteriores.

Figura 3

Marco conceptual del paradigma educativo



Fuente: Elaborado a partir de Trujillo (2017).

Constructivismo social de Lev Vygotsky

La pregunta: ¿cómo aprendieron los niños en el tiempo de pandemia? busca explicar si los niños lograr aprender durante este momento histórico y sociocultural, considerando que las consecuencias de dicha situación afectaron el proceso de aprendizaje, como también la adquisición de habilidades y destrezas. La revisión de la literatura permitió identificar diversidad de autores que sostienen la tesis: el conocimiento es un producto de la interacción social y de la

cultura (Galán y Murillo-Esteba, 2020). Esta tesis hace referencia al constructivismo social que años atrás expuso Lev Vygotsky dentro de la teoría histórica y sociocultural.

La teoría del constructivismo social enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento y apoya un modelo de descubrimiento del aprendizaje, enfatizando en el rol activo del maestro, mientras que, las habilidades mentales de los estudiantes se desarrollan naturalmente a través de varias rutas de descubrimientos. Al respecto, Quintero (2019) afirma:

El enfoque social permite comprender como el estudiante construye su aprendizaje a través de la interacción con su medio -su entorno social-, pues la interacción que el individuo establece con la sociedad tiene un rol importante en su funcionamiento intelectual. (p. 327)

Con base en el aporte del autor, se afirma que el aprendizaje es, por lo general, un proceso social.

Arias (2009) indicó: "La interacción social es esencial para el aprendizaje, pues propicia el desarrollo de las capacidades humanas, tomando en cuenta el lenguaje como mecanismo mediador en dicho desarrollo" (p. 46). Lo anterior es ratificado por Cámara (2017), quien asevera que aprender es un proceso activo, intencional, colectivo y extensivo de construcción de significados. El ejercicio de aprender involucra diferentes procesos, que inician a partir de las interacciones con el mundo que lo rodea, como ocurre dentro de las actividades que se desarrollan dentro de las aulas de clase.

Vygotsky (1978) planteó:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, en el nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológico). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, la memoria lógica y la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos. (p. 5)

En concordancia con lo anterior, Cisternas y Droguett (2014) manifestaron:

Una de las tesis fundamentales de Vygotsky con respecto al desarrollo es que los procesos mentales se desarrollan primero en un plano compartido, de socialización y luego son interiorizados, lo que significa un recorrido desde el plano interpsicológico al intrapsicológico. (p. 8)

Vygotsky tuvo interés en analizar cómo los niños van aprendiendo semántica durante su desarrollo. Para él, los niños iban construyendo los significados de las palabras a través de una actividad compartida que llamó "zona de desarrollo próximo". Entonces, el constructivismo social que sugiere Vygotsky subyace en el proceso de interacción social que experimentan los niños en las aulas de clase, porque permite, en primera instancia, construir un conocimiento a partir de las relaciones y comunicaciones que vive diariamente con el docente y con los otros niños, para luego interiorizar todo ese aprendizaje para su conformación de conocimientos, los cuales le servirán a lo largo de toda su vida.

En relación con esto, Osorio y Cárdenas (2021) manifiestan: "Durante sus primeros años de vida, los niños y las niñas aprenden a caminar, a sentarse adecuadamente, a interactuar con los demás, a comunicarse y a desarrollar las habilidades cognitivas básicas, elementos esenciales para su desarrollo futuro" (p. 19).

El constructivismo social como teoría de aprendizaje le confiere relevancia a la cognición social que se produce en espacios compartidos de interacción. Sobre esto, Sahakian et al. (2021, como se citó en Gualdrón, 2021) apuntan: "la cognición social no solo es importante, y por ende necesaria para el éxito en los entornos escolares, sino que las relaciones personales de los niños, se basan esencialmente en un razonamiento emocional tomado como un todo" (p. 338).

Los autores, a manera de ejemplo, señalan que los niños cuando no juegan o pasan momentos de recreación con sus compañeros, probablemente, presenten dificultades para aprender, mostrar empatía, realizar intercambios, manejar sus

emociones, desarrollar el lenguaje y la capacidad de comunicarse socialmente; en consecuencia, serán proclives a sus efectos en el futuro, producto de no vivenciar interacciones sociales con sus compañeros.

En síntesis, el constructivismo social que expone Vygotsky asegura que el aprendizaje del niño es producto de la integración del desarrollo cognitivo y el desarrollo afectivo, emocional dentro de un contexto adecuado para interactuar tanto con sus docentes como con sus compañeros en el aula de clase. Arias (2009) confirma el enfoque de Vygotsky así:

El papel de la interacción social con los otros (maestros, padres, niños mayores, iguales) es considerado de importancia fundamental para el desarrollo socioafectivo y resulta vital para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, acorde con los tiempos actuales. (p. 50)

Así mismo, la Unesco (2020) refuerza el papel de las interacciones sociales dentro del proceso de aprendizaje cuando afirma que el acceso a la escuela en la primera infancia permite al niño tener mayor facilidad para interactuar con otros de su edad y encontrar un entorno que estimule capacidades no solo a nivel cognitivo, sino a nivel social y emocional. Entonces, se debe comprender el aprendizaje como actividad social y no como un proceso solamente de realización individual (Amayuela, 2017). Esta concepción refuerza la importancia de facilitar espacios para la interacción social como entrada al aprendizaje y también espacios donde el niño interiorice de manera individual los aprendizajes.

Adicionalmente, Lev Vygotsky resalta el vínculo entre la educación y la comunicación, que constituye un proceso que favorece la formación de la personalidad del estudiante, la adquisición de conocimientos y la apropiación de la cultura, que se generan a partir de las interacciones que ocurren en la clase y en otros espacios educativos. Amayuela (2017) afirma: "Es muy significativo el valor que posee la comunicación en la influencia educativa que debe ejercer el profesor sobre el estudiante y en la asimilación del aprendizaje al igual que en su proceso formativo en general" (p. 10).

Entonces, se necesita comprender cómo la comunicación y la educación son procesos que no se pueden separar, sino que se relacionan y se complementan (Amayuela, 2017). Cuando se somete esta complementariedad al contexto actual vivido por los niños en tiempos de confinamiento, se puede inferir que el aprendizaje, como parte de los procesos educativos, y la comunicación, que se establece en las interacciones sociales dentro del aula, dejaron espacios vacíos en su continuidad, por ende, desde la perspectiva del constructivismo social, los niños no alcanzaron el aprendizaje esperado con el uso de las plataformas virtuales.

Teoría sociohistórica y cultural

En primera instancia, es importante citar los aportes de Quintero (2019): "La teoría sociocultural hace hincapié en la participación activa del sujeto con su contexto social, siendo el desarrollo del pensamiento producto de la interacción entre ambos" (p. 327). Igualmente, Castellanos y Castro (2017) enfatizan: "La mejor enseñanza y el aprendizaje más significativo del hombre proviene del propio contexto en donde hace su vida social" (p. 78).

Los aportes anteriores derivan de la teoría sociohistórica y cultural que promulgo Lev Vygotsky haciendo referencia a la trascendencia que tiene el contexto donde se desenvuelven los individuos para el aprendizaje. Galán y Murillo-Esteba (2020) expresan que, desde su perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) aseguró que todo aprendizaje es producto de su interacción con el medio social y tiene siempre una historia previa, experiencias anteriores a la fase de formación institucionalizada, que son propias de la interacción sociocultural.

La teoría de Vygotsky resalta el rol que el individuo tiene como ser social y cultural dentro del marco de una historia que va desarrollando en el transitar de su vida y que parte inicialmente de lo interpersonal hasta llegar a lo intrapersonal. Castillo y Gibert (2021) expresan que la teoría de Vygotsky se fundamenta en la construcción paulatina del aprendizaje desde los primeros años del niño, bajo la influencia del contexto social, porque adquiere el aprendizaje mediante

la interacción social, además de desarrollar nuevas y mejores habilidades, como también su inmersión a un modo de vida rutinario y familiar.

La revisión documental sobre la teoría sociohistórica y cultural que plantea Vygotsky resalta significativamente la interacción del niño con sus docentes y compañeros de clase, además de otros adultos que en algún momento se convierten en facilitadores del aprendizaje. Bajo los criterios que se han señalado, es posible comprender que el proceso de aprendizaje en el contexto sociohistórico y cultural actual ha impactado en el proceso normal de aprendizaje de los niños, obstaculizando de manera severa las estrategias pedagógicas que aplican los docentes en el alcance de los objetivos académicos. En consecuencia, se deben implementar nuevas acciones que, de alguna manera, permitan recomponer el vacío que la pandemia ha dejado durante los últimos dos años.

Discusión

Por tanto, el docente es el encargado de los procesos de "formación, de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad" (Ley 115, 1994, artículo 104). Para ofrecer un servicio educativo de calidad, los docentes tienen que actualizar sus saberes constantemente, conocer los avances del sistema educativo, cuáles son las nuevas tendencias en el diseño e implementación de estrategias de enseñanza que le permitan ir a la par con los cambios de la comunidad educativa y responder eficientemente a sus necesidades.

El contexto sociohistórico actual, explicado en detalle en secciones anteriores, resignifican la labor que tiene el docente en los procesos de aprendizaje bajo los criterios del constructivismo social que aporta Lev Vygotsky dentro de las teorías del aprendizaje. Al respecto, Loaiza y Duque (2017) indican: "La labor docente vuelve a cobrar un papel protagónico, pues es quien debe direccionar por su formación y experiencia los procesos formativos de la escuela y estar permanentemente actualizado en su saber disciplinar, pedagógico, curricular y didáctico" (p. 67).

En virtud de lo anterior, el aprendizaje de los niños, en gran medida, estuvo bajo la dependencia de las formas y estrategias que, a través de los medios no convencionales de enseñanza, el docente implementó para cumplir con esa labor formativa y de estímulo para el aprendizaje. Esto parte de aquella premisa de Vygotsky cuando afirma que "a mayor interacción social, mayor conocimiento" (Vygotsky, 1982, p. 20). Sin duda, el argumento principal para sostener su teoría de aprendizaje subyace en las interacciones sociales que experimenta el niño desde sus primeros años en la escuela.

En apoyo a lo anterior, Inga (2020) destaca que los espacios de aprendizaje de la escuela son propicios para establecer interacciones sociales, puesto que son diseñados específicamente para promover que el niño aprenda. Entonces, estas condiciones serán necesarias para que los niños sean autónomos, con capacidad de resolver cualquier situación, pero recordando que en la educación inicial los niños todavía buscan su propia identificación, así como su lugar en el mundo. Las interacciones sociales constituyen la vía que les permite adoptar roles e interiorizarlos en su quehacer cotidiano.

Sin embargo, los principios teóricos antes mencionados no se han cumplido en el contexto histórico y sociocultural actual, porque "los niños que permanecen en casa también han quedado sin las importantes interacciones sociales que son esenciales para su desarrollo y bienestar" (Naslum et al., 2020, p. 3). Esto confirma la respuesta que desde el constructivismo social se le dio al siguiente interrogante: ¿cómo aprendieron los niños?, los niños no pudieron aprender bajo los postulados de la teoría del aprendizaje proclamada por Vygotsky, porque precisamente la falta de interacciones sociales interrumpió el aprendizaje (Unesco, 2020).

Por otra parte, Quintero (2019) afirma:

El desarrollo de los procesos cognitivos del individuo estriba considerablemente de la interacción social afirmando que los niños desarrollan su aprendizaje mediante las relaciones que establecen con el medio que los rodea y a partir de allí, van construyendo y reconstruyendo sus conocimientos,

adquiriendo nuevas destrezas cognoscitivas, lo cual nos permite aseverar que la transformación del aprendizaje parte del contexto social en el que se desenvuelve el individuo. (pp. 327-328)

El panorama que ocasionó la contingencia sanitaria, impactado por las medidas adoptadas para afrontar a esta amenaza, lamentablemente generó disonancias en los procesos de aprendizaje cuando las instituciones educativas optaron por la educación en línea, a distancia o remota. Aunque, para Arias (2009), "lo esencial en el aprendizaje es concebir al educando como capaz de construir sus propios conocimientos y no como un ente pasivo que aprende solo por transmisión" (p. 48), la nula preparación que tuvo esta estrategia en la nueva modalidad no permitió los resultados esperados, solo se convirtió en una solución circunstancial de prosecución de los estudios, pero sin el alcance de los objetivos de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, Khati y Bhatta (2020) y Toquero (2020) mencionan que, entre los factores que condicionan el acceso a una educación de calidad en línea, se encuentran: la clase social, la raza, la etnia, la ubicación geográfica y el tipo de institución educativa a la que pertenecen. Empero, ninguno de estos factores pudo ser tomado en cuenta dentro de una estrategia en consenso y con la profundidad con la cual se implementó, en referencia a la capacitación de docentes y estudiantes, aseguramiento del alcance de las herramientas tecnológicas necesarias, tiempo de dedicación y elaboración de nuevos métodos para la evaluación de los aprendizajes.

Conclusiones

El contexto sociohistórico y cultural actual ha dejado un vacío en la continuidad de los aprendizajes de los niños, desde la perspectiva de la teoría del aprendizaje que propuso Lev Vygotsky, principalmente por los cambios intempestivos que se originaron con el cierre de las escuelas y el estado general de confinamiento, que sin duda influyó en todos los actores sociales

intervinientes en los procesos educativos. Los niños no aprendieron lo suficiente, solo se cumplió con actividades remotas como una forma de justificar la continuidad de los estudios y el tránsito a un nivel superior, hecho que deja un gran número de falencias sobre las cuales se debe ir trabajando en los niveles subsiguientes, en función de lograr una formación adecuada de los estudiantes.

Los fundamentos teóricos del constructivismo social indican que durante los dos años en que las escuelas estuvieron cerradas o alternaron entre la presencialidad con medidas sanitarias y la educación a distancia, los niños no lograron adquirir aprendizajes significativos. Por lo tanto, la comunidad educativa se enfrenta a grandes desafíos para encontrar soluciones destinadas a subsanar de alguna manera la falta de aprendizajes a la que se vieron expuestos durante el tiempo prolongado de confinamiento, especialmente en la primera infancia, que es tan dependiente de las interacciones sociales que se producen en las aulas.

Finalmente, esta experiencia deja profundas reflexiones sobre la aplicación de las estrategias pedagógicas tradicionales, ya que la aparición de esta etapa circunstancial reveló las innumerables falencias del sistema educativo y, por ende, de las instituciones. Es necesario estar preparados para eventos futuros que puedan volver a comprometer los procesos de aprendizaje, por lo tanto, se deben ir elaborando alternativas de respuesta para tratar de mantener la continuidad y normalidad educativa.

Agradecimientos

A la Universidad de La Guajira por el apoyo financiero para la realización del proyecto.

Conflicto de interés

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

Referencias

- Amayuela, G. (2017). Comunicación y su relación con la educación en el contexto universitario. *Alternativas en Psicología*, 8-19.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (6.ª ed.). Editorial Episteme.
- Arias, L. (2009). Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula. *Revista Posgrado y Sociedad*, 9(2), 32-57.
- Basilaia, G., Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (Covid-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), em0060. <https://doi.org/10.29333/pr/7937>
- Butcher, K., & Plecher, J. (2016). *Cognitive development and sensory play*. East Lansing, MI.
- Cámara, Á. (2017). Núñez Cubero, L. y Romero Pérez, C. (coords.). (2017) Teoría de la educación. Capacitar para la práctica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 277-278. <https://doi.org/10.14201/17516>
- Castellanos, E. y Castro, J. (2017). Estrategias didácticas para mejorar la lectura y la escritura. *Revista Científica*, 2(6), 74-91. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.6.4.74-91>
- Castillo, M y Gibert, J. (2021). *Determinar factores de riesgo en la adquisición de la lectoescritura en estudiantes de primer año básico mediante trabajo remoto* [Tesis de pregrado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. Repositorio de la UAHC. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/6477>
- Cisternas, C. y Droguett, Z. (2014). *La relación entre lenguaje, desarrollo y aprendizaje desde la teoría sociohistórica de Vygotsky* [Trabajo de investigación]. <https://n2t.net/ark:/13683/pnnF/zev>
- Dreesen, T., Akseer, S., Brossard, M., Dewan, P., Giraldo, J.-P., Kamei, A., Mizunoya, S., & Ortiz, J. S. (2020). Promising practices for equitable remote learning: Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries. *Innocenti Research Briefs*. <https://www.unicef-irc.org/publications/1090-promising-practices-for-equitable-remote-learning-emerging-lessons-from-covid.html>
- Galán, B. y Murillo-Esteba, P. (2020). Interacción social y cultural como vía de aprendizaje del docente en ejercicio. *Revista Espacios*, 41 (20), 61-74. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n20/20412006.html>
- Gil-Velázquez, C. L. (2020). Los paradigmas en la educación. El aprendizaje cognitivo. *Uno Sapiens Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 1*, 2(4), 19-22. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa1/article/view/5123>
- Grupo Banco Mundial. (2020). COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de la política pública. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198SP.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Gualdrón-Moncada, J. P. (2021). La pandemia de COVID-19 y su impacto en los niños: perspectiva desde un punto holístico. *MedUNAB*, 24(3), 335-339. <https://doi.org/10.29375/01237047.4307>
- Heredia, Y. Z., Sastoque, Y. E. y Sánchez, N. I. (2022). Habilidades resilientes en niños de primera infancia en época de post pandemia. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1514-1532. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.431>
- Hernández, R. y Coello, S. (2011). *El proceso de investigación científica*. Editorial Universitaria del Ministerio de Educación Superior.
- Inga, F.M. (2020). *Concepciones que tienen las docentes sobre las interacciones sociales entre niños y niñas de 5 años de una institución pública del cercado de Lima, 2019* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio institucional. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/8939>

- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. Universidad Nacional Autónoma de México. www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia
- Khati, K., & Bhatta, K. (2020). Challenges of Online Education during COVID-19 Pandemic in Nepal. *International Journal of Entrepreneurship and Economic Issues*, 4(1), 45-49. <http://journals.kingscollege.edu.np/index.php/ijeei/article/download/45/18>
- Kim, J. (2020). Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52, 145-158. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6>
- Ley 115 de 1994 (1994, 8 de febrero). Congreso de la República. Diario Oficial No. 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Loaiza, Y. E. y Duque, P. A. (2017). Contexto de las prácticas pedagógicas de los maestros y los docentes. *Plumilla Educativa*, 19(1), 60-78. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.19.2474.2017>
- Martínez, J. y Mendizabal, A. B. (2019). El paradigma ambiental en la formación universitaria y el comportamiento de estudiantes. *Revista Académica CUNZAC*, 2(1), 41-51. <https://doi.org/10.46780/cunzac.v1i1.10>
- Millán, A. (2018). Positivismo aprendizaje y enseñanza de la historia de Venezuela. *Revista Ciencias de la Educación*, 28(51), 395-407. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/51/art19.pdf>
- Muñoz, D. (2020). Educación virtual en pandemia: una perspectiva desde la Venezuela actual. *Revista Educare*, 24(3), 387-404. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1377>
- Murillo, F. y Duk, C. (2020). El COVID-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Naslum, E., Alpizar, G., Biehl, L., Ochoa, L., García, J.F., Hernández, J.L., Luna, U., Maragall, J., Méndez, C., Montañó, K., Namen, O., Peña de Osorio, B., & Thompson, J. (2020). Educación inicial remota y salud mental durante la pandemia COVID-19. *Hablemos de Política Educativa América Latina y el Caribe*, (4), 1-27. <https://publications.iadb.org/es/hablemos-de-politica-educativa-en-america-latina-y-el-caribe-4-educacion-inicial-remota-y-salud>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2021). Informe Retorno escolar presencial pospandemia en Iberoamérica: avances, reflexiones y recomendaciones. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/informe-retorno-escolar-postpandemia-en-iberoamerica-avances-reflexiones-y-recomendaciones>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (s.f.). Educación: del cierre de escuelas por el COVID-19 a la recuperación. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unicef). (2020). Encuesta de percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. <https://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-InformeEducacion.pdf>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Osorio, A.M. y Cárdenas, E. (2021). *Respuestas de políticas públicas y desafíos para garantizar el bien-estar de la primera infancia en tiempos de COVID-19: un análisis comparado por América latina*. IIPE UNESCO Oficina para América Latina. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/respuestas-de-politica-publica-y-desafios-para-garantizar-el-bien-estar-de-la-primera>

Contribución

Danni Dexi Redondo Salas: investigador principal. Desarrollo de las fases del documento, redacción del documento adaptando aportes de los coautores.

Pedro Julio Puentes Roza: coautor. Director de la tesis, asesor.

Clara Judith Brito Carrillo: coautor. Revisión final.

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

Posso, R. J., Barba, L. C. y Otáñez, N. R. (2020). El conductismo en la formación de los estudiantes universitarios. *Revista Educare*, 24(1), 117-133. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1229>

Quintero, K. T. (2019). Transformación del aprendizaje desde el enfoque social (TADES). *Revista Cientific*, 4(13), 322-334. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.13.17.322-334>

Rodríguez, M. (2020). La hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica. Un transmétodorizomático en la transmodernidad. *Perspectivas Metodológicas*, 20, 1-15. <https://doi.org/10.18294/pm.2020.2829>

Sintema, E. (2020). Effect of COVID-19 on the Performance of Grade 12 Students: Implications for STEM Education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1851. <https://dx.doi.org/10.29333/ejmste/7893>

Toquero, C. (2020). Challenges and Opportunities for Higher Education amid the COVID-19 Pandemic: The Philippine Context. *Pedagogical Research*, 5(4), em0063. <https://dx.doi.org/10.29333/pr/7947>

Trujillo, L.M. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. Fundación Universitaria del Área Andina.

Vygotsky, L. (1982). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Pueblo y Educación.

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

Weeden, K., & Cornwell, B. (2020). The small world network of college classes: Implications for epidemic spread on a university campus. *Sociological Science*, 7, 222-241. <https://sociologicalscience.com/articles-v7-9-222/>

La espiritualidad dentro de procesos pedagógicos en Latinoamérica: una revisión sistemática

Dolly Milena de la Cruz Arboleda¹

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: De la Cruz-Arboleda, D. M. (2024). La espiritualidad dentro de procesos pedagógicos en Latinoamérica: una revisión sistemática. *Revista UNIMAR*, 42(1), 118-132. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3580>

Fecha de recepción: 18 de septiembre de 2023

Fecha de revisión: 22 de noviembre de 2023

Fecha de aprobación: 30 de enero de 2024

Resumen

El objetivo de esta revisión documental fue sintetizar los hallazgos sobre la espiritualidad dentro de contextos pedagógicos en América Latina, en los últimos diez años. Se incluyeron 62 trabajos en total. Cabe destacar que la gran mayoría de estudios enfatiza los aspectos positivos de la espiritualidad, adoptando una postura innovadora sobre esta temática. Además, se observó que las investigaciones con un paradigma cualitativo fueron las más relevantes en este campo, puesto que se da mayor prioridad a la comprensión exhaustiva de la espiritualidad en entornos educativos, y no netamente cuantificable. Finalmente, se propone profundizar en la creación de modelos estadísticos y de acción participativa para generar conocimiento a partir de la vinculación de dicha variable en las instituciones educativas.

Palabras clave: espiritualidad; pedagogía; estudiantes; profesores instituciones académicas; estudiante universitario; revisión sistemática.



Artículo de revisión, derivado de la investigación doctoral titulada: *Saberes pedagógicos generadores de construcción de paz en docentes de Samaniego, Nariño, Colombia*. Propuesta educativa inspirada en la espiritualidad franciscana en contextos de conflicto.

¹ Candidata a doctora en Educación y Sociedad; magíster en Pedagogía. Rectora Liceo de la Merced Maridiaz, Nariño, Colombia. Correo electrónico: dollyx2016@gmail.com

Spirituality within pedagogical processes in Latin America: a systematic review

Abstract

The purpose of this documentary review was to synthesize the findings on spirituality in educational contexts in Latin America over the last decade. A total of 62 papers were included. It is noteworthy that the vast majority of the studies emphasized the positive aspects of spirituality, thus taking an innovative stance on this issue. In addition, it has been observed that research with a qualitative paradigm is most relevant in this area, as greater emphasis is placed on a comprehensive understanding of spirituality in educational settings, rather than a purely quantifiable one. Finally, it is proposed to deepen in the creation of statistical and participatory action models to generate knowledge from the linkage of this variable in educational institutions.

Keywords: spirituality; pedagogy; students; teachers; academic institutions; university students; systematic review.

Espiritualidade nos processos pedagógicos na América Latina: uma revisão sistemática

Resumo

O objetivo dessa revisão documental foi sintetizar as descobertas sobre espiritualidade em contextos educacionais na América Latina na última década. Um total de 62 artigos foi incluído. É digno de nota que a grande maioria dos estudos enfatizou os aspectos positivos da espiritualidade, assumindo assim uma posição inovadora sobre esse assunto. Além disso, observou-se que a pesquisa com um paradigma qualitativo é mais relevante nessa área, pois é dada maior ênfase a uma compreensão abrangente da espiritualidade em ambientes educacionais, em vez de uma compreensão puramente quantificável. Finalmente, propõe-se o aprofundamento na criação de modelos de ação estatísticos e participativos para gerar conhecimento a partir da vinculação dessa variável em instituições educacionais.

Palavras-chave: espiritualidade; pedagogia; estudantes; professores; instituições acadêmicas; estudantes universitários; revisão sistemática.

Introducción

A lo largo de los años, la espiritualidad se ha conceptualizado desde diferentes perspectivas que se amplían para abarcar diversos contextos, desvinculándose de paradigmas religiosos (Miguel-Rojas et al., 2018; Florian, 2015). Como afirmaron Naranjo y Moncada (2019), "la espiritualidad es condición de posibilidad de las diversas religiones, pero no a la inversa, incluso quienes no profesen religión pueden ejercer su propia espiritualidad, pues ésta es apertura a lo absoluto" (p. 112), reafirmando entonces que la espiritualidad engloba y coexiste con todas las religiones, incluso en el ateísmo, como lo reafirma Freezer Institute (como se citó en Vargas y Moya, 2018). La espiritualidad es una forma de reconocer, comprender y construir un sentido de vida a través de un proyecto espiritual personal (Álvarez y Haddad, como se citó en Contreras, 2020; Waaijman, como se citó en Vargas y Moya, 2018; Prado, 2019; Vizcaíno, como se citó en Salazar, 2021).

De acuerdo con lo anterior, la espiritualidad es vista como un evento fenomenológico que trasciende a lo largo de la historia y de las superficialidades, ejerciendo una influencia significativa en la vida de todas las personas (Parada-Rico et al., 2022). Se acuña la constitución de un componente cultural que se arraiga en la cotidianidad de cada individuo, con especial relevancia en los contextos educativos, por lo tanto, se busca la apertura de dicha variable en todos los seres humanos, sin distinción alguna o independientemente de su afiliación religiosa (Canales, 2021; Pino, 2013; Salgado-Lévano, 2015; Florian, 2015). La espiritualidad, entonces, también es reconocida como un factor de purificación para los corazones y las relaciones con el otro, por tanto, la espiritualidad alberga en las personas diferentes características, valores y motivaciones para llevar un tipo de vida más auténtico, fraternal y satisfactorio (Galván, 2023; Rentería-Restrepo, 2019; García, 2015).

Cabe señalar la existencia de una significativa cantidad de estudios descriptivos, analíticos, reflexivos, explicativos y documentales encontrados en distintas revistas de libre acceso; esto con la finalidad de comprender el desarrollo

de la variable dentro de procesos pedagógicos realizados con población latinoamericana, permitiendo así identificar y determinar los avances, perspectivas y propuestas investigativas de esta área del conocimiento. Por lo tanto, en el presente artículo, se efectúa una revisión sistemática, ya que es un proceso que permite identificar aspectos relevantes de un estudio y registro de la literatura de interés, mediante la búsqueda y extracción de información eficiente basada en la evidencia; además, estas revisiones poseen bastante relevancia en el mundo, especialmente en Latinoamérica, por su credibilidad en la búsqueda, recolección y análisis de las investigaciones (Manterola et al., 2013; Urrea y Barría, 2010).

Por otro lado, la espiritualidad, al desprenderse de dicho paradigma, amplía la generación de conocimiento sobre la experiencia humana, abarcando así la búsqueda de significado, la potencialización de valores éticos y el fomento de relaciones interpersonales fraternales y sólidas, es decir, se prioriza un avance hacia un enfoque más holístico que se manifiesta especialmente en el entorno educativo (García, 2015). Tal como se explora en la investigación de Aranguren (2023), realizada en Venezuela, a través de una revisión documental sobre la educación de la espiritualidad en escuelas inteligentes, donde se identificó dimensiones estratégicas para desarrollar la educación espiritual en dichas escuelas. El autor describió cuatro categorías que se componen de subcategorías: en primer lugar, la dimensión desde la comprensión del sí mismo (el conocimiento de sí mismo, la contemplación, la meditación); en segundo lugar, la relación con los otros (la distanciamiento, la creación de climas agradables en la escuela, la activación de la inteligencia emocional, la vivencia de la compasión y la ternura, la profundización y vivencias de rituales y celebraciones en la escuela); en tercer lugar, el desarrollo de los talentos y potencialidades (activación de talentos y de la expresión artística, desarrollo del *Spiritu artisticus*), y, en cuarto lugar, el conocimiento y la relación con la naturaleza (trabajo de campo, ejercicio para la enseñanza de la recreación y la espiritualidad, servicio).

En este sentido, la investigación sobre la revisión documental desempeñó un papel crucial al

brindar una apertura hacia la organización y el reconocimiento de la variable de la espiritualidad ejercida dentro de procesos educativos. Por tanto, gracias a sus múltiples ámbitos de acción dentro de las escuelas, se priorizó la generación de un estudio exhaustivo que abarque los diferentes casos e investigaciones realizadas tanto en docentes como en estudiantes de niveles básicos y superiores. El objetivo del presente artículo es sintetizar los hallazgos acerca de la espiritualidad dentro de los procesos pedagógicos en Latinoamérica desde el año 2013 hasta 2023.

Metodología

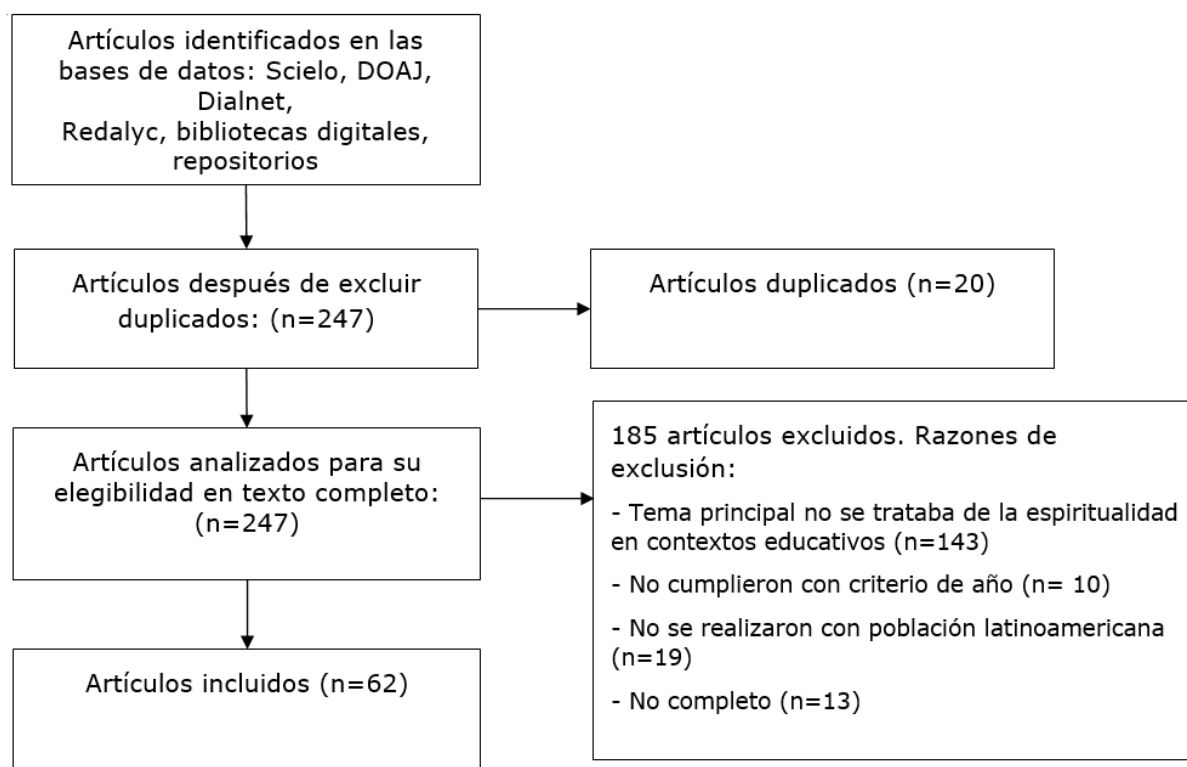
Procedimiento de búsqueda y parámetros de revisión

Los trabajos se seleccionaron en las siguientes bases de datos: Scielo, Redalyc, Dialnet; en bibliotecas digitales, y repositorios institucionales. Se emplearon palabras clave «espiritualidad» en título, resumen y en palabras clave; «pedagogía» y «contexto educativo» en el texto completo.

Los criterios de inclusión para los trabajos fueron los siguientes: tener acceso completo al texto; que el estudio se haya publicado entre los años 2013 a 2023 (se seleccionó este rango de años dado que en los trabajos de los anteriores años no existe un auge en investigaciones de espiritualidad en procesos pedagógicos, sino que se basan en los ámbitos laborales y de salud); que se haya realizado con población docente, estudiantil tanto de nivel básico como superior latinoamericano, y que su idioma sea español, inglés o portugués. Los criterios de exclusión fueron que el tema principal no sea espiritualidad en procesos pedagógicos y que no esté terminado el estudio. La búsqueda de información en las bases de datos se realizó en el período del 13 de junio de 2022 a 12 de septiembre de 2023.

Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de selección de trabajos



Fuente: Elaborado a partir de la guía PRISMA de Moher et al. (2009).

Proceso de codificación de los estudios

Para esta sección, se realizó un análisis exhaustivo de las categorías que se exponen a continuación: la espiritualidad dentro de procesos pedagógicos que se hayan generado en Latinoamérica; el tipo de población de cada investigación, además del tipo de estudio, los autores de dichos estudios y las teorías que exponen y de las que son base para la generación de la producción de conocimiento.

Resultados

Dentro de la revisión sistemática, se encontraron diferentes estudios que se exponen en diferentes campos; sin embargo, dentro de la categoría pedagógica, se identificaron 267 artículos, de los cuales únicamente 62 cumplieron con todos los criterios de inclusión establecidos para dicha variable (Figura 1).

Además, en datos generales, los artículos evidencian un incremento de estudio en los 6 años, puesto que el 72,6 % de las investigaciones incluidas se desarrollan dentro del rango de tiempo 2018 hasta el 2023; en comparación con el periodo de los años 2013 al 2017, solo presentaron una equivalencia del 27,4 % de la totalidad de estudios adjuntos. De igual manera, al escoger población latinoamericana, se encuentra que solamente el 7,7 % de investigaciones (19 estudios) se realizó con población norteamericana y europea. En tal sentido, los estudios que presentan mayor índice son pertenecientes a las universidades: Santo Tomás, Católica de Pereira, La Salle y Javeriana, y en las revistas: Digital de Investigación en Docencia Universitaria e Innovaciones Educativas.

Abordaje Teórico de espiritualidad y pedagogía.

Es indispensable abordar el aspecto teórico, el cual permite profundizar las siguientes categorías. En primer lugar, se encuentra la espiritualidad dentro de procesos pedagógicos en Latinoamericana, donde se encuentra que el 29 % habla sobre la importancia de la espiritualidad en contextos educativos universitarios, por ello,

varios autores afirman que la espiritualidad cumple un papel fundamental en la preparación universitaria, dado que es un recurso que tienen los jóvenes para conservar tanto la capacidad de adaptación como la coherencia y, de esta manera, aumentar la autoeficacia y el deseo de alcanzar el potencial deseado (Salgado-Lévano, 2018; Veitia et al., 2021; Lombana, 2021). Asimismo, el autor Ferreira (como se citó en Piedra et al., 2023; Zapata et al., 2019) manifiesta que esta variable es esencial para alcanzar la formación profesional y, a su vez, la autorrealización y sentimientos de satisfacción al momento de su desempeño académico (Díaz, 2021; Muñoz, 2022).

También, es necesario la articulación entre espiritualidad y educación para generar procesos de práctica educativa, donde se promueva, enseñe y desarrolle los valores espirituales como el amor, la armonía, la esperanza, entre otros; pero todo esto no solo se tiene que quedar en el discurso, sino que se tiene que realizar desde la experiencia escolar cotidiana, es aquí donde el profesor construye una función fundamental: reflejar y compartir riqueza espiritual (Puga et al., 2023; Rivera y Rodríguez, 2017; Gómez y Cáceres, 2022), y de esta manera lograr que los jóvenes puedan profundizar en su ser y se sientan plenos y completos como personas. De igual manera, se categoriza a la espiritualidad como un factor protector para las personas (Alva, 2018; Córdoba y Durán, 2020; Salamanca, 2017; Rivera y Rodríguez, 2017; Zapata et al., 2019).

En segundo lugar, se revisaron las definiciones de espiritualidad. Al respecto, existen diferentes estudios que abordan la espiritualidad como experiencias en la parte trascendental, equivalente al 27,4 % (Tuñoque, 2022; Aranguren, 2023; Rosas y Labarca, 2016; Salazar, 2021; Pauly y de Campos, 2018). Además, varios autores (35,5 %) afirman que la espiritualidad está constituida por la constante búsqueda de sentido de vida, refiriéndose a la razón de pertenecer al mundo (Ardiles et al., 2020), que conduce, entonces, a la autorrealización frente al reconocimiento propio, haciendo alusión a un proceso interno que se exterioriza al contexto en el que se

encuentra la persona (Tuñoque, 2020; Ortiz, 2019; Piedra, 2017); lo anterior aunado a un propósito de vida (García, 2015; Rodríguez, 2019; Tuñoque, 2022; Mogollón, 2017; Veitia et al., 2021; Córdoba y Durán, 2020).

Abordaje teórico de espiritualidad y religión.

Las diferentes investigaciones se condensan en un proceso ambivalentes entre autores que categorizan a la espiritualidad desde bases religiosas, tal como lo menciona Castillo (como se citó en Trejo, 2013), la espiritualidad se trata de una característica social que mira al cuerpo y alma como una unidad (Naranjo y Moncada, 2019; Vargas y Moya, 2018; Rodríguez, 2018; Silvera, 2020; Buitrago et al., 2022; Florian, 2015; Aguirre, 2021; Vega, 2020; Salamanca, 2017; Gallego et al., 2016; Tovar, 2019). Por su parte, Enríquez et al. (2020) abordan la espiritualidad desde la visión y vida de San Francisco de Asís, dentro de procesos pedagógicos, afirmando que es un aspecto innovador, donde se reconocen espacios de diálogo, y prevalece la formación espiritual, académica y social.

Sin embargo, se encuentran otros autores que posicionan a la espiritualidad como un aspecto amplio que agrupa todo tipo de religiones, incluso aquellos quienes no profesan con ninguna (Rentería, 2019; Miguel-Rojas et al., 2018; Prado, 2019; González et al., 2022; Parada-Rico et al., 2022). Es decir, la espiritualidad se establece como una propuesta esencial en el ser humano para su comportamiento, que no necesariamente debe estar enlazada a una fe religiosa, por el contrario, sea vista desde una posición neutral que todas las personas la poseen y pueden ir desarrollándola a lo largo de su vida. Dentro de la espiritualidad se reconocen procesos interdisciplinarios para generar ayuda a los diferentes campos donde el ser humano se relaciona, de esa manera, da prioridad a características fraternas, afectivas, de diálogo, compasión, tolerancia, paciencia y alegría, las cuales brindan felicidad tanto a los propios individuos como a los demás (Naranjo y Moncada, 2019; Enríquez et al., 2020; Salamanca, 2017; Vega, 2020).

Por otro lado, Uribe (2017) plantea que la espiritualidad vista desde San Francisco de Asís presenta cuatro categorías que la engloban dentro del proceso pedagógico, a saber: factor relacional, visto como lazos comportamentales consigo mismo, con las demás personas, con el otro y lo otro, y con Dios. Dentro de la revisión de estudios equivale al 100 % que refiere este aspecto (Rodríguez, 2019; Rodríguez, 2018; Puga et al., 2023; Gómez y Cáceres, 2022; Galván, 2023; Salazar, 2021; Buitrago et al., 2022; Canales, 2021; Gherlone, 2022; Parada et al., 2022; Cuspian, 2022). También, se encuentra la fraternidad que corresponde al 95 %; entendida como el amor por las personas, el respeto a los principios y valores moralmente establecidos y que, desde un comportamiento altruista, contribuye a un ambiente cordial y sano en el campo educativo (Vargas y Moya, 2018; Piedra, 2017; Bendack y Tarazona, 2021; Salgado, 2015; Castillo y Montoya, 2015; Gootjes y Limaymanta-Álvarez, 2015; Peri y Pérez, 2019; Salgado-Lévano, 2018; Ortiz, 2019; Silvera, 2020).

Finalmente, se evidencia que, en los artículos, la paz forma parte del campo espiritual y, aún más, desde las relaciones entre los estudiantes y profesores, equivale al 87,1 % del total de los estudios; por tanto, se reconoce que esta categoría tiene una función fundamental en el contexto educativo, puesto que, al educar y brindar herramientas eficaces a los educandos sobre el valor que presenta este valioso componente, permite que se construya en el futuro una sociedad pacífica (Miguel-Rojas et al., 2018; Prado, 2019; González et al., 2022; Salgado-Lévano, 2015; Rodríguez, 2019; Beltrán et al. 2015; Vega, 2020; Mayorga, 2023; Gallego et al., 2016; Aguirre, 2021; Mogollón, 2017; Ardiles et al., 2020). Por último, se descubrió el principio de minoridad (72,6 %), que presenta una gran relevancia en la aplicación dentro de los salones de clases, ya que ayuda al alumnado a cultivar humildad, respeto y servicio hacia los demás (Aranguren, 2023; Rentería, 2019; Naranjo y Moncada, 2019; Rosas y Labarca, 2016; Contreras, 2020; Bueno et al., 2020; García, 2015; Tovar, 2019).

Tabla 1*Tipos de estudio*

Tipo de estudio			
Paradigma cuantitativo		Paradigma cualitativo	
Alcance	N.º de estudios	Alcance	N.º de estudios
Descriptivos	2 (16,7 %)	Hermenéutico	10 (25 %)
Correlacional	8 (66,7 %)	Descriptivo	20 (50 %)
Cuasi experimental	1 (8,3 %)	Etnográfico	4 (10 %)
Exploratorio	1 (8,3 %)	Estudio de caso	1 (2,5 %)
		Biográfico narrativo	1 (2,5 %)
		Proyecto de intervención	1 (2,5 %)
		Fenomenológico	3 (7,5 %)

Por otra parte, las investigaciones se organizaron de acuerdo con el paradigma y alcance (Miranda y Ortiz, 2021). De esta manera, se encontraron pocos estudios dentro del paradigma cuantitativo, equivalente al 19,35 %, es decir, se caracterizan por ser trabajos rigurosos, en los cuales se establecen hipótesis y se determinan las variables con un diseño de investigación establecido, además de analizar las mediciones obtenidas mediante métodos estadísticos, para finalmente generar una serie de conclusiones respecto a las hipótesis planteadas.

Asimismo, se identificó que existe una considerable cantidad de estudios con paradigma cualitativo (64,52 %), en los cuales se trata de reconocer la naturaleza profunda de las realidades, y de recopilar información gracias a un proceso de evaluación de impacto, donde se proporcionan datos valiosos para comprender y analizar los datos encontrados de cada investigación (Cadena et al., 2017). Finalmente, se hallaron ocho revisiones documentales (12,90 %) y dos estudios que unifican tanto el paradigma cuantitativo como el cualitativo (3,23 %) (ver Tabla 1).

Tabla 2*Características generales de la población*

Población			
		N.º	%
Grupo etario	Niños	2	3,2 %
	Adolescentes	8	12,9 %
	Jóvenes	18	29 %
	Adultos	11	17,7 %
	No menciona	23	37,1 %
Ocupación	Estudiantes de básica primaria	2	3,2 %
	Estudiantes de básica secundaria	8	12,9 %
	Estudiantes universitarios	18	29 %
	Profesores	11	17,7 %
	No menciona	23	37,1 %
Ubicación geográfica	Nacionales	27	43,6 %
	Internacionales	35	56,4 %

Con respecto a la población objeto de estudio (ver Tabla 2), se evidencia que las características de la población, según las categorías establecidas grupo etario, ocupación y ubicación geográfica, el mayor índice (29 %) de porcentaje lo presenta jóvenes universitarios, ya que las bases metodológicas de las investigaciones se basaron en los estudios y análisis de la variable espiritualidad en dicha población y contexto; en comparación con los demás grupos etarios, este porcentaje tiene alta significancia, sin embargo, cabe resaltar que se presenta otro porcentaje de mayor índice (37,1 %) correspondiente a investigaciones descriptivas, analíticas y sistemáticas que no establecen en su estudio la población específica. De igual manera, se encontró que el 43,6 % corresponde a estudios realizados a nivel nacional.

Discusión

El objetivo de la revisión documental se basó en sintetizar los hallazgos encontrados en Latinoamérica sobre la espiritualidad dentro de contextos pedagógicos, entre los años 2013 a 2023. Esto resulta pertinente puesto que, dentro de estos años, se aborda con gran relevancia la parte educativa, sin importar los diferentes niveles de escolaridad. Pino (2013) y Trejo (2013) afirman que impartir conocimiento es sembrar, en los niños, jóvenes y adultos, cualidades y características de la espiritualidad para practicarlas en su diario vivir.

Con respecto a los resultados sobre la parte teórica en la que se basan los diferentes estudios revisados, se establece la espiritualidad dentro de procesos pedagógicos en Latinoamérica, puesto que esta variable aborda todas las esferas del ser humano, reconoce que cada persona tiene un compromiso con el mundo, con lo otro y con los otros (Vargas y Moya, 2018; Sepúlveda et al., 2018). Asimismo, autores como Jiménez et al. (2021) coinciden con las investigaciones mencionadas; estos autores buscan demostrar cómo la espiritualidad y la pedagogía contribuyen al desarrollo humano y al autoconocimiento de cada persona, logrando que la persona sienta satisfacción por sus logros tanto académicos como personales. El estudio

de Paniagua (2016) refiere que la espiritualidad presenta una mayor pertinencia actual como tema relacionado a planteamientos de amplio desarrollo sistemático.

Por otra parte, es necesario mencionar que surgieron tres categorías a partir de la revisión sistemática de este artículo. En primer lugar, la importancia de la formación del docente en cuanto a la espiritualidad, es decir, el maestro debe dotarse de experiencias, motivos, recursos o herramientas que le permitan autoconocerse, autorreflexionar sobre lo que reflejan y transmiten a sus estudiantes, a fin de crear capacidades y actitudes para poder transformar su medio social; por lo tanto, dentro del quehacer pedagógico se organizan actividades con los estudiantes donde se fomentan valores, relaciones sociales, basados en la sana convivencia, tal como lo afirman González et al. (2022) y Prado (2019).

Además, el docente cuando aborda la temática de la espiritualidad dentro de los salones de clases debe ser una persona respetuosa, ética y abierta a la diversidad espiritual de cada uno de sus estudiantes, ya que de esta forma contribuirá a la formación integral de sus educandos, que, a su vez, implica la adquisición de dicha variable (Salgado-Lévano, 2015). Por tal razón, es indispensable capacitar a los docentes sobre los últimos avances sobre la espiritualidad, con el propósito de evitar prejuicios y estereotipos acerca de esta área (Salgado-Lévano, 2018). En este sentido, no se puede excluir la parte espiritual de la formación académica, porque es un factor de gran relevancia para que los jóvenes sientan satisfacción al alcanzar metas y objetivos, a través de un propósito de vida (King y Dein, como se citó en Salgado-Lévano, 2015).

En la actualidad, se estima que educar en la espiritualidad se relaciona con el adoctrinamiento en un credo determinado; se desconoce la riqueza de la espiritualidad, que surge a partir del reconocimiento de sí mismo, por ende, es importante cultivar el espíritu del docente para que pueda proyectar valores espirituales: el respeto, el amor, la armonía y la humildad, que le permiten al educando reconocerse a sí

mismo y a los otros en un mundo cambiante; al respecto, Villarraga y Cubillos (2018) lo categorizan metafóricamente como un intento de ahogar a las personas en un lugar sinsentido.

Asimismo, en la investigación de corte cualitativo, realizada por Silvera (2020), se recalca la importancia de hablar de la espiritualidad del docente, puesto que es la manera de estar presente en el colegio y en la sociedad, la forma de comprender y observar la vida, de creer en ciertos valores y comunicarlos; esto facilita analizar tanto los aspectos pedagógicos que el maestro desarrolla en los salones de clase como su estilo de vida y cómo es percibido por los otros, principalmente en el entorno educativo.

En segundo lugar, se destacan los factores que contribuyen a la formación para la paz: la fraternidad, en este caso, como lo mencionan Buitrago et al. (2022), los profesores reconocen la necesidad de reforzar la espiritualidad desde el reconocimiento del amor propio y por los demás, generando respeto por las diferentes creencias y formas de comprender el contexto que los rodea. También, es fundamental considerar la dignidad y la igualdad, a fin de instaurar conciencia de solidaridad y acciones de colaboración entre los estudiantes para que puedan construir una sociedad pacífica, entendiendo la espiritualidad como un factor protector que se clasifica dentro de categorías individuales y sociales (Cuspian, 2022; Pauly y Flores, 2018; Ortiz, 2019; Canales, 2021).

Otro elemento es la minoridad, que lo abordan varias investigaciones como la de Puga et al. (2023), realizada en México con estudiantes universitarios. El autor afirma que los jóvenes favorecen su desarrollo espiritual cuando realizan actividades de meditación, reflexión y servicio a los demás, pues el hecho de aprender a estar solos proporciona un alto nivel de espiritualidad; similarmente, Contreras (2020) y Rosas y Labarca (2016) mencionan que, cuando se cultiva humildad y empatía, se aumenta la disposición para servir y ayudar a quienes más lo necesitan, además de sembrar en ellos el deseo de descubrir su espiritualidad y junto con los demás miembros de la comunidad educativa formen espacios donde la paz prevalezca en

todas las relaciones interpersonales que se generen dentro de la institución y fuera de ella.

Por su parte, García (2015) manifiesta un aspecto importante: atender urgentemente el empobrecimiento espiritual que se puede llegar a presentar por la pérdida de valores espirituales y por la incapacidad de las personas para estar en paz consigo mismas y con la sociedad, dado que no hacerlo puede crear un ambiente desfavorable en las instituciones y perjudicar la sana convivencia.

En el componente relacional, se obtuvo que el 100 % de estudios hablan de este tema tan relevante para la formación de paz, esto se explica mediante la investigación de Bueno et al. (2020). En los resultados, se evidenció que, a mayor espiritualidad en los estudiantes universitarios, mayores relaciones sociales existen entre ellos, puesto que al trabajar en conjunto se genera un crecimiento espiritual continuo, al igual que la construcción de un sentido de vida fuerte e interacciones sociales sólidas. Francisco de Asís aporta un nuevo modo de relacionarse con la naturaleza, con el otro, consigo mismo y con Dios, esto permite a los colegios, universidades y escuelas generar estrategias innovadoras que permitan encuentros afectivos y fraternos (Enríquez et al., 2020). Por otro lado, se puede decir que la espiritualidad proporciona y fortalece los vínculos familiares y sociales, que posibilita tener un soporte en circunstancias difíciles, creando una transformación social que brinda forjar una cultura de paz en contextos educativos y dentro de los hogares (Reyes como se citó en Alva, 2018).

En último lugar, se encuentra la categoría observar la escuela como un escenario de paz. Esto se logró gracias a que se cumplieron las dos anteriores categorías; entonces, el 87,1 % de los estudios de la revisión sistemática habla sobre la paz y la relación que existe entre los contextos educativos. Castillo y Montoya (2015) establecen que el profesor actúa como mediador pedagógico, promueve una relación adecuada entre los estudiantes, construye un clima escolar agradable y cómodo para la convivencia, lo cual permite el crecimiento intelectual, afectivo, social y ético de educandos, maestros y demás

miembros del entorno escolar. Figueroa (como se citó en Buitrago et al., 2022) recalca el valor que tiene la espiritualidad dentro de los salones de clases, teniendo en cuenta que la educación de esta variable se presenta como mediación pedagógica que brinda aportes significativos a la construcción de paz y al respeto por la otredad.

Los tipos de estudio que tuvieron más relevancia en todas las investigaciones revisadas fueron las del paradigma cualitativo, a través del alcance descriptivo y hermenéutico. Dentro del paradigma cuantitativo se reconoce que el alcance correlacional fue el de mayor auge; no obstante, se evidencia la falta de estudios a través de procesos estadísticos e instrumentales, por tanto, es necesaria la generación de instrumentos que cuenten con características de validez y confiabilidad para posteriormente realizar una interpretación pre y posttest de la población que se va estudiar en ámbitos educativos (Hernández et al., 2014).

Por último, se encontraron tres limitaciones importantes en la revisión sistemática; la primera, sólo fueron consultadas en las bases de datos de acceso abierto, dejando de lado la información de investigaciones de bases de acceso restringido; la segunda, la búsqueda de los estudios se limitó a solo tres idiomas, y la tercera, sesgo de investigación al no contar con coinvestigadores que permitan un mayor análisis en los criterios de inclusión y exclusión de los estudios.

Conclusiones

Tras la revisión sistemática, se puede afirmar que la espiritualidad, dentro de los procesos pedagógicos en Latinoamérica, es una variable que ha sido relevante en los contextos educativos; sin embargo, se debe considerar que, en muchas ocasiones, se confunde religiosidad con espiritualidad. En este artículo, se puede evidenciar las diferentes perspectivas del concepto de espiritualidad.

En cuanto a la pedagogía y su relación con espiritualidad, se puede decir que el proceso de enseñanza con respecto a fomentar la espiritualidad dentro de las aulas de clase

debe ser inspirador y motivacional, puesto que les permite a los jóvenes crear factores protectores frente a las diferentes circunstancias de su cotidianidad.

Otro aspecto primordial es la formación de los profesores en cuanto a la espiritualidad, dado que es necesario promover la capacitación sobre esta variable para que los docentes transmitan no sólo conocimientos pedagógicos, sino valores espirituales, respetando las creencias de sus educandos. Además, se debe llevar a cabo actividades donde los estudiantes puedan hacer una autorreflexión sobre su proyecto de vida y, de esta manera, lograr un reconocimiento de sí mismos.

Con respecto a los factores de fraternidad, minoridad y dimensión relacional, estos hacen parte fundamental para la formación de la paz dentro de las instituciones educativas, dado que cada uno de estos elementos permiten, en los estudiantes, la construcción de su propia espiritualidad y lograr en los salones de clases la paz interior y exterior. Asimismo, cabe destacar la importancia de observar la escuela como un escenario de paz, donde, a través de la realización de las anteriores categorías, se favorece el clima escolar, se estimula las actividades prosociales y se facilita una construcción de paz en los colegios, escuelas y universidades.

Finalmente, en la parte de resultados, en cuanto a grupo etario y ocupación, existe un alto porcentaje de estudios realizados en jóvenes estudiantes universitarios. También, se prioriza el estudio e implementación de programas pedagógicos basados en la espiritualidad dentro de instituciones con nivel básica primaria, de tal forma que desde temprana edad se fomenta y potencializa los valores y principios que conlleva la espiritualidad Franciscana.

Conflicto de interés

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

Referencias

- Aguirre, C. (2021). *La espiritualidad como herramienta Psicopedagógica a partir de su inclusión en el Proyecto Educativo Institucional - PEI* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Archivo digital. https://www.researchgate.net/profile/Cindy-Aguirre/publication/371853159_La_Espiritualidad_como_herramienta_Psicopedagogica/links/6498c14b8de7ed28ba56afd1/La-Espiritualidad-como-herramienta-Psicopedagogica.pdf
- Alva, L. (2018). *Espiritualidad y estilo de vida en estudiantes de Medicina Humana de la Universidad Peruana Unión, Lima 2017* [Tesis de pregrado, Universidad Peruana Unión]. Repositorio de Tesis Universidad Peruana Unión. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/983>
- Aranguren, G. (2023). La educación de la espiritualidad para la consolidación de una escuela inteligente. *Aportes y reflexiones para la calidad educativa desde la investigación*, 25(39), 243-260. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i39.4571>
- Ardiles, R., Jorquera, M., Alfaro, P., Gallo, F., Guzmán, D. y Segovia, N. (2020). Relación entre espiritualidad e inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. *Horizonte de Enfermería*, 31(3), 306-324. <https://ojs.uc.cl/index.php/RHE/article/view/Horiz-Enferm.31.3.306-324/21779>
- Beltrán, D., García, C., Manzano, L., y, Murillo, F. (2015). *La espiritualidad, dimensión constitutiva del desarrollo humano. Su significado en los estudiantes y sus familias del Instituto San Bernardo de La Salle y el Colegio de La Salle* [Tesis de maestría, Universidad de La Salle]. Ciencia Unisalle. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/475
- Bendack, Y. y Tarazona, A. (2021). Resiliencia y espiritualidad en la labor docente, significación en el contexto de la pandemia por covid-19. *Revista Educare Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(3), 114-138. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i3.1596>
- Bueno, M., De Souza, M. y Posada, S. (2020). Espiritualidad y estilos de vida. *Cuestiones Teológicas*, 47(108), 102-118. <http://doi.org/10.18566/cueteo.v47n108.a06>
- Buitrago, C., Sandoval, M. y Uribe, B. (2022). *Espiritualidad, religión y salud mental en los primeros niveles de educación* [Tesis de Pregrado, Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano]. POLI. <https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/6503>
- Cadena, P., Rendón, R., Aguilar, J., Salinas, E., Cruz, F. y Sangerman, D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603-1617. <https://doi.org/10.29312/remexca.v8i7.515>
- Canales, N. (2021). *Relación entre autoestima, estilo de vida y espiritualidad-religiosidad de los estudiantes de maestría en educación en una universidad privada, Lima 2020*. [Tesis de maestría, Universidad Peruana Unión]. Repositorio de Tesis Universidad Peruana Unión. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/5031>
- Castillo, M., y, Montoya, J. (2015). Dinámica ideo-espiritual de la formación estético-pedagógica del docente. *Alteridad Revista de Educación*, 10(2), 190-204. <https://doi.org/10.17163/alt.v10n2.2015.05>
- Contreras, I. (2020). *La espiritualidad desde la clase de ERE, como fundamento del proyecto de vida y la transformación social de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Luis Eduardo Díaz de Yondó-Antioquia* [Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio CRAIUSTA. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/35264>
- Córdoba, R. y Durán, D. (2020). *Espiritualidad en jóvenes de la Universidad de La Salle* [Tesis de pregrado, Universidad de la Salle]. Repositorio institucional Ciencia Unisalle. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_educacion_religiosa/279/

- Cuspián, H. (2022). *Incidencia de la espiritualidad en las representaciones sociales que subyacen en la educación religiosa de la institución educativa Liceo José Félix Jiménez del Departamento de Nariño* [Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio CRAIUSTA. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/44835>
- Díaz, F. (2021). *Sabiduría espiritual (espiritualidad e inteligencia espiritual)* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio institucional Universidad Externado de Colombia. <https://bdigital.uexternado.edu.co/entities/publication/04eb2675-f156-4748-8488-cb5d37bc310f>
- Enríquez, M., Farinango, M. y Gaviria, L. (2020). La espiritualidad franciscano-capuchina vivenciada por los estudiantes de Contaduría Pública de la Universidad Cesmag, *Revista Institucional Tiempos Nuevos*, 25(27), 13-23. <https://doi.org/10.15658/rev.inst.tiempnuevos20.12252702>
- Florian, E. (2015). *Espiritualidad y educación en la Universidad Militar Nueva Granada UMNG*. [Trabajo de especialización, Universidad Militar Nueva Granada]. Repositorio institucional UMNG. <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/6324>
- Gallego, G., Molano, F. y Mosquera, L. (2016). *Espiritualidad en la vida de tres maestros de Pereira-Colombia* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio Institucional de la Universidad Católica de Pereira - RIBUC. <https://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/4032>
- Galván, M. (2023). *Aportes de la educación religiosa escolar al cultivo de la espiritualidad en estudiantes de la I.E. 24 de Mayo de Cereté* [Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio CRAIUSTA. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/50055?show=full>
- García, D. (2015). Amor y espiritualidad: necesidades y condiciones fundamentales en la formación docente. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 6(10), 7-17. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v6i10.166
- Gherlone, L. (2022). *Espiritualidad y educación superior: perspectivas desde el aprendizaje-servicio*. CLAYSS
- Gómez, A. y Cáceres, M. (2022). Espiritualidad, bienestar laboral y revalorización docente en Educación Básica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(3), 30-41. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/524>
- Gómez, G., Morales, J. y Veitía, A. (2020). Percepción social de la espiritualidad en estudiantes de carreras pedagógicas. *MENDIVE*, 18(3), 559-572. <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v18n3/1815-7696-men-18-03-559.pdf>
- González, C., González, A. y Carril, J. (2022). La espiritualidad como aporte a nuevos sentidos en la preparación de los docentes universitarios. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(2), 89-103. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/1177>
- Gootjes, D., y, Limaymanta-Álvarez, C. (2015). Spirituality among the professoriate at a private university in Lima, Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 9(2), 9-32. <https://doi.org/10.19083/ridu.9.450>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw Hill Education.
- Jiménez, J., Polanía, J., y Rivera, J. (2021). Pedagogía de la interioridad y la espiritualidad del maestro desde una perspectiva lasallista. *Revista de la Universidad de La Salle*, (84), 187-194. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss84.12>
- Lombana, E. (2021). *La dimensión espiritual en los niños del nivel preescolar: Nuevas estrategias para orientar el desarrollo de la espiritualidad de los estudiantes de primera infancia de la Institución Educativa Sagrado Corazón* [Tesis de especialización, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium]. Repositorio institucional LUMEN GENTIUM. <https://repository.unicatolica.edu.co/handle/20.500.12237/2481>

- Manterola, C., Astudillo, P. Arias, E., y, Claros, N. (2013). Revisiones sistemáticas de la literatura. Qué se debe saber acerca de ellas. *Cirugía Española*, 91(3), 149-155. <https://doi.org/10.1016/j.ciresp.2011.07.009>
- Mayorga, R. (2023). *Laresilienciaylaespiritualidad en la docencia en el contexto de la pandemia por Covid-19 en un colegio católico privado* [Tesis de Pregrado, Instituto Universitario Sor Juana]. Repositorio Institucional. <https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000837876/3/0837876.pdf>
- Miguel-Rojas, J., Vílchez, E. y Reyes, M. (2018). Espiritualidad e inteligencia emocional en estudiantes universitarios de la ciudad de Ayacucho. *Interacciones* 4(2), 131-141. <https://doi.org/10.24016/2018.v4n2.104>
- Miranda, S. y Ortiz, J. (2021). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Mogollón, C. (2017). *Espiritualidad en niños con maltrato infantil de las instituciones educativas Instituto Técnico San Francisco de Asís y Normal Superior de Pamplona* [Tesis de pregrado, Universidad de Pamplona]. Repositorio Hulago. <http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/handle/20.500.12744/1398>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., y, Altman, D. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *BMJ*, (339). <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>
- Muñoz, J. (2022). *Desarrollo de aprendizajes humanísticos y espirituales a través de la Educación Religiosa Escolar*. [Tesis de pregrado, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio Institucional RIBUC. <https://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/12557>
- Naranjo, S. y Moncada, C. (2019). Aporte de la Educación Religiosa escolar al cultivo de la espiritualidad humana. *Educación y Educadores*, 22(1), 103-119. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.6>
- Ortiz, S. (2019). *Espiritualidad Ciudadana: Aportes en la construcción de lineamientos curriculares para la educación religiosa escolar* [Tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio institucional UNIMINUTO. <http://uniminuto-dspace.scimago.es:8080/handle/10656/7981>
- Paniagua, R. (2016). *Espiritualidad (es) y educación para la paz. Una propuesta de curso optativo para la Maestría en Derechos Humanos y Educación para la Paz* [Tesis de maestría, Universidad Nacional]. Repositorio institucional. <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/17516>
- Parada-Rico, D., Lozano-Cárdenas, F. y Bautista-Rodríguez, L. (2022). Espiritualidad como soporte para docentes universitarios en tiempos de la COVID-19. *Duazary*, 19(1), 4-14. <https://doi.org/10.21676/2389783X.4486>
- Pauly, E. y Flores, C. (2018). A educação para a espiritualidade e a proteção ao desenvolvimento de comportamentos de risco na adolescência. *Contrapontos*, 18(4), 404-417. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v18n4.p404-417>
- Peri, F., Pérez, Z. (2019). Visión y significado de la espiritualidad en la educación. *Sinopsis Educativa, Revista Venezolana de investigación*, 19(1), 74-89. https://www.revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/8307/4916
- Piedra, M. (2017). Espiritualidad y educación en la sociedad del conocimiento. *Innovaciones Educativas*, 20(28), 96-105. <https://doi.org/10.22458/ie.v20i28.2134>
- Piedra, M., Peña, E., Sánchez, Y. y Peña, G. (2023). Inteligencia emocional y espiritual como predictores de motivación de logro académico en universitarios. *Revista Espacios*, 44(03), 76-87. <https://doi.org/10.48082/espacios-a23v44n03p06>
- Pino, R. (2013). Educar en sencillez, armonía, espiritualidad. *Islas*, (172), 17-39. <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/118>

- Prado, C. (2019). Espiritualidad y sistema educacional chileno: un acercamiento urgente. *Revista de Educación Religiosa*, 1(2), 37-60. <https://doi.org/10.38123/rer.v1i2.18>
- Puga, W., Ochoa, A., Ibarra, F., Valdez, A. y Bernal, C. (2023). Espiritualidad y educación. Espiritualidad, nuevo paradigma para todo modelo educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 3551-3581. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5599
- Rentería, J. (2019). La fe en la paz. La fe, la espiritualidad y las representaciones sociales de la paz de los educadores sociales en Cali, Colombia. *Prospectiva, Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (28), 227-252. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i28.8032>
- Rivera, M. y Rodríguez, C. (2017). *Sentimientos sobre Espiritualidad de los Estudiantes del 2° Y 6° Semestre de la Facultad de Enfermería de la Universidad Católica de Santa María. Arequipa, 2016* [Tesis de pregrado, Universidad Católica de Santa María]. Alicia. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/handle/20.500.12920/6698>
- Rodríguez, A. (2018). Educación y espiritualidad. *Revista RED pensar*, 6(1), 1-10. <https://doi.org/10.31906/redpensar.v6i1.129>
- Rodríguez, L. F. (2019). Educação popular, intersubjetividade e espiritualidade: uma relação de memória sobre as contribuições do conceito de comunicação na obra pedagógica de Paulo Freire. (*pensamiento*), (*palabra*). *Y obra*, (21), 143-151. <https://doi.org/10.17227/ppo.num21-9473>
- Rosas, Y. y Labarca, C. (2016). Violencia, espiritualidad y resiliencia en estudiantes de la Unidad Educativa Arquidiocesana "Bicentenario del Natalicio de El Libertador". *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 18(2), 302-317. <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/756/693>
- Salamanca, C. (2017). *La espiritualidad lasallista: qué sentido encuentran los maestros del Instituto San Bernardo de La Salle en la espiritualidad lasallista* [Tesis de pregrado, Universidad de La Salle]. Repositorio Institucional Ciencia Unisalle. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_educacion_religiosa/38/
- Salazar, G. (2021). *Representaciones sociales acerca de la espiritualidad y su influencia en el proyecto de vida en los estudiantes del nivel de educación media del contexto colombiano* [Tesis de pregrado, Universidad Católica de Oriente]. Repositorio Institucional Universidad Católica de Oriente. <https://repositorio.uco.edu.co/handle/20.500.13064/1641>
- Salgado-Lévano, A. (2015). Formación universitaria en psicología de la religión y la espiritualidad: ¿Necesidad o utopía? *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 9(2), 89-103. <https://doi.org/10.19083/ridu.9.442>
- Salgado-Lévano, A. (2018). Espiritualidad y educación: retos y desafíos en la formación universitaria de estudiantes de psicología [Memoria]. En *Memorias VI Internacional de Psicología y Educación*, Santa Marta, Colombia.
- Sepúlveda, L., Moncada, D. y Barón, B. (2018). Espiritualidad en maestras de educación inicial como práctica vital. En A. León (ed.), *Memorias semana de la facultad de Educación. VII semana: Historias, saberes y prácticas educativas innovadoras e incluyentes* (pp. 383-390). Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Silvera, E. (2020). *Concepciones sobre la educación religiosa escolar y la espiritualidad de los estudiantes del grado Quinto 02 de la institución educativa departamental San José de Sitionuevo-Magdalena* [Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio CRAIUSTA. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/30977>

- Tovar, J. (2019). *Religiosidad, espiritualidad y estrés académico en estudiantes universitarios de Lima* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de Tesis PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14712>
- Trejo, J. (2013). *La espiritualidad como dimensión para la formación integral de los estudiantes de grado noveno del colegio Champagnat de Bogotá Fundamentos teológicos que caracterizan la dimensión espiritual de la ERE* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12587>
- Tuñoque, J. (2020). *Espiritualidad y estudiantes universitarios* [Tesis de pregrado, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. Repositorio de Tesis USAT. <https://tesis.usat.edu.pe/handle/20.500.12423/3138>
- Tuñoque, J. (2022). *Espiritualidad y resiliencia en practicantes pre-profesionales de ciencias de la salud de Lambayeque, 2020* [Tesis de pregrado, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. Repositorio de Tesis USAT. <https://tesis.usat.edu.pe/handle/20.500.12423/4351>
- Uribe, F. (2017). *Núcleos del carisma de San Francisco de Asís. La identidad franciscana*. Ediciones Franciscanas Arantzazu.
- Urra, E. y Barría, R. (2010). La revisión sistemática y su relación con la práctica basada en la evidencia en salud. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18(4), 1-8. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000400023>
- Vargas, F. y Moya, L. (2018). La espiritualidad como fortaleza humana y su relación con la construcción de sentido vital. Algunas notas específicas para el campo educativo. *Cauriensia*, 13(1), 277-299. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.13.277>
- Villarraga, O. y Cubillos, H. (2018). Educar es espiritualidad: una experiencia intencional del otro como esencia del nuevo paradigma educativo. En REDINE (ed.), *Edunovatic 2018 Conference Proceedings* (pp. 503-506). Adaya Press.
- Vega, E. (2020). *Programa "Ruah" en la espiritualidad de los estudiantes de la Institución Educativa "María Montessori Stoppiani" - Comas - 2019* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/41372>
- Veitia, A., Acosta, T. y Martínez, C. (2021). *Dimensiones e indicadores para medir la percepción social de la espiritualidad en estudiantes de carreras pedagógicas* [Tesis de pregrado, Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño]. Alma Repositorio institucional. <https://rc.upr.edu.cu/handle/DICT/3897>
- Zapata, F., Calero, J. y Trujillo, J. (2019). Caracterización de la espiritualidad del estudiante de la Corporación Universitaria Lasallista 2017-2018. *Revista Lasallista de Investigación*, 16(2), 77-89. <https://doi.org/10.22507/rli.v16n2a19>

Contribución

Dolly Milena de la Cruz Arboleda: investigadora principal. Escritura todos los apartados del artículo y obtención de los resultados.

La autora elaboró el manuscrito, lo leyó y aprobó.

Literatura infantil intercultural como promoción de respeto a la diversidad

Ludis María Soracá Bolívar¹
José Omar Varela Herrera²

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Soracá-Bolívar, L. M. y Varela-Herrera, J. O. (2024). Literatura infantil intercultural como promoción de respeto a la diversidad. *Revista UNIMAR*, 42(1), 133-146. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3559>

Fecha de recepción: 02 de septiembre de 2023

Fecha de revisión: 24 de noviembre de 2023

Fecha de aprobación: 28 de enero de 2024

Resumen

Objetivo: proponer la literatura infantil intercultural como promoción de respeto por la diversidad cultural e inclusión en estudiantes de transición. **Metodología:** paradigma constructivista, con enfoque cualitativo, enmarcado en la investigación acción pedagógica, a partir de tres fases: deconstrucción, reconstrucción y evaluación de la práctica. La unidad de análisis estuvo constituida por 21 estudiantes. Para la recolección de datos, las técnicas utilizadas fueron la revisión bibliográfica y la observación estructurada; y los instrumentos, la lista de cotejo y el diario de campo. **Resultados:** en el rincón pedagógico intercultural, se desarrollaron aprendizajes significativos relacionables con las diferentes culturas del entorno. Además, la literatura diseñada tuvo como valor agregado la experiencia de compartir de manera agradable un espacio determinado, donde se dio valor a ser reconocidos como personas sin distinciones de condición social, étnica, cultural o de cualquier otra índole. **Conclusiones:** los niños afianzaron y comprendieron el significado de valores como la equidad, la amistad, el respeto, la unión, la paz, el amor, la tolerancia, la igualdad y la armonía, que dan sentido lógico al respeto por la diversidad de rasgos definitorios de las complejas relaciones que se presentan en el aula, debido a las costumbres, tradiciones o diferencias idiomáticas.

Palabras clave: literatura infantil y juvenil; promoción; diversidad cultural; valor cultural; inclusión social.



Artículo resultado de la investigación titulada: *Literatura infantil intercultural como promoción de respeto a la diversidad en estudiantes de transición de la Escuela Nueva la Vega Arriba anexa a la Institución Educativa Patillal de Valledupar, Cesar*, desarrollada desde el 4 de abril de 2022 hasta el 28 de abril de 2023, en el departamento de Cesar, Colombia.

¹Correo electrónico: ludisma.soraca@umariana.edu.co

²Correo electrónico: jvarela@umariana.edu.co

Intercultural children's literature to promote respect for diversity

Abstract

Objective: to propose intercultural children's literature as a way of promoting respect for cultural diversity and inclusion in transition students. **Methodology:** Constructivist paradigm, with qualitative approach, framed in pedagogical action research, from three phases: deconstruction, reconstruction, and evaluation of practice. The unit of analysis was 21 students. The techniques used for data collection were literature review and structured observation, and the instruments used were checklist and field diary. **Results:** In the intercultural pedagogical corner, significant learning related to the different cultures of the environment was developed. In addition, the literature designed had as an added value the experience of sharing in a pleasant way a certain space, where the value was given to be recognized as people without distinctions of social, ethnic, cultural or any other kind. **Conclusions:** The children strengthened and understood the importance of values such as justice, friendship, respect, unity, peace, love, tolerance, equality and harmony, which give logical meaning to respect for the diversity of characteristics that define the complex relationships that exist in the classroom due to customs, traditions or language differences.

Keywords: children's and young adult literature; promotion; cultural diversity; cultural value; social inclusion.

Literatura infantil intercultural para promover o respeito à diversidade

Resumo

Objetivo: propor a literatura infantil intercultural como uma forma de promover o respeito à diversidade cultural e a inclusão em alunos em transição. **Metodologia:** Paradigma construtivista, com abordagem qualitativa, enquadrada na pesquisa-ação pedagógica, a partir de três fases: desconstrução, reconstrução e avaliação da prática. A unidade de análise esteve composta por 21 alunos. As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram a revisão da literatura e a observação estruturada, e os instrumentos utilizados foram a lista de verificação e o diário de campo. **Resultados:** No canto pedagógico intercultural, foi desenvolvida uma aprendizagem significativa relacionada às diferentes culturas do ambiente. Além disso, a literatura elaborada teve como valor agregado a experiência de compartilhar de forma agradável um determinado espaço, onde foi valorizado o fato de sermos reconhecidos como pessoas sem distinções sociais, étnicas, culturais ou de qualquer outro tipo. **Conclusões:** As crianças fortaleceram e compreenderam a importância de valores como justiça, amizade, respeito, unidade, paz, amor, tolerância, igualdade e harmonia, que dão um significado

lógico ao respeito pela diversidade de características que definem as relações complexas que existem na sala de aula devido a costumes, tradições ou diferenças de idioma.

Palavras-chave: literatura infantil e juvenil; promoção; diversidade cultural; valor cultural; inclusão social.

Introducción

La diversidad es una temática que ha captado la atención de gobiernos y ciudadanía en general, ya que la intolerancia a dicha diversidad y la escasez de valores culturales han ocasionado hechos de violencia y homicidios; es decir, se evidencia irrespeto por los derechos humanos. Esta situación requiere ser atendida a través de políticas educativas, por ende, la responsabilidad recae sobre el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que, mediante la escuela, debe desarrollar procesos de sociabilización que desplieguen experiencias de aprendizaje para una sana, tolerante y armónica convivencia en defensa de la diversidad cultural, comprometiendo a los educandos a respetar la dignidad humana, los derechos humanos y las libertades, particularmente la de los pueblos autóctonos.

Además, como ente rector de la educación debe reafirmar el compromiso de ofrecer una educación inclusiva que favorezca la igualdad, la calidad, la equidad, la pluriculturalidad, la interculturalidad, principios que subyacen, según Cornejo (2017), en los reglamentos y decretos dictados por el MEN de Colombia, con los cuales se aspira erradicar las barreras a las que se enfrentan los estudiantes, asegurándoles el acceso, la permanencia y el progreso en el sistema educativo dentro de un marco de respeto por la diversidad y la inclusión.

Estas aspiraciones tienen sus fundamentos en la Ley 1620 de 2013, mediante la cual el gobierno de Colombia crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, reconociendo los retos que tiene el país en materia de violencia y paz, dando respuestas mediante la formación activa en ciudadanía y derechos humanos en las aulas de clases, promoviendo respeto por la diversidad, dado que la experiencia de los

aprendizajes definirá su personalidad, con ella la visión para construir su proyecto de vida desde el reconocimiento a la libertad e inclusión de las individualidades, resultados que marcarán el bienestar y la prosperidad del colectivo.

En cuanto a las aspiraciones de erradicar las barreras que excluyen, para Males y Puentes (2021), las garantías de la educación recibida por los niños y jóvenes en edad escolar debe ser inclusiva, sin ningún tipo de discriminación; por ende, se requiere el compromiso de quienes administran la educación, desde los rectores hasta los docentes, para aplicar estrategias que consoliden valores humanos y culturales; así como consolidar participación activa en el aprendizaje, además de actividades coherentes que reduzcan la exclusión dentro y fuera del sistema educativo, con proyecciones en la sociedad, a fin de alcanzar tan anhelado reto: la educación inclusiva.

Así, en el centro educativo de estudio se evidencia situaciones que afectan la sana convivencia, problemática que es observada por la docente del grado de transición con frecuencia; la intolerancia entre los estudiantes, manifestada a través de expresiones que discriminan y merman el respeto por la diversidad; uso de palabras inadecuadas y ofensivas dirigidas a los compañeros de clase. A esto se anexa la ausencia de una identidad definida, producto de la influencia familiar con arraigo de otras costumbres alejadas de su cultura originaria, que estimula la pérdida cultural del niño; imposición que aculturiza y genera relaciones inadecuadas, en consecuencia, se presenta una mala convivencia.

Por esta razón se pretende transformar la problemática de la institución; una forma de abordarla es mediante la literatura infantil intercultural, ya que, de acuerdo con Amo (2014), la literatura infantil es un instrumento de gran valor para la educación intercultural, mediante la cual se puede aprovechar la

insaciable curiosidad de los niños, creando en ellos una actitud de respeto y de normalidad ante las diferencias de paisajes, razas, costumbres, lenguaje, creencias religiosas, arte, música, alimentos, entre otros aspectos. Una vez más se puede ver el papel de la escuela como compensadora de posibles igualdades / desigualdades, dado que la interculturalidad es un hecho presente en los centros educativos.

Considerando la mala convivencia de los estudiantes de grado transición, evidenciada en el irrespeto a las diferencias que emergen de las culturas de cada estudiante, se propuso la literatura infantil intercultural como prospectiva para consolidar el respeto a la diversidad. Por lo tanto, se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera la literatura infantil intercultural promueve respeto a la diversidad cultural e inclusión en estudiantes de transición? Este interrogante se respondió mediante el objetivo general de la investigación: proponer la literatura infantil intercultural como promoción de respeto por la diversidad cultural e inclusión en estudiantes de grado transición.

A partir de estos argumentos, el estudio se justificó en la necesidad de promocionar el respeto a la diversidad para lograr una convivencia pacífica en un mundo culturalmente pluralista. Por ello, dada la intencionalidad de desarrollar educación inclusiva para atender los problemas de convivencia presentados por la ausencia de valores culturales y humanos, por el desconocimiento de los orígenes culturales por parte de los educandos, entre otros aspectos, se pretende favorecer la integración, el desarrollo de empatía entre compañeros, el conocimiento y reconocimiento de las diferentes culturas que convergen en el aula, el respeto por las creencias y costumbres, y el desarrollo y práctica de valores en igualdad, libertad y tolerancia a través de la literatura.

La propuesta de promover el respeto por la diversidad mediante la aplicación de literatura infantil intercultural pretende evocar en el niño actitudes de aceptación de existencia de otras culturas en su mismo espacio físico, estimulando actos de convivencia respetuosos, aprovechando las potencialidades de estudiante, haciéndolos habitantes de una sociedad moralmente sana.

Con la finalidad de conocer el comportamiento de las categorías a nivel internacional, nacional y local, se destaca la investigación de Virlan (2020), realizada en España, cuyo problema fue las necesidades de adaptación y aceptación de las diferentes culturas existentes en la institución objeto de estudio. Los resultados evidenciaron la necesidad de desarrollar educación intercultural desde la primera edad escolar. El aporte del estudio consistió en reafirmar el beneficio que trae consigo la literatura infantil intercultural en las aulas, específicamente la inclusión y la sana convivencia; profundizando en las formas de actuación y en la conciencia que deriva de las reflexiones posteriores a la puesta en marcha de la literatura. De esta manera se logró comprender su propia cultura y la de sus semejantes, ya que se trataron diferentes contenidos acerca de la cosmovisión de las culturas confluyentes en el contexto social de los niños.

En el ámbito nacional, se revisó el estudio desarrollado por Males y Puentes (2021). Los resultados de este estudio lograron determinar que una educación inclusiva favorece las relaciones interpersonales en los niños de preescolar. Los autores señalaron la importancia del papel de la escuela en la transformación social del ciudadano por medio del respeto a la diversidad cultural. Este estudio reafirmó, desde una vertiente teórica, la fortaleza que tiene la literatura infantil intercultural para promover la sana convivencia escolar, desde el respeto y la tolerancia por las individualidades de cada persona.

En el contexto local, se toma el trabajo de Escobar (2019), el cual se centró en el aspecto cultural. Los resultados lograron determinar una producción literaria infantil que tiene en cuenta diversas culturas, generando un modelo de literatura infantil intercultural adaptado a las necesidades nacionales. Los aportes se reflejaron en el modelo generado, porque responde a la realidad del Estado colombiano, que propició un diálogo que dinamizó el intercambio cultural, además de lograr tolerancia y respeto por las diversas culturas (locales, regionales, nacionales o globales).

Con respecto a las teorías estudiadas, se asumieron diversos postulados, destacándose:

la RAE (2014), Valenzuela (2015), Mendoza (1993), Blázquez (2009), quienes coinciden en afirmar que la literatura infantil es el arte que da respuesta a los valores de la sociedad; es un medio de interacción entre sociedades diferenciadas que contribuye al desarrollo social, emocional y cognitivo, desarrollando la representación, la sensibilidad, el lenguaje y la colaboración con comunidades culturales; además, desarrolla la comprensión lectora mediante la cual se adquiere nuevos conocimientos y bases para interactuar.

En cuanto a la diversidad, se revisaron los aportes de Ágreda-Montoro et al. (2016), Rodríguez (2008), Busquet (2017), Instituto de Estadística de la UNESCO (2009), Naciones Unidas (2021), Villada y Gómez (2012), entre otros, quienes citaron de manera similar que la diversidad corresponde a particularidades y características que hacen diferente a cada persona, distinguiéndola de las demás, ya sea por sus modos de pensar, de actuar, de sentir, de proceder o de ser, por lo que supone el reconocimiento de la otra persona, de su individualidad y originalidad, y se inscribe en un contexto de reivindicación de lo personal, del presente, de las diferencias y de lo más próximo.

Metodología

El paradigma seleccionado, en coherencia a la visión de la investigadora, fue el constructivista, según Solé (1905, como se citó en Ramos, 2015), parte de la consideración social y socializadora de la educación escolar, que integra aportaciones diversas de los principios de las corrientes constructivistas pedagógicas. En el estudio, el constructivismo se produce por los significados que brinda el contexto social-cultural, el aula de clases del grado de transición, donde los estudiantes y sus familias aportan significados de acuerdo con su referente interpretativo desde la historicidad y la cultura.

Se usó el enfoque cualitativo para estudiar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, extrayendo e interpretando los fenómenos asociados a problemas relacionados con la aceptación de la diversidad y la convivencia de los estudiantes del grado de transición. Para Ramos (2015), el enfoque cualitativo es

«significado subjetivo y la comprensión del contexto donde ocurre un fenómeno, más allá de las mediciones que se pudieran hacer sobre ellos» (p. 15).

En referencia al tipo de investigación, se basó en la investigación acción pedagógica. Saltos et al. (2018) la definieron como la estrategia metodológica que relaciona lo académico con lo social. En un contexto educativo, constituye una fórmula privilegiada de renovación pedagógica, innovación educativa y calidad de la educación. Este tipo de investigación es apropiado para dirigir el proceso que se va a realizar, en palabras de Salgado (2009), permite sobre la comprensión de los hallazgos accionar y concientizar al estudiante acerca del contexto problema intervenido por la investigación.

La IAP integró tres momentos –para Restrepo (2006), fases–, en la primera, surge la deconstrucción mediante el autoexamen de la práctica, donde se localiza las debilidades; la segunda fase es la reconstrucción de la práctica sobre las debilidades encontradas a través del diagnóstico, y la tercera es la fase de valoración de logros de la práctica reconstruida.

En la búsqueda de datos, la selección de las técnicas, en palabras de Hernández (2014), son escogidas por su estratégico comportamiento para extraer el mayor cúmulo de datos obtenidos a partir de los procedimientos metodológicos y sistemáticos, cuyo objetivo fue garantizar la operatividad del proceso. En atención a estos planteamientos, como técnicas se aplicaron la encuesta, la revisión bibliográfica y la observación estructurada. Esta última se llevó a cabo en la primera fase del método IAP de Restrepo (2006), utilizando los marcos de referencia aportados por las categorías iniciales, elementos y valores culturales.

Con la finalidad de tener datos de fuentes primarias (estudiantes y sus familias), se aplicó como instrumento la lista de cotejo. Considerando el rigor científico, los instrumentos fueron sometidos a validación por juicio de expertos. Estos instrumentos fueron aplicados a la población conformada por 21 estudiantes del grado transición, de los cuales 12 eran niños, y 9, niñas, cuyas edades oscilan entre los 4 y 6 años;

también, a 21 familias, las cuales se agruparon por etnias, lugareños y afrodescendientes.

De igual forma, se utilizó el diario de campo, donde se registraron las vivencias de seis actividades desarrolladas en los rincones pedagógicos a partir de la literatura infantil intercultural como acción para fomentar el respeto por la diversidad. En él se describió todo el proceso ejecutado. El registro de las vivencias representó fuentes de reflexión de los procesos de formación y práctica de valores, donde se plasmaron los objetivos de cada actividad, a la vez los logros obtenidos en cada ciclo trabajado con la literatura infantil intercultural diseñada.

Resultados

Los resultados partieron del diagnóstico desarrollado en la primera fase, referida a la deconstrucción de la práctica. Aquí se identificó valores culturales y humanos presentes en la literatura infantil intercultural desarrollada por autores colombianos, para impulsar las culturas étnicas y afrodescendientes. Los hallazgos se presentan en el contexto del aula. Los datos se recrearon en la selección de diferentes obras literarias infantiles, la presencia taxativa de los valores respeto y equidad, aunados con otros valores, para propiciar la armonía en las relaciones de convivencia, según las diferentes manifestaciones que trataban en cada obra literaria presentada a los niños.

Para planificar las acciones, se realizó una revisión teórica de los estilos literarios. En cuanto a la búsqueda de valores culturales y humanos convergentes en la literatura infantil intercultural, se aplicó una lista de chequeo, cuyos resultados indicaron la presencia de varios valores: respeto, tolerancia, equidad, amistad, diversidad, igualdad, justicia, responsabilidad, amor, paz, generosidad, honestidad, compartir, ayuda, alegría, armonía. Luego, se procedió a jerarquizar dichos valores teniendo en cuenta la cantidad de veces que se repetían en las cinco obras literarias analizadas. Los resultados señalaron que el respeto es el valor que prevalece en las literaturas infantiles insertas en la interculturalidad, lo cual permite intuir la revalorización que ha logrado el Estado colombiano con el alcance de sus políticas

culturales y educativas. Además, se observó el impulso que da a la inclusión étnica y a grupos sociales en los valores de tolerancia, equidad, amistad y diversidad. Sin embargo, es preocupante que los valores paz, generosidad, ayuda, alegría sean poco frecuentes en la literatura colombiana. Esto sugiere que aún falta camino por recorrer en el tratamiento de la aceptación cultural.

Para el desarrollo del proceso educativo, se construyó el rincón pedagógico intercultural como un espacio organizado, cuyo fin pedagógico es fomentar, a través de textos literarios, experiencias y conocimientos vinculados con las vivencias culturales de los estudiantes en el ámbito escolar. El propósito es cultivar valores como a integridad y la responsabilidad, fortaleciendo así su sentido de pertenencia a sus orígenes. Esto ha abierto puertas al entendimiento y la aceptación por las diferencias entre compañeros tanto dentro como fuera del aula. A continuación, se detallan acciones llevadas a cabo en beneficio del desarrollo evolutivo del comportamiento hacia el valor del respeto y la inclusión en este espacio.

La acción 1: Espacio pedagógico creado para entonar el estilo literario construido en una canción cumplió el propósito de comprender los valores, mediante el aprendizaje e interpretación de la canción, se centralizó la actividad para incentivar el respeto a la diversidad. El proceso de intervención pedagógica se llevó a cabo siguiendo el orden dispuesto por la docente, quien entonó la canción y los niños repetían varias veces dicha canción. Culminada la ronda con la canción, retornaron al salón de clases y se ubicaron en el rincón pedagógico intercultural, con el fin de que los infantes apreciaran el ambiente de la diversidad. La comprensión acerca del mensaje de la canción se evaluó mediante preguntas; las respuestas partieron de sus propias ideas.

A partir de la implementación de la práctica, se observó que los niños llevaban a cabo sus actividades de forma grupal o integrada, lo cual se evidenció en el canto, ya que se les veía muy contentos y felices. Se destaca que los valores del respeto y el amor fueron los que se expresaban con más frecuencia.

Estos valores resultaron ser fundamentales, porque ayudaron a los niños a relacionarse de manera más afectiva. Además, surgieron otros valores como la amistad, el compartir y la armonía (presentes en la canción), los cuales fomentaron el respeto mutuo.

La acción 2: Espacio pedagógico creado para recitar un poema cumplió el propósito de reconocer que existen diferentes culturas. La intervención pedagógica inició con un cordial y agradable saludo para los niños; luego, recibieron las indicaciones pertinentes. Para estimular la motivación, se entonó la canción que tenía inmersa el valor de la amistad. Seguidamente, se presentó el poema con imágenes alusivas a la temática; se realizaron ciclos de repeticiones verbales para que lo memorizaran.

Los niños repitieron el poema; luego, inició el ciclo de preguntas para comprobar los saberes aprendidos del texto leído por la docente; saberes que afianzaron los valores de amistad, respeto, amor al estudio, y a las actividades artísticas canto y danza. De igual forma, los estudiantes aprendieron el valor de la aceptación y la relevancia de las diferencias culturales para conocer la realidad social. Al sistematizar la reconstrucción de la praxis, se afirmó la comprensión de los valores desde el poema. El valor más sobresaliente fue el amor, el cual lo representaron mediante el dibujo de un corazón. Otro valor al que dieron importancia fue la amistad, representado con la figura de amigos. Esto permitió concientizar y fortalecer el valor del respeto entre pares; mejorar las relaciones afectivas sociales y emocionales. El beneficio alcanzado después de realizar la actividad fue valorar el amor y la amistad, permitiendo integrarse a la escuela y al grupo en el aula.

En la acción 3: Espacio pedagógico creado para recitar una poesía, se pretendió generar conciencia de la diversidad de razas y la importancia del respeto mediante la interpretación de la poesía. La actividad inició con el saludo de bienvenida; acto seguido, una canción para motivar a los estudiantes; luego, la docente dio instrucciones a los niños, lo cual permitió comprender el orgullo de pertenecer

a una raza, además de entender que existen amigos pertenecientes a distintas etnias que deben respetarse. Después de escuchar con atención el mensaje se plantearon varias preguntas alusivas al tema, con el fin de verificar la comprensión de la temática.

En cuanto a la acción 4: Espacio pedagógico creado para realizar una retahíla, la actividad estuvo dirigida a identificar los valores que incentivan el respeto en la literatura. Se inició con el saludo y las palabras de bienvenida; la docente motivó a los estudiantes con la canción la *Ronda de la paz*; los niños debían repetir la canción para memorizarla. Luego, la docente presentó la lámina con la retahíla, les pidió a los niños que la repitieran después de ella. Posteriormente, les dio instrucciones para responder varias preguntas y así determinar la comprensión del mensaje de la retahíla. Dichos interrogantes cumplieron el objetivo de reafirmar la comprensión de la diversidad dentro de su entorno y la comunidad, donde existen convergencias de muchas culturas, que las hacen diferentes, pero con los mismos derechos e importancia. Después del periodo de preguntas, la docente orientó a los estudiantes para realizar trabajo colaborativo, a través de un collage, para lo cual entregó los recursos necesarios.

La acción 5: Espacio pedagógico creado para realizar un cuento cumplió con el propósito de identificar los valores que incentivan el respeto. Para ello, la docente-investigadora motivó a los niños con una canción; después, presentó el cuento creado por ella y procedió a la lectura de la historia. A medida que avanzaba el relato del cuento, los niños mostraban interés por la lectura. Posterior a la lectura, la docente formuló varias preguntas relacionadas con el cuento que acababan de escuchar.

Finalmente, la docente pidió a los niños que plasmaran el cuento escuchado en un octavo de cartulina, para lo cual entregó los materiales necesarios. La ejecución de esta actividad demostró de manera excelente la comprensión lectora de los niños; además, les permitió reconocer la importancia de practicar valores como la amistad, el respeto y el compartir. Es

evidente que los niños fortalecieron estos valores, disfrutaron el tiempo junto con sus compañeros de clase y mostraron entusiasmos al compartir y unirse en actividades grupales.

La acción 6: Participación de la familia tuvo como propósito integrar a los padres de familia mediante el trabajo colaborativo. La actividad inició con una oración, se dio la cordial bienvenida a los padres de familia y se los invitó a sentarse en las mesas junto con sus hijos; los presentes fueron distribuidos en dos grupos. Después de la organización, la docente presentó el cuento y prosiguió con la lectura; resaltó el mensaje del cuento leído y la importancia del respeto a la diversidad. En seguida, explicó la actividad posterior y facilitó los materiales pertinentes.

Cada padre de familia estaba concentrado en su actividad y los niños se veían contentos y motivados, aportaban un poco al trabajo de sus papás. De acuerdo con lo observado, los niños están más unidos en los juegos, en la hora de merienda, en las actividades; hablaban de respeto, amor y amistad. También, aprendieron a valorar el Rincón Pedagógico, así como el trabajo conjunto en la realización de la maqueta, demostrando cuidado constante para que no se dañe.

En la Tabla 1, se refleja la triangulación de los datos obtenidos durante la implementación de las actividades.

Tabla 1

Triangulación fase implementación

Acción-logro	Acción objetiva	Acción reflexiva
Las canciones cuyas letras reforzaron valores de equidad y respeto para la convivencia de aceptación de las diferencias propiciaron conductas inclusivas en los estudiantes.	Canción: <i>Ronda de la diversidad</i>	La letra de la canción propició la comprensión para aceptar una convivencia de respeto por las costumbres y tradiciones culturales.
Los valores que más lograron comprender y resaltar fueron el respeto y el amor.	Equidad, amistad, compartir, tolerancia, respeto, amor, diversidad, alegría y armonía	Tras el análisis de la observación, se llegó a la conclusión de que a los niños les gustan las actividades grupales o integradas.
La actividad grupal generó motivación para expresar de viva voz, favoreciendo el aprendizaje de valores interculturales.		Se reforzaron los valores como el compromiso por el estudio, la responsabilidad de aprender, el respeto hacia la diversidad intercultural, así como el amor, la amistad y el respeto mutuo.
Los niños compartieron sus observaciones sobre las diferencias que notan entre ellos. Destacaron valores como el respeto y el amor, así como su entusiasmo por asistir a la escuela y la experiencia de aprender juntos en un ambiente de igualdad y respeto. Los dibujos y collages reflejaron frases y expresiones relacionadas con el respeto, la paz, la amistad y la convivencia.	Poema: <i>Mi escuela diversa</i> Diferencias	El dibujo se convirtió en una herramienta creativa que facilitó expresar el amor, representado por corazones que se plasmaron en hojas de papel.

Acción-logro	Acción objetiva	Acción reflexiva
Mostrar los dialectos que forman parte de la cultura de diversas comunidades, cada una con sus propias costumbres y tradiciones, pero que convergen en una misma educación, es un aporte fundamental. Esto se evidencia al demostrar que las distintas formas de hablar son motivo para fomentar la convivencia en un ambiente de respeto, amor y paz. Trabajando juntos en armonía hacia metas comunes, en este caso, navegar hacia un destino favorable.	Poesía: <i>Barca de colores</i> Equidad, amistad, respeto, paz, amor y diversidad	La lectura de la poesía permitió que afloraran valores como la paz y el respeto, reflejados en espacios de convivencia, caracterizados por la amistad y el reconocimiento mutuo. Los niños repitieron los versos y lograron entender la idea de la poesía.
Los niños, mediante el trabajo colaborativo, mejoraron las relaciones interpersonales entre pares; además, se fortaleció el valor de la amistad, ya que hubo mayor integración, respeto y ayuda. Los niños comprendieron a cabalidad el verdadero sentido del término de diversidad.	Retahíla: <i>La Barca de la vega</i> Equidad, diversidad y convivencia	El esfuerzo como acción compartida para navegar creó la sensación de movimiento, de convergencia amistosa y de respeto por las diferencias. Se logró la colaboración entre los diversos rasgos de costumbres y tradiciones. Los estudiantes demostraron entusiasmo en cada una de las tareas que debían realizar.
El cuento es rico en valores: amistad, respeto, trabajo, cooperación, colaboración y amistad. La unión es la base del respeto y la amistad; en este sentido, el cuento evoca la idea de compartir la convivencia, que se refleja en cualquier relato que represente las costumbres y tradiciones en su desarrollo cultural.	Cuento: <i>El sueño de Rosa Canela</i> Equidad, generosidad, justicia, responsabilidad, amistad, compartir, respeto, paz, ayuda, igualdad y, alegría	El cuento evocó sueños llenos de valores y emociones, donde los encuentros entre niños muestran unión y esfuerzo por hacer felices a otros. Estos niños se unen para ayudar a aquellos que necesitan la oportunidad de asistir a la escuela. A pesar de las diferencias como el color de piel, costumbres y hábitos, no existen barreras en cuanto a manifestaciones amistad y amor, como lo expresan hacia la niña del cuento.

En la evaluación de los alcances de la literatura infantil intercultural, se aplicó una lista de cotejo a las piezas literarias diseñadas por la docente investigadora, con el propósito de verificar el nivel de presencia del valor; se adicionaron patrones étnicos considerados para la construcción de las composiciones literarias, lo que permitió establecer la interculturalidad en cada obra literaria, así como los alcances en torno a la promoción del respeto como valor fundamental de aceptación a la diversidad cultural dentro del aula de clase; valor manifestado por los niños después de llevar a cabo las actividades. Los resultados señalaron que el valor más acogido fue la equidad, seguido por el respeto y la amistad, en el marco de la diversidad y la inclusión.

A partir de los resultados, se puede afirmar que la literatura infantil intercultural diseñada permitió asimilar aspectos esenciales, entre ellos la interculturalidad, ya que promovió el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural, fomentando el diálogo y la interacción entre diferentes culturas. Adicionalmente, se adquirió un aprendizaje significativo gracias a las experiencias de aprendizaje relevantes y significativas para los estudiantes, relacionadas con su contexto cultural.

Así mismo, se logró una participación activa que involucró a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, fomentando una colaboración con respeto y valoración de las diferentes culturas presentes en el aula; así como la empatía y la comprensión mutua, aunado a la reflexión crítica sobre las desigualdades y prejuicios culturales, promoviendo la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. Teniendo en cuenta que en el contexto educativo la atención a la diversidad es fundamental, la participación de la familia reivindicó la posibilidad de educar a los niños en ambientes de sana convivencia, inclusivos y diversos.

La implementación de la literatura infantil intercultural en paralelo con el rincón pedagógico permitió confirmar lo positivo de esta estrategia y de este recurso como base para generar métodos de aprendizaje que reestructuren los procesos cognitivos y den cuenta de prácticas más pertinentes y mejoradas en el aula, así como de su efectividad a partir de la transformación de los ambientes de aprendizaje, fortaleciendo la interacción en el aula, a fin de transformar vidas que serán útiles para la sociedad.

Discusión

Los resultados se confrontaron con los argumentos de varios autores, quienes resaltan que la implementación de la literatura infantil intercultural logra evocaciones que se traducen en la imaginación del niño, siendo parte activa de los personajes que cobran vida en las distintas historias que se relatan en la literatura diseñada. Esto está en concordancia con lo planteado por Quesada (2017); para este autor, la literatura infantil es el camino para promover la comprensión de la competencia lectora,

con ella, el conocimiento de los orígenes de las culturas con las que interactúa día a día, reconociendo el factor clave de la diversidad cultural en los procesos inclusivos al interior de la escuela. Esta inmersión cognitiva se puede apreciar en el cuento, ya que, al lograrla, beneficia la capacidad del niño para distinguir las diferencias. Esto lo lleva a desarrollar formas evolutivas de promover la igualdad frente a las diferencias que empiezan a comprender al observar las costumbres y tradiciones culturales de sus compañeros a través de las composiciones literarias con las que interactuaron durante la implementación de las actividades.

A la inmersión cognitiva se le adhiere la cohesión literaria de las letras de las obras, sean poemas, poesía, retahílas, canciones o cuentos, propuestas en la línea de literatura infantil intercultural, donde se integró la historieta con elementos del entorno real de los niños. Esto se logró apreciar en la retahíla, a través de la cual se observó la frecuencia de elementos étnicos utilizados en las obras literarias y en los rincones pedagógicos. Tales elementos, según las ideas de Molinares (2019), benefician los espacios pedagógicos como difusión de las culturas mediante educación intercultural, considerando que es la forma más exacta para mostrar las diferentes culturas. Retomando la obra literaria en su estilo retahíla, se pone de manifiesto el trabajo colaborativo, con ello la integración, inclusión y amistad, contribuyendo al posicionamiento del valor de la equidad, que se expresó en la aceptación de la diferencia, lo cual transformó la convivencia y la práctica de sana paz.

La cohesión literaria traduce la literatura infantil intercultural en un determinante pedagógico que influye positivamente en el comportamiento de los estudiantes ante situaciones que se pueden presentar por falta de aceptación a las diferencias, hecho tratado por Arroyave et al. (2020) desde la dimensión ética; los autores manifiestan que cuando se proporcionan ambientes agradables con los rincones de trabajo para los niños, se amplían los estilos de comunicación y, por ende, se generan acercamientos que les permiten conocerse desde la interculturalidad. En esta acción hay un estímulo para la convivencia participativa.

Esto también se logra al despertar la imaginación del niño, por medio de los personajes que cobran vida en la historieta. Al respecto, Arboleda et al. (2020) expresan que el rol de la educación tiene protagonismo en la construcción de formas pacíficas y significativas de convivir en consonancia. Al mismo tiempo, la literatura infantil intercultural se convierte en un dispositivo para evolucionar la inclusión y transformar el pensamiento, llevándolo a un carácter de participación sociocultural.

De lo anterior se comprende el pensamiento evolutivo, capaz de transformar la exclusión en inclusión, promoviendo una participación transformada y formalizada por una escuela inclusiva que propicia actitudes de aceptación de las diferencias. Esta acción concuerda con las ideas de Virlan (2020) acerca de la importancia de las formas de actuación para generar conciencia y comprensión de culturas distintas, es decir, una expresión de igualdad y protagonismo pedagógico.

En este contexto, la estimulación es una forma evolutiva de crear igualdades sobre las diferencias que se observan en la diversidad de manifestación de costumbres y tradiciones entre las etnias y la raza afrodescendiente, en la que cotidianamente conviven en común acuerdo de intereses en la escuela. Las letras del poema expresan la alegría de ver la diversidad y celebrar las tradiciones culturales que tiene cada comunidad étnica dentro del espacio escolar. Esto es un claro precedente del pensamiento evolutivo en concordancia con los principios de la escuela inclusiva.

Del pensamiento evolutivo se genera la diversidad sustentable, que se traduce en el uso correcto de las diferencias, esto puede observarse en lecturas grupales que se relacionan interactivamente entre niños de diferentes culturas, logrando, sobre la base del respeto, el valor de la amistad en un ambiente colaborativo que lleva a la equidad a su máxima expresión, gracias a las evidencias de aceptación entre los niños.

El enfoque sustentable en la diversidad puede observarse, además, en el uso del rincón pedagógico intercultural, en la cooperación y colaboración desarrollada en cada pieza

literaria implementada en estos espacios de aprendizaje. La aceptación de las diferencias es un producto sustentable de los ciudadanos, ideas recurrentes en la visión de Balça y Ricardo (2021); estos autores apuestan por una educación para la ciudadanía desde la literatura infantil, representando el trabajo que se debe hacer desde la acción docente sobre las concepciones que tienen los niños acerca de racismo, multiculturalidad y migración. Esto se traduce en un aspecto fundamental de la escuela inclusiva, ya que requiere educación ciudadana, inclusiva e intercultural.

Lo anterior es un aspecto determinante en el uso pedagógico de la literatura infantil, cuyo contenido hace evidente la aceptación de la diversidad con fundamento en la sustentabilidad de la equidad de valores como el amor, la amistad, el respeto, la responsabilidad de aceptar en paz y en unidad de convivencia las diferencias que se presentan en las costumbres y tradiciones de las comunidades.

Conclusiones

Los valores culturales y humanos convergentes en la literatura infantil intercultural facilitaron el respeto por la diversidad cultural y la inclusión dentro del aula de clases, cuyos resultados extraídos de la lista de cotejo evidenciaron que la literatura infantil intercultural desarrollada incorporó valores en sus relatos, contribuyendo a la aceptación a las diferencias del ser humano, diferencias que se observan en los comportamientos y relaciones comunicativas presentes en el aula, en la escuela y en la comunidad. Así las cosas, la acción docente es relevante porque hace frente a las necesidades de sus alumnos, teniendo en cuenta la realidad circundante.

Este hallazgo impulsó la reconstrucción de la práctica pedagógica, enfocada en el diseño de literatura infantil intercultural que refleje valores culturales y humanos, fomentando el respeto a la diversidad cultural e inclusión en el aula. Se reconoció la importancia de los valores en la aceptación de las diferencias entre los niños. Como resultado, se describieron cinco obras literarias en diferentes géneros: canción, poema, poesía, retahíla y cuento. Estas obras

se basaron en experiencias reales asociadas a culturas étnicas y afro, así como en personajes relacionados con la vida diaria en la escuela y las familias de los niños. De esta manera, las actividades centradas en la diversidad promovieron la equidad, la inclusión, el amor y la amistad.

Después de diseñar la literatura infantil intercultural, se continuó con la reconstrucción de la práctica, cuyo objetivo fue implementar la literatura infantil intercultural en el aula a través de rincones pedagógicos como promoción de respeto a la diversidad cultural e inclusión. Así, se logró cumplir el objetivo mediante seis actividades; cinco actividades fueron ejecutadas a través de las obras literarias creadas (canción, poema, poesía, retahíla y cuento), y una, mediante la participación de las familias de los niños. Se ambientó el rincón pedagógico intercultural, a fin de fomentar el trabajo colaborativo, la libertad, la interacción, la comunicación y la integración; además, por ser un espacio creativo, se formaron nuevas amistades y se evidenció respeto por las ideas de los demás.

Posterior a la reconstrucción, se continuó con la fase de evaluación de logros a través de los alcances de la literatura infantil intercultural, de la cual se evidencia que hubo un cambio favorable en la actitud de los niños al momento de aceptar las diferencias culturales de sus compañeros; se logró mejorar el comportamiento de los niños ante la nueva didáctica para compartir aprendizajes sobre temas que forman parte de su vivencia.

Los niños manifiestan sentido de valores como la equidad, la amistad, el respeto, la unión, la paz, el amor, la tolerancia, la igualdad, la armonía, entre otros. Estos valores fundamentan el respeto por la diversidad de rasgos y características que definen las complejas relaciones que se dan en el aula, ya sea diferencias por las costumbres, tradiciones o idioma. La promoción de literatura infantil intercultural debe alinearse con los intereses de los niños, generando entusiasmo en ellos. Es crucial que los materiales educativos literarios diseñados consideren y reflejen aspectos de la vida cotidiana relacionados con sus costumbres y tradiciones.

Conflicto de interés

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

Responsabilidades éticas

Para el desarrollo de la investigación, se entregó el consentimiento informado a la Rectoría de la institución, que dio el 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

- Ágreda-Montoro, M. Alonso, S. y Rodríguez-García, A. (2016). El concepto de diversidad entendido por los futuros docentes. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras*, 5, 8-17: <https://doi.org/10.4995/sonda.2016.18385>
- Amo, E. (2014). La literatura infantil como instrumento intercultural. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (6), 1-10. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2014/06/literatura-infantil.html>
- Arboleda, C., Asprilla, L., González, C. y Mogollón, L. (2020). *La literatura infantil como dispositivo para abordar la necesidad* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/17144>
- Arroyave, V. Benjumea, M. Castrillón, S. López, V. Montoya, A., Ruiz, K., Salazar, S., Toborda, E., Toro, M., Valencia, X., Valencia, L. y Villamizar, M. (2020). *La participación y la multiculturalidad como medio para el fortalecimiento de la dimensión ética en la Educación Infantil desde las actividades rectoras y el sistema didáctico rincones de trabajo* [Trabajo de pregrado, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria]. Repositorio Digital TDEA. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/782>

- Balça, A. y Ricardo, C. (2021). Educación para la ciudadanía: recorridos por la literatura infantil. *Investigaciones Sobre Lectura*, (16), 95-114. <https://doi.org/10.24310/isl.vi16.13486>
- Blázquez, A. (2009). Conceptos básicos de la literatura infantil: Ejemplos para la clase de inglés. *Innovación y Experiencias Educativas*, (17) 1-8. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_17/ANTONIO_BLAZQUEZ_ORTIGOSA_1.pdf
- Busquet, J. (2017). *Los nuevos escenarios de la cultura en la era digital*. Editorial UOC
- Cornejo, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 77-96. <https://doi.org/10.17227/01203916.73rce75.94>
- Escobar, M. (2019). *Literatura infantil intercultural en Colombia: en busca de nuevos modelos de formación* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/45531>
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, (23), 187-210. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9815>
- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2009). *Marco de Estadísticas Culturales de la UNESCO 2009*. UNESCO-UIS
- Ley 1620 de 2013. (2013, 20 de marzo). Congreso de Colombia. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>
- Males, B. y Puentes, K. (2021). *Estrategias pedagógicas que favorecen las relaciones interpersonales entre los estudiantes en el preescolar desde una educación inclusiva: revisión sistemática* [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. Repositorio Universidad Surcolombiana. <https://repositoriousco.co/handle/123456789/1944>
- Mendoza, A. (1993). Literatura, cultura, intercultural, reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera. *Lenguaje y Textos*, (3), 19-42. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7910>
- Molinares, M. (2019). La interculturalidad presente en la literatura infantil: un aporte a la pedagogía. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 4(8), 255-263. <https://doi.org/10.35600/25008870.2019.8.0135>
- Naciones Unidas. (2021, 21 de mayo). Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo. <https://www.un.org/es/observances/cultural-diversity-day>
- Quesada, M. (2017). Literatura e interculturalidad: experiencias de aprendizaje en el centro de literatura infantil. *Revista Pedagógica, Chapecó*, 19(40), 68-85. <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i40.3742>
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Real Academia Española. [RAE] (2014). Literatura. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). <https://dle.rae.es/literatura>
- Restrepo, B. (2006). La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación Acción Educativa que se viene validando en Colombia. *Revista de la Universidad de La Salle*, (42), 92-101. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2006/iss42/11/>
- Rodríguez, M. (2008). Concepto de diversidad. *Revista de la Universidad de Vigo*, 1079-1096. <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viiicongreso/pdfs/134.pdf>
- Salto, L. Loo, L. y Palma, M. (2018). La Investigación: acción como una estrategia pedagógica de relación entre lo académico y social. *Polo del conocimiento*, 3(12), 149-159. <https://doi.org/10.23857/pc.v3i12.822>

Valenzuela. (2015). Literatura antropológica en Chile: ¿Una literatura intercultural? *Estudios filosóficos*, 56, 161-173. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132015000200010>

Villada, D. y Gómez, D. (2012). Exclusiones silenciosas. *Plumilla Educativa*, 10(2), 272-289. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.10.470.2012>

Virilan, D. (2020). *Literatura infantil como medio para la educación intercultural* [Tesis de pregrado, Universidad Jaume]. Repositorio UJI. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/192176>

Contribución

Ludís Soracá Bolívar: Redacción final, análisis e interpretación de resultados, escritura de la introducción, métodos, discusión y conclusiones.

Valera Herrera José Omar: 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.

Estrategia didáctica para el fortalecimiento de la competencia en sostenibilidad – pensamiento sistémico

Lorena Raquel Arcos Cadena¹

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Arcos-Cadena, L. R. (2024). Estrategia didáctica para el fortalecimiento de la competencia en sostenibilidad - pensamiento sistémico. *Revista UNIMAR*, 42(1), 147-159. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3481>

Fecha de recepción: 21 de julio de 2023

Fecha de revisión: 24 de noviembre de 2023

Fecha de aprobación: 24 de enero de 2024

Resumen

La investigación surgió como respuesta a la problemática de comportamiento ambiental de los estudiantes de la Institución Educativa Santa María Goretti y su bajo desempeño en las áreas de competencias ciudadanas y ambientales, y ciencias naturales en las pruebas Saber 11 y Pisa. El diagnóstico reveló una falta de preparación de los estudiantes colombianos para abordar los complejos desafíos contemporáneos. Por consiguiente, el objetivo de esta investigación consistió en fortalecer la competencia para la sostenibilidad-pensamiento sistémico dentro del aprendizaje de las ciencias naturales y educación ambiental, fomentando habilidades, actitudes y conocimientos que promuevan el análisis holístico de los problemas, especialmente en el ámbito ambiental, a fin de que los estudiantes sean capaces de tomar decisiones acertadas y éticas para la resolución de problemas. La metodología fue cualitativa, con enfoque crítico social y tipo investigación acción. El instrumento utilizado fue la entrevista semiestructura; además, se implementó una estrategia didáctica basada en el trabajo colaborativo y estudio de caso dirigida a estudiantes de grado séptimo, mediante la cual se logró fortalecer el pensamiento sistémico. Al final, los estudiantes demostraron mayor capacidad de profundización en las causas y las consecuencias de los hechos y fenómenos ambientales, así como en la identificación de relaciones complejas causa-efecto, no lineales ni próximas en el tiempo entre los factores interdependientes del entorno.

Palabras clave: aprendizaje; competencias en sustentabilidad; competencias para la vida; desarrollo sostenible; pensamiento sistémico; método de enseñanza; investigación pedagógica; estrategias metodológicas



Artículo resultado de la investigación titulada: *Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la competencia para la sostenibilidad – pensamiento sistémico, en el aprendizaje de las ciencias naturales y educación ambiental en los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Santa María Goretti*, desarrollada desde el 1 de junio de 2022 hasta el 30 de junio de 2023, en el departamento del Putumayo, Colombia.

¹ Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana; ingeniera ambiental. Docente de aula en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Institución Educativa Santa María Goretti, Mocoa, Putumayo, Colombia. Correo electrónico: arcoslorena27@gmail.com 

Didactic strategy for strengthening sustainability competency - systems thinking

Abstract

The research was born in response to the environmental behavior of the students of the Institución Educativa Santa María Goretti and their low performance in the areas of citizenship and environmental literacy and science in the Saber 11 and Pisa tests. Since the diagnosis revealed a lack of preparation of Colombian students to face complex contemporary challenges, the purpose of this research was to strengthen the competence for sustainability-systemic thinking within the learning of science and environmental education, fostering skills, attitudes and knowledge that promote the holistic analysis of problems, especially in the environmental field, so that students are able to make sound and ethical decisions for problem solving. The methodology was qualitative, with a critical social approach and action research type. The instrument used was the semi-structured interview; in addition, a didactic strategy based on collaborative work and case study was implemented for seventh-grade students, through which systemic thinking was strengthened. In the end, the students demonstrated a greater capacity to deepen their understanding of the causes and consequences of environmental facts and phenomena, as well as to identify complex cause-effect relationships that are neither linear nor close in time between interdependent environmental factors.

Keywords: learning; sustainability competencies; life skills; sustainable development; systems thinking; teaching method; pedagogical research; methodological strategies

Estratégia didática para fortalecer a competência em sustentabilidade - pensamento sistêmico

Resumo

A pesquisa surgiu em resposta ao comportamento ambiental dos alunos da Institución Educativa Santa María Goretti e ao seu baixo desempenho nas áreas de cidadania, alfabetização ambiental e ciências nos testes Saber 11 e Pisa. O diagnóstico revelou uma falta de preparação dos alunos colombianos para enfrentar os complexos desafios contemporâneos; em consequência, o objetivo desta pesquisa foi fortalecer a competência para o pensamento sistêmico-sustentável dentro do aprendizado de ciências e educação ambiental, promovendo habilidades, atitudes e conhecimentos que causem a análise holística de problemas, especialmente no campo ambiental, para que os alunos sejam capazes de tomar decisões sólidas e éticas para a solução de

problemas. A metodologia foi qualitativa, com uma abordagem social crítica e do tipo pesquisa-ação. O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada; além disso, foi implementada uma estratégia didática baseada em trabalho colaborativo e estudo de caso para alunos da sétima série, por meio da qual o pensamento sistêmico foi fortalecido. No final, os alunos demonstraram maior capacidade de aprofundar sua compreensão das causas e consequências dos fatos e fenômenos ambientais, bem como de identificar relações complexas de causa e efeito que não são lineares nem próximas no tempo entre fatores ambientais interdependentes.

Palavras-chave: aprendizagem; competências de sustentabilidade; habilidades para a vida; desenvolvimento sustentável; pensamento sistêmico; método de ensino; pesquisa pedagógica; estratégias metodológicas

Introducción

Para afrontar las problemáticas complejas del mundo actual, especialmente en los ámbitos social, cultural y ambiental, se requiere de individuos que reúnan capacidades, habilidades y destrezas que les permitan proponer soluciones éticas, eficientes y sostenibles. Desde el proceso educativo y con el objetivo de afianzar las competencias necesarias para formar ciudadanos integrales, se puede contribuir significativamente a la atención de estas problemáticas al capacitar a los estudiantes para que desempeñen un rol positivo en la sociedad, a través de su vivencia y actividad laboral, desarrollando en ellos habilidades, maximizando la asimilación de conocimientos y propendiendo a la formación de convicciones (Antezana, 2011). En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) concibe la competencia como el saber hacer del individuo en situaciones específicas, donde pone en práctica sus habilidades, conocimientos y actitudes en la definición de su actuar, teniendo presente el cómo, el por qué y el para qué.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014), estas problemáticas pueden mitigarse si se orienta la educación hacia la sostenibilidad. Por consiguiente, identifica como competencias clave para el desarrollo sostenible el pensamiento crítico, el pensamiento sistémico, la toma de decisiones conjunta y la responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras. Por lo tanto, en esta investigación se propuso buscar cómo fortalecer el pensamiento sistémico a

través de tres componentes identificados por Murga-Menoyo (2015): el pensamiento holístico, el pensamiento relacional y el sentimiento de pertenencia a la comunidad de vida, mediante el diseño y aplicación de una estrategia didáctica.

El pensamiento sistémico implica una visión no lineal y holística del conjunto de elementos que hacen parte de un todo, los cuales no pueden ser comprendidos de manera individual, sino desde las interacciones entre ellos, buscando, además, la reflexión medioambiental y al desarrollo de valores para la sostenibilidad (Capra, 1996).

La importancia de desarrollar el pensamiento sistémico para la formación hacia el desarrollo sostenible ha sido identificada y abordada por diversos investigadores del campo educativo, como Massey (2021), quien identificó deficiencias en los estudiantes para la resolución de problemas complejos. Para abordar esta problemática, llevó a cabo una investigación con enfoque cuantitativo y metodología cuasi experimental, aplicando una estrategia pedagógica que integraba el pensamiento sistémico con la resolución creativa de problemas. Este estudio se realizó con estudiantes de quinto grado de primaria; la autora utilizó actividades kinestésicas y experienciales que los acercaron a la realidad y al entendimiento del medio que los rodea.

Así mismo, Pascuas (2020) aplicó una alternativa didáctica de ecoalfabetización basada en la gamificación, donde uno de los principios orientadores fue el pensamiento sistémico. El objetivo estuvo enfocado a que los estudiantes desarrollaran actitudes y conocimientos que les

permitieran tomar decisiones acertadas en el manejo de los residuos eléctricos y electrónicos. El estudio se fundamentó en una metodología mixta, de tipo explicativo secuencial, bajo los postulados del pragmatismo y el interaccionismo simbólico, logrando despertar el interés y motivación por el manejo adecuado de este tipo de residuos, además de promover un lenguaje orientado a la sostenibilidad.

En la presente investigación se pretende contribuir al desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes adoptar posturas éticas, tomar decisiones acertadas y aportar en la solución de problemas a los que se enfrenta continuamente la humanidad, entre ellos los problemas ambientales. Teniendo en cuenta la evidente apatía de los jóvenes hacia las causas ambientales y de sostenibilidad, reflejada en su comportamiento, conductas, hábitos y actitudes, lo que demuestra la escasa importancia que le dan a su propio futuro y al de las próximas generaciones. Por otra parte, los mecanismos de evaluación de competencias en estudiantes, como las pruebas PISA y las pruebas SABER 11, señalan que los estudiantes colombianos, incluidos los de la Institución Educativa Santa María Goretti, objeto de estudio, no están preparados para tomar decisiones acertadas frente a problemas complejos, lo que evidencia vacíos y deficiencias en su capacidad para relacionar aspectos ambientales, sociales y económicos, así como para visualizar las consecuencias a largo plazo de una situación dada.

El objetivo de este estudio fue fortalecer la competencia para la sostenibilidad, específicamente el pensamiento sistémico en el aprendizaje de las ciencias naturales y educación ambiental, a través de la aplicación de una estrategia didáctica. Según Ramos-Jiliberto (2020), la educación para la sustentabilidad basada en estrategias que fortalezcan el pensamiento sistémico es esencial porque cuando el estudiante comprende la realidad como un todo integrado puede ser un participante activo y constructivo en su entorno y proponer soluciones, aplicando las habilidades cognitivas, prácticas y reflexivas con una visión global para una convivencia saludable con el ambiente.

La investigación se llevó a cabo bajo los preceptos del paradigma cualitativo, el enfoque crítico social y el tipo de investigación-acción. Participaron diez estudiantes del grado séptimo D de la Institución Educativa Santa María Goretti de la ciudad de Mocoa. La investigación se desarrolló en tres momentos, cada uno relacionado con un objetivo específico de la investigación. En el primero, se aplicó una entrevista semiestructurada inicial con el propósito de diagnosticar las capacidades en pensamiento sistémico en los estudiantes, evidenciando dificultades en la identificación de relaciones y en la comprensión de los elementos del ecosistema como un todo y no como partes aisladas. La entrevista consistió en indagar sus opiniones y posturas frente a dos situaciones problemáticas del territorio amazónico: el tráfico ilegal de especies y la disposición inadecuada de residuos sólidos.

En un segundo momento, se diseñó y aplicó una estrategia didáctica basada en el trabajo colaborativo y el estudio de caso. Se presentó a los estudiantes una adaptación del artículo "La gran mentira verde" (Costa, 2020), en el cual se describe la problemática ambiental que enfrenta el ecosistema amazónico. A partir de este artículo, se desarrollaron diversas actividades para abordar el tema del equilibrio ecológico, utilizando la estrategia pedagógica planteada, con el fin de alcanzar los objetivos de formación.

En el tercer y último momento, se aplicó una entrevista semiestructurada final, mediante la cual se contrastó y se obtuvo un nuevo diagnóstico para determinar la influencia de la estrategia en el desarrollo del pensamiento sistémico en los estudiantes. De manera similar al primer momento, se aplicó una entrevista para indagar sobre problemáticas comunes, en este caso, la deforestación y el crecimiento poblacional.

La estrategia tuvo un impacto positivo en el proceso de aprendizaje dirigido. Se logró que algunos estudiantes incluyeran una diversidad de factores en las relaciones identificadas, lo que les permitió comprender de manera conjunta y compleja las situaciones planteadas. Por lo tanto, este estudio es de gran relevancia porque se obtuvo un instrumento que permitió fortalecer los componentes sistémicos en los

estudiantes de séptimo grado desde el área de Ciencias Naturales. Además, respalda la posibilidad de diseñar nuevas estrategias pedagógicas y didácticas desde diversos campos del conocimiento, fortaleciendo habilidades y destrezas que les permiten tomar decisiones acertadas e incidir positivamente en sus vidas y en la vida de las futuras generaciones.

Metodología

Paradigma, enfoque y tipo de investigación

El paradigma cualitativo sirvió como fundamento de la presente investigación, ya que permitió interpretar y comprender la conducta de las personas dentro de su propia cultura, ya sea en la comunidad, el grupo o de forma individual. Se adoptó una visión holística de la realidad (Sarmiento-Castro, 2004), por lo tanto, se recogieron datos que reflejaban las perspectivas y puntos de vista de los participantes, incluyendo sus emociones, prioridades, experiencias y significados, entre otros aspectos subjetivos, (Sherman y Webb, como se citó en Toledano, 2020); aspectos que influyen significativamente en su proceso de aprendizaje.

El estudio se enmarcó en el enfoque crítico social, toda vez que la investigación, al lograr una conciencia autorreflexiva y crítica (Ortiz, 2015), buscó la transformación de la realidad tanto en el docente (pensar en su práctica pedagógica) como en los estudiantes (fortalecer, en este caso, la competencia de pensamiento sistémico). Lo anterior se realizó por medio de la aplicación de una estrategia didáctica planificada específicamente para fortalecer las competencias ambientales de los estudiantes, resultado del análisis reflexivo de la docente y de las necesidades de los estudiantes.

La investigación-acción fue referente para este estudio. Por ende, se realizó un análisis de las habilidades en pensamiento sistémico de los estudiantes, y se diseñó y aplicó una estrategia didáctica para potenciarlo y lograr, en ellos, cambios en los procesos reflexivos y del aprendizaje frente a sus acciones, pensamientos y conductas con el medioambiente.

Población y muestra

Para el año 2022, en los niveles de educación secundaria básica y media de la institución Santa María Goretti, hubo 771 estudiantes matriculados, de los cuales 137 cursaban grado séptimo. El estudio se centró intencionalmente en el grado séptimo D, teniendo en cuenta la asignación académica de la docente investigadora. Considerando la elección razonada y el criterio del investigador, según lo expuesto por Ander-Egg (como se citó en Ñaupas et al., 2018), se seleccionaron 10 estudiantes del grupo séptimo D, quienes mostraban diferentes niveles de desempeño académico y evidenciaban diversas conductas ambientales.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Las técnicas utilizadas en la recolección de la información fueron la entrevista semiestructurada y la observación directa. Se aplicaron dos entrevistas, una inicial con el objetivo de reconocer la capacidad inicial de pensamiento sistémico y una final, posterior al desarrollo de la estrategia didáctica, con el propósito de evidenciar el aporte de la estrategia al afianzamiento del pensamiento sistémico en los estudiantes. Los datos en la entrevista se recolectaron mediante preguntas abiertas y flexibles que fueron parte de un guion (Tejero, 2021).

En cuanto a la observación directa, el fin fue identificar las características, actitudes y comportamientos que facilitaban el desarrollo de la competencia objeto del estudio; la información fue registrada en un diario de campo en cada una de las seis sesiones que hicieron parte de la estrategia. Para Hernández et al. (2014), la observación requiere que el investigador esté atento a todas las situaciones que se presentan, manteniendo un rol activo y de reflexión permanente; así mismo, expresan que la observación es formativa y que en las investigaciones cualitativas siempre debe estar presente.

La información que se obtuvo de la aplicación de los instrumentos se procesó en el programa

Atlas.ti, el cual facilitó la organización, clasificación y reducción de la información para su interpretación y análisis. El vaciado consistió en convertir a texto los veinte archivos de audio de las entrevistas (diez iniciales y diez finales), así como transcribir digitalmente lo recogido en la observación de las seis sesiones. Lo anterior se realizó de manera organizada; en el caso de las entrevistas, se hizo teniendo en cuenta y respetando las expresiones utilizadas por los estudiantes entrevistados.

Posteriormente, se procedió a realizar la codificación abierta de las respuestas y observaciones registradas, para lo cual, se leyó con detenimiento cada uno de los textos, con el fin de identificar los conceptos que mejor se relacionaban con el objetivo de la investigación. De ahí resultó la selección de fragmentos que se agruparon por categorías y preguntas orientadoras. Finalmente, se realizó la codificación axial; se estableció la estructuración de la información, de lo cual se generó la relación entre las categorías y las subcategorías, agrupando con mayor detalle los fragmentos de texto ya seleccionados. Esto permitió organizar los datos para luego compararlos, interpretarlos y analizarlos.

Resultados

Reconocer la capacidad de pensamiento sistémico inicial

La capacidad de pensamiento sistémico de los estudiantes de grado séptimo se analizó desde la comprensión de tres componentes. El primero, el pensamiento holístico relacionado con la comprensión de las causas de los fenómenos o hechos ambientales evidenciado en la profundidad de la explicación e identificación por parte de los estudiantes; el segundo, el pensamiento relacional conexas con la capacidad de inferir interrelaciones entre las actividades humanas y los efectos en el entorno local y global, así como en lo social, ambiental y económico; el tercero, el sentimiento de pertenencia a la comunidad de vida, visto desde la concepción del estudiante como un ser que depende del ambiente y que cualquier alteración positiva o negativa en el ecosistema generará repercusiones en su vida.

Con relación al pensamiento holístico, de acuerdo con los resultados de las preguntas formuladas, en la entrevista inicial se indagó sobre las causas del fenómeno del comercio ilegal de especies silvestres, con el fin de que los estudiantes expresaran su conocimiento sobre los usos y destinos que suelen tener las aves de la región. En general, los estudiantes centraron su respuesta en exponer que la actividad se realiza para la obtención de dinero, producto de la comercialización ilegal de las aves, el cual sería utilizado para beneficio propio y el de sus familias. Lo anterior mostró una relación directa y lineal de la caza con la venta y obtención de dinero, pero no identificaron las situaciones que promueven esta acción, por ejemplo, la comercialización de las aves como mascotas, para la obtención de carne, su uso en tradiciones y ritos religiosos, la obtención de medicinas, entre otras posibles causas.

En cuanto al pensamiento relacional, al indagar sobre los efectos de la caza y comercialización de especies, los estudiantes, en general, manifestaron que al capturar y vender las aves se tendría como consecuencia la extinción o su disminución poblacional, lo cual corresponde a una relación directa causa-efecto entre captura y disminución del número de aves en ese lugar. Pero solo algunos lograron generar relaciones más complejas, a largo plazo o de mayor profundidad, en las que se asocia la disminución de las aves con su efecto en la cadena trófica o en el cumplimiento de su función ecológica o en el mantenimiento del equilibrio ecosistémico.

Así mismo, se observó que algunos estudiantes que identificaron la relación entre la caza y comercialización de aves silvestres con la afectación de la cadena trófica o nicho ecológico no generaron relaciones desde lo social o económico, por ejemplo, el aumento en la transmisión de enfermedades zoonóticas, el aumento de la violencia en contra de ambientalistas y autoridades que vigilan y denuncian estas actividades ilegales o que esta actividad contribuye al financiamiento de grupos delictivos.

El siguiente componente analizado fue el sentimiento de pertenencia a la comunidad de vida, el cual se encaminó a identificar cómo

los estudiantes se reconocen como seres ecodpendientes. Para esto, en la primera situación, se buscó identificar si los estudiantes comprendieron que las alteraciones negativas al ecosistema pueden repercutir en la calidad de vida de los seres humanos, por lo tanto, se les planteó la siguiente pregunta: si en el caso de la caza y comercialización de aves se pudiese presentar un beneficio o un perjuicio para quienes realizan la actividad, cuál o cuáles sería dichos beneficios. Las respuestas indicaron que los estudiantes analizan de manera directa la relación de la acción con la venta y obtención de un beneficio económico; sin embargo, no profundizaron en las consecuencias a largo plazo del deterioro de los ecosistemas y demás procesos sociales y económicos asociados.

Diseño y aplicación de una estrategia didáctica orientada al fortalecimiento del pensamiento sistémico

Para el diseño de la estrategia didáctica orientada a fortalecer la competencia del pensamiento sistémico, se seleccionó el tema de equilibrio ecológico con base en lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional en los derechos básicos del aprendizaje –DBA-. Estos buscan que el estudiante comprenda que, en un ecosistema, los seres vivos interactúan con otros organismos y con el ambiente físico; que los seres vivos dependen de estas relaciones; además, comprenda la importancia del desarrollo humano y su efecto sobre el entorno. Lo anterior, con el fin de relacionar las competencias de pensamiento sistémico propuestas por Murga-Menoyo (2015), las cuales buscan el reconocimiento del estudiante como un ser ecodpendiente, el entendimiento de las causas, fenómenos, hechos y problemas ambientales, la interpretación de las relaciones entre los valores, actitudes, usos, costumbres sociales, estilos de vida con la problemática ambiental y la explicación de las interacciones entre las actividades humanas y el entorno global y local, desde lo social, ambiental y económico.

La estrategia diseñada se basó en el trabajo colaborativo y el estudio de caso. Por lo tanto, se presentó un artículo a cada grupo de trabajo, donde se expuso la problemática de degradación

ambiental en la Amazonia; posteriormente, se desglosaron las actividades planeadas por la docente para lograr el objetivo pedagógico: fortalecer la competencia de pensamiento sistémico. La estrategia se planificó en seis sesiones de una hora, durante las cuales se realizó el proceso de observación directa, con el registro de las observaciones en el instrumento diario de campo.

En la primera sesión se indagó acerca de los saberes previos; en la segunda sesión se identificaron las causas y consecuencias del desequilibrio ecológico en la Amazonia; en la tercera sesión, las relaciones de interacción entre factores bióticos y abióticos; en la cuarta sesión, las relaciones de dependencia entre seres vivos a través de la construcción de cadenas y redes tróficas; en la quinta, la concepción del ecosistema como factor de interacciones cíclicas y globales, y en la sexta sesión, la comprensión de la importancia del desarrollo humano y la adopción de compromisos ambientales.

Análisis de los resultados de la aplicación de la estrategia didáctica orientada al fortalecimiento del pensamiento sistémico

Con el fin de contrastar y establecer el aporte de la estrategia didáctica al fortalecimiento del pensamiento sistémico, se aplicó una segunda entrevista posterior al desarrollo de la secuencia didáctica denominada Equilibrio ecológico. Esta entrevista estuvo orientada a los tres componentes que se diagnosticaron con la primera entrevista.

El primer componente fue el pensamiento holístico, en el cual se indagó sobre las causas de la deforestación y del crecimiento poblacional. Los estudiantes respondieron con mayor profundización y argumentación sobre las causas de los fenómenos y hechos ambientales; se expresaron con mayor fluidez y sus respuestas contenían diversos aspectos causales. Por ejemplo, en la primera situación, los estudiantes proporcionaron múltiples causas de la deforestación, tales como la expansión de las ciudades, las actividades económicas (la agricultura y la ganadería), la demanda de productos comerciales a base de madera y la minería. Es decir, no se centraron únicamente

en la causa directa corte-venta-beneficio económico, sino que lograron identificar múltiples factores que podrían estar asociados al desarrollo de esa actividad.

En cuanto al componente pensamiento relacional, los estudiantes, al ser indagados por los efectos de la deforestación, lograron generar relaciones más complejas, ya que identificaron diversas interacciones tanto desde lo local como global, por ejemplo, relacionaron afectaciones locales como la pérdida del hábitat para algunas especies, la desprotección de los suelos, los incendios forestales y, al mismo tiempo, afectaciones globales como la disminución en la producción de oxígeno, el desplazamiento de especies, la alteración del clima, entre otras.

Así mismo, además de las relaciones con el componente natural, también identificaron interacciones en lo social y económico, por ejemplo, cuando expresaban que la deforestación genera sequías, por ende, afecta las actividades económicas como la agricultura; además, hay disminución de insumos para medicamentos y desplazamiento de poblaciones humanas debido a que la Amazonia puede perder su función ambiental.

Respecto a las relaciones entre las actitudes, estilos de vida y costumbres con la problemática ambiental, se pudo determinar que los estudiantes comprenden que las actitudes, conductas y comportamientos influyen en la dinámica del entorno, ya sea de manera positiva o negativa. Lo anterior se traduce en que los estudiantes son conscientes de que la forma de actuar de las personas y las cualidades que desarrollan y practican deben orientarse a la adopción de comportamientos éticamente responsables. Aunado a ello, también evaluaron críticamente las actitudes abordadas en las situaciones presentadas en la entrevista, reconociendo que los seres humanos son agentes clave para lograr el equilibrio ecológico.

En cuanto al tercer componente sentimiento de pertenencia a la comunidad de vida, los estudiantes identificaron y explicaron que los seres vivos, incluyendo al hombre, tienen un vínculo de interdependencia con el entorno, es decir, que una acción sobre el ambiente genera

alteraciones y que ellas repercuten en los seres vivos. En el caso específico de la entrevista, se tomaron como acciones perturbadoras la deforestación y el crecimiento poblacional, donde el ser humano es quien realiza la acción, la naturaleza recibe el impacto y presenta consecuencias, pero el ser humano depende del estado y calidad de la naturaleza para continuar existiendo.

Discusión

Los hallazgos sugieren que la aplicación de la estrategia didáctica basada en el trabajo colaborativo y en el estudio de caso fortaleció la competencia en pensamiento sistémico en los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Santa María Goretti. Esta competencia se desarrolló desde los tres componentes propuestos por Murga-Menoyo (2015): el pensamiento relacional, el pensamiento holístico y el sentimiento de pertenencia a la comunidad de vida.

Los tres componentes se abordaron con la adaptación del artículo periodístico sobre la degradación del ecosistema amazónico "La gran mentira verde: cómo la pérdida del Amazonas va mucho más allá de la deforestación", seleccionado intencionalmente por la docente investigadora para fortalecer el pensamiento sistémico y, además, generar conciencia y sensibilización hacia el medioambiente al acercar al estudiante con la realidad de su entorno. Lo anterior se relaciona con lo expresado por la Universidad EAN (2019), los docentes deben tener claridad en la intencionalidad y en su propósito pedagógico y así orientar las estrategias al logro de los objetivos de formación. También, lo propuesto por Esteban y Zapata (como se citó en Maldonado-Sánchez et al., 2019), quienes conciben la estrategia de enseñanza como un plan intencional y, por lo tanto, se deben seleccionar estrategias oportunas, que potencien la construcción y el logro de los aprendizajes en los estudiantes.

Por consiguiente, en la selección de la estrategia didáctica y el recurso para el estudio de caso de la presente investigación, se tuvo

en cuenta, además, lo presentado por Osorio et al. (2021), quienes manifiestan que las estrategias didácticas las planifica y ejecuta el docente, según el contexto, las características de sus estudiantes, el objetivo pedagógico, los contenidos, la metodología, los recursos y evaluación, por lo tanto, la estrategia debe ser pertinente y estar acorde con las competencias que se quieren fortalecer, con los contenidos y con el problema que se va abordar, preferiblemente del contexto.

Por su parte, Senge (2012) definió al pensamiento sistémico como la estrategia para abordar las actuales problemáticas complejas, tanto sociales como económicas y ambientales del planeta Tierra, las cuales no tienen una sola causa, no generan un único efecto y la relación causa-efecto pueda que no esté estrechamente relacionada con el tiempo y el espacio. En concordancia, al desarrollar el primer objetivo de la investigación, se obtuvo que los estudiantes generan relaciones causa-efecto directas, lineales y con pocos factores asociados a las causas de las problemáticas, indicando debilidades en este tipo de pensamiento. Además, las relaciones identificadas por los estudiantes no tuvieron en cuenta las consecuencias de las acciones a largo plazo sobre el sistema intervenido, es decir, no tuvieron en cuenta los bucles de retroalimentación, por lo tanto, y con base en lo expresado por Aljure (2018), no contemplaron al factor tiempo en el análisis de los efectos de las actividades, siendo esto algo fundamental y un hábito del pensador sistémico.

Adicionalmente, a los estudiantes se les dificulta aún más la identificación de los efectos de las actividades humanas en los componentes social y económico, por ende, se podría afirmar que presentan debilidad en el pensamiento sistémico y que abordan las problemáticas desde un solo punto de vista y no desde la visión holística necesaria para comprender la complejidad. Porque, según Martínez y Esparza (2021), el análisis de las problemáticas sociales y ambientales necesitan de la visión sistémica para lograr su comprensión, integrar todos sus factores y dimensiones, atendiendo al concepto de sostenibilidad, que incluye lo ambiental, lo social y lo económico. Es decir, el desarrollo del

pensamiento sistémico es fundamental para apreciar las interacciones entre los problemas sociales, económicos y medioambientales (Astaiza et al., 2022)

Así, se aplicó la estrategia didáctica diseñada en la investigación, donde las actividades propuestas estuvieron orientadas a la identificación de las múltiples interacciones entre los factores bióticos y abióticos en el ecosistema amazónico, así como las causas y las consecuencias de las actividades que actualmente están generando su degradación. En este sentido, se tuvo como base lo sugerido por Torres y Vargas (2021), quienes recomiendan orientar a los estudiantes en la comprensión de las diferentes interrelaciones de su entorno y así abordarlos por completo, generando modelos mentales que les permitan proponer soluciones que tengan en cuenta todos los aspectos posiblemente afectados debido a la interacción. De igual manera, la selección y aplicación de la estrategia se sustenta con lo expresado por Hidalgo (2020), al considerar que el aprendizaje sucede cuando se estimula y promueve la búsqueda y exploración del conocimiento teniendo en cuenta el contexto y la vinculación del estudiante con la realidad.

Precisamente, una de las actividades programadas en la estrategia para el proceso de enseñanza fue el desarrollo de un mapa conceptual sobre las causas y consecuencias de la degradación del ecosistema amazónico, con el cual, los estudiantes identificaron en el texto las causas de la problemática y generaron relaciones con los efectos de las actividades humanas. Aunque la relación se hizo de manera lineal, el mapa brindó la oportunidad de organizar y representar la información contenida en el texto del artículo analizado, tal como lo expresaron Cañas y Novak (2018), los mapas conceptuales son una herramienta importante para el aprendizaje debido a que permiten la organización del conocimiento y la comprensión del tema estudiado. Para García et al. (2020), los mapas se caracterizan por el impacto visual, ya que son gráficos que permiten identificar con claridad, sencillez y rapidez las relaciones entre las ideas y conceptos.

Otra actividad que hizo parte de la estrategia didáctica fue la construcción de redes y cadenas tróficas del ecosistema amazónico. Esta actividad aportó positivamente en el fortalecimiento del pensamiento sistémico, debido a que se realizó la identificación de relaciones de dependencia entre los seres vivos y la caracterización de los efectos que las actividades humanas generan sobre el ecosistema. Este resultado es similar al obtenido por Hernández (2020), quien concluyó que es necesario abordar el tema de redes tróficas desde la perspectiva sistémica porque permite establecer relaciones, articular conceptos y extrapolarlos al entorno y comprender la influencia de las actividades humanas en los ecosistemas. Al mismo tiempo, la actividad es consecuente con lo presentado por Aranda (2015), que establece que la identificación de relaciones es fundamental para pensar de manera sistémica y que se debe concebir a los «seres vivos como redes autoorganizadoras, cuyos componentes se encuentran interconectados y son interdependientes» (p. 374).

En cuanto a los factores que intervienen en el aprendizaje, identificados durante el desarrollo de la secuencia didáctica, se observó y vivenció que, entre otros, aspectos como el ruido interfieren e indisponen el desarrollo de clase. La institución tiene una infraestructura pequeña y está ubicada en el centro de la ciudad, por tal motivo, los ruidos interno y externo son una constante. Se puede afirmar, según lo observado y vivenciado, que cuando hubo mayor ruido se generó mayor indisciplina; los estudiantes se dispersaron con facilidad. Al respecto, Sánchez (2021) afirma que el ruido genera en los estudiantes cambios en la conducta, distracción, disminución de la concentración, cansancio, irritabilidad y ansiedad. Esto afecta el rendimiento escolar y el logro de los objetivos pedagógicos planificados por los docentes en las secuencias didácticas. Para Castro (2019), «los efectos del ruido hacen que sea difícil para los niños permanecer concentrados en la tarea, afecta profundamente la lectura, la escritura y el aprendizaje de habilidades de comprensión, y el rendimiento académico en general» (p. 47).

Los resultados de la aplicación de la estrategia que se analizaron desde el tercer objetivo demuestran que los estudiantes desarrollaron

el pensamiento holístico, ya que lograron identificar múltiples causas de la deforestación, entre ellas, las económicas, sociales, actitudinales y comportamentales. Lo anterior con base en lo expresado por Smuts (como se citó en Camero, 2023), quien estableció que el pensamiento holístico percibe la realidad en su conjunto, por lo tanto, para su comprensión como tal no es posible estudiar sus partes o elementos de manera individual y luego sumarlas para formar el todo, porque lo que se estaría conociendo son las características de esos elementos individuales que al unirlos no representarán la realidad de la unidad que se pretende reflejar. Consecuentemente, se observó una transición desde el pensamiento lineal hacia el pensamiento multicausal, porque «reconocer la existencia de múltiples perspectivas es crucial en la búsqueda de la comprensión holística que el pensamiento sistémico pretende abordar» (Rodríguez, 2020, p. 7).

Finalmente, en la entrevista aplicada posterior al desarrollo de la estrategia didáctica, los estudiantes identificaron la dependencia y la interdependencia entre los elementos del ecosistema, porque al indagar sobre la relación entre los seres vivos y el medioambiente expresaron: si el ser humano daña o altera negativamente a uno de los factores ambientales, esta alteración también se refleja en el ser humano. Así lo expresó también Osorio (2008): «Los sistemas están interconectados, por tanto, cuando interferimos una de las partes, las consecuencias se reflejan en todo el sistema, regresando así al lugar donde se originó» (p. 33).

Conclusiones

La aplicación de una estrategia didáctica basada en el trabajo colaborativo y en el estudio de caso contribuyó al fortalecimiento del pensamiento sistémico en los estudiantes de séptimo grado. Esta competencia se desarrolló en los tres componentes propuestos por Murga-Menoyo (2015): el pensamiento relacional, el pensamiento holístico y el sentimiento de pertenencia a la comunidad de vida.

La selección y aplicación de la estrategia didáctica se mostró efectiva para el desarrollo del pensamiento sistémico, destacando la importancia de adaptar las estrategias al contexto específico de los estudiantes y de abordar problemas reales y relevantes para generar conciencia y sensibilización hacia el medioambiente.

La estrategia didáctica permitió fortalecer el pensamiento sistémico en los estudiantes al promover la visión holística y compleja del entorno, evidenciada en la mayor profundización y argumentación de las causas de los fenómenos y hechos ambientales, en las expresiones con mayor fluidez, en la inclusión de diversos aspectos causales en sus respuestas, en la proyección de las consecuencias de las acciones a largo plazo y en la propuesta de compromisos ambientales.

Los resultados iniciales de la investigación dan cuenta de los resultados de las pruebas saber 11 y Pisa, que enuncian la no preparación de los estudiantes para responder ante situaciones complejas. Con el diagnóstico inicial, se evidenció que los estudiantes presentaron baja capacidad en pensamiento sistémico, traducido en la dificultad para identificar relaciones de interacción entre organismos, relaciones de independencia, consecuencias a mediano y largo plazo de las acciones humanas y los efectos en los componentes social y económico.

Las actividades que hicieron parte de la estrategia, como el mapa conceptual, la construcción de redes tróficas, el análisis reflexivo de preguntas y supuestos, permitieron fortalecer en los estudiantes habilidades de un pensador sistémico, evidenciado por la inclusión de diferentes aspectos en sus respuestas para la identificación de causas y consecuencias asociadas a una problemática ambiental, así como las interacciones entre el entorno natural y los factores sociales y económicos.

El estudio de caso sobre la degradación de la Amazonia, haciendo uso del trabajo colaborativo, permitió la interacción positiva entre pares, generando discusiones y puesta en común de sus ideas, desde sus vivencias y experiencias que enriquecieron la identificación de relaciones

entre diferentes factores que hacen parte del entorno, características que hacen parte de los componentes del pensamiento sistémico.

Se identificó que factores externos como el ruido pueden interferir en el desarrollo de la clase y en el logro de los objetivos pedagógicos planificados, lo que resalta la importancia de considerar el ambiente físico y social en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los hallazgos de esta investigación son de gran importancia académica, toda vez que se corroboró, a través del desarrollo del primer objetivo, que los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Santa María Goretti presentaban dificultades en el desarrollo del pensamiento sistémico, pero, mediante actividades intencionadas hacia el fortalecimiento del pensamiento complejo, se logró que los estudiantes iniciaran el abordaje de algunos problemas ambientales de su entorno, contemplando diferentes aspectos, tanto en las causas como en las consecuencias de las acciones problemáticas, así como los efectos no próximos en el tiempo y en el espacio.

Conflicto de interés

La autora del artículo declara no tener ningún tipo de conflicto de intereses del trabajo presentado.

Responsabilidades éticas

La presente investigación, en el marco de la Resolución 8430 y de sus artículos 5, 6 y 8, contó con el consentimiento informado de los padres de familia de los estudiantes objeto del estudio, con la autorización de la representante de la Institución Educativa Santa María Goretti, lugar de ejecución de la investigación.

Esta investigación, atendiendo a lo dispuesto por la Resolución 8430 en sus artículos 9 y 11, se consideró sin riesgo, porque no se realizó ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participaron en el estudio, en este caso, en los estudiantes de séptimo grado de la institución educativa.

Referencias

- Aljure, J. (2018). Pensamiento sistémico: la clave para la creación de futuros realmente deseados. *Ruta Maestra*, 22, 33-39. <http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-22/pensamiento-sistemico>
- Antezana, R. (2011, 3 de septiembre). Bases de la educación bajo un enfoque sistémico. *Innovateyaprende*. <http://innovateyaprende.blogspot.com/2011/09/el-enfoque-sistemico-en-el-proceso-de.html#:~:text=EL%20enfoque%20sist%C3%A9mico%20se%20establece,capacitarlos%20para%20que%20puedan%20cumplir>
- Aranda, J. (2015). La alfabetización ecológica como nueva pedagogía para la comprensión de los seres vivos. *Luna Azul*, (41), 365-384. <https://doi.org/10.17151/10.17151/luaz.2015.41.20>
- Astaiza, A., Tafur, M. y Viasus, J. (2022). Tres estrategias de enseñanza para un curso de pensamiento sistémico: Experiencia de un laboratorio de aprendizaje y experimentación pedagógica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 460-474. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.024>
- Camero, S. (2023). Holopraxis del docente universitario: Un nuevo pensamiento emergente. *Mérito*, 5(13), 46-54. <https://doi.org/10.33996/merito.v5i13.1026>
- Cañas, A. y Novak, J. (2018). Mapas conceptuales, qué son y cómo elaborarlos. *Edukafé, Documentos de Trabajo de la Escuela*, 3, 4-9. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/85728/1/canas_mapas_conceptuales_2018.pdf
- Capra, F. (1996). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos* (D. Sempau, Trad.). Editorial Anagrama, S.A.
- Castro, M. (2019). Ambientes de aprendizaje. *Sophia*, 15(2), 40-54. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.827>
- Costa, C. (2020). "La gran mentira verde": cómo la pérdida del Amazonas va mucho más allá de la deforestación. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-51303285>
- García, V., García, R., Lorenzo, M. y Hernández, M. (2020). Los mapas conceptuales como instrumentos útiles en el proceso enseñanza-aprendizaje. *MediSur*, 18(6), 1154-1162. <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4769>
- Hernández, C. (2020). La importancia del pensamiento sistémico para el aprendizaje del concepto de red trófica en educación básica primaria y secundaria. *Memorias Sifored Encuentros Educación UAN*, (4), <https://revistas.uan.edu.co/index.php/sifored/article/view/1179>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). Mc Graw Hill.
- Hidalgo, J. (2020). Actividades de aprendizaje basado en situaciones reales del contexto. Análisis y perspectiva con criterio de sostenibilidad. En J. Cabrera. (Comp), *Lengua, cultura y educación en la diversidad por una educación desarrolladora (séptima parte)* (pp. 725-739). Redipe.
- Maldonado-Sánchez, M., Aguinaga-Villegas, D., Nieto-Gamboa, J., Fonseca-Arellano, F., Shardin-Flores, L. y Cadenillas-Albornoz, V. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 415-439. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>
- Martínez, E. y Esparza, L. (2021). Teorías de sistemas complejos: marco epistémico para abordar la complejidad socioambiental. *Intersticios Sociales*, (21), 373-398. <https://doi.org/10.55555/IS.21.316>
- Massey, M. (2021). *Desarrollo de las habilidades básicas del pensamiento sistémico en los niños de quinto de primaria de una institución educativa de Bucaramanga mediante una estrategia pedagógica basada en la solución creativa de problemas* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. UNAB. [https:// repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/15467](https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/15467)

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf
- Murga-Menoyo, M. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores. Meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>
- Ñaupas, H., Valdivia, M. Palacios, J. y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5.ª ed.). Ediciones de la U
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2014). *Hoja de ruta para la ejecución del programa de acción mundial de educación para el desarrollo Sostenible*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_spa
- Ortiz, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas*. Ediciones de la U.
- Osorio, J. (2008). *Introducción al pensamiento sistémico*. Universidad del Valle.
- Osorio, L., Vidanovic, A. y Finol, M. (2021). Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Revista Qualitas*, 23(23), 1-11. <https://doi.org/10.55867/qual23.01>
- Pascuas, Y. (2020). *Ecoalfabetización y gamificación: una alternativa didáctica frente al desafío de los residuos electrónicos* [Tesis de doctorado, Universidad de la Amazonia]. Archivo digital. <https://www.uniamazonia.edu.co/documentos/docs/Programas%20Academicos/Doctorado%20en%20Educacion%20y%20Cultura%20Ambiental/Publicaciones/Documento%20Tesis%20Yo%20Pascuas.pdf>
- Ramos-Jiliberto, R. (2020). *Deja a la estructura hablar: Modelización y análisis de sistemas naturales, sociales y socioecológicos*. Ediciones Universidad Mayor.
- Rodríguez, R. (2020). *El pensamiento sistémico aplicado a la transformación de las organizaciones en el contexto de los ODS - Agenda 2030*. Sesge. https://www.sesge.org/images/docs/aplicaciones/Proyecto_para_la_Implementacion_Sistmica_en_las_Organizaciones.pdf
- Sánchez, T. (2021). Contaminación sonora y percepción del aprendizaje. *Scientia*, 22(22), 311-318. <https://doi.org/10.31381/scientia.v22i22.3584>
- Sarmiento-Castro, A. (2004). La investigación cualitativa en la investigación y su relación con el campo pedagógico. *Respuestas*, 9(2), 41-48. <https://doi.org/10.22463/0122820X.696>
- Senge, P. (2012). *La quinta disciplina: Como impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Ediciones Granica.
- Tejero, J. (2021). *Técnicas de investigación cualitativas en los ámbitos sanitarios y sociosanitario*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Toledano, I. (2020). Reflexiones sobre investigación cualitativa y cuantitativa. *Universidad Abierta*, 3(2), 1-9.
- Torres, L. y Vargas, G. (2021). *¿Por qué y para qué el pensamiento complejo?* Universidad el Bosque.
- Universidad EAN. (2019). *Modelo Educativo*. Universidad EAN. <https://universidadean.edu.co/sites/default/files/la-universidad/induccin-al-modelo-educativo.pdf>

Contribución

La autora elaboró, leyó y aprobó el manuscrito.

Mitos y verdades en la aplicación de la metodología de aula invertida en el bachillerato ecuatoriano

David Alejandro Ramos Galarza¹

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Ramos-Galarza, D. A. (2024). Mitos y verdades en la aplicación de la metodología de aula invertida en el bachillerato ecuatoriano. *Revista UNIMAR*, 42(1), 160-173. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3560>

Fecha de recepción: 04 de septiembre de 2023

Fecha de revisión: 23 de noviembre de 2023

Fecha de aprobación: 24 de enero de 2024

Resumen

El objetivo de este estudio fue examinar la percepción y la realidad de la implementación de la metodología de aula invertida en el contexto educativo del bachillerato en Ecuador, teniendo en cuenta tanto a docentes como a estudiantes del Bachillerato General Unificado. En la metodología, se empleó un enfoque mixto de investigación, combinando métodos cualitativos y cuantitativos para obtener una comprensión completa del fenómeno estudiado. La metodología se dividió en dos niveles: exploratorio y descriptivo, permitiendo una aproximación inicial al problema y la recolección de datos numéricos para describir las características de la población estudiada. Se optó por un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando una muestra de 6 docentes y 97 estudiantes de la Institución Educativa Fiscal "Gonzalo Zaldumbide", en total 103 participantes. Los resultados revelaron aspectos positivos como la preferencia del 75 % de los docentes hacia el enfoque centrado en el estudiante, pero también desafíos como la identificación del 60 % de docentes con problemas relacionados con su preparación y la integración efectiva de tecnologías en el aula. Por lo tanto, se propusieron orientaciones y recursos para abordar desafíos como la desmotivación y preconcepciones erróneas sobre el aula invertida, promoviendo un aprendizaje más efectivo y motivado. El estudio brinda una visión integral de la implementación de la metodología de aula invertida en el bachillerato ecuatoriano, resaltando la necesidad de adaptabilidad y apoyo para maximizar sus beneficios.

Palabras clave: aula invertida; bachillerato ecuatoriano; metodología mixta; percepción docente; desafíos de implementación; recursos educativos



Artículo resultado de la investigación titulada: *Aula inversa como metodología activa en el proceso de enseñanza de la conquista y colonización de américa de los estudiantes de BGU*, desarrollada desde el 1 de junio del 2020 hasta el 31 de enero de 2021, en la ciudad de Quito, Ecuador.

¹ Doctor en Jurisprudencia, Universidad Central del Ecuador; máster en Educación, Universidad de Barcelona. Docente investigador y profesor de Bachillerato del Ministerio de Educación, Quito, Pichincha, Ecuador. Correo electrónico: dr_david_ramos@hotmail.com 

Myths and truths in the application of the flipped classroom methodology in the Ecuadorian high school

Abstract

The objective of this study was to examine the perception and reality of the implementation of the flipped classroom methodology in the educational context of high school in Ecuador, taking into account both teachers and students of the Bachillerato General Unificado. The methodology used was a mixed research approach, combining qualitative and quantitative methods to obtain a complete understanding of the phenomenon studied. It was divided into two levels: exploratory and descriptive, allowing an initial approach to the problem and the collection of numerical data to describe the characteristics of the population studied. A non-probabilistic convenience sampling method was used to select a sample of six teachers and 97 students from the Institución Educativa Fiscal 'Gonzalo Zaldumbide', for a total of 103 participants. The results revealed positive aspects, such as the preference of 75% of the teachers for the student-centered approach, but also challenges, such as the identification of 60% of the teachers with problems related to their preparation and the effective integration of technology in the classroom. Therefore, guidelines and resources were proposed to address challenges such as demotivation and misconceptions about the flipped classroom and to promote more effective and motivated learning. The study provides a comprehensive view of the implementation of the flipped classroom methodology in the Ecuadorian high school, highlighting the need for adaptability and support to maximize its benefits.

Keywords: flipped classroom; Ecuadorian high school; mixed methodology; teacher perception; implementation challenges; educational resources

Mitos e verdades na aplicação da metodologia da sala de aula invertida na escola secundária equatoriana

Resumo

O objetivo deste estudo foi examinar a percepção e a realidade da implementação da metodologia da sala de aula invertida no contexto educacional do ensino médio no Equador, levando em conta tanto os professores quanto os alunos do Bachillerato General Unificado. A metodologia utilizada foi uma abordagem de pesquisa mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos para obter uma compreensão completa do fenômeno estudado. Ela foi dividida em dois níveis: exploratório e descritivo, permitindo uma abordagem inicial do problema

e a coleta de dados numéricos para descrever as características da população estudada. Um método de amostragem de conveniência não probabilística foi usado para seleccionar uma amostra de seis professores e 97 alunos da Institución Educativa Fiscal 'Gonzalo Zaldumbide', em um total de 103 participantes. Os resultados revelaram aspectos positivos, como a preferência de 75% dos professores pela abordagem centrada no aluno, mas também desafios, como a identificação de 60% dos professores com problemas relacionados à sua preparação e à integração efetiva da tecnologia na sala de aula. Portanto, foram propostos diretrizes e recursos para enfrentar desafios como desmotivação e concepções errôneas sobre a sala de aula invertida e para promover um aprendizado mais eficaz e motivado. O estudo oferece uma visão abrangente da implementação da metodologia da sala de aula invertida na escola de ensino médio equatoriana, destacando a necessidade de adaptabilidade e apoio para maximizar seus benefícios.

Palavras-chave: sala de aula invertida; escola de ensino médio equatoriana; metodologia mista; percepção do professor; desafios de implementação; recursos educacionais

Introducción

En el contexto ecuatoriano, la enseñanza en el nivel de Bachillerato General Unificado ha estado mayormente arraigada en metodologías tradicionales que limitan el potencial de los estudiantes. El enfoque predominante en ciencias sociales ha consistido en la transmisión unilateral de información a través de lecturas y exposiciones magistrales, desatendiendo la estimulación de la creatividad y la curiosidad (Navarro, 2015).

La metodología de aula invertida emerge como una alternativa innovadora, fusionando estrategias educativas dentro y fuera del salón de clases mediante el empleo de tecnologías de la información y comunicación (TIC). Esta metodología, respaldada por el marco legal ecuatoriano, busca garantizar un aprendizaje significativo centrado en el desarrollo holístico del estudiante (Constitución de la República del Ecuador, 2008).

El concepto de aula invertida (*Flipped Classroom*) ha ganado prominencia global como una pedagogía eficaz. Los docentes preparan contenido previo para su estudio autónomo, permitiendo un mayor tiempo en clase para actividades prácticas y participativas que fomentan el aprendizaje activo (Kwan y Foon, 2017).

La implementación progresiva de esta metodología en América Latina, incluido Ecuador, se ha visto respaldada por su éxito en enriquecer la experiencia de aprendizaje, tanto en el aula como en el hogar, aprovechando la tecnología disponible para reforzar el aprendizaje (Mendoza, 2017).

En el contexto actual, especialmente marcado por la virtualidad, las actividades sincrónicas y asincrónicas gestionadas por los docentes fortalecen la aplicación del modelo de aula invertida. Los recursos multimedia e interactivos facilitan la adquisición y aplicación del conocimiento, promoviendo una participación activa de estudiantes y docentes (Aguilera-Ruiz et al., 2017).

La estrategia instruccional del aula invertida permite nuevas estructuras para mejorar las experiencias de aprendizaje, desplazando al docente como fuente de conocimiento a un facilitador del aprendizaje, fomentando así la autonomía y el trabajo colaborativo entre estudiantes (Gillette et al., 2018).

En síntesis, la metodología de aula invertida ofrece una oportunidad única para transformar la dinámica educativa, potenciando el aprendizaje autónomo, la participación activa y el trabajo colaborativo, elementos esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes en el contexto actual.

Revisión de la literatura

La revisión de la literatura comienza con el análisis de Ordoñez-Almeida et al. (2020), el cual se centra en el uso de recursos en la plataforma virtual de enseñanza-aprendizaje, proporcionando una visión detallada del empleo de herramientas tecnológicas en la educación actual. Por su parte, la investigación de Arteaga-Alcívar et al. (2022) proporciona perspectivas valiosas sobre cómo la metodología del aula invertida se alinea con las tendencias tecnológicas en educación, destacando la importancia de adaptarse a estas tendencias para mejorar la implementación y el éxito de la enseñanza invertida en distintos contextos educativos.

En virtud de lo expuesto, la metodología del aula invertida, también conocida como Flipped Classroom, ha surgido como un método innovador para potenciar el aprendizaje estudiantil al permitirles revisar material fuera del aula y reforzarlo durante las clases. Esta metodología busca mejorar la eficiencia en el uso del tiempo en clase, fortalecer la relación profesor-estudiante y fomentar el aprendizaje activo, características esenciales para su aplicación exitosa (Coello, 2019).

Así pues, el término "Flipped Classroom" fue acuñado por Bergmann y Sams (2012), quienes destacaron la importancia de esta metodología porque permite una atención más personalizada teniendo en cuenta las necesidades educativas individuales. Estudios internacionales como el de Campillo et al. (2019) respaldan la eficacia de esta metodología, especialmente cuando se combina con tecnologías educativas; mientras que investigaciones nacionales, como la de Chacha (2019), confirman su impacto positivo en el rendimiento académico y la motivación estudiantil (Campillo et al., 2019; Chacha, 2019).

A su vez, Monteagudo et al. (2017) llevaron a cabo una evaluación de la metodología Flipped Classroom en la formación de profesores de ciencias sociales. A pesar de la baja participación de los estudiantes, encontraron que la metodología fue valorada positivamente y considerada beneficiosa para el aprendizaje. La metodología del aula invertida aprovecha

la tecnología para brindar a los estudiantes un rol más activo en su proceso de aprendizaje. Esta metodología, al promover la interacción entre pares y con los profesores, transforma la dinámica tradicional de enseñanza (Montenegro y González, 2017).

Definitivamente, el aula invertida representa un cambio significativo en la educación, donde los estudiantes asumen un papel protagónico con el respaldo tecnológico y pedagógico de sus profesores. Su efectividad ha sido demostrada en diferentes contextos educativos, subrayando su potencial para mejorar la calidad y la experiencia de aprendizaje (Muso y Ronquillo, 2018).

Metodología

El diseño metodológico de esta investigación se orientó a la creación de un marco sólido y riguroso, en consonancia con las sugerencias planteadas que demandan una mayor especificidad y rigor. En este sentido, Baena (2017) propone una clasificación de los métodos de investigación en tres categorías distintas. El método inductivo se empleó inicialmente en el estudio con el propósito de examinar detalladamente la metodología *Flipped Classroom* en la enseñanza de Ciencias Sociales dentro de la institución.

Durante el desarrollo de la investigación, se recurrió al método deductivo para identificar el estado actual y la evolución del fenómeno estudiado. Por último, el método estadístico se empleó en el análisis de los resultados obtenidos de la investigación, tal como se menciona en el estudio de Baena (2017).

Dentro de esta perspectiva, se optó por un enfoque mixto en línea con las recomendaciones de Hernández et al. (2014) y Otero (2017), lo que permitió abordar problemas complejos desde diversas perspectivas, combinando la recolección de datos cualitativos y cuantitativos para obtener una comprensión completa del fenómeno estudiado. La elección de un enfoque cualitativo-cuantitativo se justificó en la necesidad de utilizar múltiples métodos de investigación, siguiendo las sugerencias de Hernández et al. (2014), para obtener una imagen detallada y precisa de la realidad estudiada. Esta combinación permitió

profundizar en la comprensión del problema mediante el análisis cualitativo, al tiempo que se obtuvieron datos cuantitativos para medir variables específicas, proporcionando así un análisis equilibrado y holístico.

Por ende, la investigación se desarrolló en dos niveles: exploratorio y descriptivo, en concordancia con las recomendaciones de Hernández et al. (2014). El nivel exploratorio permitió una primera aproximación al problema y la generación de hipótesis, mientras que el nivel descriptivo se centró en la recolección de datos numéricos y en la descripción detallada de las características de la población estudiada.

En la selección de la población y la muestra, se optó por el muestreo no probabilístico por conveniencia, siguiendo las recomendaciones de Hernández et al. (2014). Este enfoque se emplea especialmente cuando la población es pequeña y fácilmente accesible en su totalidad, garantizando así una representación precisa y evitando posibles sesgos de selección. Este método implicó seleccionar los elementos de la muestra de manera arbitraria o basada en su disponibilidad y accesibilidad, según lo señalado por Hernández et al. (2014), siendo esta una opción adecuada cuando resulta difícil obtener una muestra aleatoria representativa debido a limitaciones de recursos, tiempo o logística.

Tabla 1

Población y muestra

Unidades de observación	Población	Muestra
Docentes	6	6
Estudiantes	140	97
Total	146	103

En esta investigación, se utilizó la técnica de encuesta estructurada, con el instrumento cuestionario, dirigido a los docentes de ciencias sociales y estudiantes de Bachillerato General Unificado. Esta elección de técnica y herramienta de recolección de datos se alineó con las recomendaciones de Hernández et al. (2014), quienes sugieren utilizar métodos específicos como la encuesta para recopilar información de manera sistemática y ordenada.

Tras la validación de dichos instrumentos, la recolección de la información se realizó a través de Google Forms, facilitando el proceso de recopilación y análisis de datos.

Asimismo, la validez y fiabilidad de los instrumentos empleados se aseguraron siguiendo los lineamientos propuestos por Hernández et al. (2014), lo cual implicó garantizar la claridad en las instrucciones, la adecuada escala de medición y su alineación con los objetivos de la investigación. Los instrumentos fueron validados por expertos, quienes aportaron criterios cruciales para ajustar su aplicación, asegurando un lenguaje claro y preciso, una distribución lógica de los ítems y su alineación con los objetivos de la investigación.

Por otro lado, para garantizar la validez y confiabilidad de los instrumentos aplicados a docentes y estudiantes, se optó por la plataforma Google Forms. Se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach para evaluar su fiabilidad, en consonancia con las recomendaciones de los autores mencionados. Los resultados se basaron en los criterios de la población objeto de estudio, y la fiabilidad se determinó en función de la viabilidad de la investigación.

Posteriormente, los datos recopilados fueron procesados mediante el software estadístico SPSS 25. Se evaluó su fiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.888, lo que indica una fiabilidad positiva, según lo señalado por Lacave et al. (2015).

Tabla 2

Alfa de Cronbach aplicada a docentes

Alfa de Cronbach	N.º de elementos
0.8555	20

Tabla 3

Alfa de Cronbach aplicada a estudiantes

Alfa de Cronbach	N.º de elementos
0,852	10

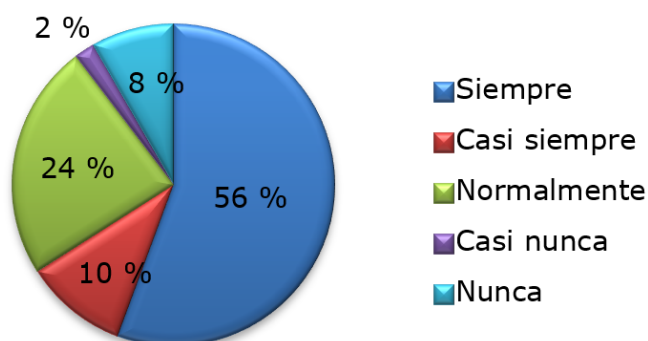
Resultados

La clase invertida, también conocida como aula invertida, es un enfoque educativo que implica que los estudiantes adquieran los conceptos teóricos fuera del aula, usualmente a través de recursos como videos, lecturas o ejercicios, para luego dedicar el tiempo en clase a resolver dudas, participar en actividades prácticas y colaborar en proyectos. Este método permite a los estudiantes aprender a su propio ritmo y adaptarse a sus necesidades, al tiempo que promueve una participación activa en el aula, fomentando el trabajo colaborativo y la resolución de problemas, mientras que optimiza el tiempo de enseñanza del profesor. El proceso de implementación de la clase invertida implica la selección y preparación de los materiales para el aprendizaje en casa, su publicación en plataformas digitales, el establecimiento de plazos para completar las tareas y la dedicación del tiempo en clase para actividades más interactivas y prácticas.

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos de las encuestas aplicadas a estudiantes y docentes, respectivamente. En la Figura 1 se puede observar los resultados de la pregunta: ¿considera que el profesor de Ciencias Sociales aplica metodologías de enseñanza-aprendizaje actuales?

Figura 1

Aplicación de metodologías de enseñanza-aprendizaje actuales



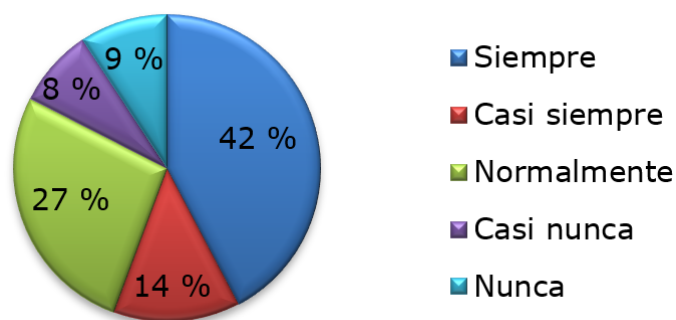
El análisis de los resultados de la encuesta revela que la mayoría de los estudiantes (56 %) considera que el profesor siempre aplica metodologías de enseñanza-aprendizaje actuales, seguido por el 24 % que cree que lo

hace normalmente. Sin embargo, un porcentaje significativo de estudiantes (18 %) percibe una aplicación menos frecuente o nula de estas metodologías por parte del profesorado. Esto indica la importancia de brindar apoyo y capacitación a los docentes en la implementación de nuevas estrategias pedagógicas, ya que la falta de actualización en este aspecto podría tener un impacto negativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Ciencias Sociales.

En la Figura 2 se muestra la percepción de los estudiantes acerca de la motivación que les generaría que el profesor de Ciencias Sociales aplique metodologías nuevas en su clase.

Figura 2

Motivación frente a la aplicación de metodologías nuevas

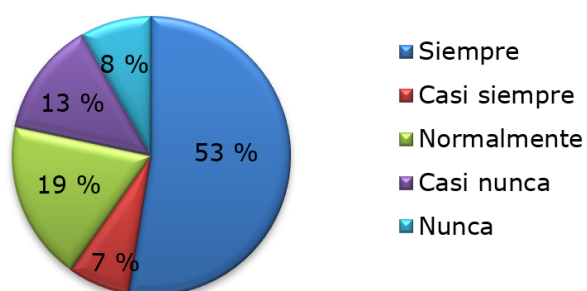


El análisis de la encuesta muestra que la mayoría de los estudiantes (42 %) considera siempre motivador que el profesor aplique metodologías nuevas en clase, seguido por el 27 % que lo considera normal. Sin embargo, un porcentaje menor de estudiantes percibe una aplicación menos frecuente de estas metodologías. La interpretación de estos resultados sugiere que para los estudiantes es importante que el docente utilice métodos innovadores en clase para mejorar la comprensión y el interés en la asignatura.

En la Figura 3 se presentan los resultados relativos al uso de los recursos tecnológicos disponibles en el entorno educativo por parte del profesor de Ciencias Sociales para impartir sus clases.

Figura 3

Uso de recursos tecnológicos disponibles en el entorno educativo por parte del profesor de Ciencias Sociales

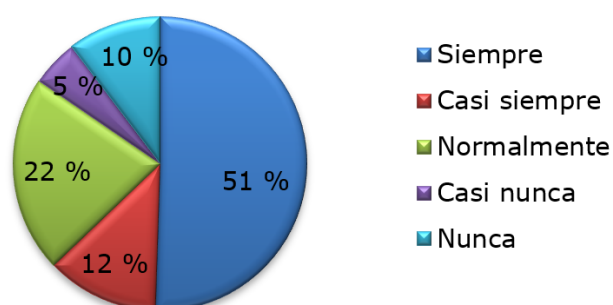


Según los resultados de la encuesta, la mayoría de los estudiantes (53 %) considera que el profesor siempre o casi siempre utiliza recursos tecnológicos en sus clases, mientras que el 19 % piensa que los emplea normalmente. Sin embargo, un porcentaje significativo de estudiantes (21 %) percibe que la utilización de tecnología por parte del profesor es poco frecuente o nula. Esto resalta la necesidad de mejorar las prácticas educativas en cuanto a la integración de recursos tecnológicos, ya que esta situación puede afectar negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Ciencias Sociales.

En la Figura 4 se muestra la percepción de los estudiantes con respecto a si el profesor emplea ejemplos, ejercicios y actividades que estimulen la necesidad de adquirir nuevos conocimientos en sus clases.

Figura 4

Uso de ejemplos, ejercicios y actividades que estimulen la necesidad de adquirir nuevos conocimientos



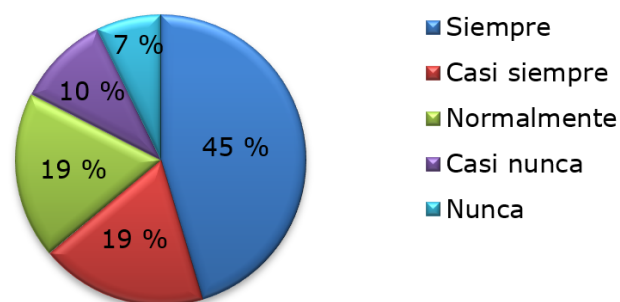
El análisis de los resultados muestra que la mayoría de los estudiantes (51 %) considera que el profesor siempre genera la necesidad

de adquirir nuevos conocimientos, seguido por el 22 % que cree que normalmente lo hace. Sin embargo, un porcentaje considerable de estudiantes (15 %) percibe una generación menos frecuente o nula de esta necesidad por parte del profesorado. Esto destaca la importancia de implementar planes de acción para mejorar esta práctica en todos los docentes y así optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la Figura 5 se pueden observar los resultados de la encuesta: el profesor de Ciencias Sociales presenta al inicio del tema recursos como videos, audios, presentaciones, mapas, organizadores gráficos u otros que motiven la adquisición de nuevo conocimiento.

Figura 5

Uso de videos, audios, presentaciones, mapas, organizadores gráficos u otros recursos para motivar la adquisición de nuevos conocimientos



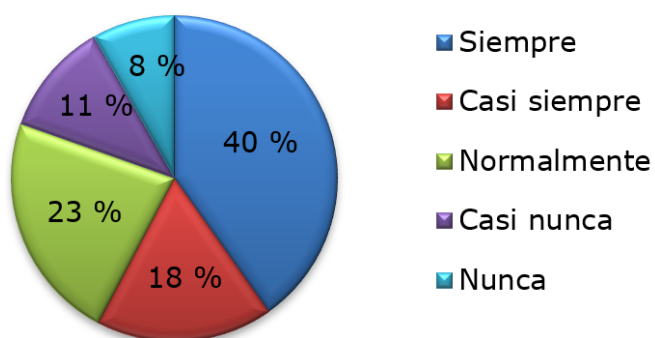
El análisis de la encuesta revela que el 45 % de los estudiantes señala que el profesor siempre presenta recursos al inicio del tema para motivar la adquisición de nuevo conocimiento, seguido por el 19 % que considera que esto ocurre normalmente y otro 19 % que cree que casi siempre sucede así. Por otro lado, el 10 % opina que esto casi nunca sucede, y el 7 % piensa que nunca sucede. Este análisis refleja una predominancia de percepciones positivas hacia la presentación de recursos motivadores por parte del profesorado, aunque un porcentaje significativo de estudiantes percibe una presentación menos frecuente o nula de estos recursos. La interpretación de estos resultados sugiere que, aunque la mayoría de los estudiantes concuerda en que los recursos pueden motivar la adquisición de nuevo conocimiento, es crucial que los

docentes mejoren los procesos pedagógicos para garantizar una implementación más consistente de estos recursos y evitar así posibles repercusiones negativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura.

En la Figura 6 se presentan los resultados de la percepción de los encuestados sobre si el contenido aprendido en la asignatura de Ciencias Sociales contribuye a la resolución de los problemas cotidianos.

Figura 6

El contenido aprendido en la asignatura de Ciencias Sociales contribuye a la resolución de los problemas cotidianos



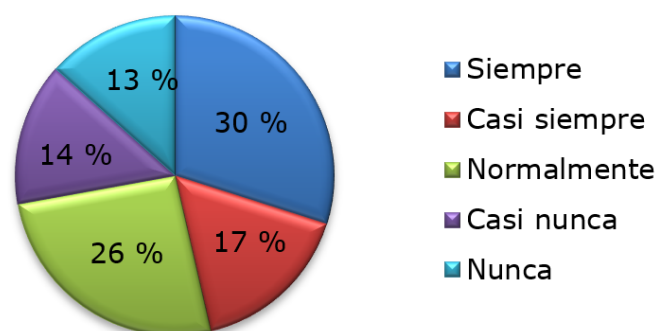
El análisis de la encuesta revela que una parte considerable de los estudiantes considera que los conocimientos adquiridos en Ciencias Sociales son relevantes para abordar problemas cotidianos, con porcentajes variables que van desde el 40 % hasta el 8 %. Esto sugiere una percepción generalizada de utilidad, aunque con diferencias en la confianza en dicha contribución. No obstante, resalta la necesidad de mejorar la capacitación docente para asegurar que todos los estudiantes puedan enfrentar eficazmente los desafíos diarios, lo que implica una revisión de las estrategias de enseñanza y del plan de estudios para fortalecer las habilidades prácticas de resolución de problemas.

En la Figura 7 se muestra los resultados de la pregunta formulada a los encuestados enfocada en determinar si consideran que el docente los motiva a utilizar juegos didácticos

como estrategia metodológica para mejorar la comprensión de los temas de Ciencias Sociales.

Figura 7

El docente motiva a los estudiantes a utilizar juegos didácticos como estrategia metodológica para mejorar la comprensión de los temas de Ciencias Sociales

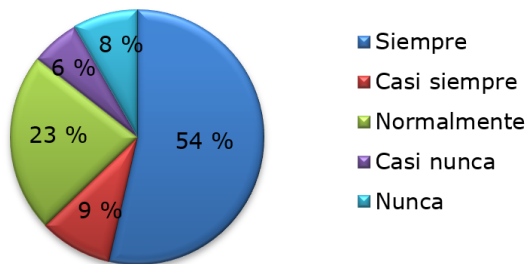


Los resultados de la encuesta revelan que el 30 % de los estudiantes indica que el docente los motiva con la utilización de juegos didácticos para una mayor comprensión de los temas, seguido por el 26 % que considera que esto sucede normalmente; el 17 %, casi siempre; el 14 %, casi nunca, y el 13 %, nunca los motiva en este sentido. Esta distribución de percepciones evidencia una falta de estímulo significativa por parte del docente hacia el uso de juegos didácticos, lo cual puede obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura. En consecuencia, es imperativo implementar talleres de capacitación sobre gamificación para mejorar las prácticas pedagógicas y fomentar una mayor participación e interacción en el aula, con el fin de promover un aprendizaje más efectivo y significativo para todos los estudiantes.

En la Figura 8 se muestran las respuestas de los encuestados a la pregunta sobre la oportunidad de colaborar, debatir y generar soluciones a problemas planteados en clase.

Figura 8

El docente motiva a los estudiantes a aprovechar la oportunidad de colaborar, debatir y generar soluciones a problemas planteados en clase

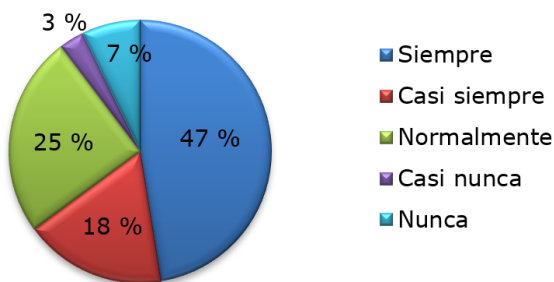


Los resultados de la encuesta muestran una discrepancia significativa entre los estudiantes que sienten que tienen la oportunidad de colaborar, debatir y generar soluciones en clase y aquellos que no la perciben, con el 54 % indicando que sí tiene esta oportunidad y el 8 % afirmando que nunca la tienen. Esta disparidad señala posibles deficiencias en los procesos pedagógicos, que podrían estar limitando la participación activa de algunos estudiantes, lo que subraya la necesidad de mejorar estos procesos para garantizar una participación equitativa y enriquecedora para todos los alumnos, con el fin de potenciar positivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura.

En la Figura 9 se presentan las respuestas de los encuestados a la pregunta: el profesor de Ciencias Sociales emplea recursos tecnológicos para enseñar el tema de la colonización de América.

Figura 9

Uso de recursos tecnológicos por parte del profesor de Ciencias Sociales para enseñar el tema de la Colonización de América



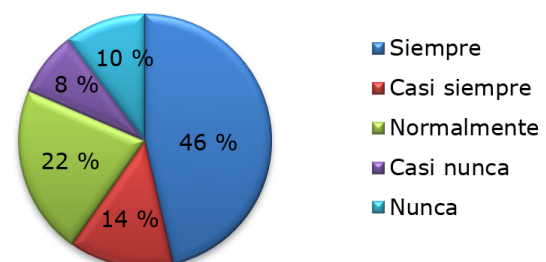
De acuerdo con Figura 9, el 47 % de los estudiantes considera que el profesor utiliza siempre recursos tecnológicos para enseñar el

tema de la Colonización de América, mientras que el 25 % piensa que lo hace normalmente; el 18 %, casi siempre; el 7 %, nunca, y el 3 %, casi nunca. Este conjunto de datos refleja una percepción mixta entre los estudiantes sobre el uso de tecnología por parte del profesor en la enseñanza de este tema específico. Aunque una mayoría significativa percibe que se emplean recursos tecnológicos, la presencia de porcentajes considerables que discrepan indica la necesidad de mejorar la integración tecnológica en la institución educativa y fortalecer las competencias tecnológicas de los docentes. Esta mejora potencialmente impulsaría los procesos de enseñanza-aprendizaje de la asignatura y, por ende, el rendimiento académico de los estudiantes.

En la Figura 10 se describe si los encuestados consideran que el profesor de Ciencias Sociales sigue secuencialmente una clase, teniendo en cuenta motivación, contenidos, actividades y evaluación.

Figura 10

El profesor de Ciencias Sociales sigue secuencialmente una clase, abordando motivación, contenidos, actividades y evaluación



Según la Figura 10, la mayoría de los estudiantes (46 %) perciben que el profesor desarrolla secuencialmente una clase. Sin embargo, se observa una necesidad de mejorar los procesos metodológicos para asegurar una calidad educativa consistente, ya que un porcentaje significativo de estudiantes reporta que esto no ocurre de manera regular.

El análisis crítico de los datos obtenidos de la encuesta aplicada a los docentes sobre la aplicación del modelo constructivista y el uso de metodologías innovadoras en la enseñanza de Ciencias Sociales proporciona una visión integral

de la situación educativa actual. En primer lugar, se destaca una clara preferencia hacia el enfoque constructivista, con el 83,33 % que expresa que este modelo facilita la tarea práctico-reflexiva. Esta tendencia refleja una aceptación generalizada de un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante, donde el aprendizaje se construye a través de la interacción activa y la reflexión sobre experiencias concretas, lo que sugiere una evolución positiva en las prácticas educativas hacia modelos más participativos y personalizados.

No obstante, se identifica un área de oportunidad en la familiarización con metodologías innovadoras como el *Flipped Classroom*, donde el 38,89 % aún no está completamente familiarizado. Esta cifra plantea interrogantes sobre la efectividad de la implementación de nuevas tecnologías en el aula y la necesidad de una mayor capacitación en este ámbito. La falta de familiaridad con estas metodologías podría limitar su integración efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que resalta la importancia de programas de formación continua y recursos de desarrollo profesional para abordar esta brecha.

Además, se observa que, si bien la mayoría de los encuestados muestran disposición para utilizar metodologías innovadoras y reconocen la importancia de estar actualizados en formación académica relacionada con las TIC educativas, el 44,44 % aún se siente menos preparado en el manejo de la tecnología y la aplicación de estas metodologías. Esta discrepancia en la preparación docente subraya la necesidad de programas de formación más específicos y adaptados a las demandas actuales del entorno educativo, con el fin de garantizar que los docentes estén debidamente equipados para integrar eficazmente las tecnologías en sus prácticas pedagógicas.

Por último, se plantea la cuestión de cómo se está utilizando la libertad que tienen la mayoría de los encuestados para elegir los materiales y recursos que mejor se ajustan a sus clases. Aunque esta flexibilidad en el entorno educativo es un aspecto positivo, es crucial determinar si se está traduciendo en una mayor diversidad de enfoques pedagógicos y en la implementación efectiva de metodologías innovadoras. El

verdadero impacto de esta libertad en la calidad y relevancia de la enseñanza de Ciencias Sociales dependerá de cómo se utilice para promover un aprendizaje significativo y adaptado a las necesidades de los estudiantes, por lo tanto, es importante una reflexión continua sobre las prácticas educativas y su alineación con los objetivos de aprendizaje.

Por tal razón, los mitos y realidades que rodean a la metodología del aula invertida ofrecen una perspectiva interesante sobre su implementación y efectividad en el proceso educativo. Uno de los mitos más arraigados es la creencia de que la eliminación del rol del docente es inherente a esta metodología, lo cual lleva a la idea errónea de que el docente ya no es necesario en un aula invertida. Para Bergmann y Sams (2012), la realidad del rol del docente es que este evoluciona hacia el de un guía y facilitador de experiencias de aprendizaje significativas, dejando atrás el modelo tradicional donde era el único portador del conocimiento.

Otro mito enfrentado por el enfoque de aula invertida es la idea de que todos los estudiantes aprenden mejor de forma autónoma, sin guía ni motivación. Aunque algunos sí se benefician de la autonomía, otros aún necesitan orientación y apoyo personalizado para alcanzar un aprendizaje efectivo. Además, se debe desmitificar la idea de que la tecnología resuelve todos los problemas, ya que su mera presencia no garantiza el éxito del aula invertida. Tucker (2012) señala que es fundamental entender que la tecnología es una herramienta, pero su efectividad depende de cómo se integra en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, existe la falsa creencia de que todos los contenidos se pueden adaptar fácilmente al modelo de aula invertida. En realidad, algunos contenidos se prestan más fácilmente a esta metodología, mientras que otros requieren un enfoque más tradicional. Strayer (2012) destaca la importancia de reconocer estas diferencias y adaptar la metodología según las necesidades específicas de cada contenido y grupo de estudiantes.

En el contexto del sistema educativo ecuatoriano, se destaca la ausencia de una cultura de autoaprendizaje, lo que se traduce en un alto

grado de desmotivación entre los estudiantes para aprender de manera autónoma. Esta falta de motivación puede convertirse en un limitante para la aplicación efectiva del aula invertida, por lo tanto, es crucial abordar este problema y encontrar formas de mejorar la motivación de los estudiantes.

La desmotivación en el aula invertida puede manifestarse de diversas formas, desde la sensación de abrumarse por la responsabilidad de aprender por sí mismos hasta la resistencia al cambio por parte de docentes y estudiantes acostumbrados a un modelo más tradicional. Gillette et al. (2018) señalan que es fundamental proporcionar claridad en las instrucciones y recursos, ofrecer apoyo y acompañamiento durante el proceso de aprendizaje y abordar resistencias al cambio para maximizar los beneficios de esta metodología.

Asimismo, se deben considerar otros factores externos, como la influencia sociofamiliar y psicosocial, que pueden afectar el desempeño de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. En última instancia, el éxito del aula invertida radica en la capacidad de adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes y en abordar los desafíos y mitos que rodean esta metodología de manera reflexiva y proactiva.

Discusión

El análisis crítico de los datos obtenidos de la encuesta aplicada a los docentes sobre la aplicación del modelo constructivista y el uso de metodologías innovadoras en la enseñanza de Ciencias Sociales arroja una serie de observaciones significativas que proporcionan una visión integral de la situación educativa actual. En primer lugar, se destaca una clara preferencia hacia el enfoque constructivista, con el 83,33 % de los encuestados expresando que este modelo facilita la tarea práctico-reflexiva. Este hallazgo sugiere una evolución positiva en las prácticas educativas hacia modelos más participativos y personalizados, donde el aprendizaje se construye a través de la interacción activa y la reflexión sobre experiencias concretas.

Sin embargo, el análisis también revela áreas de oportunidad que requieren atención. Por

ejemplo, aunque la mayoría de los encuestados muestran disposición para utilizar metodologías innovadoras y reconocen la importancia de estar actualizados en formación académica relacionada con las TIC educativas, el 44,44 % se siente menos preparado en el manejo de la tecnología y la aplicación de estas metodologías. Esta discrepancia en la preparación docente subraya la necesidad de programas de formación más específicos y adaptados a las demandas actuales del entorno educativo.

Además, se identifica una brecha en la familiarización con metodologías innovadoras como el *Flipped Classroom*, donde el 38,89 % de los encuestados aún no están completamente familiarizados. Esta cifra plantea interrogantes sobre la efectividad de la implementación de nuevas tecnologías en el aula y la necesidad de una mayor capacitación en este ámbito. La falta de familiaridad con estas metodologías podría limitar su integración efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que resalta la importancia de programas de formación continua y recursos de desarrollo profesional para abordar esta brecha.

De esta manera, se plantea la cuestión de cómo se está utilizando la libertad que tienen la mayoría de los encuestados para elegir los materiales y recursos que mejor se ajustan a sus clases. Aunque esta flexibilidad en el entorno educativo es un aspecto positivo, es crucial determinar si se está traduciendo en una mayor diversidad de enfoques pedagógicos y en la implementación efectiva de metodologías innovadoras. El verdadero impacto de esta libertad en la calidad y relevancia de la enseñanza de Ciencias Sociales dependerá de cómo se utilice para promover un aprendizaje significativo y adaptado a las necesidades de los estudiantes.

El análisis de los datos obtenidos de la encuesta aplicada a los docentes revela tanto aspectos positivos como áreas de mejora en la implementación del modelo constructivista y el uso de metodologías innovadoras en la enseñanza de Ciencias Sociales. Si bien existe una clara preferencia hacia el enfoque centrado en el estudiante y una disposición generalizada para adoptar nuevas estrategias pedagógicas, también se identifican desafíos relacionados con

la preparación docente y la integración efectiva de las tecnologías en el aula. Estos hallazgos subrayan la importancia de un enfoque reflexivo y proactivo para abordar las necesidades cambiantes de la educación y garantizar experiencias de aprendizaje significativas y relevantes para todos los estudiantes.

Una vez tabulados e interpretados los resultados de los instrumentos aplicados en una primera investigación exploratoria, se pudo establecer que el docente juega un rol preponderante en esta metodología, ya que de él depende el éxito o fracaso de este proceso. En este sentido, se identificaron diversas estrategias docentes como posibles soluciones.

La primera de estas estrategias se centra en la claridad y comunicación por parte del docente. Es fundamental que el docente proporcione una guía clara sobre cómo utilizar los recursos de aprendizaje en casa y comunique regularmente las expectativas y los objetivos del curso. Esta comunicación efectiva ayuda a los estudiantes a sentirse más seguros en su proceso de aprendizaje. Además, al fomentar el trabajo fuera del aula, se brinda a los estudiantes la oportunidad de desarrollar una mayor autonomía en su aprendizaje, lo que contribuye a mejorar su capacidad de comprensión y retención de conocimientos (Mendoza, 2017).

Otra estrategia importante es ofrecer apoyo individualizado a los estudiantes. Esto puede lograrse a través de tutorías, acompañamiento, sesiones de preguntas y respuestas, o proporcionando recursos adicionales según las necesidades de cada estudiante. Al sentirse apoyados de manera individual, los estudiantes pueden experimentar una mayor comodidad y confianza en su proceso de aprendizaje (Mendoza, 2017).

Además, es crucial reconocer la diversidad de estilos de aprendizaje y necesidades individuales de los estudiantes. Por lo tanto, se debe promover la flexibilidad de aprendizaje, brindando opciones y adaptando el enfoque pedagógico según las características específicas de cada estudiante. Esta flexibilidad no solo aumenta la motivación de los estudiantes, sino que también promueve un aprendizaje más significativo y personalizado (Mendoza, 2017).

Por último, el docente debe proporcionar retroalimentación constructiva sobre el progreso de los estudiantes. La metodología del aula invertida, al ser una metodología activa, ofrece la oportunidad de ofrecer retroalimentación continua y específica, que puede motivar a los estudiantes a seguir aprendiendo y mejorando. Esta retroalimentación ayuda a los estudiantes a comprender mejor los conceptos y también los guía en la generación de un conocimiento más profundo y dinámico (Mendoza, 2017).

En síntesis, estas estrategias basadas en la investigación de Mendoza (2017) se presentan como herramientas fundamentales para potenciar la efectividad del modelo de aula invertida y garantizar un aprendizaje significativo y adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes. Es importante que los docentes implementen estas estrategias de manera proactiva y reflexiva para maximizar los beneficios de esta metodología pedagógica.

Conclusiones

La implementación de la metodología de aula invertida en el bachillerato ecuatoriano enfrenta mitos arraigados, como la creencia de que elimina por completo el rol del docente. El docente sigue siendo fundamental como guía y facilitador del aprendizaje, aunque su papel se transforma hacia una dirección más orientadora y de apoyo.

La falta de una cultura de autoaprendizaje en el sistema educativo ecuatoriano representa un desafío significativo para la efectividad del aula invertida. La desmotivación de los estudiantes para aprender de manera autónoma puede limitar el éxito de esta metodología, lo que sugiere la necesidad de abordar este problema mediante estrategias específicas de motivación y acompañamiento.

Existe una discrepancia entre la percepción de los estudiantes y la realidad en cuanto a la aplicación de recursos tecnológicos por parte de los docentes en el aula invertida. Aunque la mayoría de los estudiantes percibe que se utilizan estos recursos, un porcentaje significativo considera que su empleo es poco frecuente o nulo, lo que sugiere la necesidad de

mejorar la integración de la tecnología en las prácticas educativas.

Los datos obtenidos de la encuesta aplicada a los docentes revelan una preferencia clara hacia el enfoque constructivista en la enseñanza de Ciencias Sociales, así como una disposición para adoptar metodologías innovadoras. Sin embargo, aún existe una brecha en la familiarización con estas metodologías, por lo tanto, existe la necesidad de programas de formación continua para los docentes.

La flexibilidad de aprendizaje y la personalización del proceso educativo son aspectos fundamentales para el éxito del aula invertida en el bachillerato ecuatoriano. Reconocer la diversidad de estilos de aprendizaje y adaptar el enfoque pedagógico según las necesidades individuales de los estudiantes es crucial para garantizar un aprendizaje significativo y motivador.

La retroalimentación constructiva por parte del docente en el aula invertida juega un papel clave en el progreso de los estudiantes. Esta metodología ofrece oportunidades para ofrecer retroalimentación continua y específica, lo que puede motivar a los estudiantes a seguir aprendiendo y mejorando, fortaleciendo así el proceso de enseñanza-aprendizaje en el bachillerato ecuatoriano.

Conflicto de interés

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

Responsabilidades éticas

Por medio del presente apartado, en mi calidad de autor de la investigación declaro que, por su naturaleza, esta se desarrolló de manera ética y cuenta con el consentimiento informado de los participantes directos, mediante una carta de autorización.

Referencias

- Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., Lozano-Segura, M. y Casiano, C. (2017). El modelo Flipped Classroom. *Revista INFAD de Psicología*, 4(1), 261-266. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1055>
- Arteaga-Alcívar, Y., Guaña-Moya, J., Begnini-Domínguez, L., Cabrera-Córdova, M. F., Sánchez-Cali, F. y Moya-Carrera, Y. (2022). Integración de la tecnología con la educación. *RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologías de Informacao*, (E54), 182-193.
- Baena, G. (2017). *Metodología de la Investigación* (3.ª ed.). Grupo Editorial Patria.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Dale la vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar*. Sociedad Internacional de Tecnología en la Educación
- Campillo, J., Miralles, P. y Sánchez, R. (2019). La enseñanza de ciencias sociales en educación primaria mediante el modelo de aula invertida. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 347-362. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74402>
- Chacha, K. (2019). *Flipped classroom en el proceso de enseñanza de la matemática en los estudiantes de segundo de bachillerato en la unidad educativa Machachi cantón Mejía* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Indoamérica]. Repositorio UTI. <https://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/1299>
- Coello, T. W. (2019). *El aula inversa en el proceso de enseñanza - aprendizaje en la asignatura de Lengua y Literatura en los docentes de básica elemental y media de la Unidad Educativa Fiscal "Numa Pompilio Llona" 2018 - 2019* [Tesis de pregrado, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Institucional Universidad Central del Ecuador. <https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/96f3bd0c-0f6b-4b5d-9eb5-7caa4ac1b8f1>
- Constitución de la República del Ecuador [Const.]. (2008). Quito, Ecuador. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

- Gillette, C., Rudolph, M., Kimble, C., Rocich, N., Smith, L., & Broedel, K. (2018). A Meta-Analysis of Outcomes Comparing Flipped Classroom and Lecture. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 82(5), 433-440. <https://doi.org/10.5688/ajpe6898>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.ª ed.). McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Kwan, C., & Foon, K. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: possible solutions and recommendations for future research. *Investigación y Práctica en Aprendizaje mejorado con Tecnología*, 12(4), 1-22. <https://telrp.springeropen.com/articles/10.1186/s41039-016-0044-2>
- Lacave, C., Molina, A. I., Fernández, M. y Redondo, M. Á. (2015). Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente. En *Actas de las XXI Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática* (pp. 136-143). Universitat Oberta de Catalunya.
- Mendoza, J. (2017). *El aula invertida y los resultados de aprendizaje en estudiantes de quinto grado, de la escuela de educación básica "Dr. Luis Ángel Tinoco Gallardo", cantón Playas, provincia del Guayas, período 2015- 2016* [Tesis de pregrado, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio Universidad Estatal Península de Santa Elena. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/4089>
- Monteagudo, J., Gómez, C. y Miralles, P. (2017). Evaluación del diseño e implementación de la metodología Flipped Classroom en la formación del profesorado de ciencias sociales. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (55), 1-26. <https://doi.org/10.6018/red/55/7>
- Montenegro, J. C. y González, G. E. (2017). *Aula invertida en el proceso académico en la asignatura de historia para los alumnos del segundo año de bachillerato de la Unidad Educativa Patria Ecuatoriana* [Tesis de pregrado, Universidad de Guayaquil]. Repositorio Institucional UG. <https://repositorio.ug.edu.ec/items/22709c5f-1c1a-40a9-b78d-460c6acd1a5d>
- Muso, E. L. y Ronquillo, M. I. (2018). *El aula invertida para el desarrollo del aprendizaje reflexivo* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Cotopaxi]. Repositorio Institucional UTC. <https://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/7512>
- Navarro, E. (2015). *La metodología del aprendizaje basado en problemas en el aprendizaje de biología con estudiantes del segundo año de bachillerato de la Unidad Educativa salesiana "Domingo Savio" de Cayambe* [Tesis de maestría, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/10534>
- Ordóñez-Almeida, K., Gualña-Moya, J., García-Herrera, D., Naranjo-Villota, D., Bonilla-Morales, C. y Cajamarca-Yunga, J. (2020). Análisis del uso de los recursos en la plataforma virtual de enseñanza aprendizaje. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (32), 126-136.
- Otero-Ortega, A. (2018). Enfoques de investigación. https://www.researchgate.net/publication/326905435_ENFOQUES_DE_INVESTIGACION
- Strayer, J. (2012). Cómo el aprendizaje en un aula invertida influye en la cooperación, la innovación y la orientación a las tareas. *Investigación de Entornos de Aprendizaje*, 15, 171-193. <https://doi.org/10.1007/s10984-012-9108-4>
- Tucker, B. (2012). The Flipped Classroom Online instruction at home frees class time for learning. *Education Next*, 12(1), 82-83.

Contribución

El autor elaboró el manuscrito, lo leyó y aprobó.

La perspectiva de los oyentes sobre la comunicación con personas Sordas

Edison Francisco Higuera Aguirre¹
Sandra Verónica Ordóñez Guamán²

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Higuera-Aguirre, E. F. y Ordóñez-Guamán, S. V. (2024). La perspectiva de los oyentes sobre la comunicación con personas Sordas. *Revista UNIMAR*, 42(1), 174-188. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3578>

Fecha de recepción: 21 de septiembre de 2023

Fecha de revisión: 10 de octubre de 2023

Fecha de aprobación: 05 de febrero de 2024

Revista Unimar
e-ISSN: 2216-0116
Rev. Unimar
ISSN: 0120-4327
Vol. 42 No. 1 pp. 174-188
DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.unimar>
Enero-Junio 2024

Resumen

Las personas Sordas se comunican entre ellas por medio de lengua de señas, y con los oyentes por medio de un intérprete. Cabe señalar que la mayoría de la población oyente ha realizado pocos esfuerzos para establecer canales de comunicación con las personas Sordas, por ende, existen barreras de comunicación entre ambos grupos. En este sentido, se propone analizar la perspectiva de las personas oyentes sobre la comunicación con personas Sordas. Con esta finalidad, se desarrolló una investigación cuantitativa, de diseño no experimental y transeccional. La técnica empleada fue la encuesta; el instrumento fue el cuestionario denominado: "Proyecto de sensibilización sobre las necesidades de comunicación de la comunidad Sorda del Ecuador", conformado por siete preguntas. Este cuestionario fue diseñado por los investigadores específicamente para este propósito. Los resultados señalan que la mayoría de los encuestados conoce que las personas Sordas pueden utilizar un intérprete para comunicarse con las personas oyentes; un poco más de la mitad considera que esta medida satisface sus necesidades de comunicación. Además, la mayoría de los encuestados expresaron su disposición para aprender lengua de señas como una forma de comunicación con personas Sordas. Finalmente, se puede concluir que los beneficiarios del proyecto de vinculación manifestaron su interés en aprender lengua de señas. No obstante, es posible que estas expresiones no reflejen la comprensión total del compromiso y las implicaciones de aprender esta lengua.

Palabras clave: sordos; oyentes; comunicación; lengua; lengua de señas



Artículo resultado de la investigación titulada: *Proyecto de sensibilización sobre las necesidades de comunicación de la comunidad Sorda del Ecuador*, desarrollada desde el 1 de enero de 2022 hasta el 31 de diciembre de 2022, en 26 centros de formación de diferentes ciudades y provincias de la República del Ecuador.

¹ Doctor en Filosofía, Pontificia Universidad Antonianum de Roma. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador; líder del grupo de investigación "Dimensiones del Pensamiento Ecuatoriano", Quito, Pichincha, Ecuador. Correo electrónico: ehiguera821@puce.edu.ec

² Magíster en Innovación en Educación. Docente de la Escuela de Educación Básica Línea Equinoccial; miembro del grupo de investigación "Dimensiones del Pensamiento Ecuatoriano", Quito, Pichincha, Ecuador. Correo electrónico: svordonez@puce.edu.ec

Hearing people's perspective on communicating with Deaf people

Abstract

Deaf people communicate with each other through sign language and with hearing people through an interpreter. It should be noted that most of the hearing population has made little effort to establish channels of communication with deaf people; therefore, there are communication barriers between the two groups. In this sense, we propose to analyze the perspective of hearing people on communication with deaf people. For this purpose, a quantitative research of non-experimental and cross-sectional design was developed. The technique used was the survey; the instrument was the questionnaire called 'Proyecto de sensibilización sobre las necesidades de comunicación de la comunidad Sorda del Ecuador', consisting of seven questions. This questionnaire was specifically designed by the researchers for this purpose. The results show that most of the respondents are aware that deaf people can use an interpreter to communicate with hearing people; slightly more than half of the respondents consider that this measure meets their communication needs. In addition, most of the respondents expressed their willingness to learn sign language as a way of communicating with deaf people. Finally, it can be concluded that the beneficiaries of the linkage project expressed interest in learning sign language. However, it is possible that these expressions do not fully reflect the complete understanding of the commitment and implications of learning sign language.

Keywords: deaf; hearing; communication; language; sign language

A perspectiva das pessoas ouvintes sobre a comunicação com pessoas Surdas

Resumo

As pessoas surdas se comunicam entre si por meio da linguagem de sinais e com as pessoas ouvintes por meio de um intérprete. Deve-se observar que a maioria da população ouvinte tem feito pouco esforço para estabelecer canais de comunicação com as pessoas surdas; portanto, há barreiras de comunicação entre os dois grupos. Nesse sentido, propomos analisar a perspectiva das pessoas ouvintes sobre a comunicação com pessoas surdas. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa quantitativa de desenho não experimental e transversal. A técnica utilizada foi a pesquisa; o instrumento foi o questionário denominado 'Proyecto de sensibilización sobre las necesidades de comunicación de la comunidad Sorda del Ecuador', composto

por sete perguntas. Esse questionário foi elaborado especificamente pelos pesquisadores para essa finalidade. Os resultados mostram que a maioria dos entrevistados está ciente de que os surdos podem usar um intérprete para se comunicar com os ouvintes; um pouco mais da metade dos entrevistados considera que essa medida atende às suas necessidades de comunicação. Além disso, a maioria dos entrevistados expressou sua vontade de aprender a língua de sinais como forma de se comunicar com pessoas surdas. Por fim, pode-se concluir que os beneficiários do projeto de ligação expressaram interesse em aprender a língua de sinais. Entretanto, é possível que essas expressões não reflitam totalmente a compreensão do compromisso e das implicações do aprendizado da língua de sinais.

Palavras-chave: surdo; audição; comunicação; linguagem; linguagem de sinais

Introducción

La comunicación es una actividad compleja que comprende diferentes procesos y niveles que, en el caso de la comunicación humana, llegan a su concreción en la lengua (Birchenall y Müller, 2014; Cassirer, 2016). La comunicación se refiere a los diferentes procesos de transmisión de información desde un emisor a un receptor por medio sistemas de señales y signos, es decir, es una capacidad compartida por animales y humanos; el lenguaje se refiere a la capacidad específicamente humana que consiste en la transmisión de información por medio de signos convencionales, sonidos verbales o gestos manuales, que incluyen una finalidad y unas reglas determinadas, y la lengua consiste en la materialización histórica del lenguaje de una comunidad o grupo humano (Fonseca, 2000). En este sentido, se reconoce la existencia de lenguas orales, escritas y de signos.

La comunicación por medio de la lengua es la base de la relación interpersonal (Ferrer, 2002) y constituye una de las características fundamentales de la persona, pues, así como todos los hombres desean saber (Aristóteles, 2011), todos desean comunicar (Paris, 2019). Gracias a ella se desarrolla adecuadamente la dimensión social del ser humano (Jaén y Flores, 2020; Vásquez, 2022), mientras que su ausencia, prolongada o total, podría desencadenar serios problemas sociales (Iglesias y Medina, 2022) o de salud mental (Silva et al., 2022).

La sociedad actual parte del supuesto de que todas las personas se encuentran dotadas de lenguaje oral y escrito (Sánchez-Padilla et al., 2021), este juicio podría calificarse como paradigma de la normalidad (Higuera, 2021), pero olvida que en el mundo existen millones de personas Sordas (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2022) que no pueden comunicarse de forma oral. No obstante, aunque los sordos no logran comunicarse por medio del lenguaje oral, una parte importante lo hace por medio de lengua de señas.

Las personas Sordas procuran proyectarse como minoría lingüística, que se sirven de la lengua de señas, comparten sentimientos de identidad grupal y la autoidentificación como persona Sorda (Suárez et al., 2021; Manzano, 2022). Además, reflexionan sobre el significado y el papel de su cultura (Pérez- Castro y Cruz-Cruz, 2021) y discuten su condición más allá de la discapacidad (Val, 2021) y procuran demostrar orgullo ante su condición de persona Sorda (Dall'Asen y Zancanaro, 2022). Por ello, se esfuerzan por generar espacios de reflexión y consecución de derechos al interior de una sociedad mayoritariamente oyente (Palma-García, 2022).

Se puede afirmar que la sociedad ecuatoriana, en su conjunto, no ha discutido los problemas de comunicación que enfrentan las personas Sordas, sobre todo las barreras de comunicación existentes entre personas Sordas y oyentes. Pues, mientras las personas oyentes se comunican por medio del lenguaje oral, y

algunas personas Sordas por medio de lengua de señas ecuatoriana, no existe entre ellos un código lingüístico compartido, lo que ratifica una barrera de comunicación.

Como contraparte, algunas personas Sordas procuran superar esta barrera comunicativa por medio de dispositivos tecnológicos o con la ayuda de intérpretes, aunque ellos no reciben una respuesta recíproca por parte de las personas oyentes. Por este motivo, se puede afirmar las personas oyentes no se sienten obligadas a establecer puentes de comunicación con las personas Sordas, lo cual refleja falta de sensibilidad y empatía.

Por otra parte, aunque en Ecuador se cuenta con una Ley Orgánica de Discapacidades (2012), que reconoce que la lengua de señas constituye el canal de comunicación entre personas Sordas (artículo 70), y responsabiliza a la máxima autoridad educativa a nivel nacional «la capacitación y enseñanza en lengua de señas ecuatoriana en los distintos niveles educativos» (artículo 39), no se han definido políticas públicas específicas que se orienten a reducir la brecha comunicativa entre personas Sordas y oyentes. Tampoco se han desarrollado planes, programas y proyectos de sensibilización sobre las necesidades de comunicación de las personas Sordas. Como una respuesta a esta problemática, la maestría en Educación Mención Pedagogías Socio Críticas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador ha diseñado el “Proyecto de sensibilización sobre las necesidades de comunicación de la comunidad Sorda del Ecuador”. El proyecto se orienta al desarrollo de actitudes positivas sobre la posibilidad de que las personas oyentes interactuemos con la comunidad sorda, por medio de la lengua de señas, y que el aprendizaje de aquella lengua pueda formar parte del currículum nacional desde la educación inicial.

La revisión de la literatura confirma que solo los investigadores especializados han demostrado verdadero interés por los problemas de comunicación de la comunidad sorda, mientras que el resto de la población no lo hace. A continuación, se mencionan algunas investigaciones que reflejan esta problemática.

Entre las primeras investigaciones, se mencionan importantes avances científicos y tecnológicos innovadores que permiten a los profesionales de diferentes campos atender a las personas con problemas auditivos, la mayoría de ellos con soporte informático. Santos (2003) establece algunas consideraciones que se deben tener en cuenta en las bibliotecas para atender a la población Sorda y Ciega. López et al. (2010) han socializado los resultados del uso de un sistema de comunicación para personas Sordas durante la renovación del permiso de conducir. Alain y Vejarano (2016) resumen algunas alternativas tecnológicas que pueden facilitar el acceso y la permanencia de las personas Sordas en la educación superior. Jiménez (2016) analiza el impacto psicosocial que implica el uso de tecnologías de apoyo para personas Sordas o con problemas de audición. Ferrandis (2018) explican el diseño y aplicación de un paquete de paneles LED controlados por un programa informático para mejorar procesos de inclusión de personas sordas. Pérez-Baquero et al. (2020) socializan los resultados de una aplicación desarrollada para facilitar la comunicación entre odontólogo y pacientes sordos en Colombia. Caiza et al. (2020) exponen los resultados de una herramienta tecnológica desarrollada para mejorar los procesos de comunicación entre personas Sordas y oyentes. Por su parte, Fonseca y Escobar (2021) realizan una revisión bibliográfica, en español e inglés, sobre tecnologías de la comunicación para personas Sordas en el campo de la salud, de 2015 en adelante y de las patentes registradas durante los últimos 20 años.

Igualmente, se encuentran algunas investigaciones sobre la comunicación entre profesionales de diferentes áreas y personas Sordas. Destacan, en este campo, los estudios sobre las implicaciones y los límites de comunicación de los profesionales de salud con personas Sordas. En el estudio de Méndez et al. (2011), se establece que los profesionales de enfermería llegan a sentir «impotencia, frustración y ansiedad» (p. 5) durante la atención de personas Sordas. En la misma línea, Barranco et al. (2016) han publicado un importante estudio sobre las estrategias de comunicación que utilizan los enfermeros

profesionales para atender a personas Sordas o ciegas. En este estudio muestran las deficiencias comunicativas que poseen y que exigirían su inmediata capacitación en esta área. Villamizar et al. (2020) destacan las dificultades y desafíos que afrontan los psicólogos clínicos durante la atención de personas Sordas. Rivera-Montiel y Agama-Sarabia (2021) afirman que el desconocimiento de la lengua de señas por parte de los profesionales de enfermería repercute en la atención y en el tratamiento que recibe la población sorda. Flores-Saldaña et al. (2022) concluyen que el principal problema detectado entre los profesionales de una casa de salud durante la atención de personas Sordas se relaciona con las dificultades de comunicación. Hernández-Barrientos (2022) analiza los ajustes metodológicos y epistemológicos que requiere la entrevista etnográfica aplicada a personas Sordas. Erazo et al. (2020) han realizado un profundo análisis sobre la percepción de gestos excluyentes durante el proceso comunicativo por parte de la comunidad sorda. Castillo et al. (2020) han analizado la percepción de los estudiantes de fonoaudiología sobre la posibilidad de incorporar la lengua de señas colombiana como segunda lengua, sus resultados se orientan a la aceptación de esta posibilidad, aunque con ciertas reservas.

Otros estudios se han centrado en la formación y las funciones del intérprete de lengua señas en el mundo universitario (Muñoz et al., 2018; Pérez et al., 2021), televisivo (Cruz y Sanabria, 2021) y judicial (Pérez, 2019), el proceso de selección (Miranda y Katz, 2021), la importancia durante la prestación de servicios públicos (Reategui, 2019), los riesgos biosicosociales a los que se someten (Cordero, 2019) y los espacios en los que podría resultar incómoda su presencia, por ejemplo, durante la consulta siquiátrica (Villamizar et al., 2020), indispensable para garantizar sus derechos, por ejemplo, durante la consulta ginecológica (Quiñones, 2019).

Algunos estudios han destacado los problemas de comunicación de las personas Sordas en el ámbito educativo, por ejemplo, García (2020), luego de analizar la percepción de los docentes de las facultades de Artes y Arquitectura frente a la inclusión de algunos estudiantes sordos en las respectivas carreras, descubrió cierta

actitud positiva ante esta realidad, aunque con la necesidad de recibir formación adicional sobre el tema. Zamora (2021) aplicó un cuestionario para conocer la percepción de los docentes y los intérpretes de lengua de señas española sobre la enseñanza a estudiantes sordos. Entre los resultados, a los encuestados les parece insuficiente la formación recibida antes del ejercicio docente en el área de la comunicación con personas Sordas y la necesidad de promocionar la lengua de señas entre la población oyente.

En el Ecuador, se han identificado algunos artículos científicos y trabajos de titulación que coinciden con la temática abordada en el exterior: lengua de señas y uso de aplicaciones informáticas (Pulla, 2022); lengua de señas y educación (Riofrío, 2019; Murriagui y Moreno, 2021; Caza y Chacaguazay, 2021; Acosta, 2022), lengua de señas y formación profesional; lengua de señas y servicios profesionales (Quezada, 2019); elementos culturales de la comunidad Sorda (Manzano-Jácome, 2022); lengua de señas y noticieros de televisión (Colobon e Izquierdo, 2021), entre otros. No obstante, entre las publicaciones que analizan directamente la problemática específica, se puede mencionar a Mejía y Ullauri (2022), quienes han analizado la percepción de los estudiantes de la carrera de Educación Básica de una universidad ecuatoriana especializada en la formación de docentes con relación a la inclusión de una persona Sorda en el aula de clase, y han destacado la urgencia de que tanto los docentes actuales como los que se están formando se capaciten en lengua de señas. Sin embargo, hasta el momento, no se han realizado estudios que permitan conocer la percepción de la población ecuatoriana sobre las condiciones de comunicación entre la comunidad Sorda y los mecanismos para superar las barreras comunicativas entre personas Sordas y oyentes.

El problema de investigación se resume en la siguiente pregunta: ¿cuál es la perspectiva de las personas oyentes sobre la comunicación con personas Sordas?, por lo tanto, el objetivo es analizar la perspectiva de las personas oyentes sobre la comunicación con personas Sordas.

Metodología

Se seleccionó el enfoque cuantitativo, el cual es secuencial y probatorio; utiliza análisis estadísticos, somete a prueba hipótesis y mide fenómenos (Hernández et al., 2014). En este caso particular, se realizó el análisis estadístico para conocer la perspectiva de las personas oyentes sobre las condiciones de comunicación con personas Sordas. En consonancia con el enfoque, se escogió el diseño no experimental, porque se procedió a la recolección de la información sin la manipulación expresa de las variables de investigación (Hernández et al., 2014). Por otra parte, se trabajó una investigación transeccional, ya que la encuesta se aplicó en un momento único (Hernández et al., 2014). Finalmente, se consideró el nivel exploratorio porque su finalidad se limitó al conocimiento inicial de las variables de investigación, a fin de utilizar sus resultados en futuras investigaciones (Hernández et al., 2014).

Se empleó la encuesta como técnica de investigación cuantitativa, ya que permite recopilar información mediante la aplicación de un cuestionario diseñado con antelación (Hernández et al., 2014). Por ello, el instrumento utilizado fue el cuestionario, que consiste en un conjunto de preguntas sobre una o más variables sobre las que se desea información (Hernández et al., 2014). El cuestionario "Proyecto de sensibilización sobre las necesidades de comunicación de la comunidad Sorda del Ecuador" fue diseñado por los investigadores y sometido a un proceso de validación por juicio de expertos. Este se dividió en tres secciones: datos sociodemográficos, preguntas del cuestionario y agradecimiento. En la primera sección, se consultó sobre el sexo, la edad y el nivel de educación formal. En la segunda sección, se incluyeron seis preguntas cerradas (sí/no) y una de selección múltiple. Las preguntas cerradas se enfocaron a la existencia de la lengua de señas, la función del intérprete, la satisfacción de la comunicación por medio del intérprete, al esfuerzo que realizan las personas Sordas para comunicarse, a la intencionalidad de comunicarse con las personas Sordas y a la

suscripción de un proyecto de ley que permita la comunicación con esta comunidad. La pregunta abierta se centró en las acciones que estarían dispuestas a realizar las personas oyentes para comunicarse con personas Sordas. En la tercera sección, se agradeció a los participantes. Cabe señalar que los partícipes accedieron al formulario por medio de Google Forms, en las siguientes fechas: del 1 al 31 de mayo de 2022.

La población correspondiente a 7.000 personas procede de los talleres de sensibilización que se llevaron a cabo en 26 centros de formación, a los que accedieron los estudiantes de la primera cohorte del programa de Maestría en Educación Mención Pedagogías Socio Críticas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, durante la ejecución del "Proyecto de sensibilización sobre las necesidades de comunicación de la comunidad Sorda del Ecuador".

La muestra no probabilística de 901 personas se constituyó por conveniencia. Todos los participantes fueron mayores de 17 años, quienes accedieron a llenar la encuesta de forma voluntaria.

El proyecto comprendió las siguientes fases: 1) diseño del proyecto, 2) preparación de talleres, 3) capacitación de los estudiantes del programa de maestría, 4) ejecución del proyecto, 5) aplicación de la encuesta. Durante la fase de ejecución del proyecto, al finalizar el segundo taller, los participantes diligenciaron la encuesta en línea.

Resultados

Uno de los principales hallazgos de la investigación fue que más del 90 % de los encuestados expresó su interés para comunicarse directamente con una persona sorda, sin la intervención de un intérprete, aunque aquello implique la necesidad del aprendizaje de lengua de señas, correspondiente al 81,4 % de la población.

En un primer momento, se especifican las características sociodemográficas de los encuestados (ver Tabla 1).

Tabla 1*Características sociodemográficas de los encuestados*

Sexo	Hombres	342
	Mujeres	559
	Total	901
Edad	17 a 25 años	296
	26 a 35 años	234
	36 a 45 años	205
	46 a 55 años	127
	Más de 55 años	39
	Total	901
Educación formal	Educación básica	49
	Bachillerato	323
	Tecnólogo	59
	Título de tercer nivel	349
	Título de cuarto nivel	110
	Otro	11
	Total	901

Los resultados de la Tabla 1 permiten señalar que cerca del 55 % de participantes fueron mujeres; la edad oscila entre los 17 y 45 años en un 81 %, y cerca del 75 % cuenta con estudios de bachillerato y profesional con título de tercer nivel de grado. En la Tabla 2, se detallan los principales resultados del cuestionario.

Tabla 2*Resultados de la aplicación del cuestionario*

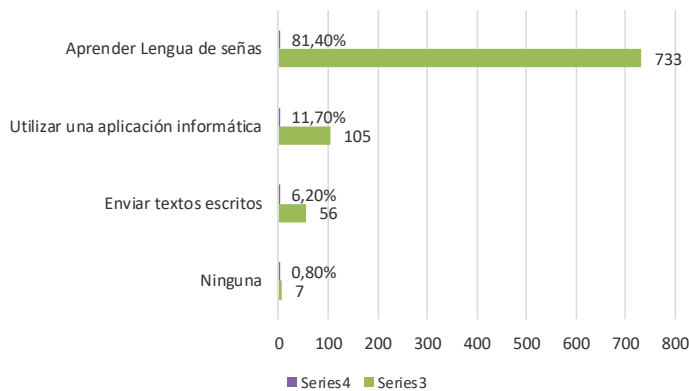
Preguntas	Sí	%	No	%
1. ¿Sabía usted que las personas Sordas pueden comunicarse entre ellas por medio de la lengua de señas?	884	98,2	16	1,8
2. ¿Sabía usted que las personas Sordas se sirven de un intérprete para comunicarse con otras personas que utilizan lenguaje oral?	749	83,2	151	16,8
3. ¿Considera usted que las necesidades de comunicación de los sordos se satisfacen por medio del servicio de un intérprete?	487	54,3	410	45,7
4. ¿Le parece justo que solo las personas Sordas se esfuercen por comunicarse con las personas oyentes?	106	11,8	794	88,2
5. ¿Le gustaría comunicarse directamente con una persona sorda, sin la colaboración de un intérprete?	824	91,7	75	8,3
7. ¿Estaría dispuesto a suscribir una propuesta de ley que permita la comunicación entre personas Sordas y personas oyentes?	862	95,7	39	4,3

Del contenido de la Tabla 2 se subrayan los siguientes componentes: aunque la mayoría de encuestados conoce que las personas Sordas utilizan la lengua de señas y que, en algunos contextos específicos, se sirven de un intérprete para interactuar con personas oyentes, el 45,70 % reconoce que de este modo no resultan satisfechas las necesidades de comunicación de las personas Sordas. Por otra parte, el 88,20 % señala que resulta injusto que solamente las personas Sordas realicen esfuerzo para establecer nexos comunicativos con las personas oyentes, y que no existe reciprocidad al respecto. Más del 90 % afirma que le gustaría comunicarse directamente con las personas Sordas. Finalmente, más del 95 % se muestra favorable a suscribir una propuesta de ley que permita la comunicación entre personas Sordas y oyentes.

Adicionalmente, en la Figura 1 se presentan los resultados de la pregunta 6: ¿Qué acciones estaría dispuesto a realizar para comunicarse con una persona sorda?

Figura 1

Acciones que estaría dispuesto a realizar para comunicarse con una persona sorda



Más del 80 % de los encuestados estaría dispuesto a aprender la lengua de señas para comunicarse con personas Sordas. De este modo, se logró identificar una de las acciones concretas que estaría dispuesta a realizar la población oyente para comunicarse con las personas Sordas.

Discusión

Es importante mencionar que en esta sección se excluirá la pregunta 7, debido a que será objeto de un análisis detallado en otro informe, orientado a la presentación de una propuesta de ley que permita la enseñanza de lengua de señas en educación inicial.

La aplicación del cuestionario "Proyecto de sensibilización sobre las necesidades de comunicación de la comunidad Sorda del Ecuador" permitió analizar la perspectiva que tienen las personas oyentes sobre la comunicación con esta comunidad. La población consultada revela cierta sensibilidad frente a la problemática abordada, pero, al mismo tiempo, desconocimiento de las implicaciones del compromiso que se debe asumir frente a la comunidad sorda. Entre los principales resultados, es significativo que el 83 % sabe que las personas Sordas se sirven de intérpretes para comunicarse con las personas oyentes; solo el 54 % considera que ese método no se cubren las necesidades de comunicación de las personas Sordas. El 81 % estaría dispuesto a aprender lengua de señas, y el 95 % aceptaría firmar un proyecto de ley que favorezca la comunicación entre personas Sordas y oyentes. De este modo, se logró comprender la percepción que tienen las personas oyentes sobre las condiciones de comunicación de personas Sordas.

Aunque la mayoría de los encuestados reconoce la función de los intérpretes en los procesos de mediación entre personas Sordas y oyentes, pocos se encuentran informados sobre los problemas que conlleva su trabajo, tanto para intérpretes como para las personas Sordas. Algunas investigaciones evidencian los niveles de estrés y los riesgos psicosociales a los que se someten los intérpretes (Cordero, 2019). A pesar de que un poco más de la mitad de los encuestados considera que las necesidades de comunicación de las personas Sordas se satisfacen con la asistencia de un intérprete, se debe subrayar que su presencia se circunscribe a determinados momentos de la jornada de la persona sorda, como la formación académica (Muñoz et al., 2018; Pérez et al., 2021), la dotación de servicios (Cruz y Sanabria, 2021; Pérez, 2019; Quezada, 2019); no obstante, existen otros ámbitos de

la vida diaria en la que las personas Sordas no cuentan con este apoyo. Además, se debe mencionar que existen algunos ámbitos de la vida personal en los que las personas Sordas preferirían desarrollarlos sin su presencia (Quiñones, 2019; Villamizar et al., 2020), como en los casos que requieren privacidad.

Por otra parte, los resultados del estudio revelan que un elevado porcentaje de la población encuestada considera injusto que solamente las personas Sordas se esfuercen por establecer canales de comunicación con las personas oyentes. Sin embargo, esta opinión contrasta con las escasas acciones realizadas por la sociedad civil para reducir la brecha de comunicación entre personas Sordas y oyentes (Gómez y Posada, 2012). Entre otros, se pueden mencionar algunos esfuerzos aislados que se realizan con esa finalidad, por ejemplo, algunos profesionales de la salud han diseñado estrategias para atender a las personas Sordas en el ámbito hospitalario (Méndez et al., 2011; Barranco et al., 2016). Otros autores han destacado el uso de dispositivos y aplicaciones tecnológicas para facilitar la comunicación entre personas oyentes y Sordas, aunque ninguna encaminada a la difusión de la lengua de señas (López et al., 2010; Alain y Vejarano, 2016; Ferrandis, 2018; Pérez-Baquero et al., 2020; Caiza et al., 2020).

También, se establece que un alto porcentaje de consultados desea comunicarse con las personas Sordas sin la mediación de un intérprete, para lo cual estarían dispuestos a realizar acciones extraordinarias como el aprendizaje de la lengua de señas. Con relación a estos datos, se debe señalar que en Ecuador no se han realizado estudios que permitan comparar y confirmar o desmentir estos resultados. Por el contrario, en este territorio se puede constatar la existencia de una población que, en su mayoría, se caracteriza por la discriminación, la insensibilidad ante la diversidad y por el desconocimiento de la realidad de esta minoría lingüística (Maldonado et al., 2018). Estos datos se pueden confirmar por medio del testimonio de algunas personas Sordas del Ecuador (Equal, 2020; Teleamazonas Ecuador, 2022) y del Perú (Iquique TV Noticias, 2017), quienes consideran que se encuentran en medio de una sociedad

excluyente, que privilegia la comunicación oral (Palma-García, 2022). A partir del análisis de la realidad, se puede afirmar que solo algunos familiares y amigos de las personas Sordas se logran comunicar por medio de lengua de señas (PBNi México, 2018), y que, por el contrario, ha existido un olvido, casi histórico, de la problemática de parte del Estado, pues aunque no han faltado algunas leyes que, en teoría, protegen los derechos de las personas Sordas, en la práctica no se ha generado un cuerpo normativo que los ampare de forma integral y que promueva condiciones generales y equitativas de comunicación entre personas Sordas y oyentes.

Como complemento de esta realidad y en contradicción con los resultados de la presente investigación, no se puede afirmar que la sociedad ecuatoriana se encuentre comprometida con el aprendizaje de la lengua de señas, orientada a la comunicación horizontal con las personas Sordas. Todavía existen mecanismos de exclusión y ocultamiento de la problemática que envuelve a las personas Sordas y las condena a un círculo en el que únicamente existe la comunicación entre pares. De ese modo, se mantienen las barreras de exclusión y se priva a esta comunidad del desarrollo pleno del derecho a la comunicación.

De todos modos, se reconocen los esfuerzos aislados que reflejan la preocupación de los profesionales de la salud, como médicos (Coronado y Orozco, 2020), enfermeras (Rivera-Montiel y Agama-Sarabia, 2021) y odontólogos (Quezada, 2019), los profesionales del turismo (Riofrío, 2019), el periodismo (Colobon e Izquierdo, 2021), los antropólogos visuales (Manzano, 2022), los ingenieros (Aldás y Gaviláñez, 2022) y los educadores (Cevallos, 2017; Caza y Chacaguasay, 2021; Murriagui y Moreno, 2021; Mejía y Ullauri, 2022; Pulla, 2022) sobre la necesidad de establecer canales tecnológicos y humanos que permitan la comunicación entre personas Sordas y oyentes durante el ejercicio profesional y la vida diaria.

Una de las principales limitaciones del estudio fue la aplicación de la encuesta en el contexto del desarrollo de los talleres de sensibilización sobre las necesidades de comunicación de la

comunidad Sorda del Ecuador, lo cual podría haber inclinado a los participantes hacia un tipo de respuesta. Por ello, se sugiere repetir el estudio con una muestra seleccionada de forma aleatoria, con diferentes segmentos de la población y separada del proceso de sensibilización, como se reporta en este estudio, con la intención de comparar los resultados. Pese a sus limitaciones, los resultados podrían resultar útiles para futuras investigaciones orientadas al análisis de la percepción de la población ecuatoriana sobre las necesidades de comunicación de la comunidad Sorda y la generación de una propuesta de ley orientada a la disminución de las barreras de comunicación entre personas Sordas y personas oyentes.

Conclusiones

Luego de analizar la perspectiva de las personas oyentes sobre la comunicación con las personas Sordas, se puede concluir que existe una inclinación favorable por el aprendizaje de la lengua de señas, aunque esta opinión no se encuentre acompañada de acciones concretas en esa dirección.

Durante la formulación del problema, se ha señalado que existe un sistema asimétrico de comunicación entre las personas Sordas y oyentes, pues, mientras los primeros se esfuerzan continuamente por reducir la brecha comunicativa por medio de intérpretes y el uso de la tecnología, los segundos no realizan esfuerzos significativos en aquella dirección. Por el contrario, la sociedad actual se centra en el uso del lenguaje oral y escrito, olvidándose de las minorías lingüísticas, quienes utilizan otras formas de comunicación como la lengua de señas.

La revisión del estado del arte permite afirmar que solamente los investigadores interesados en temas de inclusión le asignan verdadera importancia a la existencia de un problema de comunicación entre la comunidad Sorda y la población oyente. Algunos se han esforzado por el análisis de la problemática en contextos profesionales, laborales y sociales específicos; mientras otros se han esforzado por la búsqueda de soluciones tecnológicas, que se sirven de

ciertos desarrollos en el mundo de la informática aplicada a la comunicación humana.

Sobre la base de una investigación cuantitativa, de diseño no experimental, de corte transversal, se ha analizado la perspectiva de los oyentes sobre la comunicación con las personas Sordas. Entre las respuestas destacadas, se puede mencionar que al 91,79 % le gustaría comunicarse directamente con un sordo, sin el apoyo de un intérprete; el 81,40 % estaría dispuesto a aprender lengua de señas, y el 95,70 % suscribiría una ley que permita la comunicación entre personas Sordas y oyentes.

No obstante, a partir del análisis de la realidad contextual, se deben discutir estos resultados, porque la población ecuatoriana no ha realizado acciones concretas orientadas a la reducción de la brecha comunicativa entre personas Sordas y oyentes, a fin de que esta minoría lingüística desarrolle plenamente su dimensión comunicativa. Por ello, los resultados sobre el aprendizaje de la lengua de señas para comunicarse con las personas Sordas podrían haberse visto condicionados por la aplicación de la encuesta luego de la ejecución de los talleres de sensibilización dirigidos a la población oyente. En consecuencia, se sugiere la repetición del estudio sin que le preceda un período de sensibilización, con una muestra aleatoria y con grupos segmentados de la población, de modo que se puedan discriminar los resultados de acuerdo con la edad, el sexo, la formación académica, el nivel socioeconómico, entre otros.

Conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses (financieros, personales, políticos, intelectuales, racistas, religiosos, etc.) que pueda comprometer la confiabilidad del contenido del artículo.

Responsabilidades éticas

Para el desarrollo de la investigación, se cumplieron con todas las normas éticas y legales establecidas, entre las que se destacan

la firma del consentimiento informado de los participantes y la confidencialidad de la información recopilada.

Referencias

- Acosta, J. (2022). *Recursos didácticos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de suma y resta, en estudiantes de segundo grado de Educación General Básica, de la comunidad Sorda de Quito para potenciar sus habilidades numéricas y abstractas en el año electivo 2021-2022* [Tesis de pregrado, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Institucional. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/26463>
- Alain, L. y Vejarano, R. (2016). Alternativas tecnológicas para mejorar la comunicación de personas con discapacidad auditiva en la educación superior panameña. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23, 219-235. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/reugra/article/view/16640>
- Aldás, C. F. y Gavilánez, B. N. (2022). *Aplicación móvil de lenguaje de señas aplicando lenguajes de programación que integren apps para la comunicación con personas sordomudas en la ciudad de Ambato* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio UTA. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/36385>
- Aristóteles. (2011). *Metafísica*. Globus Comunicación.
- Barranco, S., Ventura, P. E. y Coronado, P. (2016). Estrategias de comunicación de los profesionales de enfermería con personas Sordas o ciegas. *Index de Enfermería*, 25(4), 253-257. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962016000300007
- Birchenall, L. B. y Müller, O. (2014). La teoría lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i2.4985>
- Caiza, J. J., Villalba, K. M. y Chanchí, G. E. (2020). Herramienta tecnológica disruptiva para la inclusión social en personas Sordas. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E27), 751-762. <https://www.proquest.com/docview/2385759327>
- Cassirer, E. (2016). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura* (E. Ímaz, Trad.; 3.^a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Castillo, L. V., Pedraza, B. L. y Quecan, A. V. (2020). *Percepción de la persona oyente frente a la Lengua de Señas Colombiana como lengua bilingüe* [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Iberoamericana]. Repositorio Ibero. <https://repositorio.iberico.edu.co/handle/001/1012>
- Caza, L. G. y Chacaguazay, D. E. (2021). *Medidas de acceso, permanencia y culminación implementadas en la Universidad Central del Ecuador durante la formación profesional de estudiantes con discapacidad auditiva* [Tesis de pregrado, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio UCE. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/22549>
- Cevallos, R. (2017). *Diseño de material gráfico para el fortalecimiento de la comunicación por medio de la lengua de señas ecuatorianas, para familiares de personas con discapacidad auditiva* [Tesis de pregrado, Universidad de Guayaquil]. Repositorio Institucional UG. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/20161>
- Colobon, A. R. e Izquierdo, A. P. (2021). *Utilización del lenguaje de señas en el noticiario "24 Horas" primera emisión y su impacto en las personas con discapacidad auditiva de la Asociación de Sordos del Guayas año, 2020* [Tesis de pregrado, Universidad de Guayaquil]. Repositorio Institucional UG. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/54547>
- Cordero, C. F. (2019). *Análisis del riesgo biopsicosocial de la labor de interpretación de lengua de señas en una institución de educación superior* [Trabajo docente, Corporación Universitaria Iberoamericana]. Repositorio Ibero. <https://repositorio.iberico.edu.co/handle/001/952>

- Coronado, Y. y Orozco, S. (2020). *Comunicación en salud, lengua de señas y mediación tecnológica: relación médico-paciente en Barranquilla* [Tesis de pregrado, Universidad de la Costa]. Redicuc. <https://hdl.handle.net/11323/7844>
- Cruz, M. y Sanabria, E. (2021). La interpretación de la Lengua de Señas Mexicana en los espacios informativos. ¿Una TV sorda? *Diálogos de Campo*, 4(7), 41-74. <https://doi.org/10.22201/enesmorelia.26832763e.2021.7.80>
- Dall'Asen, T., & Zancanaro, T. M. (2022). Surdez, identidade e diferença. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(2), 1133-1155. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.14593>
- Equal. (2020, 26 de septiembre). *¿Cómo las personas Sordas perciben el mundo?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qzfr5k3dBiw>
- Erazo-Cortés, M. I., Quinto, L. E., Moreno, C. G. y Medina, I. Y. (2020). *Significaciones y resignificaciones de gestos excluyentes en la comunicación con personas de la comunidad Sorda* [Trabajo docente, Corporación Universitaria Iberoamericana]. Repositorio Ibero. <https://repositorio.ibero.edu.co/handle/001/1157>
- Ferrandis, J. V. (2018). *Diseño e implantación de paneles LEDs controlados por Arduino usando LabVIEW para favorecer la comunicación de personas Sordas* [Tesis de pregrado, Universidad Politécnica de Valencia]. RiuNet repositorio UPV. <http://hdl.handle.net/10251/110155>
- Ferrer, U. (2002). *¿Qué significa ser persona?* Biblioteca Palabra.
- Flores-Saldaña, M. C., Cruz-Aldrete M., Guajardo-Ramos E. y Moreno-Aguirre A. J. (2022). Percepción de inclusión educativa y atención a la salud de personas Sordas en México. *Revista ConCiencia EPG*, 7(2), 16-29. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.7-2.2>
- Fonseca, L. y Escobar, S. (2021). *Tecnologías de la comunicación para personas Sordas en el contexto de la atención en salud* [Tesis de pregrado, Universidad CES]. REDICES. <https://repository.ces.edu.co/handle/10946/5233>
- Fonseca, M. S. (2000). *Comunicación oral. Fundamentos y práctica estratégica*. Pearson Educación.
- García, M. (2020). *La percepción y actitud del docente de la atención educativa para la inclusión de estudiantes sordos de la UAEM* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. RIAA. <http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/1233>
- Gómez, L. y Posada, I. E. (2012). Barreras comunicativas entre personas Sordas y oyentes LGBTI del centro comunitario chapinero, Bogotá. *Horizontes Pedagógicos*, 14(1), 156-166. <https://horizontespedagogicos.ibero.edu.co/article/view/111>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, S. (2022). Hacia una metodología crítica e incluyente. El caso de la entrevista etnográfica a personas Sordas. *Empiria: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (56), 41-62. <https://doi.org/10.5944/empiria.56.2022.34437>
- Higuera, E. F. (2021). La inclusión educativa como problema antropológico. Polyphōnia. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 38-59. <https://revista.celel.cl/index.php/PREI/article/view/388>
- Iglesias, E. Á. y Medina, E. (2022). Conflictividad en el seno familiar: estudio de caso desde de la percepción de la juventud mexicana. *Eirene. Estudios de Paz y Conflictos*, 5(8), 11-40. <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/171>
- Iquique Televisión. (2017, 2 de octubre). *La dificultad de los sordos para integrarse en una sociedad de oyentes* (2017.09.29). *Lengua de señas* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=3tDeJVEjF_E

- Jaén, F. E. y Flores, B. (2020). Alcance y precisión del concepto de competencia en la comunicación lingüística. *Revista Científica Orbis Cognition*, 4(1), 1-19. <https://doi.org/10.48204/j.orbis.v4n1a1>
- Jiménez, E. (2016). *Impacto psicosocial de los productos y tecnologías de apoyo para la comunicación en personas con discapacidad auditiva y personas Sordas* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio Documental Gredos. <https://gredos.usal.es/handle/10366/132844>
- Ley Orgánica de Discapacidades. (2012, 25 de septiembre). Asamblea Nacional República del Ecuador. Registro oficial N.º 796. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_organica_de_discapacidades.pdf
- López, V., San Segundo, R., Martín, R., Sánchez, D. y García, A. (2010, del 27 al 29 de septiembre). Sistema de comunicación oral para personas Sordas [Ponencia]. XX *Jornadas Telecom I+D*, Valladolid, España. <https://oa.upm.es/7425/>
- Maldonado, V. G., Ríos, L. y Araujo, E. R. (2018). Proceso de inclusión de estudiantes sordos en instituciones educativas públicas. *Revista PUCE*, (107), 101-124. <https://doi.org/10.26807/revpuce.v0i107.181>
- Manzano, A. E. (2022). *Visualidad, escucha y lengua de señas: Elementos culturales de la comunidad Sorda Ecuador* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. Repositorio digital FLACSO Ecuador. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/18455>
- Mejía, P. E. y Ullauri, J. I. (2022). Actitudes de estudiantes sobre el proceso inclusivo de una persona Sorda en un contexto aúlico universitario, una experiencia inicial en la Universidad Nacional de Educación. *Revista Mamakuna*, (19), 104-115. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/689>
- Méndez, M., Ortiz, E. y Venegas, A. (2011). Estrategias de comunicación para el personal de Enfermería que atiende personas Sordas. *Revista Enfermería Actual en Costa Rica*, (21), 1-20. <https://doi.org/10.15517/revenf.v0i21.3659>
- Miranda, L. y Katz, S. L. (2021). *Procesos de selección de Intérpretes de Lengua de Señas – Español (ILSA-E) en la Universidad Nacional de La Plata: 2016-2021* [Informe, Universidad Nacional de La Plata]. SEDICI- <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/126348>
- Muñoz, K., Sánchez, A. y Herreros, B. (2018). El intérprete de lengua de señas en el contexto universitario. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(10), 159-173. <https://www.redalyc.org/journal/6437/643768088013/643768088013.pdf>
- Murriagui, S. y Moreno, J. (2021). *Lengua de señas en el proceso enseñanza aprendizaje del área de ciencias naturales de la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales Biología y Química de la Universidad Central del Ecuador, Quito, D.M. 2020* [Tesis de pregrado, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio digital.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2022, 2 de marzo). *La OMS publica una nueva norma para hacer frente a la creciente amenaza de la pérdida de audición*. <https://www.paho.org/es/noticias/2-3-2022-oms-publica-nueva-norma-para-hacer-frente-creciente-amenaza-perdida-audicion>
- Palma-García, A. (2022). Realidades sensorialmente diferentes: reflexiones metodológicas y éticas del hacer campo en una comunidad Sorda. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (47), 71-96. <https://doi.org/10.7440/antipoda47.2022.04>
- Paris, J. A. (2019). *Comunicación esencial. El paradigma del marketing esencial aplicado al diseño y comunicación visual*. Ediciones de la U.

- PBNI México. (2018, 8 de agosto). *Documental "La vida de un sordo". Un llamado a la inclusión* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=v3PQ4VXKQhs>
- Pérez, B. (2019). La interpretación judicial en lengua de signos: una cuestión de rol. La percepción de las intérpretes de lengua de signos de la comunidad valenciana de su rol ante el tribunal. *Revista de Llengua I Dret*, (71), 73-87. <https://doi.org/10.2436/rld.i71.2019.3300>
- Pérez, V., Muñoz, K. y Chávez, K. J. (2021). ¿Intérprete o facilitador de lengua de señas? Una experiencia en el contexto educativo chileno. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 679-693. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a06>
- Pérez-Baquero, B. M., Sánchez-Alfaro, L. A. y Grandas-Ramírez, Á. L. (2020). Dentiseñas-Colombia, prototipo de una App para facilitar la comunicación odontólogo-persona con discapacidad auditiva. *Revista CES Odontología*, 33(2), 49-61. <https://doi.org/10.21615/cesodon.33.2.5>
- Pérez-Castro, J. y Cruz-Cruz, J. C. (2021). Experiencias de inclusión-exclusión de un grupo de sordos usuarios de la lengua de señas mexicana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 39-54. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100039>
- Pulla, M. (2022). *Guía básica ilustrada de lenguaje de señas* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica del Norte]. Repositorio Digital UTN. <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/12133>
- Quezada, J. (2019). *Lenguadeseñasenlaatención odontológica en la Facultad de Odontología de la Universidad Central del Ecuador* [Tesis de pregrado, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio UCE. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/17709>
- Quiñones, J. (2019). *Asistencia al parto en situaciones de discapacidad: experiencias de mujeres Sordas* [Tesis de pregrado, Universidad de la República de Uruguay]. Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/24202>
- Reategui, S. (2019). *La importancia del intérprete de lengua de señas en los servicios públicos de Trujillo Perú* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/39934>
- Riofrío, K. (2019). *Propuesta de inserción de la lengua de señas como un aporte a la formación profesional de los estudiantes de la carrera en ecoturismo, Universidad Técnica Estatal de Quevedo, año 2019* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica Estatal de Quevedo]. UTEQ. <https://repositorio.uteq.edu.ec/handle/43000/3921>
- Rivera-Montiel, B. y Agama-Sarabia, A. (2021). Barreras de comunicación del paciente sordo en el ámbito hospitalario. Una revisión narrativa. *Casos y Revisiones de Salud*, 3(1), 40-48. <http://dx.doi.org/10.22201/fesz.26831422e.2021.3.1.5>
- Sánchez-Padilla, R., Calero, A. y Vicente, T. (2021). De espacios adaptados a lugares habitables: estudio de caso con la comunidad Sorda como protagonista. *Intersticios*, 15(1), 203-221. <https://intersticios.es/article/view/21451>
- Santos, E. (2003). Recursos para la supresión de las barreras de comunicación de las personas Sordas y sordociegas en el ámbito bibliotecario. *Educación y Biblioteca*, (138), 78-80. <http://hdl.handle.net/10366/118986>
- Silva, D. I., Quiñónez, J. y Rodríguez, R. (2022). Intervención en línea con enfoque cognitivo-conductual en jóvenes universitarios con síntomas depresivos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 25(1), 226-243. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2022/epi221l.pdf>
- Suárez, L. F., Rivas, N. M. y Caballero, E. F. (2021). Comunidad Sorda: Aproximación a su cultura en el área metropolitana. *Revista Inclusión y Desarrollo*, 8(2), 54-64. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.8.2.2021.54-64>
- Teleamazonas Ecuador. (2022, 30 de mayo). *Ecuador cuenta con el primer glosario técnico de administración para sordos* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ElJbdZP9xYE>

Val, S. (2021). Dejemos de hablar de los sordos. *Boletín Onteaiken*, (31), 20-23. <http://onteaiken.com.ar/wp-content/uploads/2021/05/5.pdf>

Vásquez, M. M. (2022). *Estrategias psicopedagógicas para fortalecer las relaciones interpersonales entre los estudiantes* [Tesis de maestría, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio UPSE. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/7609>

Villamizar, G., Gutiérrez, Y. y Ruiz, J. (2020). Dificultades y retos del psicólogo clínico en la atención a personas Sordas. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 23(4), 1612-1628. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/77724>

Zamora, M. T. (2021). Cuestionario sobre percepciones de docentes e intérpretes sobre la educación de alumnado con discapacidad auditiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 119-142. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/636>

Contribución

Edison Francisco Higuera Aguirre: Líder y diseñador del proyecto. Revisión de literatura, diseño de la metodología de investigación, redacción de la discusión y de las conclusiones, corrección del texto definitivo.

Sandra Verónica Ordóñez Guamán: Investigadora asociada al proyecto. Revisión de antecedentes, análisis de resultados, redacción de la introducción y primera redacción del texto, revisión de aspectos formales.

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

La mirada emocional de la educación. “El desafío del docente del siglo XXI”

Kelis Karina Amaya Arocha¹

Adelaida Ibeth Cataño Berrio²

María de las Mercedes Colina Chacín³

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Amaya-Arocha, K. K., Cataño-Berrio, A. I y Colina-Chacín, M. M. (2024). La mirada emocional de la educación. “El desafío del docente del siglo XXI”. *Revista UNIMAR*, 42(1), 189-206. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3591>

Fecha de recepción: 26 de septiembre de 2023

Fecha de revisión: 10 de noviembre de 2023

Fecha de aprobación: 10 de febrero de 2024

Resumen

Objetivo: fortalecer la autoestima en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Patillal de Valledupar, Cesar, mediante el análisis de la educación emocional, como parte de la línea de investigación Formación y práctica pedagógica, encaminándola a la convergencia y reflexión del campo educativo. **Metodología:** se empleó un diseño cualitativo, utilizando el método de investigación acción pedagógica. Este enfoque se enmarca dentro de un tipo de investigación descriptivo. Para la recolección de información, se emplearon la observación participante y la entrevista semiestructurada. La entrevista se aplicó a ocho estudiantes de grado cuarto. **Resultados:** la educación emocional se destaca como una estrategia que facilita los procesos relacionales, tanto consigo mismo como con los demás y su entorno. A través de esta educación, los niños logran comprender sus emociones, ser conscientes de sus sentimientos, aprenden a mantener un sentido de tolerancia, gestionar la frustración, aumentar su empatía y desarrollar habilidades sociales que mejoren su comunicación y fomenten una sana autoestima. **Conclusiones:** gracias a la educación emocional, los niños desarrollan habilidades, actitudes y capacidades que les permiten participar de manera efectiva en la sociedad.

Palabras clave: educación emocional; autoestima; formación integral; rendimiento académico



Este artículo es el resultado de la investigación titulada: *Educación emocional para el fortalecimiento de la autoestima de estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Patillal de Valledupar-Cesar*.

¹ Maestrante en Pedagogía, Universidad Mariana; licenciada en Pedagogía Infantil, Instituto de Formación Técnica profesional (INFOTEP), San Juan del Cesar, La Guajira. Docente de aula, Institución Educativa Patillal. Correo electrónico: docentekelis@gmail.com

² Maestrante en Pedagogía, Universidad Mariana; licenciada en Básica Primaria con énfasis en Humanidades y Lengua castellana, Instituto Superior de Educación Rural (ISER), Pamplona, Norte de Santander. Docente de aula, Institución Educativa El Gool. Correo electrónico: adelaidacatano27@live.com

³ Doctora en Ciencias Gerenciales, URBE, (Venezuela); magíster en Psicología Educativa, Universidad Rafael Urdaneta (URU, Venezuela); especialista en Dinámica de Grupo, Universidad Central de Venezuela (UCV); licenciada en Educación Especial. Mención: Dificultad de Aprendizaje, Universidad José María Vargas (UJMV, Venezuela). Correo electrónico: mercede3371@gmail.com

The emotional view of education. 'The challenge of the 21st century teacher'

Abstract

Objective: To strengthen the self-esteem of primary school students of the Institución Educativa Patillal of Valledupar, Cesar, through the analysis of emotional education, as part of the research line 'Training and Pedagogical Practice', leading to the convergence and reflection of the educational field. **Methodology:** A qualitative design using the pedagogical action research method was used. This approach is framed within a descriptive type of research. Participant observation and semi-structured interviews were used to collect information. The interview was applied to eight fourth-grade students. **Results:** Emotional education stands out as a strategy that facilitates relational processes, both with oneself and with others and the environment. Through this education, children are able to understand their emotions, become aware of their feelings, learn to maintain a sense of tolerance, manage frustration, increase their empathy, and develop social skills that improve their communication and foster a healthy self-esteem. **Conclusions:** Thanks to emotional education, children develop skills, attitudes, and abilities that enable them to be effective participants in society.

Keywords: emotional education; self-esteem; integral formation; academic performance

A visão emocional da educação. 'O desafio do professor do século XXI'

Resumo

Objetivo: fortalecer a autoestima dos alunos do ensino fundamental da Institución Educativa Patillal de Valledupar, Cesar, por meio da análise da educação emocional, como parte da linha de pesquisa 'Formação e Prática Pedagógica', levando à convergência e reflexão do campo educacional. **Metodologia:** um projeto qualitativo foi utilizado com o método de pesquisa de ação pedagógica. Essa abordagem está enquadrada em um tipo de pesquisa descritiva. A observação participante e as entrevistas semiestruturadas foram usadas para coletar informações. A entrevista foi aplicada a oito alunos da quarta série. **Resultados:** a educação emocional se destaca como uma estratégia que facilita os processos relacionais, tanto consigo mesmo quanto com os outros e o ambiente. Por meio dessa educação, as crianças conseguem entender suas emoções, tomar consciência de seus sentimentos, aprender a manter um senso de tolerância, administrar a frustração, aumentar a empatia e desenvolver habilidades sociais que melhoram a comunicação e promovem uma autoestima saudável. **Conclusões:** graças à educação emocional, as crianças desenvolvem habilidades, atitudes e capacidades que lhes permitem ser participantes efetivos da sociedade.

Palavras-chave: educação emocional; autoestima; educação integral; desempenho acadêmico

Introducción

Los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación formal, durante décadas, han permanecido bajo esquemas tradicionales enfocados mayormente en el conocimiento, que ha enmarcado el desarrollo de los currículos y programas en potenciar el desarrollo intelectual del estudiante, manteniendo una disciplina prescriptiva y dogmática, obviando el aspecto de la educación emocional. Por lo anterior, se puede mencionar que el manejo de las emociones en los espacios educativos se convierte en un factor que determina la forma de actuar y con ello las acciones de los individuos que se relacionan entre sí; cuando los sujetos logran comprender que las emociones hacen parte de su biología y que dependen de las interpretaciones que tenga sobre el mundo, comienzan hacerse responsables de sus acciones y de las repercusiones en su entorno.

En este sentido, cuando se habla de educación emocional, se hace referencia a la capacidad de utilizar herramientas internas para identificar los estímulos que desencadenan emociones, modulando así la forma como se reacciona ante ellos. Esto permite diseñar condiciones favorables para responder adecuadamente a lo que sucede (Colina y Cova, 2016).

Visto desde esta perspectiva, la mirada emocional de la educación es un enfoque que reconoce la importancia de las emociones en el proceso educativo; implica comprender que las emociones no solo influyen en el aprendizaje de los estudiantes, sino también en la relación entre docentes y alumnos, así como en el clima general del aula. Por lo tanto, el desafío del docente del siglo XXI radica en adaptarse a las demandas cambiantes de la sociedad y de los estudiantes, y una parte fundamental de esta adaptación es reconocer y abordar las necesidades emocionales de los alumnos.

Sobre el asunto, Milicic et al. (2022), Pérez (2018), Alarcón y Novoa (2019), Paucar y Barboza (2018), Alfonso (2020), entre otros, en sus estudios dirigidos hacia la educación emocional y la autoestima, determinaron que el rol del docente es fundamental para afianzar el desarrollo de su inteligencia emocional,

ya que los impulsa a comprender y regular sus propias emociones, así como reconocer y responder adecuadamente a las emociones de sus estudiantes.

Al respecto, Rojas (2019) afirma que el individuo evoluciona desde un espacio relacional y motivacional, que lo conduce a desarrollar la competencia emocional por ser una habilidad fundamental para navegar con éxito en las complejidades de las interacciones sociales y emocionales; les permite comprenderse a sí mismas y a los demás de manera más profunda, lo que facilita la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y el establecimiento de relaciones saludables. Por su parte, Bisquerra (2003) planteó que «la educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. La finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social» (p. 8).

En consonancia, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2015) ratifica que el desempeño de los docentes de hoy, a pesar de los avances en educación emocional, sigue anclado a estructuras rígidas, tradicionales, abarcando contenidos de forma propositiva, desconociendo la promoción de un alfabetismo emocional, lo cual desdibuja las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales, ocasionando que el estudiante, en ocasiones, deserte, se sienta frustrado y abandone su proceso escolar.

Asimismo, la Unesco (2020) corrobora que la educación emocional está ausente de los currículos escolares, lo cual afecta la productividad académica. Por su parte, Bisquerra y Mateo (2019) afirman que más del 90 % de los docentes latinoamericanos no reciben formación sobre educación emocional, lo que ocasiona la aplicación de estrategias pedagógicas descontextualizadas en áreas de autoconocimiento, empatía, automotivación y habilidades sociales.

De acuerdo con De Zubiría et al. (2018), la actitud del docente frente a los estudiantes va más allá de ejercer una figura de autoridad o suministrar información que fortalezca los conocimientos,

debe enfocarse en una enseñanza basada en el respeto, confianza y empatía flexibilizando el desarrollo de su quehacer pedagógico y se propicie la participación y expresión de las emociones con asertividad (Calderón et al., 2018). Al ubicarse en este contexto, se ratifica que cuando el docente tiene consciencia emocional sobre sus acciones y está en la capacidad de observar el efecto que estas generan en sus estudiantes, puede desarrollar en ellos competencias de autorregulación y autonomía, impulsando su autoestima para que logren alcanzar los objetivos propuestos eficientemente y se fortalezcan la empatía, la motivación y una mayor participación en el proceso de un aprendizaje con sentido, reduciendo de forma significativa los estados de depresión, ansiedad y miedos, que obstaculizan su desarrollo integral.

Este conjunto de evidencias se coteja con los planteamientos de Alcántara y Carvalho (2022), quienes refieren que las conductas negativas que se reflejan en el entorno educativo están relacionadas con las experiencias anteriores que tienen sus actores, los cuales son trasladados a otros espacios relacionales donde se desenvuelven, hecho que incrementa la ansiedad, el estrés, la depresión y la baja autoestima. Además, se amalgaman con el anclaje de viejos modelos pedagógicos que ya dejaron de ser funcionales. Por lo tanto, es relevante modificar las miradas teóricas sobre los modelos actuales de educación emocional que llevan a repensar la forma de enseñanza.

Este escenario señala el desafío que tienen los centros educativos de básica primaria y la urgente necesidad de apoyar los esquemas pedagógicos sobre la promoción de competencias emocionales combinados con aspectos cognitivos que fortalezcan los niveles de autoestima. En este orden de ideas, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) propone como alternativas el desarrollo de programas que contemplen competencias para la vida y las habilidades emocionales desde la educación en Colombia, donde los estudiantes de básica primaria y secundaria puedan adquirir herramientas para resolver problemas de su contexto inmediato.

En virtud de ello, cabe señalar que continuar con la situación problema planteada afectaría los procesos formativos de las instituciones educativas, considerando que son niños en formación, protagonistas de los nuevos escenarios. En consideración de lo anterior, se plantea la siguiente pregunta que orientará la construcción de la investigación: ¿de qué manera la educación emocional sirve de apoyo para fortalecer la autoestima en los estudiantes?

Para responder esta pregunta, se planteó el siguiente objetivo general: analizar la educación emocional como apoyo para el fortalecimiento de la autoestima en los estudiantes de básica primaria, con el fin de fortalecer la formación integral de los educandos; es decir, si los estudiantes elevan la autoestima a partir del abordaje de las competencias emocionales, su vida escolar y social puede ser placentera. En este sentido, la educación emocional y la autoestima son variables que deben fortalecerse en las escuelas para formar hombres y mujeres con capacidades de sobrepasar obstáculos, disfrutar los triunfos y ponerlos a disposición de su comunidad.

Para lograr estos fines, se plantearon los siguientes objetivos específicos: (1) identificar las competencias de la educación emocional presente en los estudiantes de básica primaria; (2) describir el nivel de autoestima en los estudiantes de básica primaria; (3) implementar estrategias de educación emocional como apoyo para el fortalecimiento de la autoestima en los estudiantes de básica primaria.

De acuerdo con lo anterior, cabe resaltar que trabajar estrategias de educación emocional con los estudiantes de básica primaria robustecerá las habilidades sociales, el rendimiento académico y la autoconciencia de cada estudiante, quienes tendrán los medios para reconocerse como individuos valiosos, respetados y con una autoestima sostenida en la creencia de quienes son en esencia y no de quienes son por lo que logran u otros expresan de ellos (Díaz-López et al., 2019). Con la implementación de actividades que apuntan al fortalecimiento de la autoestima en los espacios académicos se obtienen resultados importantes, entre ellos, la mejora considerable de los logros académicos,

la comunicación asertiva y, por consiguiente, las habilidades socioemocionales progresan significativamente.

Cabe destacar que la presente investigación se fundamentó en una revisión de textos bibliográficos actualizados de carácter nacional, internacional y regional, que revelan la importancia del abordaje del tema en las instituciones educativas de básica primaria con datos e información significativa que lo validan. Adicional, los antecedentes escogidos como soportes ubican las categorías de la educación emocional y la autoestima en etapa escolar, destacando su relevancia en el desarrollo integral del niño y adolescente, y como su integración tiene consecuencias positivas en su desempeño académico, así como en su sistema relacional en el contexto donde se desenvuelve. En este orden, se presentan las siguientes investigaciones en el ámbito internacional y nacional.

En el ámbito internacional, De Romaña (2021) se enfocó en el papel de la educación emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje según las percepciones docentes en una institución privada de Lima, Perú. El objetivo del estudio fue determinar el papel que le otorgan a la educación emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje los docentes de niveles inicial y primaria. En cuanto al diseño metodológico, la autora utilizó un enfoque cualitativo, considerando las entrevistas semiestructuradas y observación participante y sistematizada como herramientas que permitieron la recolección de datos reportados por once docentes pertenecientes a una institución privada de Lima. Entre los resultados, se evidencio que la gran mayoría de los docentes no manejan una conceptualización sobre la educación emocional; por ende, no existe una aplicación consciente ni consistente en la institución educativa sobre el tema, puesto que la prioridad se inclina en el área académica, la carga laboral, el rol de los padres y el poco tiempo de los docentes para este tipo de actividades.

El aporte de esta investigación versa sobre la necesidad que existe entre los docentes de conocer y capacitarse sobre el tema, con el fin de orientar el trabajo pedagógico e integrar

el área cognitiva con la socioemocional, donde predominen los valores de empatía y respeto, actualicen sus métodos y estrategias de enseñanza y perfilen las competencias emocionales hacia la conciencia emocional, autocontrol, asertividad, actitud positiva, buen manejo emocional, entre otras, para utilizarlas transversalmente. De esta manera, se logrará mantener una enseñanza con aprendizaje significativo en el tiempo.

Por su parte, Alarcón y Novoa (2019), en su investigación, analizaron la incidencia que tiene la autoestima en la educación emocional de los estudiantes de quinto grado. En la metodología se trabajó el enfoque cualitativo, con consultas bibliográficas y de campo; la población estuvo constituida por un directivo, dos docentes, tres estudiantes y cuatro padres de familia. Los autores utilizaron como técnica la entrevista, la cual estuvo dirigida al director de la institución, y como instrumento se consideró la encuesta a padres de familia y docentes; mientras que la guía de observación se aplicó a los estudiantes. En el análisis de los resultados, se observaron inconsistencias en la planificación de actividades y una orientación educativa encaminada al área emocional; además, los docentes no cuentan con estrategias educativas para mejorar la autoestima, y en el proceso educativo se hace mayor énfasis al desarrollo de los contenidos académicos. A partir de esto, los autores implementaron una guía didáctica de educación emocional para que los estudiantes tengan éxito en el área académica.

Anivelnacional, Agudelo et al. (2020) presentaron en su investigación una revisión técnica sobre el aporte del sistema educativo público en Colombia al desarrollo de habilidades emocionales y su incorporación a la práctica educativa, cuyo objetivo fue analizar los lineamientos que regulan la construcción de los currículos académicos en el sistema de educación pública en Colombia y el favorecimiento de estos frente al desarrollo de inteligencia emocional, con base en los aportes de la legislación colombiana en lo referente a las disposiciones de la educación. Los autores utilizaron una metodología de corte cuantitativo, escogiendo como muestra 94 estudiantes. Valoraron el desarrollo de habilidades emocionales a partir de la aplicación

de la escala Trait Meta-Mood Scale TMMS-24 (Escala rasgo de metaconocimiento emocional), la cual aborda tres componentes clave: atención de emociones, claridad emocional y reparación emocional. Los resultados demostraron que las instituciones de educación pública en Colombia no contemplan la enseñanza y formación en el desarrollo de inteligencia emocional como un componente psicológico fundamental en la construcción del ser.

En el ámbito regional, Núñez (2019) presentó una investigación cuyo objetivo general se enfocó en potencializar la autoestima en niños y niñas de cuarto grado de básica primaria. El marco metodológico se basó en el modelo de Maslow con enfoque mixto (predominando el enfoque cualitativo). Para establecer los resultados, utilizó el análisis documental, entrevista al docente y grupos focales. El autor concluyó que se lograron los objetivos propuestos, ya que se facilitó la comprensión de las emociones. Las actividades se llevaron a cabo en la institución durante el tiempo estipulado para la realización de las prácticas profesionales. Como aporte se resalta la necesidad de combinar las competencias emocionales con las habilidades sociales en los currículos escolares desde edades tempranas, para lo cual se requiere un equipo docente comprometido a la transformación de la educación.

Desde este punto de vista y de acuerdo con las investigaciones realizadas, los modelos, los enfoques, las teorías y las investigaciones sirvieron de apoyo conceptual a la presente investigación, así como los aportes de fuentes documentales que permiten, desde su implementación, ampliar el panorama en relación con las categorías y subcategorías estudiadas.

- Educación Emocional. (Bisquerra y López, 2020) la definen como un proceso sistemático que se lleva a cabo en los espacios de formación educativa para conseguir el desarrollo integral del estudiante, facilitando su capacitación en pro de mejorar el bienestar y la calidad de vida; además como apoyo a la autoestima fortalece las habilidades personales en los estudiantes, otorgándoles herramientas de reconocimiento propio para enfrentar los desafíos del entorno y salir airoso de ellos.

En cuanto a la definición de competencias de educación emocional, en líneas generales, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006) define una competencia como el saber hacer en un contexto particular, donde se utilizan los conocimientos adquiridos. Al respecto, García (2020) y Bisquerra y Mateo (2019) afirman que las competencias emocionales son constructos, procesos o categorías que están inmersas en el comportamiento de un individuo.

En consecuencia, la educación emocional requiere potenciar competencias básicas, tales como conciencia emocional, regulación emocional y autonomía emocional (Bisquerra y López, 2020), cuyo objetivo es fortalecer las características personales de los estudiantes y, por ende, mejorar las relaciones interpersonales.

Por lo anterior, es imperioso señalar que el sistema escolar ejerce gran influencia en el sistema relacional de los jóvenes, así como en las conductas individuales que conforman su personalidad. Visto desde esta perspectiva, una de las premisas de la escuela debe estar enfocada en fortalecer tempranamente la autoestima de sus estudiantes, previniendo los posibles conflictos futuros y, con ello, mostrar y enseñar, a través de estrategias dirigidas a la educación emocional, la capacidad que tienen para regular sus emociones, pues no se trata de cambiar el problema, sino de modular y superar los estados emocionales que dañan la integridad de las personas que hacen parte de la comunidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, es relevante estudiar los siguientes conceptos:

- Autoestima. Etimológicamente proviene de la unión de dos palabras: auto, que viene del prefijo del griego *autos* y que significa uno mismo, y estima, cuyo significado versa sobre la consideración o aprecio (Ramos, 2022). En palabras de Sentis (2023), la autoestima es un proceso que lleva el individuo de manera personal y se va fortaleciendo con el desarrollo de sus características biológicas-estructurales y sociales, permitiéndole tomar el control de su comportamiento, bajarla o subirla, atendiendo a sus necesidades.

De acuerdo con Ross (2013), existen tres estados de la autoestima: el primero denominado autoestima derrumbada o baja; el segundo, autoestima vulnerable o regular, y el tercero, autoestima fuerte. A continuación, se realiza una breve descripción de los tres estados.

1. Autoestima derrumbada o baja. El individuo carece de aprecio, amor y respeto por sí mismo, generándose estados de inconformidad permanentes; poseen un amor propio permeable, influenciado por lo que otros dicen de él, es decir, le otorga el poder del nivel de su autoestima a factores externos (Ross, 2013).

2. Autoestima vulnerable o regular. El ser humano se ve a sí mismo y se define en términos positivos, pero es susceptible de romperse, quebrarse o disminuir, tornándose frágil ante eventos inesperados, fuera de su control, errores o factores condicionados por el entorno. Esta persona activa mecanismos de defensa para protegerse y resguardar su integridad y minimizar su nerviosismo (Ross, 2013).

3. Autoestima fuerte. Tiene la seguridad de que los errores u obstáculos que transite tendrán poca o muy baja influencia en su vida y decisiones; se considera a sí mismo valiente, pues es capaz de caer y levantarse, aprovechar las circunstancias como aprendizaje. Emocionalmente son optimistas, alegres y carecen de presunción, llegando a ser considerados, en ocasiones, humildes; reconocen su cuantía como seres humanos y aportan para su propia realización y de quienes lo rodean (Ross, 2013).

Así las cosas, las investigadoras desarrollaron una lista de chequeo y un baremo (ver Tablas 1 y 2) teniendo en cuenta los aportes de Ross (2013), que permitieron medir el nivel de autoestima en los estudiantes de cuarto grado de básica primaria.

Tabla 1

Lista de chequeo para medir el nivel de autoestima

Criterios de evaluación	Ponderación	
	Sí	No
Autoestima		
Toma decisiones por sí solo sin esperar la aprobación de los demás		
La valoración que hace de sí mismo es positiva		
Es colaborativo y aporta soluciones		
Se acepta a sí mismo sin condiciones por las opiniones de los demás		
Tiene confianza en sí mismo para dirigirse y hablar		
Se esfuerza por alcanzar sus metas		
Tiene fortaleza de expresar sus emociones y sus sentimientos sin vergüenza		
Tiene una actitud positiva ante la vida y ante las adversidades		
Pone límites. Dice que no cuando lo siente y considera necesario		
No se deja manipular con facilidad		

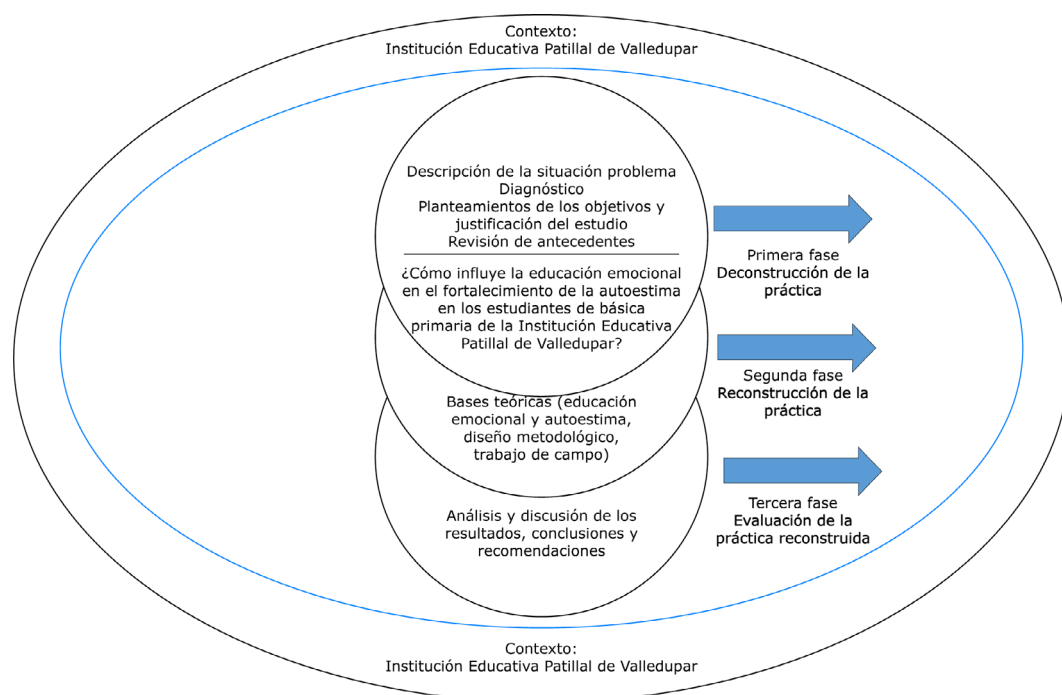
Tabla 2*Baremo para medir niveles de autoestima en la unidad de trabajo*

Características		Baremo
Niveles	Autoestima	Sí
Alto	El individuo tiene la seguridad de que los errores u obstáculos que transite tendrán poca o muy baja influencia en su vida y decisiones. Se considera a sí mismo valiente, capaz de caer y levantarse, aprovechando las circunstancias del aprendizaje que la situación le brindó. Emocionalmente es optimista, alegre y carece de presunción, llegando a pasar, en ocasiones, por humilde. Reconoce su cuantía como ser humano y aporta elementos que le permiten crecer	Entre 8 y 10
Vulnerable	El ser humano se ve a sí mismo y se define en términos positivos; sin embargo, es susceptible a disminuir su vulnerabilidad ante eventos inesperados condicionados por el entorno, activando mecanismos de defensa para protegerse y resguardar su integridad y minimizando su nerviosismo por las expectativas de lo que puede ocurrir	Entre 4 y 7
Bajo	El individuo carece de aprecio, amor y respeto por sí mismo, generando estados de inconformidad permanentes consigo mismo. Su amor propio está condicionado por la opinión de los demás	Entre 1 y 3

En estas circunstancias y de acuerdo con los resultados arrojados por la lista de chequeo implementada, el desafío del docente del siglo XXI implica no solo transmitir conocimientos académicos, sino también cultivar habilidades emocionales y sociales en sus estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos del mundo real de manera efectiva. Esto requiere un enfoque holístico de la educación, que integre tanto el desarrollo intelectual como el emocional de los alumnos. De Romaña (2021) muestra que la educación emocional esta de cara a la innovación pedagógica, pues provee a los docentes herramientas que dinamizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, empoderando a los estudiantes con técnicas efectivas para hacer frente a las barreras, obstáculos o patrones mentales causados por su relación con el entorno.

Metodología

La presente investigación fue de tipo descriptivo, porque permitió observar y describir los comportamientos de los estudiantes de básica primaria; analizar la educación emocional y determinar cómo esta sirve de apoyo para el fortalecimiento de la autoestima en el contexto donde se desenvuelven los estudiantes, con el fin de que puedan establecer conceptos propios que edifiquen su personalidad y así tener un sentido amplio de su experiencia de aprendizaje. También, se trabajó con una investigación cualitativa bajo el método de investigación acción educativa pedagógica, ya que tiene características flexibles, por ello, se tuvo en cuenta la estructura de la práctica desde del modelo de Lewin (2004, como se citó en Pérez, 2018), consecuente con la propuesta de Restrepo (2006).

Figura 1*Fases del diseño de la investigación*

Nota. Elaborado a partir de Restrepo (2006).

La unidad de trabajo se eligió en función de la identificación de la unidad de análisis, es decir, se seleccionó a los sujetos con los que se construyó un conocimiento, manteniendo coherencia entre el problema, los objetivos y el enfoque. Esta unidad corresponde a ocho estudiantes de grado cuarto, ya que este grupo permitió conocer información valiosa en respuesta a los objetivos de la investigación.

En el proceso de recolección de información, se ejecutaron pasos para registrar los datos tal y como fueron expresados por cada uno de los sujetos seleccionados en el proceso investigativo (Galeano, 2004/2016), por ello, se utilizó la observación participante, ya que permitió tener una relación directa con el fenómeno de estudio para la construcción de la información de manera organizada, reconstruyendo la experiencia en coherencia con las conceptualizaciones teóricas; de allí que se convirtió en la técnica utilizada para el objetivo 2 y 3, profundizando sobre el problema y el contexto real donde se desenvuelven los estudiantes. Por otro lado, la técnica de la entrevista semiestructurada sirvió a las investigadoras para identificar las competencias emocionales presentes en

los estudiantes de cuarto grado (objetivo 1). La investigación se desarrolló en tres fases: deconstrucción, reconstrucción y evaluación de la práctica reconstruida.

Resultados

En función del objetivo planteado y partiendo de la identificación de las competencias emocionales de los niños de cuarto grado, se llevaron a cabo actividades de integración que permitieron observar el comportamiento de los niños y describir los niveles de autoestima reflejados por cada participante; posteriormente, se implementaron estrategias con talleres basados en problemas relacionados con su contexto, permitiéndoles expresar sus emociones y generar opiniones sobre lo que sucedía con sus compañeros, procurando siempre el respeto.

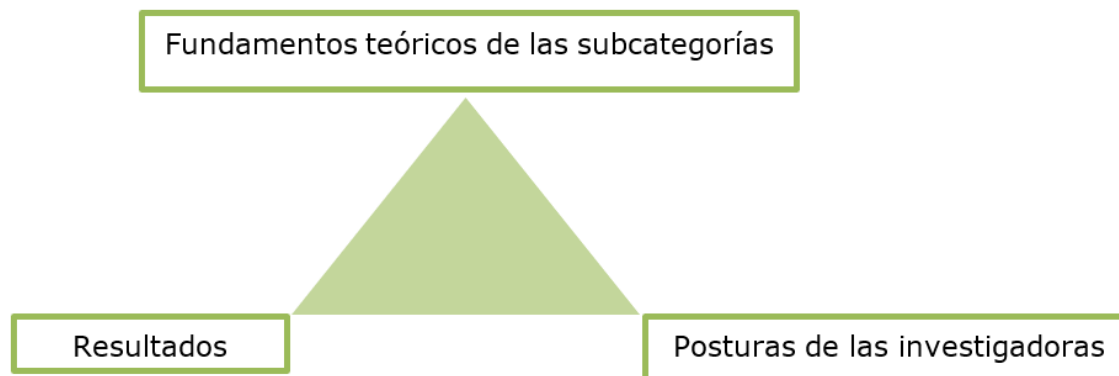
Asimismo, para obtener los resultados de las técnicas ejecutadas, se optó por implementar instrumentos de investigación tales como: diarios de campo y talleres pedagógicos. En cuanto a las técnicas ejecutadas, el diario de campo sirvió como apoyo a las demás técnicas;

además, otorgó veracidad, permitiendo organizar la información, para posteriormente interpretarla, analizarla y convertirla en un producto directo que se originó de las observaciones, indispensable para las reflexiones.

Para interpretar los resultados, se hizo una triangulación (ver Figura 2), a fin de analizar el fenómeno del comportamiento de los participantes, atendiendo a distintas aproximaciones, considerando la postura del autor, los resultados de las actividades ejecutadas, los cuales se cotejaron con los postulados teóricos como cruce del enfoque que sostiene la observación realizada con una interpretación integral.

Figura 2

Triangulación



Se validaron los datos recopilados a través de las categorías y subcategorías, los cuales ofrecen elementos comunes de los comportamientos de los participantes frente a la posición de los autores que soportan el tema y la postura del investigador, de esta manera, se pudo tener una interpretación sistémica de las actividades realizadas. En esta sección se presentan las acciones y sus resultados.

Triangulación

Categoría: Competencias de educación emocional - subcategoría: Conciencia emocional

Fundamentos teóricos de la subcategoría.

En palabras de Bisquerra y Mateo (2019), la conciencia emocional es la capacidad que tiene un individuo para adquirir conciencia de las propias emociones y de las personas con las cuales se relaciona, siendo capaz incluso de reconocer el clima emocional del entorno donde se desenvuelve.

Resultados. Durante el desarrollo de la actividad, los estudiantes mostraron inseguridad, a la mayoría se les dificultó reconocer sus emociones y la de sus compañeros; sin embargo, las emociones del personaje Ernesto Pérez las lograron identificar con mayor facilidad. Algunos estudiantes preguntaron en varias ocasiones que quería decir el frailejón cuando pedía aprobación para hacer su ejercicio. Otros demostraban total apatía, ya que no querían realizar la actividad; no obstante, ante esto, las docentes investigadoras estuvieron atentas y realizaban la motivación correspondiente para que los niños de manera autónoma respondieran los ítems.

Postura de las investigadoras. Los resultados de la actividad expusieron que los estudiantes, la mayoría, tuvieron la facilidad para reconocer las emociones del personaje de la leyenda; sin embargo, carecen de conciencia emocional para darse cuenta que cuando actúan bruscamente, con rabia, frustración o tristeza, lo cual afecta sus comportamientos y la relación con sus compañeros, por lo tanto, necesitan el apoyo de la docente para solucionar lo que

sucede. También, se les dificultó expresar sus ideas y sentimientos, ya que tenían en cuenta los comentarios de sus compañeros para poder emitir sus opiniones; además, demostraban temor a ser criticados o insultados, por lo cual, algunos preferían evadir las actividades asignadas.

Categoría: Competencias de educación emocional - subcategoría: Regulación emocional

Fundamentos teóricos de la subcategoría.

Cuando se tiene la capacidad de regular las emociones, se adquiere competencias para manejar tanto emociones positivas placenteras y de inspiración como aquellas que se puedan reconocer como negativas, retadoras o de introspección, en consecuencia, se desarrollan estrategias para aprender a vivir con todas estas emociones desde la serenidad y con una consciencia de crecimiento que fortalezca el carácter del estudiante (Calderón et al., 2018).

Resultados. En esta parte, se encontró muchas respuestas ambiguas, unos presentaron dos respuestas diferentes a la misma pregunta, mientras que, otros mostraron tristeza y rebeldía por dificultades familiares o porque no les parecía importante la actividad, lo cual generó un alto nivel de incertidumbre y desmotivación. Con el apoyo de las docentes y tras un espacio motivacional, los estudiantes respondieron preguntas basadas en sus propias experiencias, identificaron las emociones en la historia de Frailejón. Las maestras retomaron las conductas que los estudiantes adoptaron tras el desarrollo de la actividad, y enfatizaron que todas estas acciones negativas no permiten la realización de las tareas, por ende, las relaciones con los demás, dentro y fuera de la escuela, son afectadas de forma negativa.

Postura de las investigadoras. Los resultados mostraron que la mayoría de estudiantes, aunque identificaron las emociones del Frailejón Ernesto Pérez y pueden dar opiniones de una situación en específico, cuando hay eventos que los afecta directamente, difícilmente pueden regular sus emociones, no comprenden que sus comportamientos son productos de las

interpretaciones que ellos mismos tienen sobre las experiencias que tienen en la institución y en la relación con sus compañeros, por lo cual necesitan apoyo por parte de las maestras para reflexionar y así evitar que la opinión de otros afecte su conducta. Esta dimensión demostró que la competencia de educación emocional requiere mayor abordaje por parte de las investigadoras, puesto que los estudiantes carecen de herramientas para atender sus estados emocionales, los cuales influyen en su consciencia emocional y en su autoestima.

Categoría: Competencia emocional - subcategoría: Autonomía emocional

Fundamentos teóricos de la subcategoría.

Para Bisquerra y López (2020), esta competencia está dirigida a la capacidad que tiene el individuo de aceptar sus propias experiencias emocionales como válidas, experimentando en forma consciente lo que sucede con el entorno y si recibe o no aceptación de los preceptos culturales de quienes le rodean.

Resultados. Los estudiantes de grado cuarto se mostraron más interesados, hicieron su coloreado con entusiasmo y resaltaron la importancia de tener una familia, alimentarse bien y tener amigos para ser felices. Por otro lado, todos los estudiantes mostraron indecisión al momento de realizar su trabajo, pidieron aprobación para elegir el color y la forma del coloreado. En la segunda parte de esta actividad, a los estudiantes se les dificultó tomar decisiones.

La historia del personaje Ernesto Pérez permitió despertar la imaginación de los estudiantes; casi la totalidad dio a conocer una duda con respecto a las situaciones que se debieron resolver. Es imprescindible que esta competencia sea trabajada en el aula de clases para permitir que el estudiante fortalezca su autonomía y así *pueda solucionar situaciones de su vida cotidiana*.

Postura de las investigadoras. La mayoría de los estudiantes participó de manera espontánea; no obstante, les cuesta tomar sus propias decisiones, necesitan la aprobación de

la maestra y el apoyo de sus compañeros, de lo cual se puede interpretar que su autonomía emocional carece de herramientas que les permitan elegir de acuerdo a sus propios criterios.

Categoría: Niveles de autoestima – subcategorías: Autoestima baja o derrumbada, vulnerable o regular, y alta

Fundamentos teóricos de la subcategoría. La autoestima es producto de las experiencias que moldean el pensamiento del sujeto, el cual está plagado de vivencias que marcan y definen improntas psicológicas que lo acompañan a lo largo de su vida (Pérez, 2019). Para Ross (2013), existen tres niveles de autoestima: baja o derrumbada, donde el sujeto carece de aprecio, amor y respeto por sí mismo, generándose estados de inconformidad permanentes; vulnerable, reflejada cuando la persona se ve a sí misma y se define en términos positivos, sin embargo, su conducta es susceptible frente a los eventos inesperados, maximizando las expectativas en función de lo que puede ocurrir; fuerte, donde el individuo está seguro que sus errores, los convierte en vivencias que fortalecen su confianza y mejorar de manera continua.

Resultados. Gran número de estudiantes se mostraron callados, ensimismados, tímidos y con pena. Los comentarios negativos fueron los más seleccionados por ellos en la actividad "Lo que dicen de mí", además, al momento de expresar el porqué, reflejaban tristeza y vergüenza. Durante la construcción del personaje el Frailejón Ernesto Pérez, los estudiantes estaban entusiasmados; unos lo hicieron de forma espontánea, otros decidieron buscar ayuda de sus compañeros y dos (2) de ellos no participaron en la sesión. En la actividad, cuando fue el momento de entregar el superpoder hubo ciertas dificultades, ya que el miedo a ser burlados y ridiculizados les causaba terror. Cuando llegó el momento de elaborar el autorretrato, hubo comentarios donde se pudo apreciar falta de amor a sí mismos, el menosprecio que sienten por causa de los comentarios de personas de su entorno. Finalmente, gracias a la aplicación de la lista de chequeo, se pudo ubicar las características positivas y negativas que cada sujeto demostró en las sesiones de esta etapa (ver Tabla 3).

Tabla 3

Resultados de la lista de chequeo inicial para establecer niveles de autoestima en la unidad de trabajo

Categoría:																
Niveles de autoestima	Sujeto 1		Sujeto 2		Sujeto 3		Sujeto 4		Sujeto 5		Sujeto 6		Sujeto 7		Sujeto 8	
Niveles iniciales																
Criterios de evaluación	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Autoestima																
Toma decisiones por sí solo sin esperar la aprobación de los demás		x		x		x		x		x		x		x		x
La valoración que hace de sí mismo es positiva		x		x	x			x	x			x		x		x

Categoría:																
Niveles de autoestima																
Niveles iniciales																
Criterios de evaluación	Sujeto 1		Sujeto 2		Sujeto 3		Sujeto 4		Sujeto 5		Sujeto 6		Sujeto 7		Sujeto 8	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Autoestima																
Es colaborativo y aporta soluciones	x		x			x					x		x			x
Se acepta a sí mismo sin condiciones por las opiniones de los demás				x	x		x		x		x			x		x
Tiene confianza en sí mismo para dirigirse y hablar		x	x			x	x		x		x			x		x
Se esfuerza por alcanzar sus metas		x	x			x	x		x			x	x			x
Tiene fortaleza de expresar sus emociones y sus sentimientos sin vergüenza	x			x		x		x		x		x		x	x	
Tiene una actitud positiva ante la vida y ante las adversidades		x		x	x			x			x		x			x
Pone límites. Dice que no cuando lo siente y considera necesario		x		x		x	x		x			x				x
No se deja manipular con facilidad		x		x		x	x		x			x	x			x
Totales	2	7	3	7	3	7	5	4	6	2	3	7	3	6	1	9

Con la ayuda del baremo (ver Tabla 2) se contabilizaron las características para establecer el nivel de autoestima en los estudiantes de la unidad de trabajo. Esto implica que las competencias emocionales incluyen un mayor bienestar emocional, con relaciones interpersonales más saludables, éxito académico y profesional, liderazgo efectivo y toma de decisiones informadas. Estas habilidades son fundamentales para mejorar personal y profesionalmente.

Postura de las investigadoras. Al finalizar las actividades sobre los niveles de autoestima, se pudo determinar que seis de los ocho estudiantes tienen autoestima baja, y dos, autoestima vulnerable con rasgos de fuerte; es decir, existe dificultad para valorarse a sí mismos, le otorgan relevancia a las opiniones que tienen sus compañeros sobre ellos, lo cual afecta sus decisiones presentes y futuras sobre su ser y hacer.

Categoría: Estrategias de educación emocional - subcategorías: Estrategias interpersonales, intrapersonales y rendimiento académico

Fundamentos teóricos de la subcategoría. Para Díaz et al. (2019), la aplicación de las estrategias de educación emocional impacta las habilidades sociales, el rendimiento académico y la autoconciencia tanto para el estudiante como para el docente, por ende, robustece el contexto educativo. De allí que estas estrategias orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la adquisición de herramientas que conjugan competencias del ser, hacer y conocer, apoyando el individuo a reconocerse como persona única y con capacidades extraordinarias, lo cual influye directamente en su autoestima.

Resultados. Con el desarrollo de la guía didáctica titulada "Yo y mis emociones", se observó cómo los estudiantes fueron desarrollando las actividades día a día durante tres meses, demostrando simpatía en cada encuentro y espontaneidad al momento de resolver las situaciones problemas. Cinco de los ocho sujetos desarrollaron de forma responsable las actividades y tres continuaron ensimismados, por tanto, las maestras motivaron y apoyaron a estos estudiantes para dar respuesta a cada actividad presentada en esta etapa. Cabe señalar que esta guía se inició con un breve repaso de los conceptos previos sobre emociones, competencias de educación emocional y autoestima.

La actividad sobre las tarjetas de entrada y de salida se convirtió en el timón del diseño y aplicación de la guía didáctica, ya que por medio de esta se verificó, día a día, cómo se sentían los estudiantes en el contexto escolar, qué

emoción estaban experimentando, lo cual dio las pautas para indagar sobre las situaciones que les afectaban o alegraban, todo en un ambiente de confianza.

Las relaciones interpersonales se fortalecieron mediante actividades como "Te reconozco", que consistió en elegir la emoción del compañero a partir de descripciones acerca del comportamiento de los niños; "¿Qué harías tú?", Con esta actividad los participantes daban a conocer lo que harían frente a situaciones que se presentan en su diario vivir con sus pares; la actividad "Qué me conozca mi grupo" tuvo como objetivo principal estrechar lazos de amistad, conocer aspectos desconocidos de sus compañeros. En este sentido, los estudiantes pudieron resolver situaciones reales que suceden en su contexto familiar y escolar; respondieron de manera positiva, lo que les permitió elevar su crecimiento como personas únicas, capaces de vivir en sociedad. Asimismo, seis de los ocho niños demostraron con su comportamiento y participación la importancia de la amistad, solidaridad, empatía y la sana convivencia como pilares fundamentales para el desarrollo humano.

Con respecto a las relaciones intrapersonales, se evidenció que con la actividad "El semáforo de las emociones", a partir de los colores del semáforo y los nuevos significados que cada uno tuvo para la actividad: rojo (detente) amarillo (piensa) y verde (acción), los participantes dramatizaron situaciones cotidianas, y con apoyo de las docentes debieron elegir el color del semáforo en diferentes momentos de las puestas en escena y explicar por qué debe ejecutar tal comportamiento. En la actividad "Digo lo que siento", los sujetos reconocieron la importancia del amor propio, creer en sí mismos para lograr sus metas, aprender temas nuevos, y comprender su valor para los demás.

Finalmente, para las estrategias de rendimiento académico, se logró incentivar a los estudiantes a soñar y trabajar por sus sueños, gracias a la actividad "El tablero de los sueños", que les permitió definir una profesión a futuro y que necesitan para lograrlo. Con la actividad titulada "La gran fiesta", los estudiantes reconocieron sus capacidades, lo cual se reflejó en la fiesta

que realizaron para sus compañeros. En este espacio asumieron diferentes roles, aceptaron la situación con gran sentido de responsabilidad y trabajo en equipo, demostrando, tanto a ellos mismos como a los demás, compromiso para alcanzar sus propósitos.

Postura de las investigadoras. A través de la implementación de la guía didáctica, se fortaleció la autoestima de los estudiantes. En el caso de la subcategoría interpersonal, se observó que los niños, la mayoría, construyeron marcos de referencia, comparten situaciones reales, en las cuales valoraron sus capacidades y reflexionaron sobre ellas; además de proponer soluciones para beneficio del grupo.

De igual manera, en la subcategoría intrapersonal, los estudiantes necesitaron el apoyo de las docentes para reconocer cómo sus emociones afectan sus acciones y sus relaciones con sus compañeros. A medida que se realizaban las actividades, se fueron integrando y lograron alcanzar un nivel de confianza entre ellos. Para efectos del rendimiento académico, se observó la capacidad de los estudiantes de cuarto grado para desarrollar nuevas habilidades, conducentes a su autorregulación y gestión emocional; perdieron el miedo a expresar lo que sienten, en consecuencia, establecieron mejores relaciones con sus compañeros.

Al finalizar los ejercicios descritos en el diario de campo, los resultados reflejaron, inicialmente, que los 8 estudiantes presentaban niveles de autoestima entre bajo y vulnerable. Posteriormente, al finalizar la aplicación de la guía didáctica para fortalecer la autoestima, estos niveles se elevaron, por tanto, solo tres de los estudiantes manifestaban autoestima baja; tres, hacia autoestima vulnerable con niveles altos, y dos, con una autoestima alta. Con base en lo anterior, el fortalecimiento de la autoestima a través de la educación emocional logró que más de la mitad de los niños presenten efectos positivos en la relación con sus pares y en su rendimiento académico.

Tabla 4

Resumen de resultados iniciales y finales en los niveles de autoestima

Sujeto	Inicial	Final
Sujeto 1	Baja	Baja
Sujeto 2	Baja	Vulnerable
Sujeto 3	Baja	Baja
Sujeto 4	Vulnerable	Fuerte
Sujeto 5	Vulnerable	Fuerte
Sujeto 6	Baja	Vulnerable
Sujeto 7	Baja	Vulnerable
Sujeto 8	Baja	Baja

Discusión

Los resultados de esta investigación respaldan la importancia de la educación emocional en el fortalecimiento de la autoestima y el desarrollo integral de los estudiantes de primaria. Este estudio está en línea con investigaciones previas que demostraron que la educación emocional tiene un impacto positivo en el bienestar emocional y académico de los estudiantes.

En relación con el fortalecimiento de la autoestima, los resultados de este estudio coinciden con la teoría de la autoestima de Pérez (2019), que sostiene que la autoestima se puede mejorar a través de la adquisición de habilidades emocionales y de la promoción de una actitud positiva hacia sí mismo. De la misma manera, Vicente (2024) ha destacado la importancia de la autoeficacia en el desarrollo de la autoestima. Por tanto, cuando se fortalece la autoestima de los estudiantes a través de la educación emocional, se les brinda confianza para que crean en sus propias capacidades, lo que a su vez influye positivamente en su rendimiento académico y bienestar general.

En cuanto al desarrollo de competencias emocionales, los resultados de este estudio están en consonancia con la teoría de la inteligencia emocional de Goleman (2022), que sostiene que las habilidades emocionales son fundamentales para lograr relaciones interpersonales exitosas. Al mejorar la conciencia emocional, la regulación emocional y la empatía de los estudiantes, se les proporciona las herramientas necesarias para comprender y manejar sus propias emociones, así como para relacionarse de manera efectiva con los demás.

Es importante destacar que, si bien la mayoría de los resultados respaldan la hipótesis de que la educación emocional fortalece la autoestima y desarrolla competencias emocionales en los estudiantes, también se encontraron algunos casos en los que no se observaron cambios significativos. Esto puede presentarse por la influencia de otros factores, como las características individuales de los estudiantes y el entorno en el que se implementa la educación emocional, por ende, es recomendable tener en cuenta estos aspectos.

Conflicto de interés

Las autoras de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses que pueda comprometer la confiabilidad de esta publicación.

Responsabilidades éticas

Las investigadoras responsables de este estudio aseguran que se llevaron a cabo todas las responsabilidades éticas necesarias. El estudio contó con la aprobación del Comité de Ética de la institución educativa donde se realizó la investigación. Se obtuvo el consentimiento informado de los padres o tutores legales de los estudiantes participantes, quienes fueron debidamente informados sobre los objetivos, procedimientos y posibles riesgos y beneficios del estudio. Además, se garantizó la confidencialidad y privacidad de los datos recopilados.

Referencias

- Agudelo, B. Arias, L. y Guerrero, S. (2020). *Revisión técnica sobre el aporte del sistema educativo público en Colombia al desarrollo de habilidades emocionales y su incorporación a la práctica educativa* [Tesis de pregrado, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria]. Repositorio Digital TDEA. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/825>
- Alarcón, Z. y Novoa, B. (2019). *La educación emocional y su incidencia en la autoestima. Propuesta: guía didáctica de educación emocional para los docentes* [Tesis de pregrado, Universidad de Guayaquil]. UG Repositorio Institucional. <https://repositorio.ug.edu.ec/items/0b7724c3-7b6e-480a-802c-6bd034971f3b>
- Alcántara, C. y Carvalho, L. (2022). *Quehaceres de maestros y de gestores de la escuela de la infancia. Reflexiones sobre escenas de la vida cotidiana*. Octaedro.
- Alfonso, N. (2020). *Educación emocional en niños de primaria en Colombia del año 2008 al 2018. Estado del arte* [Trabajo de especialización, Universidad Distrital. Francisco José de Caldas]. RIUD. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/25065>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. y López, E. (2020). *Educación emocional, 50 preguntas y respuestas*. El Ateneo.
- Bisquerra, R. y Mateo, A. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori.
- Calderón, L., Echavarría, É., Cano, C., Betancur, M., Pino, J., Echeverri, G., Garzón, D., Lopera, M., Piedrahita, F., Giraldo, Y., Quintero, D. y Vallejo, M. (2018). *Experiencias y calidades de la educación en Medellín: prácticas pedagógicas y quehacer educativo en contexto de docentes y directivos docentes postulados al Premio Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación 2010-2013*. Editorial Bonaventuriana.

- Colina, M. y Cova, M. (2016, 23 y 24 de noviembre). Emociones y lenguaje en el acto pedagógico desde la biología del conocimiento [Memoria]. En *VII Jornadas Científicas Nacionales Dr. José Gregorio Hernández "Visión ambicéntrica de la ciencia"*, Universidad Dr. José Gregorio Hernández, Maracaibo, Venezuela.
- De Romaña, M. (2021). *El papel de la educación emocional en el proceso de enseñanza aprendizaje según las percepciones docentes en una institución privada de Lima* [Tesis de pregrado, Universidad de Lima]. Repositorio Institucional ULima. <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/13824>
- De Zubiría, M., Reyes, E., De Zubiría, C. y Valero, N. (2018). *Pedagogía conceptual. Una puerta al futuro de la educación*. Ediciones U.
- Díaz-López, A., Rubio-Hernández, F. y Carbonell-Bernal, N. (2019). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica del *bullying*. Un estudio piloto. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 124-135. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.177>
- Galeano, M. E. (2016). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad Eafit. (Obra original publicada en 2004).
- García, T. (2020). *La educación de las fortalezas manual práctico con casos reales*. Editorial Pirámide.
- Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Ediciones B.
- Milicic, N. Marchant, T. y López, S. (2022). *Formación emocional en los entornos educativos. Temas centrales y desafíos*. Santiago de Chile. SM S. A.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf
- Núñez, M. (2019). *Amo ser quien soy: autoestima en el ámbito escolar* [Tesis de pregrado, Fundación Universitaria del Área Andina]. Repositorio institucional. <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/4438>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis [Informe]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa
- Organización Mundial de la Salud. (2022, 17 de junio). Salud mental: fortalecer nuestra respuesta. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjw_LOwBhBFiEiwAmSEQAdzjG9F22CHecayL2zdHYOqLTCpc0olcU2Ulpi1-ky-HQ5h94HoK5xoCtswQAvD_BwE
- Paucar, M. y Barboza, S. (2018). *Niveles de autoestima de los estudiantes de la Institución Educativa 9 de diciembre de Pueblo Nuevo Chinchá-2017* [Trabajo de especialización, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio institucional. <https://repositorio.unh.edu.pe/items/536d9d6a-e33b-414e-9ad2-127172ef261b>
- Pérez, H. (2019). Autoestima, teorías y su relación con el éxito personal. *Alternativas en Psicología*, (41), 22-32. <https://www.alternativas.me/attachments/article/190/2.%20Autoestima,%20teor%C3%ADas%20y%20su%20relaci%C3%B3n%20con%20el%20%C3%A9xito%20personal.pdf>
- Pérez, M. (2018). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Narcea Ediciones.
- Ramos, J. (2022). *Como tener tu autoestima por las nubes*. XinXii.

- Restrepo, B. (2006). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10. OEI. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Rojas, P. (2019). Inteligencia y gestión emocional del profesorado en la escuela. España: Wanceulen Educación.
- Ross, M. (2013). *El mapa de la autoestima*. Dunken.
- Sentís, V. (2023). *El fin de la autoestima*. Urano.
- Vicente, Y. (2024). La importancia de la autoestima y el desarrollo de la inteligencia emocional en los adolescentes. *Con-Ciencia Serrana Boletín científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*, 6(11), 20-21. <https://doi.org/10.29057/ixtlahuaco.v6i11.11954>

Contribución

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

Revista

UNIMAR

Revista Unimar | Rev. Unimar | Vol. 42 No. 1

Enero-Junio 2024 | e-ISSN: 2216-0116

ISSN: 0120-4327

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



Universidad
Mariana

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983

42 Vol.

Editorial
Unimar

No. 1

Índice acumulativo por autores

Amaya Arocha, Kelis Karina. La mirada emocional de la educación. "El desafío del docente del siglo XXI". Vol. 42 No. 1 (Ene. – Jun., 2024), pp. 189-206. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3591>

Arcos Cadena, Lorena Raquel. Estrategia didáctica para el fortalecimiento de la competencia en sostenibilidad – pensamiento sistémico. Vol. 42 No. 1 (Ene. – Jun., 2024), pp. 147-159. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3481>

Basante Noguera, Diego German. Uso de la pedagogía afectiva en la labor docente. Vol. 42 No. 1 (Ene. – Jun., 2024), pp. 45-66. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3846>

Bolaños Melo, Marlon Brayan. El saber pedagógico de los maestros: incidencia en el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes del grado transición. Vol. 42 No. 1 (Ene. – Jun., 2024), pp. 67-86. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3849>

Brito Carrillo, Clara Judith. ¿Cómo aprendieron los niños? Una respuesta desde el constructivismo social subyacente del contexto histórico y sociocultural actual. Vol. 42 No. 1 (Ene. – Jun., 2024), pp. 103-117. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3851>

Cataño Berrio, Adelaida Ibeth. La mirada emocional de la educación. "El desafío del docente del siglo XXI". Vol. 42 No. 1 (Ene. – Jun., 2024), pp. 189-206. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3591>

Colina Chacín, María de las Mercedes. La mirada emocional de la educación. "El desafío del docente del siglo XXI". Vol. 42 No. 1 (Ene. – Jun., 2024), pp. 189-206. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3591>

Correa-Arias, César. De la Formación Teórica al Pensamiento Epistémico en los posgrados en Educación en América Latina. Vol. 42 No. 1 (Ene. – Jun., 2024), pp. 87-102. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3850>

De la Cruz Arboleda, Dolly Milena. La espiritualidad dentro de procesos pedagógicos en Latinoamérica: una revisión sistemática. Vol. 42 No. 1 (Ene. – Jun., 2024), pp. 118-132. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3580>

Higuera Aguirre, Edison Francisco. La perspectiva de los oyentes sobre la comunicación con personas Sordas. Vol. 42 No. 1 (Ene. – Jun., 2024), pp. 174-188. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3578>

Hoyos Hoyos, Nury Mayerly. Estrategia didáctica mediada por el juego para mejorar la atención en el aula. Vol. 42 No. 1 (Ene. – Jun., 2024), pp. 13-27. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3478>

Juajinoy Villota, Mayra Alejandra. Uso de la pedagogía afectiva en la labor docente. Vol. 42 No. 1 (Ene. – Jun., 2024), pp. 45-66. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3846>

Marroquín Alderete, Billy Jhon. Uso de la pedagogía afectiva en la labor docente. Vol. 42 No. 1 (Ene. – Jun., 2024), pp. 45-66. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3846>

Mayoral Anacona, Diego Sebastián. Estrategia didáctica mediada por el juego para mejorar la atención en el aula. Vol. 42 No. 1 (Ene. – Jun., 2024), pp. 13-27. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3478>

Meneses Delgado, John Gonzalo. Prácticas docentes en aulas multigrado de las instituciones educativas rurales Bajo Lorenzo y Nueva Granada de Puerto Asís, Putumayo. Vol. 42 No. 1 (Ene. – Jun., 2024), pp. 28-44. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3480>

Obando Cadena, Jehimmy Sulenny. El saber pedagógico de los maestros: incidencia en el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes del grado transición. Vol. 42 No. 1 (Ene. – Jun., 2024), pp. 67-86. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3849>

Ordóñez Guamán, Sandra Verónica. La perspectiva de los oyentes sobre la comunicación con personas Sordas. Vol. 42 No. 1 (Ene. – Jun., 2024), pp. 174-188. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3578>

Ortiz Villota, Jhoanna Carolina. Uso de la pedagogía afectiva en la labor docente. Vol. 42 No. 1 (Ene. – Jun., 2024), pp. 45-66. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3846>

Puentes Roza, Pedro Julio. ¿Cómo aprendieron los niños? Una respuesta desde el constructivismo social subyacente del contexto histórico y sociocultural actual. Vol. 42 No. 1 (Ene. – Jun., 2024), pp. 103-117. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3851>

Ramos Galarza, David Alejandro. Mitos y verdades en la aplicación de la metodología de aula invertida en el bachillerato ecuatoriano. Vol. 42 No. 1 (Ene. – Jun., 2024), pp. 160-173. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3560>

Redondo Salas, Danni Dexi. ¿Cómo aprendieron los niños? Una respuesta desde el constructivismo social subyacente del contexto histórico y sociocultural actual. Vol. 42 No. 1 (Ene. – Jun., 2024), pp. 103-117. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3851>

Rodríguez Casanova, Mayra Alejandra. Prácticas docentes en aulas multigrado de las instituciones educativas rurales Bajo Lorenzo y Nueva Granada de Puerto Asís, Putumayo. Vol. 42 No. 1 (Ene. – Jun., 2024), pp. 28-44. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3480>

Soracá Bolívar, Ludis María. Literatura infantil intercultural como promoción de respeto a la diversidad. Vol. 42 No. 1 (Ene. – Jun., 2024), pp. 133-146. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3559>

Valera Herrera, José Omar. Literatura infantil intercultural como promoción de respeto a la diversidad. Vol. 42 No. 1 (Ene. – Jun., 2024), pp. 133-146. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3559>

Vallejo Guerra, Magda Mónica. El saber pedagógico de los maestros: incidencia en el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes del grado transición. Vol. 42 No. 1 (Ene. – Jun., 2024), pp. 67-86. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3849>

Índice acumulativo por palabras clave

Ambiente académico: Ortiz-Villota, Juajinoy-Villota, Marroquín-Alderete y Basante-Noguera (2024, Vol. 42 No. 1)

Aprendizaje: Arcos-Cadena (2024, Vol. 42 No. 1)

Aula invertida: Ramos-Galarza (2024, Vol. 42 No. 1)

Autoestima: Amaya-Arocha, Cataño-Berrio y Colina-Chacín (2024, Vol. 42 No. 1)

Bachillerato ecuatoriano: Ramos-Galarza (2024, Vol. 42 No. 1)

Constructivismo social: Redondo-Salas, Puentes-Rozo y Brito-Carrill (2024, Vol. 42 No. 1)

Contexto sociocultural: Redondo-Salas, Puentes-Rozo y Brito-Carrill (2024, Vol. 42 No. 1)

Competencias en sustentabilidad: Arcos-Cadena (2024, Vol. 42 No. 1)

Competencias para la vida: Arcos-Cadena (2024, Vol. 42 No. 1)

Comunicación: Higuera-Aguirre y Ordóñez-Guamán (2024, Vol. 42 No. 1)

Desafíos de implementación: Ramos-Galarza (2024, Vol. 42 No. 1)

Desarrollo sostenible: Arcos-Cadena (2024, Vol. 42 No. 1)

Dimensión emocional: Ortiz-Villota, Juajinoy-Villota, Marroquín-Alderete y Basante-Noguera (2024, Vol. 42 No. 1)

Diversidad cultural: Soracá-Bolívar y Valera-Herrera (2024, Vol. 42 No. 1)

Escuela nueva: Meneses-Delgado y Rodríguez-Casanova (2024, Vol. 42 No. 1)

Educación emocional: Amaya-Arocha, Cataño-Berrio y Colina-Chacín (2024, Vol. 42 No. 1)

Educación superior: Correa-Arias (2024, Vol. 42 No. 1)

Enseñanza: Bolaños-Melo, Vallejo-Guerra y Obando-Cadena (2024, Vol. 42 No. 1)

Espiritualidad: De la Cruz-Arboleda (2024, Vol. 42 No. 1)

Estrategia didáctica: Hoyos-Hoyos y Mayoral-Anaconda (2024, Vol. 42 No. 1)

Estrategias metodológicas: Arcos-Cadena (2024, Vol. 42 No. 1)

Estudiante universitario: De la Cruz-Arboleda (2024, Vol. 42 No. 1)

Estudiantes: De la Cruz-Arboleda (2024, Vol. 42 No. 1)

Falta de atención: Hoyos-Hoyos y Mayoral-Anaconda (2024, Vol. 42 No. 1)

Formación: Bolaños-Melo, Vallejo-Guerra y Obando-Cadena (2024, Vol. 42 No. 1)

Formación integral: Amaya-Arocha, Cataño-Berrio y Colina-Chacín (2024, Vol. 42 No. 1)

Fundamentación teórica: Correa-Arias (2024, Vol. 42 No. 1)

Habilidades afectivas: Ortiz-Villota, Juajinoy-Villota, Marroquín-Alderete y Basante-Noguera (2024, Vol. 42 No. 1)

Habilidades comunicativas: Bolaños-Melo, Vallejo-Guerra y Obando-Cadena (2024, Vol. 42 No. 1)

Hospitalidad y equidad epistémica: Correa-Arias (2024, Vol. 42 No. 1)

Humanización educativa: Ortiz-Villota, Juajinoy-Villota, Marroquín-Alderete y Basante-Noguera (2024, Vol. 42 No. 1)

Inclusión social: Soracá-Bolívar y Valera-Herrera

Interacción social: Redondo-Salas, Puentes-Rozo y Brito-Carrill (2024, Vol. 42 No. 1)

Investigación educativa: Correa-Arias (2024, Vol. 42 No. 1)

Investigación pedagógica: Arcos-Cadena (2024, Vol. 42 No. 1)

Juego: Hoyos-Hoyos y Mayoral-Anaconda (2024, Vol. 42 No. 1)

Método de enseñanza: Arcos-Cadena (2024, Vol. 42 No. 1)

Metodología mixta: Ramos-Galarza (2024, Vol. 42 No. 1)

Modelos pedagógicos: Meneses-Delgado y Rodríguez-Casanova (2024, Vol. 42 No. 1)

Lengua: Higuera-Aguirre y Ordóñez-Guamán (2024, Vol. 42 No. 1)

Lengua de señas: Higuera-Aguirre y Ordóñez-Guamán (2024, Vol. 42 No. 1)

Literatura infantil y juvenil: Soracá-Bolívar y Valera-Herrera (2024, Vol. 42 No. 1)

Oyentes: Higuera-Aguirre y Ordóñez-Guamán (2024, Vol. 42 No. 1)

Pedagogía: De la Cruz-Arboleda (2024, Vol. 42 No. 1)

Pedagogía afectiva: Ortiz-Villota, Juajinoy-Villota, Marroquín-Alderete y Basante-Noguera (2024, Vol. 42 No. 1)

Pedagogía multinivel: Meneses-Delgado y Rodríguez-Casanova (2024, Vol. 42 No. 1)

Pedagogía rural: Meneses-Delgado y Rodríguez-Casanova (2024, Vol. 42 No. 1)

Pensamiento epistémico: Correa-Arias (2024, Vol. 42 No. 1)

Pensamiento sistémico: Arcos-Cadena (2024, Vol. 42 No. 1)

Percepción docente: Ramos-Galarza (2024, Vol. 42 No. 1)

Promoción: Soracá-Bolívar y Valera-Herrera (2024, Vol. 42 No. 1)

Profesor: Meneses-Delgado y Rodríguez-Casanova (2024, Vol. 42 No. 1)

Profesores instituciones académicas: De la Cruz-Arboleda (2024, Vol. 42 No. 1)

Recursos educativos: Ramos-Galarza (2024, Vol. 42 No. 1)

Rendimiento académico: Amaya-Arocha, Cataño-Berrio y Colina-Chacín (2024, Vol. 42 No. 1)

Revisión sistemática: De la Cruz-Arboleda (2024, Vol. 42 No. 1)

Saber pedagógico: Bolaños-Melo, Vallejo-Guerra y Obando-Cadena (2024, Vol. 42 No. 1)

Sordos: Higuera-Aguirre y Ordóñez-Guamán (2024, Vol. 42 No. 1)

Teoría del aprendizaje: Redondo-Salas, Puentes-Rozo y Brito-Carrill (2024, Vol. 42 No. 1)

Valor cultural: Soracá-Bolívar y Valera-Herrera (2024, Vol. 42 No. 1)

Guía para los autores Revista UNIMAR

Enero-Junio 2024

Vol. 42 No. 1

Rev. Unimar

Revista Unimar
e-ISSN: 2216-0116

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

ISSN: 0120-4327

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 fundamente teóricamente este primer acercamiento al contenido del manuscrito.

Metodología: en esta sección se menciona el diseño, las técnicas y los materiales empleados en la investigación para la obtención de los resultados; se recomienda desarrollar descriptivamente esta sección, mencionando todos los aspectos concebidos al momento de realizar el proceso; es decir, expresar claramente el tipo de diseño y el tipo de muestreo que se utilizó. De igual forma, es conveniente mencionar las técnicas estadísticas y demás instrumentos empleados para la recolección de la información –esta sección deberá estar escrita con verbos en tiempo pasado–.

Resultados: esta sección presenta los resultados 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...	
Cita textual de más de 40 palabras	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)	
	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
Documentos web	Primer apellido, Inicial del nombre. (Fecha de trabajo). Título. Dirección web. Mora, J. (2010). Reacciones y emociones en los juegos. http://www.reacciones-emocionales.com
Tesis 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)

	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) 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).
	Paraphrase 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.
	Multiple authors in one citation 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	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. Identificación 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...
	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.
Citação de mais de 40 palavras	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: 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)	Autor (ano, página) "citação"
	Com ênfase na 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).	"Citação" (Autor, ano, página)
	Com ênfase no autor: 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.	Autor (ano, página) "citação"
	Vários autores em uma citação Quando houver dois autores, seus sobrenomes sempre serão citados separados por "e" Quando houver dois ou mais autores, cita-se o sobrenome do primeiro seguido de "et al." 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.	Rivera e Vera (2017) afirmam que... Hernández et al. (2022) afirmam... 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

Convocatórias 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:
Títile 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:
Títile 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:		
Títile 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:		
Títile 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:		
Títile 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:

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.

Declaración de condiciones¹

Por medio 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 parcial**¹

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 License**¹

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

Revista Unimar | Rev. Unimar | Vol. 42 No. 1

Enero-Junio 2024

e-ISSN: 2216-0116

ISSN: 0120-4327

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

42^{Vol.}

No. 1



Editorial
Unimar