



HOJAS Y HABLAS

Revista de Investigación



ISSN | **2539 - 3375**
Línea

Edición No.
23



EDITORIAL

UNIMONSERRATE



Hojas & Hablas es una revista semestral de investigaciones que busca aportar a la construcción de una comunidad académica interesada en la reflexión e investigación en ciencias sociales. Está indexada en Dialnet y en el Sociology Source Ultimate de EBSCOhost Research Databases, hace parte del directorio y del catálogo de Latindex y está en Google Scholar.

Revista Hojas & Hablas No. 23 de 2022

2022 - Fundación Universitaria Monserrate

-Unimonserrate

Excelentísimo Monseñor;

Luis José Rueda Aparicio

Arzobispo de Bogotá

Monseñor Ricardo Alonso Pulido Aguilar

Rector

Pbro. Hugo Orlando Martínez Aldana

Vicerrector Académico

Pbro. Carlos Iván Martínez Urrea

Vicerrector Administrativo y Financiero

Pbro. Marcos Alexander Quintero Riveros

Vicerrector de Pastoral y Bienestar Universitario

Herney Moreno Velandia

Secretario General

Karel Garzón Miguez

Directora de Planeación y Aseguramiento de la Calidad

Luz Patricia Orbegozo Jiménez

Directora de Docencia y Currículo

Pbro. Hugo Orlando Martínez Aldana

Director de Investigación (e)

Karel Garzón Miguez

Directora Oficina de Relaciones Interinstitucionales

Farash Valeria Contreras Rodríguez

Directora de Proyección Social

Miguel Antonio Acosta Jiménez

Director de Campus Zonas Francas

María Fernanda Méndez Cuellar

Directora Servicios de Apoyo Académico

Camilo Andrés Garavito Ospina

Director de Unidad de Innovación y Desarrollo Tecnológico

Ana Silvia Parada Puentes

Directora de Gestión Humana y Organizacional

Luisa Fernanda Carranza Carranza

Coordinadora Community Manager

Johanna Alexandra Trejos Ballesteros

Directora Editorial Universitaria y Revista Hojas & Hablas

Jeferson Camilo Hernández Galeano

Diseño y diagramación

Coordinador Comunicación Organizacional



Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 2.5 Colombia.

Usted es libre de: Compartir - copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente la obra

Bajo las condiciones siguientes:

- Atribución – Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciante. Si utiliza parte o la totalidad de esta investigación tiene que especificar la fuente.
- No Comercial – No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
- Sin Obras Derivadas – No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Los derechos derivados de usos legítimos u otras limitaciones reconocidas por la ley no se ven afectados por lo anterior. El contenido de los artículos y reseñas publicadas es responsabilidad de los autores y no refleja el punto de vista u opinión de la Fundación Universitaria Monserrate

The content of all published articles and reviews does not reflect the official opinion of the Monserrate University Foundation Responsibility for the information and views expressed in the articles and reviews lies entirely with the author(s).



Contenido

- 1. Las competencias emocionales en la titulación de Contaduría Pública, un análisis correlacional** 6
Acevedo Amorocho, Alejandro; Román Ordoñez, Javier Alexander; Celis Vega, Valentina; Martina Chía, María Ana
- 2. Niveles de felicidad: una comparación entre la comunidad de la Escuela de Educación de una universidad privada en Colombia** 34
Álvarez Martínez, Jorge Armando; Embus Arandia, Carlos Ernesto
- 3. Estrategias didácticas para fortalecer el proceso de lectoescritura en los niños del nivel de preescolar** 52
Quintero Meneses, Vanessa Tatiana
- 4. Convivencia escolar: uso constructivo del tiempo libre y actividades artísticas tradicionales** 81
Manzur Burgos, Roquelina de Jesús; Sánchez Arias, Leonia Irina
- 5. Uso de TIC accesibles de estudiantes con discapacidad visual del CIESOR en Medellín** 93
Ovalle Ramírez, Claudia
- 6. Situación espiritual y social: base para construir un proyecto de vida en la adolescencia** 110
Santacruz Andrade, Tania Julieta
- 7. Factores que inciden en la ideación suicida en adolescentes de 13 a 17 años del corregimiento del poblado en el municipio de Pueblo Nuevo –Córdoba.** 128
Hernández Flórez, Oviris Yolanda; Violeth Galvis, Sandra Lucia
- 8. Educación y desarrollo de capacidades: una mirada crítica para la superación de la pobreza.** 141
Pablo Emilio Luna Gutiérrez
- 9. Utilización de herramientas de big data e inteligencia artificial para predecir fenómenos sociales** 159
Víctor Hugo Mendoza Tovar



1. Las competencias emocionales en la titulación de Contaduría Pública, un análisis correlacional

1. Emotional competencies in the Public Accounting degree, a correlational analysis

Alejandro Acevedo Amorocho
Javier Alexander Román Ordoñez
Valentina Celis Vega
María Ana Martina Chía

Resumen

Uno de los elementos que se requieren para enfrentar las exigencias del tejido social y empresarial son las competencias emocionales, es por ello por lo que se decidió evaluar el nivel de apropiación al interior de la facultad de Contaduría Pública de la USTA de Bucaramanga, con lo cual se contó con 100 estudiantes del programa que estudian en los diferentes semestres. La labor investigativa es de corte cuantitativo, y diseño no experimental de tipo descriptivo-correlacional, y se ha decidido utilizar el Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A), diseñado por Pérez et al. (2010). El estudio permitió revisar en cinco dimensiones; La dimensión 1 se logró definir que la mayoría de los estudiantes tienen un nivel de clasificación Media frente a la Conciencia Emocional; la Dimensión 2 se obtuvo que la mayoría de los estudiantes tienen un nivel de clasificación Media frente a la Regulación Emocional; la Dimensión 3 los datos muestran que la mayoría de los estudiantes tienen un nivel de clasificación Media frente a la Autonomía Emocional; la Dimensión 4 mostro que la mayoría de los estudiantes tienen un nivel de clasificación Media frente a las Competencias Sociales, finalmente la Dimensión 5 permite inferir que la mayoría de los estudiantes tienen un nivel de clasificación Media frente a la Competencias para la Vida y el Bienestar. Lo anterior permite indicar que se requiere contemplar en los planes formativos dicha dimensión de competencia, ajustando estrategias de enseñanza que permitan el desarrollo de este aspecto en la formación de los profesionales.

Palabras Clave: Inteligencia emocional, competencia emocional, escala de competencias emocionales, educación profesional, evaluación de programas.

¹ alejandro.acevedoa@upb.edu.co – Grupo de Investigación GIA

² javier.roman@correo.uis.edu.co – Grupo GIA

³ valentina.celis@ustabuca.edu.co – Grupo de investigación INDERCON

⁴ dconta@ustabuca.edu.co – Grupo de investigación INDERCON





Abstract

One of the elements that are required to face the demands of the social and business fabric are emotional competencies, which is why it was decided to evaluate the level of appropriation within the Faculty of Public Accounting of the USTA of Bucaramanga, with which It had 100 students of the program who study in the different semesters. The investigative work is of a quantitative nature, and a descriptive-correlational non-experimental design, and it has been decided to use the Adult Emotional Development Questionnaire (CDE-A), designed by Pérez et al. (2010). The study allowed to review in five dimensions; Dimension 1 was able to define that the majority of students have a Medium classification level against Emotional Awareness; In Dimension 2, it was obtained that the majority of students have a Medium classification level in relation to Emotional Regulation; Dimension 3 data shows that the majority of students have a Medium classification level regarding Emotional Autonomy; Dimension 4 showed that most of the students have a Medium classification level against the Social Competences, finally Dimension 5 allows inferring that the majority of the students have a Medium classification level against the Competencies for Life and Well-being . The foregoing allows us to indicate that it is necessary to contemplate this dimension of competence in the training plans, adjusting teaching strategies that allow the development of this aspect in the training of professionals.

Keywords. Emotional intelligence, emotional competence, competence scale, professional education, program evaluation.



Introducción

En un mundo donde la dinámica social y empresarial hacen que los cambios cada vez sean más disruptivos y frecuentes se hace necesario que el trabajo enfocado a las competencias emocionales se gestione desde edades muy tempranas, labor con la cual se contribuya a la estructuración integral de la formación de las personas (García et al., 2021), y que hoy en día son cada vez más requeridas en contextos de alta competitividad empresarial y una sociedad que es más dinámica y exigente (Sánchez, Rodríguez, & García, 2018, p. 975); en este sentido se puede consultar los trabajos desarrollados en su génesis desde el concepto de inteligencia emocional por Salovey & Mayer (1990), abordado y robustecido por los análisis de Goleman (1995 y 1998), y revisiones profundas de estado de arte y estructuración de propuestas desarrollados por Saarni (1997, 1999), Bar-On & Parker (2000), Ciarrochi, Forgas, & Mayer (2006), Miller, et al. (2006), Bisquerra & Pérez (2007), Vaida & Opre (2014), entre otros, que en definitiva concuerdan que el desarrollo de competencias emocionales es un tema de relativa importancia para la sociedad, y por su puesto para el tejido empresarial. Siguiendo a Goleman (1998), el cual precisa que el componente de competencia emocional puede ser asimilado y desarrollado por los individuos, y que esta dinámica posee su sustento en la inteligencia emocional, la cual es el soporte de un ejercicio profesional destacado, (enfoque corporativo sustentado por el teorista), y que en contraste Saarni (1999), desde una mirada social define a este tipo de condición como el mecanismo para exteriorizar de forma efectiva la autoeficacia en el contexto socio-emocional.

Ahora bien, un enfoque más académico es el aportado por Sánchez (2010), el cual indica que el concepto de competencia emocional

se evidencia cuando el estudiante es capaz de poner en acción los conocimientos recabados en sus diferentes momentos de vida y aprendizaje, con los cuales pueda otorgar respuestas eficientes y de valor a lo que es demandado por el contexto en el que el sujeto se circunscribe.

Por otra parte, Sánchez et al (2017), indican que debido a la importancia de este hecho se han desarrollado y estructurado programas concernientes al desarrollo de competencia emocionales, dicha evidencias se encuentran en los trabajos de Abarca (2003), Durlak, et al (2011), Ambrona, López, & Márquez (2012), Bisquerra & Pérez (2012), Bisquerra, Pérez, & García (2015), entre muchos otros, que abordaron el tema para una población con problemas de diferentes aspectos, pero hoy por hoy habiendo identificado su importancia se trabaja desde la óptica de la prevención, por ende este tipo de ejercicios se orientan a todos y cada uno de los integrantes de una comunidad académica, tal como se puede apreciar en los trabajos de Pérez et al (2013).

De igual forma García et al (2021), advierten que es fundamental que los profesores posean en alto grado un componente de competencias emocionales, con lo cual se pueda dar una oportuna respuesta a las demandas educativas que se complejizan en el día a día, en esta misma línea Gento, González, & Silfa (2020), evidencian que el profesor posee un rol de liderazgo, siendo la dimensión afectiva un componente primordial con el cual facilita el desarrollo integral del estudiantado, idea que va en la misma dirección en lo que plantearon Hallinger & Heck (2010), cuando precisan que el papel del profesor es el de estimular no solo a los discentes, sino también a todos los miembros de la comunidad académica exhortándolos al desarrollo de trabajo colaborativo.

Ahora bien, abordando el contexto académico





universitario, García et al (2021), evidencian que efectivamente es requerido trabajar de forma activa en las competencias emocionales desde etapas muy tempranas y que debe ser una labor insertada en la estructura del currículum con lo cual se mejore la formación integral de los individuos, de no ser así no solo los profesores universitarios recibirán individuos con desordenes emocionales, sino la misma sociedad y tejido empresarial deberán lidiar con este flagelo que hoy agobia a la sociedad. Con todo lo precisado con anterioridad, resta por indicar que el objetivo de la presente investigación está orientado en poder determinar el grado de apropiación y desarrollo se encuentran las competencias emocionales al interior de la facultad de contaduría pública, mediante el análisis correlacional de las dimensiones de las competencias emocionales.

Método

Para el desarrollo de la presente investigación esta se encuentra enmarcada dentro de un estudio de corte cuantitativo, y diseño no experimental de tipo descriptivo-correlacional, lo anterior se sustenta debido a que el trabajo no pretende interferir con las variables objeto de estudio, ni tampoco es el deseo de conjeturar la inferencia de las generalizaciones (Best & Kahn, 2003). Para el tratamiento y análisis de los datos fue usado el software R en su versión 3.3.1.

Población

Para el desarrollo del presente ejercicio se tomó el total de la población de la facultad de contaduría pública, lo anterior debido a que la facultad tan solo posee 108 integrantes de los cuales participaron 100, es decir alrededor del 93% de la comunidad del programa, ejercicio desarrollado en el primer semestre de 2022, de los cuales el 69% se definen en el género fe-

menino, mientras que el restante 31% corresponde al género masculino con un rango de edades que va desde los 16 hasta los 46 años, están presentes en todos los semestres de la carrera y además provienen de todos los estratos sociales a excepción del 6.

En términos generales se resalta que la gran mayoría de los encuestados son del género femenino, y son relativamente jóvenes con una edad mediana de 21 años, pertenecen a estratos bajos y están cursando o culminando su carrera de contaduría pública.

En cuanto a la edad de los estudiantes encuestados en su gran mayoría 50% están entre los 19 a 22 años, un 25% tiene una edad inferior a los 19%, mientras que el restante 25% con edades superiores a los 23 años, sin embargo, este último rango de edades no supera los 30 años. Ver Tabla 1.

**Tabla 1.** Distribución de las edades de los estudiantes.

MÍNIMO	1Q	2Q	MEDIA	3Q	MÁXIMO	RANGO
16	19	21	21,94	22,25	46	30

Fuente: Desarrollo de los autores.

A pesar del rango amplio de edades es importante señalar que las edades superiores a los 30 años son estadísticamente atípicas, por lo tanto, no contribuyen a la dispersión, prueba de ellos es que la mediana es muy cercana a la media, esto significa que tenemos una concentración de edades.

En cuanto al estrato al que pertenecen los entrevistados, la Tabla 2 indica que el 8% pertenece al estrato 1, el 33% pertenece al estrato 2, un 47% pertenece al estrato 3, un 10% al estrato 4 y un 2% al estrato 5.

Tabla 2. Tabla de frecuencia del estrato al que pertenecen los encuestados.

ESTRATO	FRECUENCIA	PROPORCIÓN
1	8	8%
2	33	33%
3	47	47%
4	10	10%
5	2	2%

Fuente: Desarrollo de los autores.

Básicamente el 88% de los encuestados se encuentran en estratos bajos y el 12% en estratos medios.

Respecto al semestre que están cursando los encuestados, el 32% están entre el primer y cuarto semestre, un 17% está cursando el quinto y sexto semestre, mientras que un 51% se encuentra cursando entre el séptimo y décimo semestre. Ver Tabla 3.





Tabla 3. Tabla de frecuencia del semestre que están cursando los encuestados.

SEMESTRE	FRECUENCIA	PROPORCIÓN
1	12	12%
2	4	4%
3	14	14%
4	2	2%
5	12	12%
6	5	5%
7	10	10%
8	18	18%
9	22	22%
10	1	1%

Fuente: Desarrollo de los autores.

Esta clasificación en 3 grupos se hace con el ánimo de hacer caracterizaciones más precisas ya que por ejemplo los estudiantes del décimo semestre no están representados de la mejor manera. Al revisar la edad de los encuestados por sexo se identifica que los hombres tienden a tener una edad menor que las mujeres, la Figura 1 visualiza de mejor manera esta característica, por ejemplo, en la muestra se tienen 4 mujeres mayores de 30 años mientras que solo existe un hombre con esta característica.

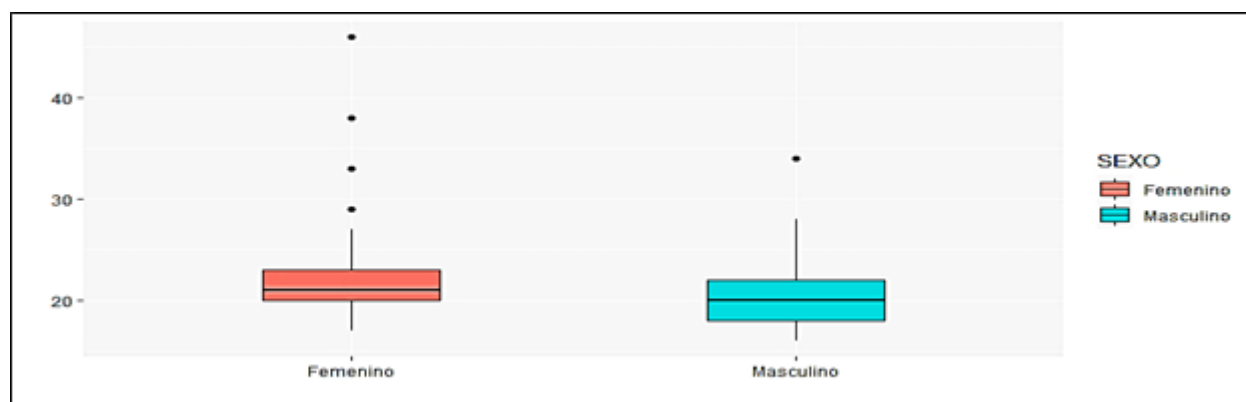


Figura 1. Edad de los encuestados por género.

Fuente: Desarrollo de los autores.



La Figura 1 también muestra que el 50% de las mujeres encuestadas tiene una edad entre los 20 a 23 años, una edad mínima de 17 y una máxima de 46. Los hombres por su parte muestran rangos de edades inferiores, en ese sentido, el 50% tiene una edad entre los 18 a 22, una mínima de 16 y una máxima de 34, vale la pena aclarar que de los 100 encuestados el 68% son mujeres y el restante 31% son hombres.

Por último, al revisar la relación entre el semestre y la edad se evidencian que estas se sitúan en un rango entre los 21 a 25 años con la excepción del primer y tercer semestre en donde la mediana de las edades es inferior a 20 años. Ver Figura 2.

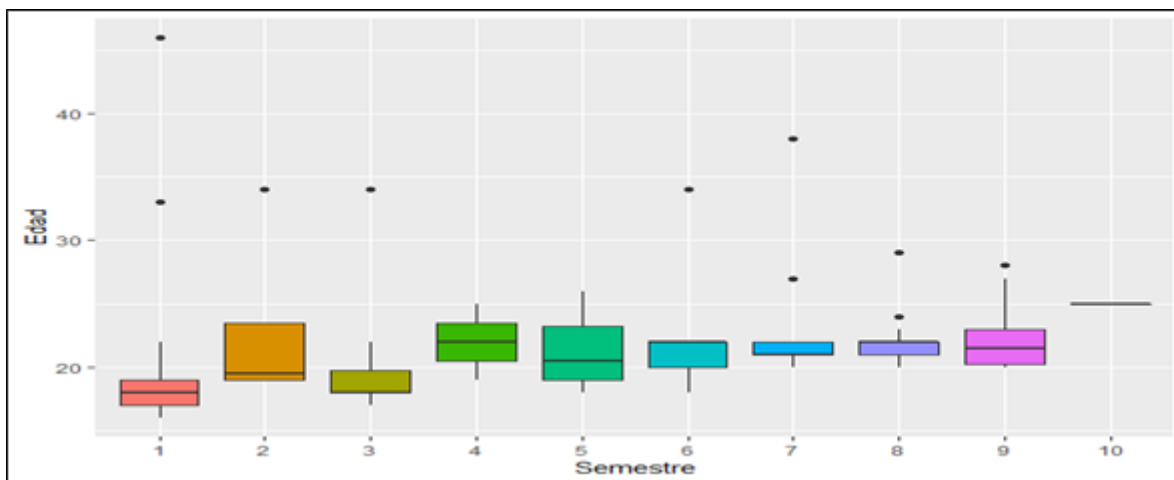


Figura 2. Edad de los encuestados por semestre.

Fuente: Desarrollo de los autores.

Instrumentos de recogida de información

Para recabar la data se utilizó el Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A), instrumento estructurado por Pérez et al. (2010). Se trata de un cuestionario de autoinforme constituido por 48 ítems, organizados en 5 dimensiones (García et al 2021, p.122). La Dimensión 1 (D1) aborda el tema de conciencia emocional, la Dimensión 2 (D2) contiene el tema de la regulación emocional, la Dimensión 3 (D3) contempla la autonomía emocional, la Dimensión 4 (D4) revisa los componentes la competencia social, y finalmente la Dimensión 5 (D5) inspecciona los componentes de competencia para la vida y bienestar. Cada uno de estos estadios empleo la escala Likert con cinco puntos, para ello el valor de 1 consideraba una respuesta de “Totalmente en desacuerdo” en contraste con la calificación de 5 cuya respuesta era “Totalmente de acuerdo”.

En cada una de las dimensiones se desarrollo un análisis complementarios en cuatro componentes para poder identificar particularidades que definan mejor la población objeto de estudio como lo fue la relación del Semestre en curso, relación del estrato, sexo y edad.





Técnicas aplicadas en la investigación

Para el desarrollo del estudio se desarrolló un análisis por dimensiones. Es decir, se analizaron todas y cada una de las dimensiones estableciendo criterios de clasificación cualitativa (ALTO, MEDIO y BAJO) para concluir en qué nivel se encuentran estas competencias en los estudiantes de contaduría. Estas clasificaciones se realizaron en cada dimensión de la siguiente manera:

1. Dado que las respuestas tienen se basan en la escala Likert se sumaron sus resultados por dimensión para cada encuestado.
2. Este total se le calculó el rango de acuerdo con el puntaje mínimo y máximo que se puede alcanzar basado en el número de preguntas de cada dimensión y la escala Likert en sí.
3. Los rangos obtenidos se dividieron en 3 (ALTO, MEDIO y BAJO), en los casos que la división no fue entera se estableció un criterio conservador en el cual los intervalos para las clasificaciones Medio y Bajo son de igual longitud en detrimento de la longitud del intervalo asignado a la clasificación Alto.

Con estas clasificaciones se logró mejorar la caracterización de los estudiantes de contaduría con base en sus particularidades sociodemográficas y académicas, así como en las respuestas dadas al cuestionario de Desarrollo Emocional.

Resultados

Dimensión 1

La dimensión 1 que mide la Conciencia Emocional se compone de 8 preguntas alcanzando un puntaje máximo de 40 y mínimo de 8 puntos por encuestado, en ese sentido, existe un rango de 33 puntos que se puede dividir de forma entera en 3 partes (Alto, Medio, Bajo), por lo tanto, se clasifica como Bajo si el encuestado obtiene un rango de puntaje menor a 19 puntos, Medio si obtiene un rango mayor o igual que 19 y menor o igual a 29 puntos y Alto si obtiene un rango mayor a 29 puntos. La Tabla 4 muestra específicamente la frecuencia de esta clasificación para la dimensión 1 de los encuestados.

Tabla 4. Frecuencias sobre el nivel de conciencia emocional en los encuestados.

CLASIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
ALTO	12	12%
MEDIO	80	80%
BAJO	8	8%

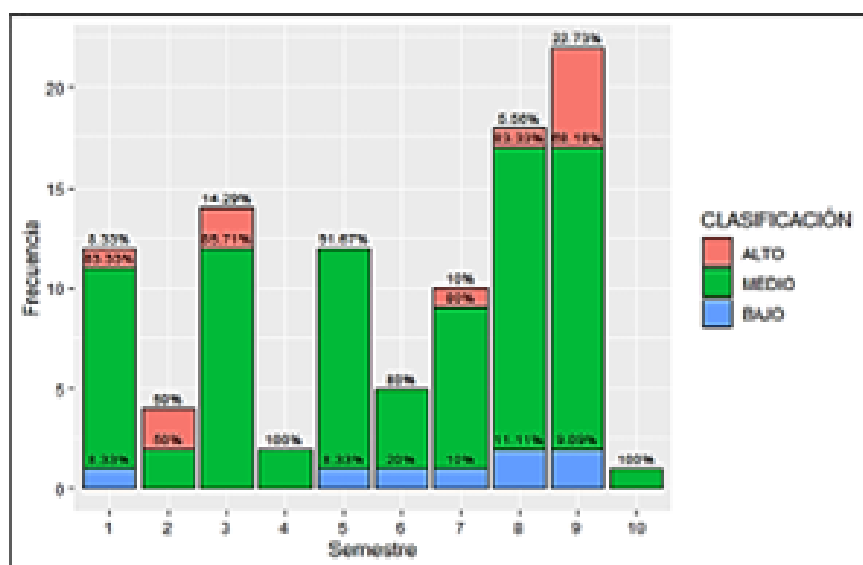
Fuente: Desarrollo de los autores



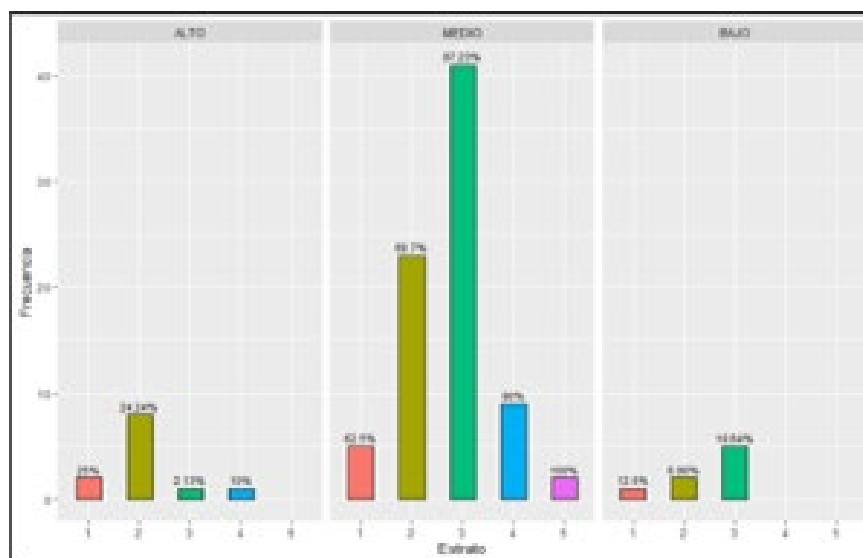
Los resultados muestran que el 80% de los encuestados tiene un nivel de conciencia emocional Medio, un 12% Alto y un 8% Bajo. Básicamente la probabilidad de encontrar niveles extremos es relativamente alta (20%), lo que demuestra la importancia de identificar qué características tienen estos estudiantes que los hace tener esos niveles extremos.

Tal como se había indicado en la descripción de los instrumentos se ha desarrollado un análisis complementario de las dimensiones relacionándolas con aspectos tal como la relación del semestre en curso, estrato, el sexo y la edad, las cuales se muestran a continuación en la figura 3.

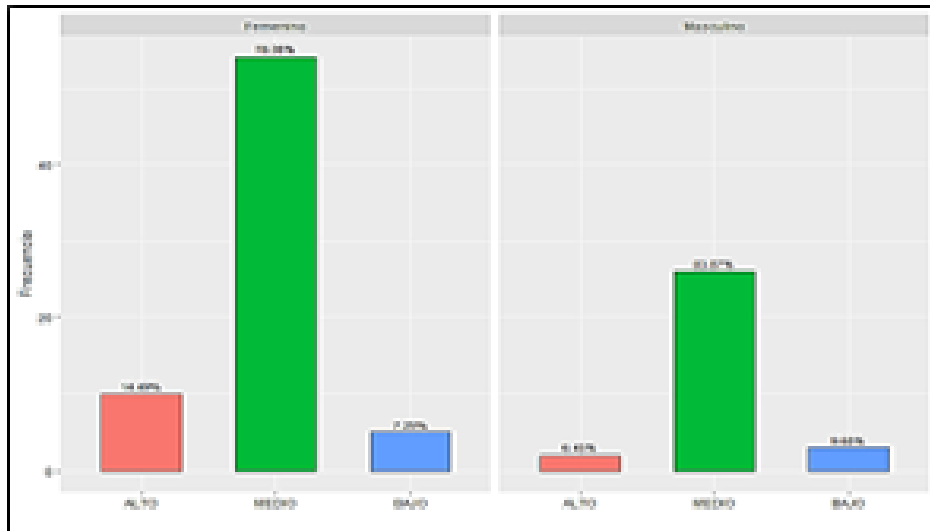
Figura 3. Relación de la Dimensión 1 con los aspectos Semestre, Estrato, Sexo y edad



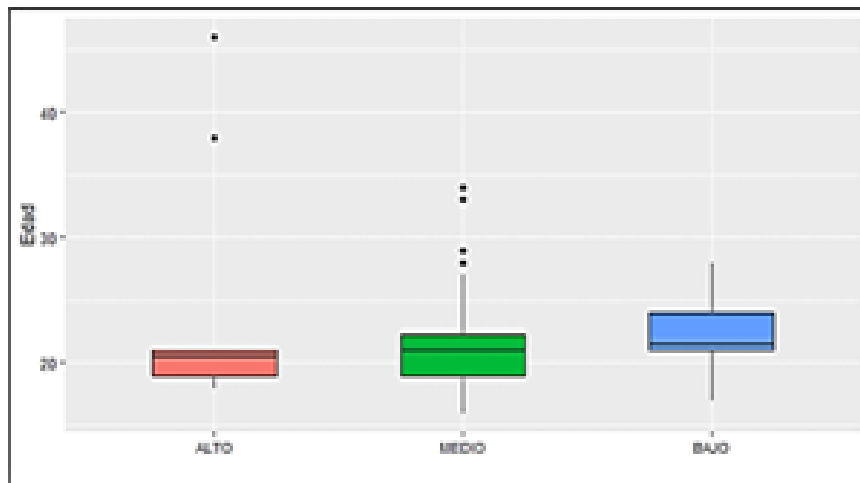
Semestre en curso



Estrato



Sexo



Edad

Fuente: Desarrollo de los autores

Al analizar la relación del Semestre en Curso con la D1, se puede apreciar que los niveles de conciencia emocional “Altos” presentados en los estudiantes de distintos semestres, se destaca que únicamente los pertenecientes al segundo semestre presentan la mayor proporción de clasificación “Alta” alcanzando un 50%. Otros semestres con un importante porcentaje de nivel “Alto” pertenecen al noveno y tercer semestre con porcentajes que alcanzan el 22,73% y 14,29% respectivamente. Los estudiantes pertenecientes a los semestres 1, 7 y 8 por su parte tienen un importante porcentaje de individuos con un nivel “Alto” de conciencia emocional, mientras que en los estudiantes pertenecientes a los semestres 4, 5, 6 y 10 no se encontró dicho nivel. Ver Figura 4. La clasificación “Baja” no se encontró en los estudiantes pertenecientes a los semestres 2, 3, 4 y 10, mientras que los estudiantes pertenecientes al sexto semestre presentaron el mayor porcentaje de niveles “Bajos” de “Conciencia Emocional” con un 20%.



Por otra parte, la relación del Estrato socioeconómico frente a la D1 se puede precisar que mediante el análisis descriptivo muestra que los estudiantes pertenecientes al estrato 1 y 2 presentan los niveles más altos de Conciencia Emocional con un 25% y 24,24% respectivamente, los estratos 4 y 5 carecen de niveles Bajos, mientras que en todos los estratos el nivel Medio es el más preponderante. Frente a los niveles “Bajos” de “Conciencia Emocional” al interior del estrato 1 es donde más se presentan estos casos pese al gran porcentaje de niveles “Altos”, le siguen los estudiantes de estrato 3 con un 10,64% y los estudiantes de estrato 2 con un 6,06%.

En cuanto a la relación del Sexo frente al nivel de conciencia emocional, el análisis descriptivo muestra que un gran porcentaje de hombres y mujeres poseen un nivel Medio de Conciencia Emocional. Pese a que básicamente existe un nivel de igualdad de Conciencia Emocional entre hombres y mujeres, existen leves diferencias. Mientras que en las mujeres el 14,49% tiene un nivel Alto en los hombres este porcentaje es inferior alcanzando el 6,45%; además el porcentaje de Conciencia Emocional de nivel Bajo en hombres es más alto que en las mujeres.

Finalmente, la relación entre la edad y la D1, se ha podido definir que mediante el análisis descriptivo muestra que los encuestados con edades atípicamente altas, así como los que tienen edades inferiores a 21 años poseen alta “Conciencia Emocional”. Otra observación importante se da en las edades entre los 22 a 24 años que tienden a tener una “Conciencia Emocional” con nivel “Bajo”, sin embargo, las distribuciones de las edades por nivel probablemente no tengan diferencias estadísticamente significativas.

Dimensión 2

La dimensión 2 que mide la regulación emocional se compone de 8 preguntas alcanzando un puntaje máximo de 40 puntos y mínimo de 8 puntos por encuestado, en ese sentido, existe un rango de 33 puntos que no se puede dividir de forma entera en 3 partes (Alto, Medio, Bajo), por lo tanto, se clasifica como Bajo si el encuestado obtiene un rango de puntaje menor o igual 19 puntos, Medio si obtiene un rango mayor o igual que 19 y menor o igual a 30 puntos y Alto si obtiene un rango mayor a 30 puntos. La Tabla 5 muestra específicamente la frecuencia de esta clasificación para la dimensión 2 de los encuestados.

Tabla 5. Frecuencias sobre el nivel de regulación emocional en los encuestados.

CLASIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
ALTO	27	27%
MEDIO	69	69%
BAJO	4	4%

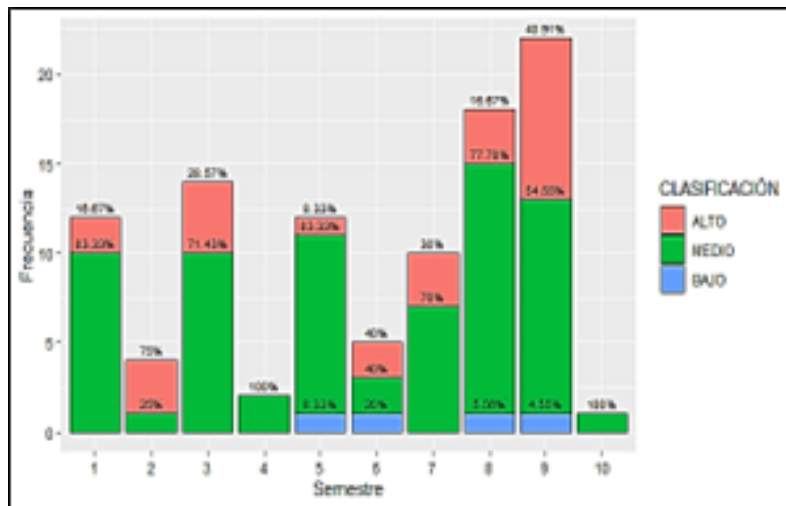
Fuente: Desarrollo de los autores



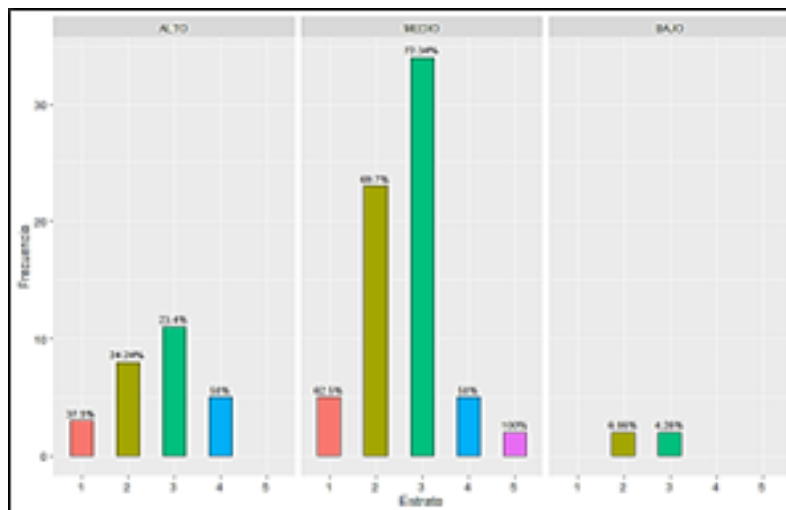


Los resultados muestran que un 69% de los encuestados tiene un nivel de regulación emocional Medio, un 27% Alto y un 4% Bajo. Existe un porcentaje significativo de clasificación “Alta”, así como una insignificante probabilidad de encontrar una clasificación “Baja”, en ese sentido, es importante identificar si existen algunas características de los encuestados que se relacionen con estos resultados, para ello se realizará un análisis bivariado entre las variables de identificación sociodemográfica (sexo, edad, estrato y semestre) frente al nivel de regulación emocional, el cual se puede apreciar en la figura 5.

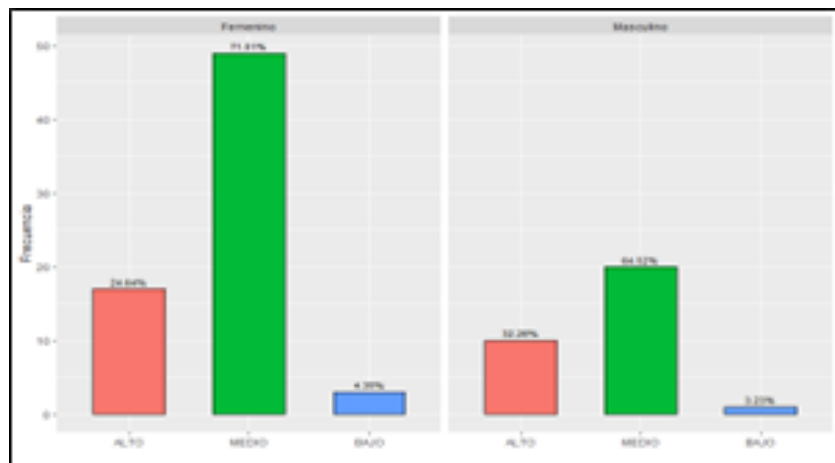
Figura 5. Relación de la Dimensión 2 con los aspectos Semestre, Estrato, Sexo y edad



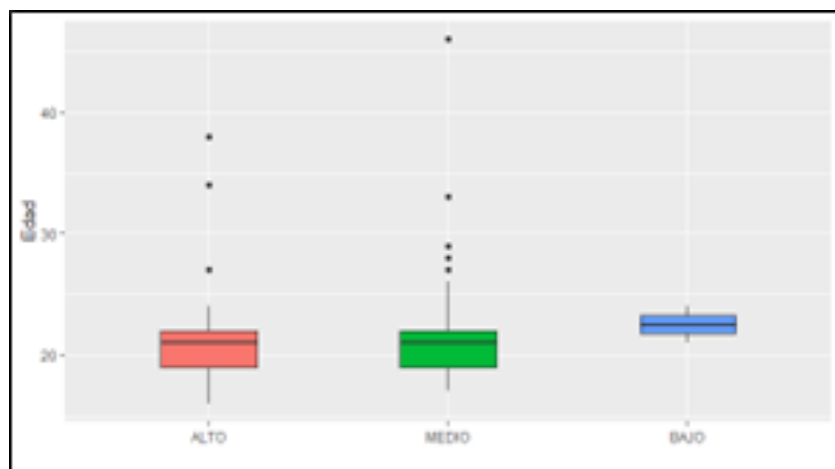
Semestre en curso



Estrato



Sexo



Edad

Fuente: Desarrollo de los autores

Un primer estadio es la revisión de la relación del semestre frente a la regulación emocional; el análisis descriptivo muestra una característica especial en los estudiantes de segundo semestre ya que el 75% de sus estudiantes tienen una regulación emocional clasificada como Alta, mientras que los estudiantes de noveno y sexto semestre mostraron aproximadamente un 40,91% y 40% de este nivel respectivamente.

Pese a que el nivel de regulación emocional Medio es el dominante básicamente hay excepciones en los estudiantes de los semestres 2, 6 y posiblemente 9, demostrando cierto equilibrio ya que esta cualidad está presente en los estudiantes de primeros, medios y últimos semestres. Finalmente, llama la atención los cambios súbitos del nivel de regulación emocional entre los semestres, este comportamiento probablemente indique la existencia nula de algún tipo de relación entre la variable Clasificación y Semestre frente a la dimensión analizada.





Ahora bien, en referencia a la relación del estrato frente a la D2, se puede apreciar que mediante el análisis descriptivo muestra que todos los estudiantes pertenecientes a los distintos estratos tienen un significativo nivel Alto de regulación emocional, siendo los de estrato 4 los que presentar el mayor porcentaje alcanzando un 50%; se exceptúa de esta tendencia los estudiantes pertenecientes al estrato 5 quienes presentaron un 100% de regulación emocional Medio. Se destaca además la ausencia de niveles de regulación emocional Bajo en los estudiantes pertenecientes a los estratos 1, 4 y 5, mientras que en todos los estratos el nivel “Medio” (excepto los de estrato 4) es el más preponderante.

Finalmente, el estrato 5 parece ser neutral ya que el 100% de los encuestados de este estrato poseen un nivel de regulación emocional Medio, además se identifica una reducción de los niveles “Altos” de regulación emocional en los estratos bajos a medida que se aumenta su clasificación. Con respecto a la relación del Sexo frente a la D2, el análisis descriptivo muestra que un gran porcentaje de hombres y mujeres poseen un nivel Medio de regulación emocional. Pese a que básicamente existe un nivel de igualdad de regulación emocional entre hombres y mujeres, existen leves diferencias. Mientras que en las mujeres el 24,64% tiene un nivel “Alto” en los hombres este porcentaje es superior alcanzando el 32,26%; además el porcentaje de regulación emocional Bajo es más alto en las mujeres que en los hombres, en ese sentido, parece que existe una posible relación entre el nivel de regulación emocional y el sexo del estudiante.

Una última relación desarrollada es la que se desarrolló entre la edad y el nivel de regulación emocional D2. El análisis descriptivo muestra que los encuestados con edades atípicamente altas, poseen un “Alto” o “Medio” nivel de regulación emocional. Otra observación importante es que básicamente las edades de los encuestados con niveles de clasificación altos y medios de regulación emocional tienen edades similares, mientras que los niveles más bajos se concentran en edades entre los 22 y 23 años, sin embargo, las distribuciones de las edades por nivel probablemente no tengan diferencias estadísticamente significativas.

Dimensión 3

La dimensión 3 que mide la autonomía emocional se compone de 5 preguntas alcanzando un puntaje máximo de 25 puntos y mínimo de 5 puntos por encuestado, en ese sentido, existe un rango de 21 puntos que se puede dividir de forma entera en 3 partes (Alto, Medio, Bajo), por lo tanto, se clasifica como Bajo si el encuestado obtiene un rango de puntaje menor a 12 puntos, Medio si obtiene un rango mayor o igual a 12 y menor o igual a 18 puntos y Alto si obtiene un rango mayor a 18 puntos. La Tabla 6 muestra específicamente la frecuencia de esta clasificación para la dimensión 3 de los encuestados.



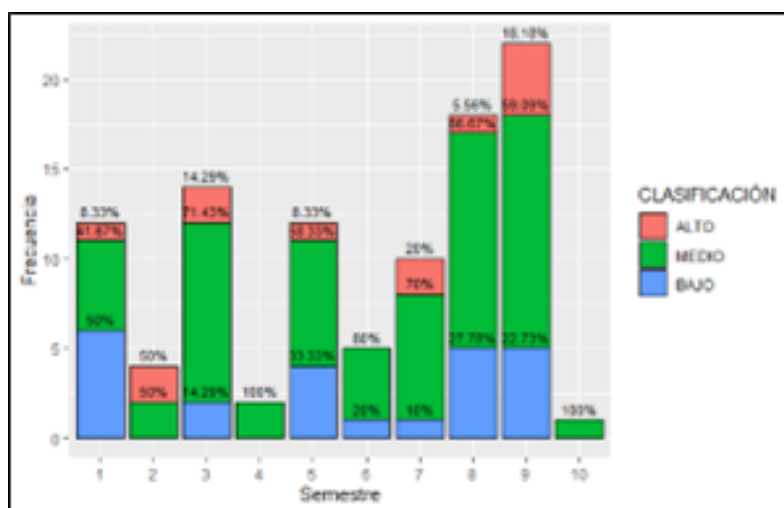
Tabla 6. Frecuencias sobre el nivel de autonomía emocional en los encuestados. Fuente:

CLASIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
ALTO	13	13%
MEDIO	66	66%
BAJO	24	24%

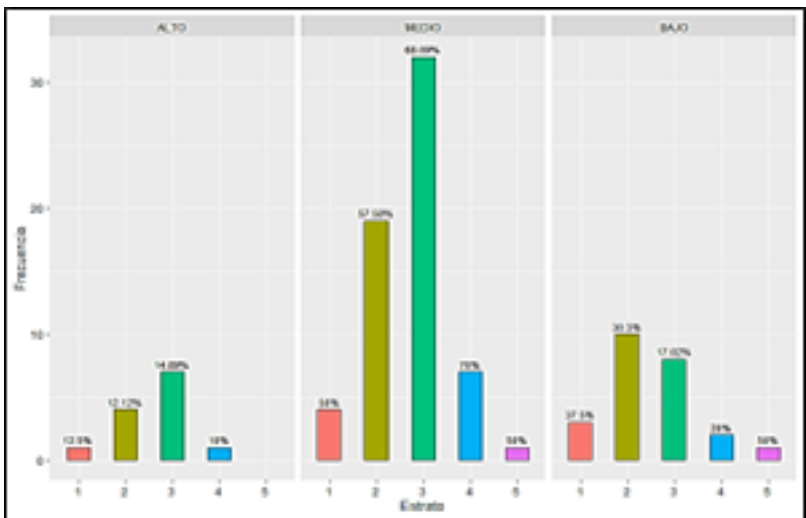
Fuente: Desarrollo de los autores

Los resultados muestran que el 63% de los encuestados tiene un nivel de conciencia emocional Medio, un 13% Alto y un 24% Bajo. Básicamente la probabilidad de encontrar niveles extremos es relativamente alta (37%), lo que demuestra la importancia de identificar qué características tienen estos estudiantes para alcanzar dichos niveles. A continuación, se procede a correlacional la D3 con respecto al Semestre, Estrato, Sexo y Edad, que gráficamente se puede apreciar en la figura 6. En cuanto a la relación del Semestre en Curso con el Nivel de Autonomía Emocional, el análisis descriptivo muestra que los estudiantes de todos los semestres tienen en su gran mayoría a tener niveles medios de autonomía emocional, por otro lado, los estudiantes que cursan segundo semestre presentan el porcentaje más alto del nivel de autonomía emocional alcanzando un 50%, los estudiantes de cuarto, sexto y décimo semestre no presentaron dicho nivel, mientras que los demás estudiantes de los restantes semestres tienen un importante número de individuos con niveles altos, pero no tan significativos como los presentados por los estudiantes de segundo semestre.

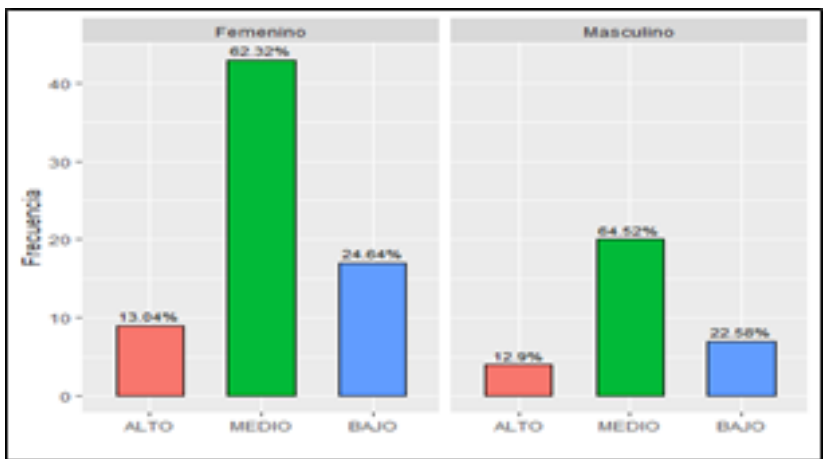
Figura 6. Relación de la Dimensión 3 con los aspectos Semestre, Estrato, Sexo y edad



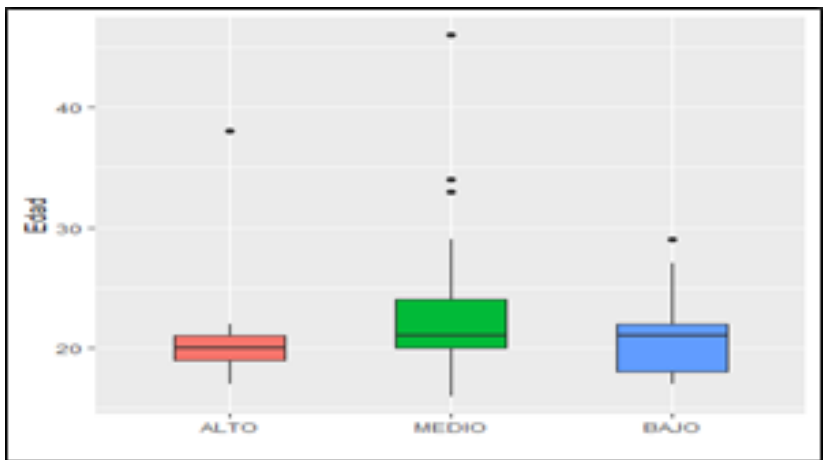
Semestre en curso



Estrato



Sexo



Edad

Fuente: Desarrollo de los autores



Respecto a los niveles bajos se destacan los estudiantes de primer semestre alcanzando un 50% de individuos con este nivel, además los estudiantes de quinto, octavo y noveno semestre muestran niveles bajos superiores al 25%, mientras que los estudiantes de 4 y décimo semestre no presentan niveles bajos de autonomía emocional. Ahora bien, al analizar la relación del Estrato Frente al Nivel de Autonomía Emocional el análisis descriptivo muestra que el nivel medio de autonomía emocional es el más preponderante en cada uno de los estratos a los que pertenecen los estudiantes, sin embargo, en el estrato 5 el 50% de los estudiantes tienen este nivel y el restante 50% tiene nivel bajo. Básicamente los estudiantes pertenecientes a los distintos estratos tienen un significativo nivel bajo de autonomía emocional, por el contrario, los niveles altos están por debajo en todos los estratos.

Con referencia a la relación del Sexo con D3 se evidencio que en ambos sexos la gran mayoría de los encuestados tienen niveles medios de autonomía emocional, sin embargo, existen pequeñas diferencias entre ambos sexos. Las mujeres presentan un porcentaje mayor de estudiantes con niveles altos frente a los hombres, sin embargo, también tienen un porcentaje mayor de niveles bajos. Finalmente, al revisar la relación de la edad con respecto a la D3 se puede precisar que en términos generales no existen claras diferencias entre la edad y el nivel de autonomía emocional, sin embargo, para el caso de los niveles altos tratan de concentrarse en un rango de edad de menor amplitud que los demás niveles. Pese a que las edades medias presentes probablemente sean iguales en términos estadísticos, es preciso advertir que los niveles medios de autonomía emocional tienden a presentarse en edades superiores, mientras que un grupo significativo de estudiantes con edades inferiores a los 20 años presentan un nivel bajo.

Dimensión 4

La dimensión 4 que mide las competencias sociales se compone de 6 preguntas alcanzando un puntaje máximo de 30 puntos y mínimo de 6 puntos por encuestado, en ese sentido, existe un rango de 25 puntos que no se puede dividir de forma entera en 3 partes (Alto, Medio, Bajo), por lo tanto, se clasifica como Bajo si el encuestado obtiene un rango de puntaje menor o igual 13 puntos, Medio si obtiene un rango mayor que 13 y menor o igual a 22 puntos y Alto si obtiene un rango mayor a 22 puntos. La Tabla 7 muestra específicamente la frecuencia de esta clasificación para la dimensión 1 de los encuestados.

CLASIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
ALTO	18	18%
MEDIO	76	76%
BAJO	6	6%

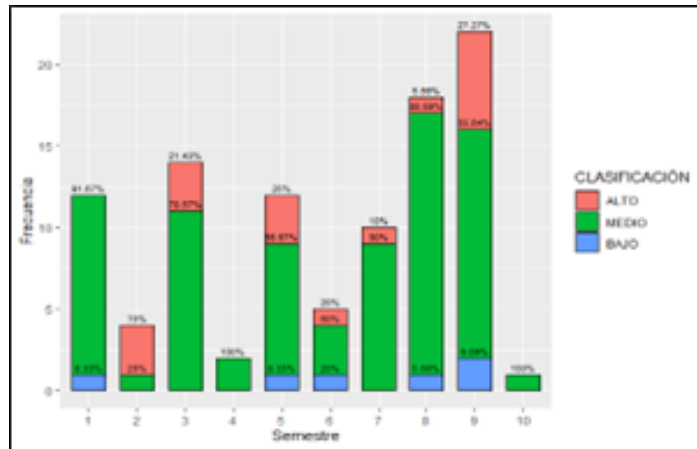
Fuente: Desarrollo de los autores

Para observar las relaciones entre la dimensión 4 y los componentes, semestre, estrato, sexo y edad, la figura 7 permite dar precisión de la información encontrada.

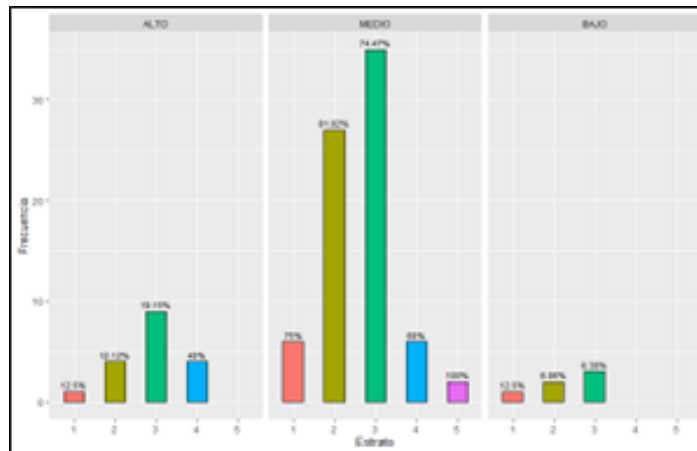


En un primer momento se puede identificar que a relación del semestre en curso con el nivel de competencias sociales muestran que los resultados del análisis descriptivo evidencian que la gran mayoría de los estudiantes de distintos semestres tienen un nivel de competencias sociales a un nivel Medio con excepción de los estudiantes de segundo semestre, los cuales en un 75% tienen un nivel Alto y un 25% de nivel Medio en esta competencia. Por su parte los semestres 1, 4 y 10 no tienen estudiantes con este nivel, mientras que en los demás semestres existe una significativa cantidad de estudiantes con niveles altos.

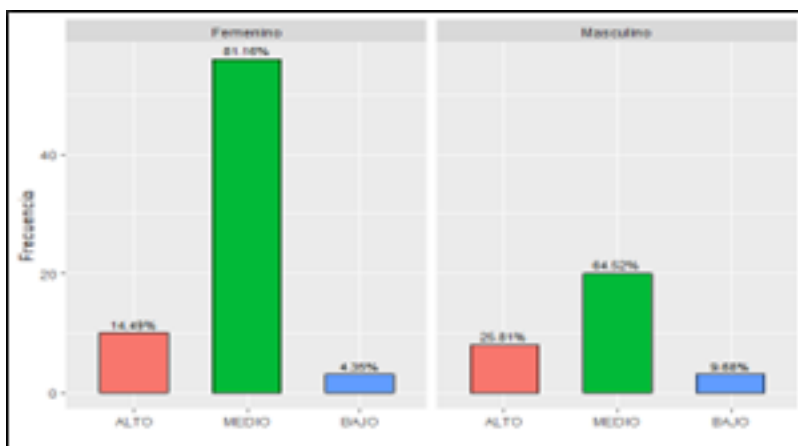
Figura 7. Relación de la Dimensión 4 con los aspectos Semestre, Estrato, Sexo y edad



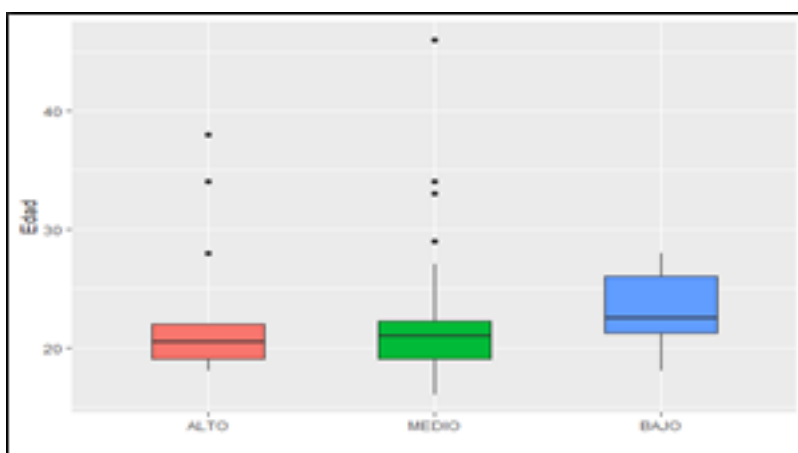
Semestre en curso



Estrato



Sexo



Edad

Fuente: Desarrollo de los autores

Frente a los niveles “bajos” de competencias sociales, en el semestre 6 el 20% de los estudiantes tienen ese nivel, en los estratos 2, 3, 4, 7 y 10 no existen estudiantes con nivel bajo. En los semestres restantes los niveles bajos no pasan del 10%.

De igual forma al revisar la D4 con relación al estrato, el análisis descriptivo muestra que el nivel Medio de competencias sociales es el de mayor peso porcentual en cada uno de los estratos a los que pertenecen los estudiantes, por otro lado, el nivel Bajo no está presente en los estudiantes de estrato 4 y 5, sin embargo, en los demás estratos su porcentaje es bajo alcanzando máximo el 12,5% en el estrato 1. Asimismo, el nivel Alto no está presente en los estudiantes de estrato 5, sin embargo, está presente en los estudiantes de los demás estratos siendo los que pertenecen al 4 los que mayor proporción tienen con un 40%. En términos porcentuales el nivel Alto aumenta a medida que lo hace el estrato (a excepción del estrato 5), en ese sentido, existe la probabilidad de una relación proporcional entre estas variables.





Con respecto a la D4 y la relación con la variable Sexo, se evidencia que en ambos sexos la mayoría de los estudiantes tienen un nivel Medio de competencias sociales, sin embargo, existen diferencias importantes en la proporción de todos los niveles. Estas diferencias muestran que en términos proporcionales los hombres tienen un mayor porcentaje de estudiantes con niveles altos de competencias ciudadanas alcanzando un 25,81%, mientras que las mujeres alcanzan un 14,49%, sin embargo, el porcentaje de nivel Bajo es mayor en hombres (9,68%) que en las mujeres (4,35%).

Finalmente, la relación entre D4 y la variable Edad, permite indicar que las competencias sociales de acuerdo con la edad parecen estar equilibradas en los niveles alto y medio, sin embargo, el nivel Bajo de competencias sociales no lo está y tiende a evidenciar que a medida que aumenta la edad disminuye el nivel de las competencias sociales. Pese a esta tendencia, los estudiantes con edades atípicamente altas tienen niveles altos o medios de competencias sociales, en términos estadísticos es probable que exista diferencias entre los niveles Alto - Medio y Bajo.

Dimensión 5

La dimensión 5 que mide las competencias para la vida y el bienestar se compone de 8 preguntas alcanzando un puntaje máximo de 40 puntos y mínimo de 8 puntos por encuestado, en ese sentido, existe un rango de 33 puntos que se puede dividir de forma entera en 3 partes (Alto, Medio, Bajo), por lo tanto, se clasifica como Bajo si el encuestado obtiene un rango menor que 19 puntos, Medio si obtiene un rango mayor o igual que 19 y menor o igual a 29 puntos y Alto si obtiene un rango mayor a 29 puntos. La Tabla 7 muestra específicamente la frecuencia de esta clasificación para la dimensión 5 de los encuestados.

Tabla 7. Frecuencias sobre el nivel de competencias para la vida y el bienestar en los encuestados.

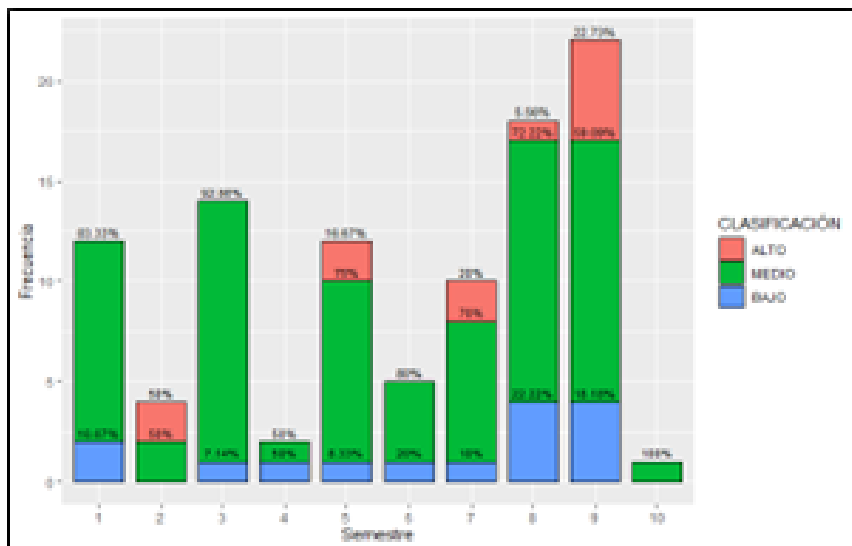
CLASIFICACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
ALTO	12	12%
MEDIO	73	73%
BAJO	15	15%

Fuente: Desarrollo de los autores

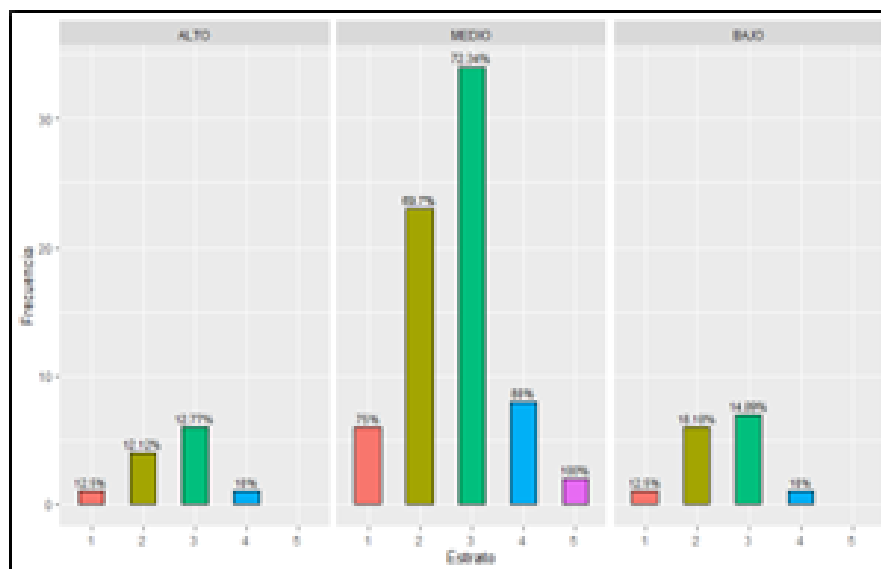
Los resultados muestran que el 73% de los encuestados tiene un nivel de competencias para la vida y el bienestar Medio, un 12% Alto y un 15% Bajo. Básicamente la probabilidad de encontrar niveles extremos es relativamente alta (27%), lo que demuestra la importancia de identificar qué características tienen estos estudiantes que los hace tener uno niveles extremos.

Las relaciones de la Dimensión 5 con respecto al grado, Estrato, Sexo y Edad se pueden apreciar en la figura 8.

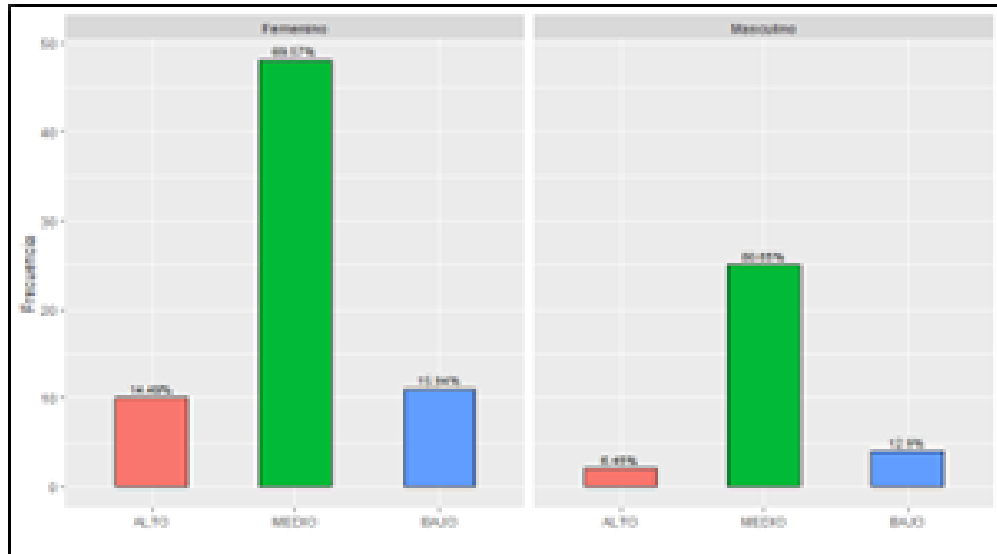
Fuente: Desarrollo de los autores



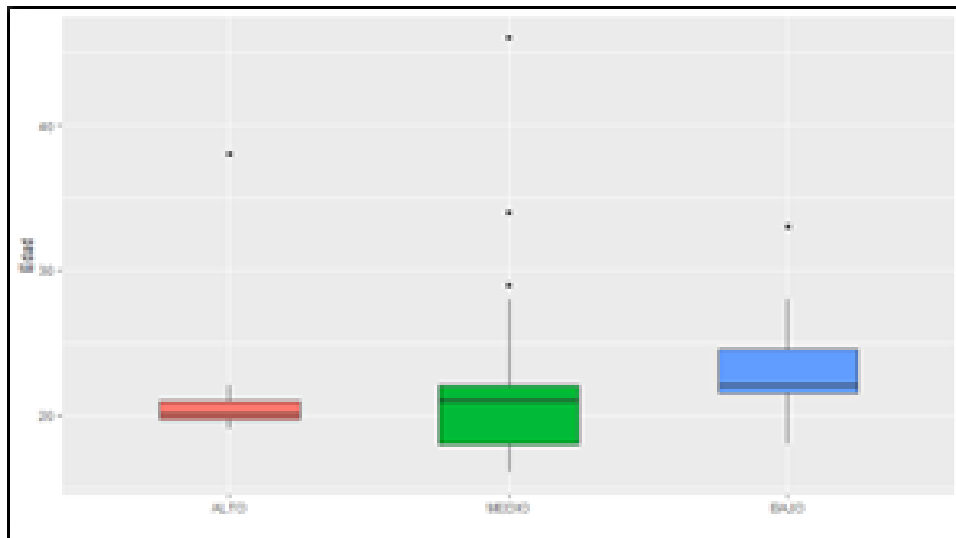
Semestre en curso



Estrato



Sexo



Edad



La relación entre el D5 y el semestre en curso muestra que en su gran mayoría los estudiantes de distintos semestres tienen un nivel Medio de competencias para la vida y el bienestar, aunque existe paridad en los estudiantes de segundo semestre con un nivel Alto del 50% y un nivel “Medio” con ese mismo porcentaje, por su parte los estudiantes de semestres 1, 3, 4, 6 y 10 no poseen niveles Altos de estas competencias, mientras que los demás semestres tienen este nivel de forma significativa. Con excepción de los estudiantes de los semestres 2 y 10 todos tienen estudiantes con niveles Bajos de estas competencias, siendo los estudiantes de 4 semestre los que alcanzan un mayor porcentaje de este nivel con un 50%, los demás estudiantes de otros semestres alcanzan porcentajes significativos de nivel Bajo.

Por su parte el análisis de la relación del estrato y D5, los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes de los distintos estratos tienen un nivel Medio de estas competencias, los estudiantes con niveles Altos en estos estratos no llegan al 13%, mientras que el máximo porcentaje de nivel Bajo llega al 18,18%. Básicamente en todos los estratos existen todos los niveles posibles de estas competencias a excepción de los estudiantes de estrato 5 quienes en su totalidad tienen un nivel Medio de estas competencias.

Por su parte, la relación entre el Sexo y D5, los resultados muestran que en ambos sexos la mayoría de los estudiantes tienen un nivel “Medio” de estas competencias, sin embargo, existen diferencias importantes entre los géneros. Las mujeres tienen un porcentaje mayor de estudiantes con nivel “Alto” de estas competencias alcanzando un 14,49%, mientras que los hombres solo alcanzan un 6,45%, sin embargo, las mujeres tienen un porcentaje mayor de estudiantes con un nivel “Bajo” de estas competencias alcanzando un 15,94%, mientras que los hombres alcanzan un 12,9%.

Finalmente, la relación entre D5 y la edad, se evidencia que la mayoría de los estudiantes con un nivel “Alto” de estas competencias se encuentran en edades entre los 20 a 21 años, mientras que los estudiantes con un nivel “Medio” están en su mayoría entre los 18 a 22 años y la mayoría de los estudiantes con nivel “Bajo” están entre los 22 a 24 años. Cabe resaltar la posible existencia de diferencias estadísticas entre los niveles Alto-Medio y Bajo respecto a la edad en estas competencias.

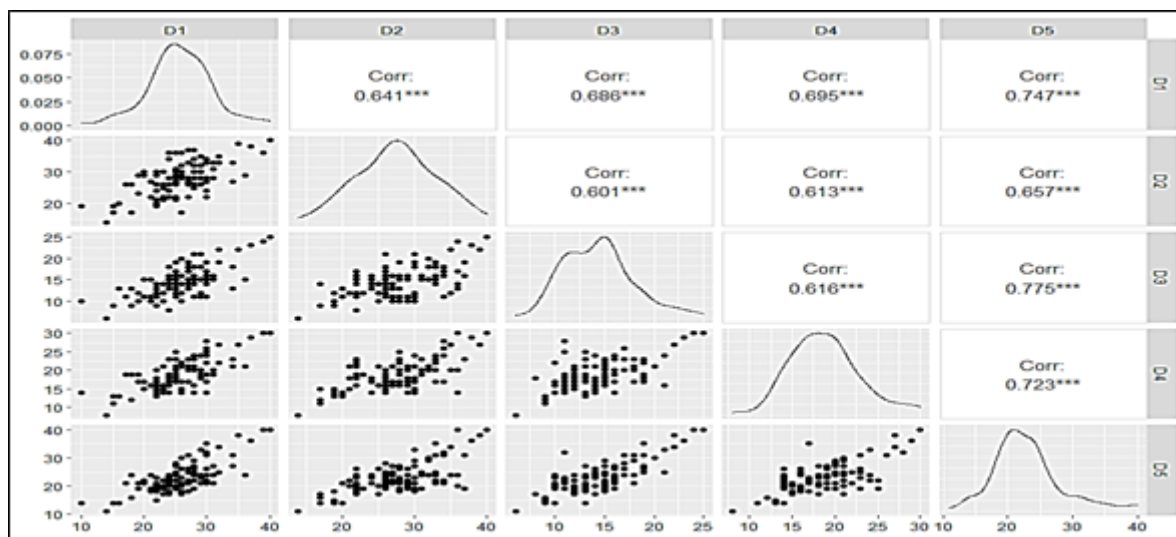
Análisis de correlación

En este punto es preciso recordar que a cada encuestado se le sumaron las calificaciones obtenidas en cada respuesta por dimensión, en ese sentido, se crearon 5 nuevas columnas que se van a utilizar esencialmente para revisar la existencia de correlación entre las distintas dimensiones analizadas. Precisamente, la Figura 9 muestra un resumen de los principales resultados del análisis de correlación; en la diagonal principal se visualiza las distribuciones del total de puntos acumulados del encuestado por cada dimensión, en la parte inferior de la diagonal principal se visualizan los diagramas de dispersión entre las distintas dimensiones analizadas que dan una idea de la relación entre ellas y en la parte superior de la diagonal se puede observar el valor de la correlación entre las dimensiones acompañados de asteriscos, estos últimos indican que con un nivel de significancia del 5% las correlaciones son significativas, vale la pena mencionar que el cálculo del coeficiente de correlación se hizo bajo el método de “Spearman” ya que se evidenciaron distribuciones No Normales en los resultados de las dimensiones 3, 4 y 5.





Figura 9. Gráfico de distribución y correlación entre las distintas dimensiones analizadas.



Fuente: Desarrollo de los autores

De acuerdo con los resultados mostrados en la Figura 9 existen correlaciones significativas, positivas y mayores a 0.6 entre cada dimensión, siendo la asociación entre la dimensión 5 (Competencias para la Vida y el Bienestar) y las demás dimensiones las que mayor coeficiente de correlación presentaron. Se esperaría entonces que un estudiante de contaduría con un nivel de clasificación “Alto” en alguna dimensión, obtenga esta misma clasificación en las demás dimensiones, es decir, cada una de estas dimensiones poseen un elevado número de elementos comunes por lo que el desarrollo emocional está íntimamente ligado a las valoraciones obtenidas en cada una de ellas, por ejemplo, si el estudiante presenta altos niveles de Competencias Sociales, se esperaría de igual manera que tenga altos niveles de Conciencia Emocional; por otro lado, el mayor coeficiente de correlación 0,775 se da entre las dimensiones 3 que mide la Autonomía Emocional y la dimensión 5 que mide las Competencias para la Vida y el Bienestar, si se eleva al cuadrado 0,775² se obtiene 0,6 que es el coeficiente de determinación y explica el nivel de varianza compartida entre dos dimensiones, en ese sentido, estas dos dimensiones comparten un

60% de elementos comunes; las dimensiones con menor cantidad de elementos comunes entre sí alcanzan un 36,21% y corresponden a la Regulación Emocional y la Autonomía Emocional, en ese sentido tienden a ser independientes, esto tiene otras implicaciones ya que si se analizan los coeficientes de correlación la dimensión que mide la Regulación Emocional es la que menos elementos en común tiene con las demás dimensiones, es decir, alcanzar altos niveles de desarrollo emocional implica un trabajo en dos grupos: el primer grupo corresponde únicamente a la dimensión 2, mientras que el segundo grupo reúne a las dimensiones 1, 3, 4 y 5.

Conclusiones

Las conclusiones a las que se llegaron se darán para cada una de las cinco dimensiones analizadas.

Con respecto a la Dimensión 1 (D1) se puede definir que la mayoría de los estudiantes tienen un nivel de clasificación Media frente a la Conciencia Emocional, cuando se segmentaron las respuestas por el semestre que estaban cursando los estudiantes, se evidenció que aquellos que actualmente están cursando 2 y 9 se-



mestre mostraron un nivel Alto de Conciencia Emocional superior a los demás, de igual manera los estudiantes pertenecientes al estrato 2 tuvieron el mayor porcentaje de este nivel, así como las mujeres y los estudiantes con edades entre los 19 a 21 años. Los niveles Bajos presentaron porcentajes altos en los estudiantes de sexto semestre, en el estrato 3, en los hombres y en las edades comprendidas entre los 21 a 24 años. De igual forma es evidente que la presencia de niveles Altos de Conciencia Emocional se concentran en las mujeres de estrato 2 que cursan segundo y noveno semestre, de igual manera en los estudiantes de estratos 3, 4 y 5 este nivel no es significativo. Finalmente, los niveles bajos tratan concentrarse en los estudiantes de estrato 3, tanto en hombres como mujeres en distintos semestres. Se destaca además que en los estudiantes de estrato 5 solamente existe un nivel Medio Conciencia Emocional sin importar el género, eso sí, sabiendo que estos estudiantes están cursando quinto y sexto semestre.

Con respecto a las conclusiones de la Dimensión 2 se obtuvo que la mayoría de los estudiantes tienen un nivel de clasificación Media frente a la Regulación Emocional, cuando se segmentaron las respuestas por el semestre que estaban cursando los estudiantes, se evidenció que aquellos que actualmente están cursando 2, 6 y 9 semestre mostraron un nivel Alto de Regulación Emocional superior a los demás, de igual manera los estudiantes pertenecientes al estratos 1 y 4 tuvieron el mayor porcentaje de este nivel, así como los hombres (aunque muy cerca las mujeres) y los estudiantes con edades entre los 19 a 22 años. Los niveles Bajos presentaron porcentajes altos principalmente en los estudiantes de sexto semestre y en las edades comprendidas entre los 22 a 23 años. En esta dimensión se evidencia que nuevamente la presencia de niveles Altos de Conciencia Emocional se concentran en las mujeres de estrato 2 que cursan segundo y

noveno semestre, aunque en los estudiantes de estrato 3, independientemente del sexo y en distintos semestres, este nivel está presente en un importante grupo de estudiantes. Se resalta igualmente que el nivel Alto de Regulación Emocional también está presente de forma importante en los estudiantes de estrato 4 que cursan niveles superiores al quinto semestre. De igual manera en los estudiantes de estratos 3, 4 y 5 este nivel no es significativo. Frente a los niveles bajos, tratan concentrarse en los estudiantes de estrato 3, tanto en hombres como mujeres de distintos semestres. Se destaca nuevamente que en los estudiantes de estrato 5 solamente existe un nivel Medio, pero en este caso de Regulación Emocional sin importar el género.

En referencia a la Dimensión 3, los datos muestran que la mayoría de los estudiantes tienen un nivel de clasificación Media frente a la Autonomía Emocional, cuando se segmentaron las respuestas por el semestre que estaban cursando los estudiantes, se evidenció que aquellos que actualmente están cursando 2, 7 y 9 semestre mostraron un nivel Alto de Autonomía Emocional superior a los demás, de igual manera los estudiantes pertenecientes al estratos 1, 2 y 3 tuvieron el mayor porcentaje de este nivel, así como las mujeres (aunque muy cerca los hombres) y los estudiantes con edades entre los 19 a 21 años. En esta dimensión existe igualdad entre los distintos niveles y las edades de los encuestados, sin embargo, los niveles Altos tienen una menor dispersión en la distribución de las edades frente a los demás niveles. Es evidente la presencia de niveles Altos de Autonomía Emocional se concentran en las mujeres de estrato 2 y 3 que cursan distintos semestres, a eso se le suman los hombres de estrato 3 que cursan noveno semestre. En cuanto a los niveles Bajo tienden a concentrarse en las mujeres de estrato 2 (especialmente las que cursan el primer, tercer, octavo y noveno semestre) y 3 (especialmente de octavo se-





mestre), así como en los hombres de estrato 3.

La Dimensión 4 mostro que la mayoría de los estudiantes tienen un nivel de clasificación Media frente a las Competencias Sociales, cuando se segmentaron las respuestas por el semestre que estaban cursando los estudiantes, se evidenció que aquellos semestres con presencia de niveles Altos de estas competencias tienen un porcentaje importante de estudiantes con esta característica, destacándose los estudiantes de segundo semestre con un 75% de estudiantes con nivel Alto, de igual manera los estudiantes pertenecientes al estrato 4 tuvieron el mayor porcentaje de este nivel, así como las mujeres y los estudiantes con edades entre los 19 a 22 años. Los niveles Bajos presentaron porcentajes altos en los estudiantes de sexto semestre, en el estrato 1, en los hombres y en las edades comprendidas entre los 22 a 26 años. Hay evidencia de la presencia de niveles Altos de Competencias Sociales que se concentran en las mujeres de estrato 2 que cursan segundo y noveno semestre, aunque en los estudiantes de estrato 3, especialmente en hombres, existe una cantidad importante de individuos con esta característica; vale la pena resaltar también la cantidad de estudiantes en estrato 4 con niveles Altos de estas competencias. Frente a los niveles Bajos, tratan concentrarse en los estudiantes de estratos 1, 2 y 3, tanto en hombres como mujeres de distintos semestres. Se destaca nuevamente que en los estudiantes de estrato 4 y 5 no existen estudiantes con bajos niveles de Competencias Sociales.

Finalmente, la Dimensión 5 permite inferir que la mayoría de los estudiantes tienen un nivel de clasificación Media frente a la Competencias para la Vida y el Bienestar, cuando se segmentaron las respuestas por el semestre que estaban cursando los estudiantes, se evidenció que aquellos que actualmente están cursando 2 y 9 semestre mostraron un nivel Alto de Compe-

tencias para la Vida y el Bienestar superiores a los demás, de igual manera los estudiantes pertenecientes al estrato 3 tuvieron el mayor porcentaje de este nivel, así como las mujeres y los estudiantes con edades entre los 20 a 21 años. Los niveles Bajos presentaron porcentajes altos en los estudiantes de 4 semestre, en el estrato 2, en las mujeres y en las edades comprendidas entre los 22 a 25 años. Los resultados del análisis muestran la presencia de niveles Altos de Competencias para la Vida y el Bienestar que se concentran en las mujeres de estrato 2 y 3 que cursan segundo y noveno semestre, aunque en los estudiantes de estrato 3, especialmente en hombres que cursan noveno semestre existe una cantidad importante de individuos con esta característica. Frente a los niveles Bajos, tratan concentrarse en los estudiantes de estratos 2 y 3, de género femenino con edades entre los 22 a 25 años.

Referencias

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Ambrona, T., López, B., & Márquez, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 39-49.
- Bar-On, R., & Parker, J. (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Best, J., & Kahn, J. (2003). *Research in Education* (Vol. EIGHTH EDITION). Boston | London | Toronto | Sydney | Tokyo | Singapore: Allyn and Bacon.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 61-82.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2012). Educación emocional, estrategias para una propuesta práctica. *Avances en supervisión educativa. Revista de la asociación de inspectores de educación de España*(16), 1-11. doi:DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502>
- Bisquerra, R., Pérez, J., & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Ciarrochi, J., Forgas, J., & Mayer, J. (2006). *Emotional Intelligence in Everyday Life*. New York: Psychology Press.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi:DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- García, E., Sepúlveda, M., & Mayorga, M. (2021). Las competencias emocionales del alumnado de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria: una dimensión esencial en la formación inicial docente. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 119-130. doi:<https://dx.doi.org/10.5209/rced.73819>





- Gento, S., González, R., & Silfa, H. (2020). Dimensión afectiva del liderazgo pedagógico del docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 485-495. doi:DOI: <https://doi.org/10.5209/rced.65635>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hallinger, P., & Heck, R. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2), 95-110. doi:DOI: 10.1080/13632431003663214
- Miller, A., Fine, S., Kiely, K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion*, 20(8), 1170-1192. doi:<https://doi.org/10.1080/02699930500405691>
- Pérez, N., Bisquerra, R., Filella, G., & Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A). *REOP*, 21(2), 367-379.
- Pérez, N., Filella, G., Soldevilla, A., & Fondevilla, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254. doi:DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725>
- Saarni, C. (1997). *Emotional competence and self regulation in childhood*. New York: Basic Books.
- Saarni, C. (1999). A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective. *Emotion Management in Interpersonal Relationships: Converging Evidence and Theoretical Models*, a (págs. 1-20). Albuquerque, New Mexico: Biennial meeting of the Society for Research in Child Development.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. doi:<https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez Calleja, L., Rodríguez Gómez, G., & García Jiménez, E. (2018). Desarrollo de competencias emocionales a través del programa AEdEm para educación secundaria. *Revista complutense de Educación*, 29(4), 975-994. doi:<https://doi.org/10.5209/RCED.54402>
- Sánchez, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *ENSAYOS. Revista de la facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96.
- Vaida, S., & Opre, A. (2014). Emotional intelligence versus emotional competence. *Journal of Psychological and Educational Research*, 22(1), 26-33.



2. Niveles de felicidad: una comparación entre la comunidad de la Escuela de Educación de una universidad privada en Colombia

2. Levels of happiness: a comparison among the community of the School of Education of a private university in Colombia

Adney Satty Ramírez Rincón ⁵

Resumen

La experiencia académica, bien sea como un momento de formación, o parte de la vida laboral, gracias a las exigencias del mundo actual, es un contexto que brinda diferentes circunstancias que, así como en diferentes esferas de la situación socioeconómica y cultural actual, deja de lado aspectos importantes de la existencia vital como la salud mental, la experiencia de bienestar y la búsqueda de felicidad. Por esto, se planteó un ejercicio investigativo que estableció los niveles de felicidad en los miembros de la comunidad educativa de la facultad de educación de una universidad privada de Bogotá, encontrando que los puntajes más altos en docentes, personas mayores de treinta años y casados, reflexionando finalmente, estrategias de fortalecimiento emocional que incrementen estos niveles.

Palabras Clave: Emociones, bienestar subjetivo, felicidad.

⁵ adneyramirez@ustadistancia.edu.co





Abstract

The academic experience, either as a moment of training, or as part of working life, thanks to the demands of today's world, is a context that provides different circumstances that, as well as in different spheres of the current socioeconomic and cultural situation, leaves aside important aspects of vital existence such as mental health, the experience of well-being and the search for happiness. For this reason, a research exercise was proposed to establish the levels of happiness in the members of the educational community of the faculty of education of a private university in Bogota, finding that the highest scores in teachers, people over thirty years old and married people, finally reflecting on strategies of emotional strengthening that increase these levels.

Key Words. Emotions, subjective wellbeing, happiness.



Introducción

Las emociones, como parte de los elementos del repertorio biológico que permite la sana relación entre la experiencia vital y el contexto, hacen parte del día a día y por esto tienen un impacto importante en la vida, el bienestar y la salud mental, por lo que resulta esencial afrontarlas de forma exitosa (Acosta y Clavero, 2018). Sin embargo, la exigencia y empeño que requiere la consecución de objetivos en la aceleración del mundo actual ha dejado aspectos importantes de la salud y bienestar fuera del eje de lo prioritario en el vivir de las personas.

Por esto, la gestión adecuada de las emociones es uno de los principales elementos de la promoción de la salud mental, teniendo en cuenta que todos los seres humanos atraviesan distintos estados emocionales de manera constante a lo largo de la experiencia vital y que implican la tendencia a actuar (Goleman, 2018), por lo tanto, interviene la relación entre los individuos y su contexto de manera recíproca, de ahí que a diario se experimenten la tristeza, la felicidad, el miedo, el amor, la ira, y otras, influyendo así, tanto el contexto interno, como el externo del individuo.

Por lo tanto, la experimentación adecuada de cada una de estas, promueve el bienestar y la consolidación de un propósito vital a pesar de las adversidades del diario vivir y de igual manera, la experimentación inadecuada de alguna de estas conlleva a consecuencias fatales, por lo que el control sobre lo que se siente y lo que se hace con lo que se siente a través de diferentes habilidades y recursos se ha vuelto un tema de estudio a fin de promoverlas desde la mejor evidencia posible, logrando así la promoción del bienestar y la preponderancia de experiencias emocionales positivas como la felicidad.

Esta, entendida como un estado prolongado de satisfacción que se genera desde la interacción adecuada del individuo con su contexto interno y externo, estimulando efectos y retroalimentaciones positivas en diferentes aspectos de la experiencia vital promoviendo la autorrealización tanto a nivel individual, como contextual, transformándose así, en una meta personal (Pulido y Herrera, 2018; Alarcón, 2015), inclusive, Cutler y Dalai Lama (2017) y Del Pilar (2015), aseguran la felicidad como propósito final de la existencia humana, pues brinda creatividad, resiliencia, flexibilidad, empatía, compasión y cariño.

De ahí que los estudios sobre este estado emocional inferan que esta puede ser aprendido, desarrollado y enseñado, por lo que la felicidad en si misma, y su manera de aumentarla ha resuelto ser de los objetivos de investigación más comunes dentro de la salud mental de diferentes tipos de población. Caballero y Sánchez (2018), exponen la importancia de estos dentro de la población universitaria teniendo en cuenta la cantidad de estresores con los que se convive durante este proceso, no solo la consecución de los objetivos académicos, y todo lo que esto implica, que se encuentra implícitamente, también procesos de otras esferas como el establecimiento de relaciones interpersonales y la demostración de habilidades.

Por eso, y teniendo en cuenta cómo la felicidad ha demostrado ser predictora del desarrollo de un proceso educativo exitoso y posteriormente, una vida laboral destacada, se planteó un estudio que determine los niveles de felicidad entre la comunidad educativa que hace parte de la escuela de Educación de una Universidad de carácter privado en la ciudad de Bogotá, desde el análisis de diferentes variables sociodemográficas como el género, el rango de edad, la situación socioeconómica y el estado civil con el fin de establecer los niveles de felicidad y buscar alternativas para su incremento.





Metodología

A partir de lo planteado, la presente investigación se enmarca en un tipo de estudio no experimental, cuantitativa, de corte transversal, lo que implica, el estudio de las variables en el propio contexto sin manipulación alguna, en donde la información y los métodos de análisis de esta, son estadísticos recolectados en un único momento (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014); para así identificar los niveles de felicidad presentados por los miembros de la comunidad educativa de Escuela de Educación en una universidad privada en Colombia.

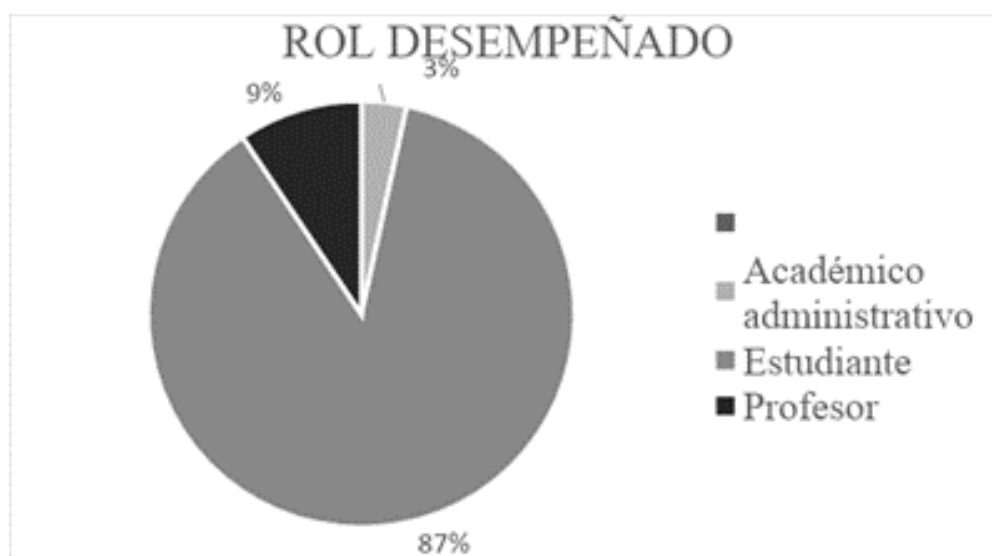
Así pues, la muestra se compone de 234 participantes entre estudiantes, docentes y académicos administrativos de la facultad de educación de una universidad privada en Bogotá que oferta tres programas de pregrado y uno de posgrado. Su oferta en pregrado incluye la licenciatura en básica primaria, licenciatura bilingüe y licenciatura en educación infantil, mientras que el programa posgradual es una Maestría en Educación desde y para las diversidades.

Se aplicará el cuestionario escala de Felicidad para adultos (Moyano, Dinamarca, Mendoza y Palomo, 2018) conformado por 21 ítems. Este instrumento presenta altos índices de confiabilidad.

Resultados

La muestra se compuso por 234 miembros de la comunidad educativa de una universidad de carácter privado ubicada en la ciudad de Bogotá. Poco más del 87% de esta se compone de estudiantes, mientras del restante, 22 personas se desempeñan como docentes y 8 hacen parte del área académica administrativa (Ver Gráfica 1).

Gráfico 1. Diagrama de torta representando la agrupación de datos según el rol dentro de la comunidad educativa.



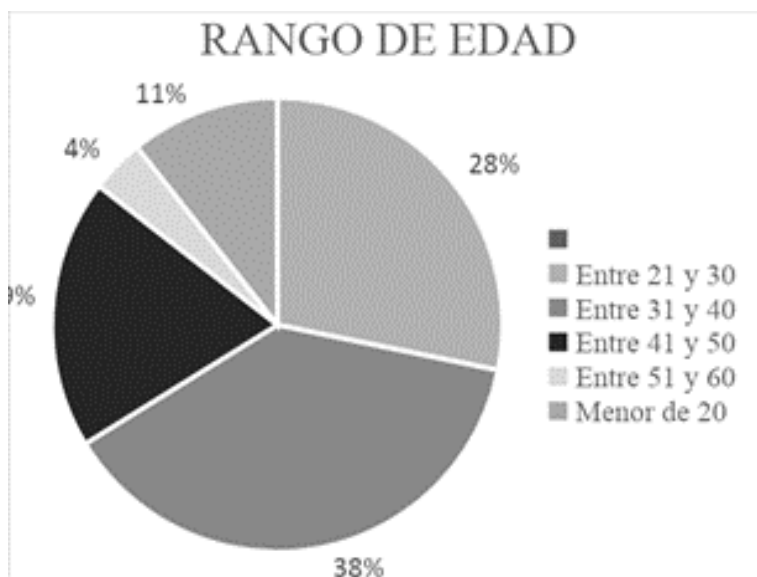


Respecto al género, la tabla 1 expone que casi el 89% de la muestra fue compuesto por mujeres. Tal como se evidencia en el gráfico 2, poco menos del 40% de los participantes, se encuentran por debajo de los treinta, mientras que, de la muestra total, la mayoría de la muestra corresponde a personas entre los 31 y 40 años, el 38%.

Tabla 1. Frecuencia Genero

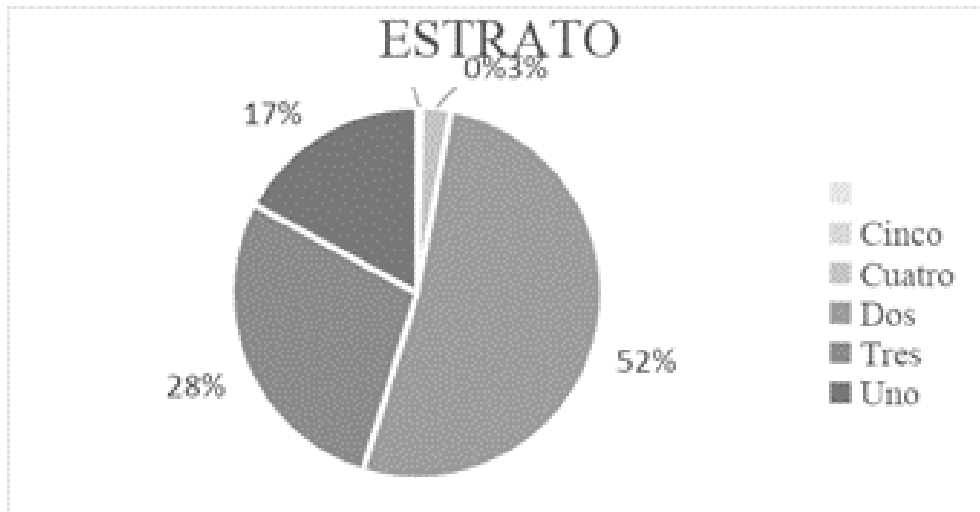
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Femenino	208	88,9	88,9	88,9
	Masculino	26	11,1	11,1	100,0
	Total	234	100,0	100,0	

Gráfico 2. Diagrama de torta representando la agrupación de datos según el rango de edad reportado.



En cuanto al estrato socioeconómico, casi el 80% de la población se encuentra entre el estrato dos y tres (Ver gráfica 3).

Gráfico 3. Diagrama de torta representando la agrupación de datos según el estrato sociodemográfico reportado.



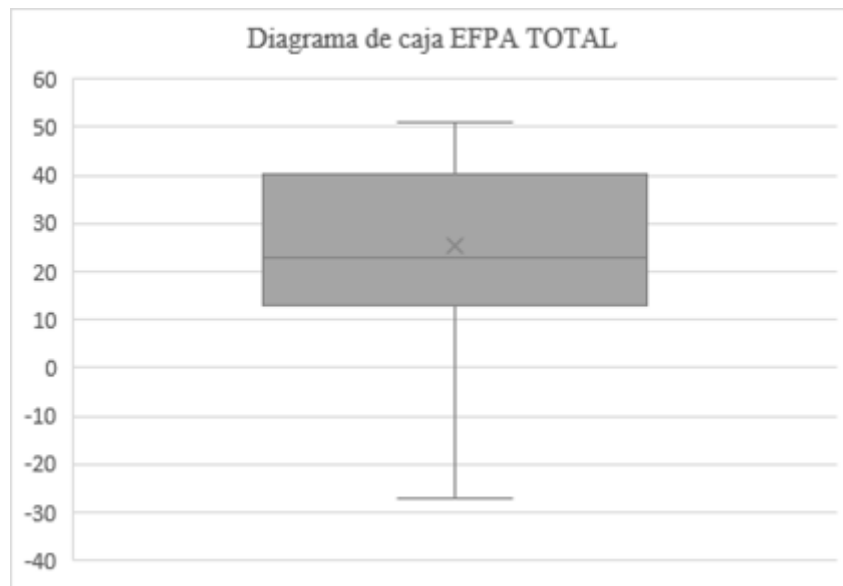
A nivel general, los resultados de la Escala de Felicidad para Adultos, el instrumento que permitió establecer los niveles de esta, demuestran puntuaciones medias teniendo en cuenta que la media de los puntajes fue 25,43 aun cuando el máximo estadístico demostrado es 51; sin embargo, al evidenciar que la desviación de los puntajes obtenidos en la EFPA con respecto a la media es de 16, en promedio (Ver tabla 2), se entiende que los datos se encuentran dispersos y en adición, encontrar una asimetría negativa, lo que permite asegurar que los puntajes obtenidos en la EFPA se dispersan hacia debajo de la media como se puede observar en el gráfico No. 4.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos.

	N Estadístico	Mínimo Estadístico	Máximo Estadístico	Media Estadístico	Desv. Estadístico	Asimetría		Curtosis	
						Estadístico	Desv. Error	Estadístico	Desv. Error
TOTAL	234	-27	51	25,43	16,033	-,106	,159	-,628	,317
N válido (por lista)	234								



Gráfico 4. Diagrama de cajas representando el puntaje obtenido por los participantes en la EFPA.



Ahora bien, para analizar los datos desde las diferentes variables sociodemográficas indagadas, se realizó la agrupación por cuartiles de los puntajes arrojados por los participantes además de las herramientas de estadística descriptiva, así pues, partiendo en el género, tanto la población femenina como la masculina se agruparon en los últimos dos cuartiles (ver tabla 3).

Tabla 3. Puntajes de EFPA agrupadas en cuartiles dentro de la categoría de género.

		1	2	3	4	TOTAL
Genero	Femenin o	1	41	91	75	208
	Masculin o	1	5	10	10	26
Total		2	46	101	85	234

Así pues, el gráfico No 5 evidencia similitud entre los puntajes de la muestra femenina y la masculina. Como la tabla 4 lo indica, ambas medias son cercanas a 25. Sin embargo, así como la varianza general, en ambos grupos esta indica una dispersión considerable, en los dos grupos la curtosis indica poca concentración cercana a la media. De hecho, si bien en ambos grupos los puntajes negativos correspondientes a la asimetría indican que los datos están tendiendo a ser inferiores a la media, en el caso del grupo masculino, el alto puntaje indica que, en este grupo los puntajes son tendientes a ser aún más inferiores.



Gráfico 5. Diagrama de cajas representando el puntaje obtenido por los participantes en la EFPA agrupado según el género reportado.

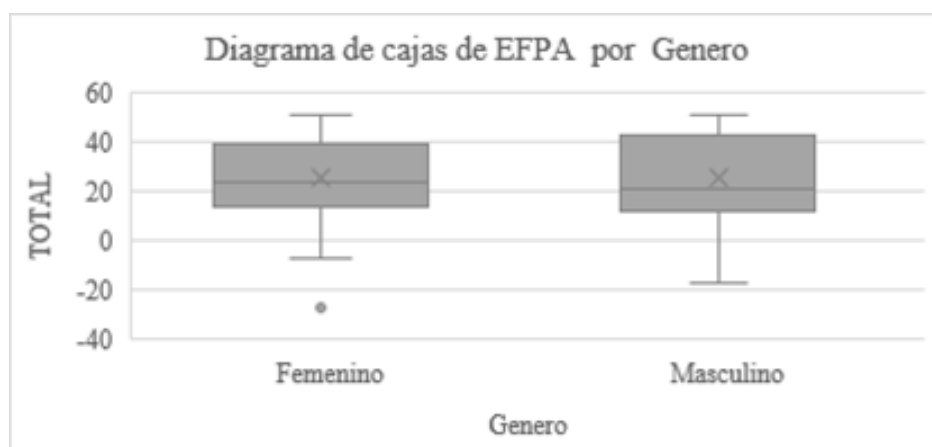


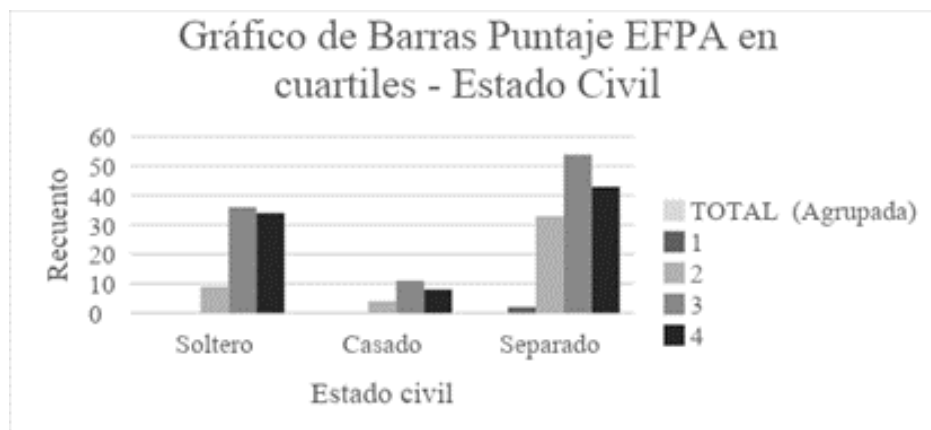
Tabla 4. Estadísticos descriptivos agrupados según el género.

Genero	Medi a	N	Desv .	Mí n	Má x	Varianza	Curtos is	Asimetría	Rang o
Femeni no	25,4 3	20 8	15,7 84	-27	51	249,136	-,642	-,076	78
Masculi no	25,3 8	26	18,2 43	-17	51	332,806	-,555	-,279	68
Total	25,4 3	23 4	16,0 33	-27	51	257,044	-,628	-,106	78

Desde las categorías correspondientes al estado civil, se pudo evidenciar que los cuartiles inferiores fueron más recurrentes en los solteros que en los casados y los separados (ver gráfico 6), de los tres grupos, el que tuvo la media más alta, con casi 29, fue el grupo de los participantes que reportaron ser casados.



Gráfico 6. Diagrama de barras representando el puntaje obtenido por los participantes en la EFPA agrupado en cuartiles según el estado civil.



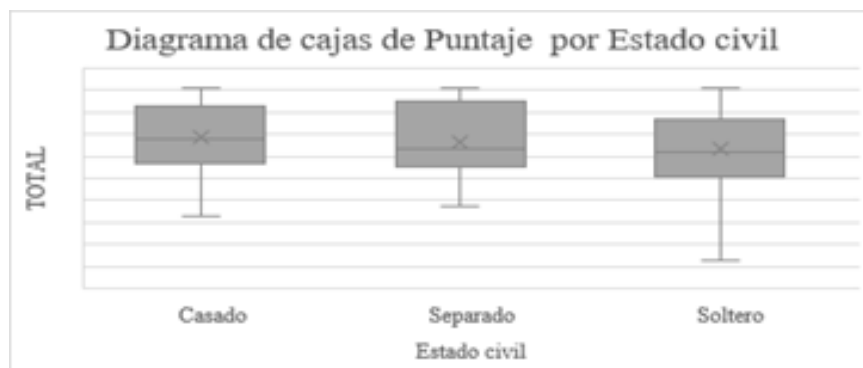
Sin embargo, en los tres grupos se evidenció que los datos tienen una varianza significativa, en todos, hay baja concentración de los datos cercano a la media y en el grupo de los casados y los solteros, los datos son tendientes a ser inferiores, mientras que, en el grupo de los participantes separados, la asimetría indica, que los puntajes son tendientes a ser mayores a la media (Ver tabla 5). El grupo de datos que presentó un rango más amplio es el correspondiente a los solteros, en donde el mínimo fue -27 y el máximo 51, mientras que en los otros grupos el mínimo no llegó a -10 como se puede observar en el gráfico 7. Cabe mencionar la posibilidad de que esto se deba a la cantidad de datos correspondientes a la categoría de solteros toda vez que es en la que más se agrupa la muestra.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos agrupados según el estado civil.

Estado civil	Mediana	N	Desv. .	Mín. n.	Máx. x.	Varianza	Curto sis	Asimetría	Rango
Casado	28,87	79	14,951	-7	51	223,522	-1,057	-,092	58
Separado	26,00	23	16,774	-3	51	281,364	-1,292	,172	54
Soltero	23,27	132	16,276	-27	51	264,914	-,408	-,110	78
Total	25,43	234	16,033	-27	51	257,044	-,628	-,106	78



Gráfico 7. Diagrama de cajas representando el puntaje obtenido por los participantes en la EFPA agrupado según el estado civil reportado.



Respecto a la edad, el análisis por cuartiles indicó que los cuartiles inferiores fueron más frecuentes en personas menores a 40, aunque en total, en el cuartil más bajo solo se ubicaron dos participantes, uno entre los 21 y 30 años y otro entre los 41 y 50 (Ver tabla 6), esto también se evidencia en la amplitud del rango de los distintos grupos, teniendo lo anterior en cuenta, en estos grupos el rango fue más amplio, que en las otras categorías. Respecto a la media, en la tabla 8 se evidencia que las más altas correspondieron a los grupos con personas mayores a 40, aunque los datos de dispersión indican que el grupo de participantes mayores a los 50 años tiene una dispersión más alta que el resto de las categorías. Sin embargo, aunque el único grupo que indica tener los datos más concentrados en la media, los puntajes de participantes entre los 41 y 50, así como los participantes mayores a 50, los puntajes son tendientes a dispersarse debajo de la media en contraste con los participantes agrupados en los rangos de edad inferiores a los 40, en donde, aunque los grupos tienen poca concentración cerca a la media, tienden a dispersarse sobre ella (Ver gráfico 8).

Tabla 6. Puntajes de EFPA agrupadas en cuartiles dentro de la categoría de rango de edad.

		TOTAL (Agrupada)				Total
		1	2	3	4	
Rango de edad	Entre 21 y 30	1	15	29	21	66
	Entre 31 y 40	0	16	36	37	89
	Entre 41 y 50	1	4	21	19	45
	Entre 51 y 60	0	1	4	4	9
	Menor de 20	0	10	11	4	25
Total		2	46	101	85	234



Gráfico 8. Diagrama de cajas de puntajes de EFPA agrupados en el rango de edad

Rango de edad	Mediana	N	Desv.	Mín.	Máx.	Varianza	Curto sis	Asimetría	Rango
Entre 21 y 30	23,85	66	15,017	-17	51	225,515	-,342	,017	68
Entre 31 y 40	26,98	89	15,777	-3	51	248,909	-1,341	,043	54
Entre 41 y 50	28,58	45	17,213	-27	51	296,295	1,000	-,808	78
Entre 51 y 60	28,00	9	18,228	-3	51	332,250	-,943	-,230	54
Menor de 20	17,48	25	14,677	-7	47	215,427	-,598	,305	54
Total	25,43	234	16,033	-27	51	257,044	-,628	-,106	78

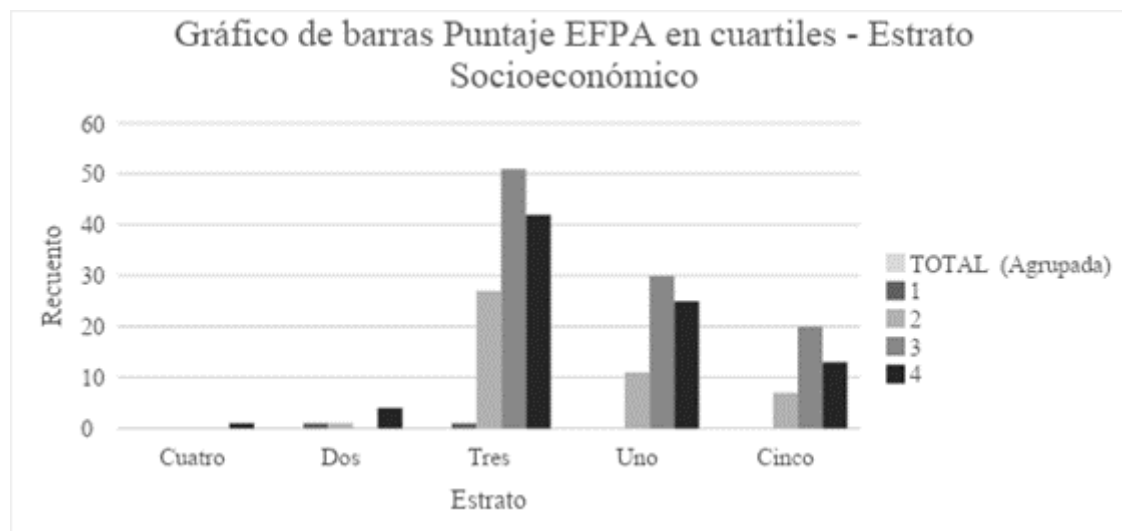
Tabla 7. Estadísticos descriptivos agrupados según el rango de edad.

Rango de edad	Mediana	N	Desv.	Mín.	Máx.	Varianza	Curto sis	Asimetría	Rango
Entre 21 y 30	23,85	66	15,017	-17	51	225,515	-,342	,017	68
Entre 31 y 40	26,98	89	15,777	-3	51	248,909	-1,341	,043	54
Entre 41 y 50	28,58	45	17,213	-27	51	296,295	1,000	-,808	78
Entre 51 y 60	28,00	9	18,228	-3	51	332,250	-,943	-,230	54
Menor de 20	17,48	25	14,677	-7	47	215,427	-,598	,305	54
Total	25,43	234	16,033	-27	51	257,044	-,628	-,106	78

Desde el estrato socioeconómico, de los 48 participantes que se encuentran en los cuartiles más bajos, 7 reportaron pertenecer al estrato socioeconómico 1, 28 al estrato 2, 11 al estrato 3 y 2 al estrato 4; mientras que 67 del total de la muestra que reportó pertenecer al estrato 2 y 3 se ubican en el cuartil más alto (Ver gráfica 9).



Gráfico 9. Diagrama de barras representando el puntaje obtenido por los participantes en la EFPA agrupado en cuartiles según el estrato.



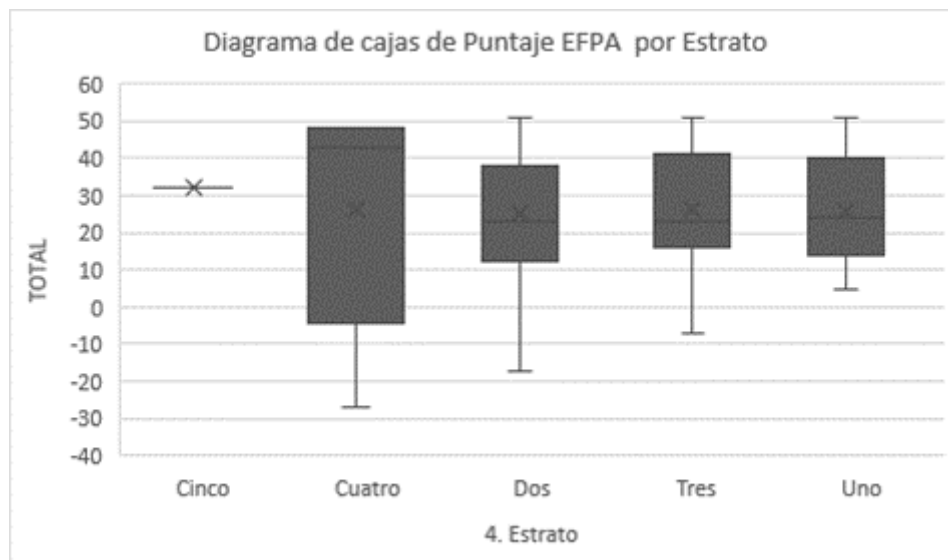
La media más alta entre los grupos fue la correspondiente al estrato cinco, reportado por un único participante. Como se evidencia en la tabla 8, los estratos tres y cuatro arrojaron la segunda y tercera media correspondientemente, sin embargo, en el estrato cuatro se evidencia el rango más amplio de todos los grupos, siendo este grupo el único con un mínimo de -27, 10 puntos sobre el estrato dos y 20 sobre el estrato tres. Lo mismo se evidencia en las medidas de dispersión, el estrato cuatro arrojaron la desviación y la varianza más altas, por lo que se evidencia que en este grupo los datos son muy dispersos y la diferencia de estos con la media es considerable; razón de lo anterior puede ser que únicamente el 3% hace parte de este grupo. A partir de la curtosis, se evidencia que en todos los grupos hay poca concentración de los datos cerca a la media, sin embargo, en los estratos uno y dos, se muestra que los valores son tendientes a ser superiores a la media, contrario a los estratos tres y cuatro (ver gráfica 10).

Tabla 8. Estadísticos descriptivos agrupados según estrato socioeconómico.

Estrato	Media	N	Desv .	Mín.	Máx.	Varianza	Curto sis	Asimetría	Rango
Cinco	32,00	1	.	32	32	.	.	.	0
Cuatro	26,33	6	31,252	-27	48	976,667	,342	-1,325	75
Dos	24,94	121	16,021	-17	51	256,688	-,808	,016	68
Tres	26,05	66	15,518	-7	51	240,813	-1,006	-,084	58
Uno	25,58	40	14,719	5	51	216,661	-1,207	,378	46
Total	25,43	234	16,033	-27	51	257,044	-,628	-,106	78



Gráfico 10. Diagrama de cajas de puntajes EFPA agrupados en el estrato socioeconómico.



Tal como se mencionó en diferentes ocasiones, es necesario tener en cuenta la concentración de los datos en algunas categorías para revisar las conclusiones de este análisis, entre las cuales se establece, a nivel general, que los puntajes obtenidos en la EFPA muestran niveles de felicidad medios en la comunidad educativa de una universidad privada de Colombia, resultado concordante con la variación del índice de felicidad en el país, que disminuyó de 6,260 en 2018 a 5,781 en 2022 (datosmacro.com, s.f.).

En el presente estudio se evidenció que no hubo mucha diferencia entre los puntajes obtenidos en la Escala de Felicidad de los hombres y de las mujeres, frente a lo cual, estudios anteriores concluyeron lo mismo (Vera-Villarroel, et. al., 2012), aunque, Abril Valdez, Cubillas Rodríguez, Domínguez Ibáñez, Román Pérez, R. y Córdova Moreno (2022), gracias al uso del Índice de Felicidad de Pemberton (PHI) para medir la felicidad desde la percepción del bienestar, mostraron que aunque en el bienestar general los puntajes fueron mayores en las mujeres, los hombres tuvieron puntuaciones ligeramente mayores en otras categorías como el bienestar psicológico, subjetivo y significativamente más altas en el bienestar experimen-

tado y social, a partir de la libertad percibida para satisfacer sus necesidades sociales.

Respecto a las categorías correspondientes al estado civil, se evidenció un ligero incremento en los puntajes obtenidos por los participantes que reportaron ser casados sobre aquellos que reportaron ser solteros o separados, de la misma manera en la que diferentes estudios empíricos y teóricos expresan la relación entre relaciones estables y la felicidad (Poveda Bermúdez, 2015); dentro de los resultados obtenidos por Pozos Gutiérrez y compañía (2013), se destaca que si bien tanto para solteros como para casados el amor es importante para sentirse felices, los solteros reportaron necesitarlo más, lo que los autores relacionan con la necesidad de una relación estable y duradera, tanto como la seguridad de tenerla.

Por el contrario, se encontró la tendencia a puntajes más altos en personas mayores, con respecto los puntajes obtenidos por los participantes menores a 40 años, tal como encontraron Castilla, Caycho y Ventura-León (2016), quienes usando la Escala de la Felicidad de Lima (EFL) realizada por Alarcón (2006, citado en Castilla, Caycho y Ventura-León, 2016) evi-





denciaron puntajes superiores en los grupos de mayor edad. Opuesto a lo encontrado por González-Quiñones y Restrepo Chavarriaga (2018) quienes encontraron relación entre la felicidad y las redes de apoyo, en donde aseguran que a medida que las personas tienen redes de apoyo más amplias y fuertes, como en la niñez y la juventud, son más felices, mientras que en edades superiores a los 45, cuando ya estas redes tienden a ser más pequeñas, las personas reportan menores niveles de felicidad.

Además, dentro de la muestra se evidenció tendencia a obtener puntajes más altos del instrumento, en personas pertenecientes al estrato 4 y 5, resultados consistentes con diversos estudios que encuentran relación directa entre el bienestar y la felicidad con el estrato socioeconómico o nivel de ingresos, especialmente en países de la región iberoamericana (Vera-Villarroel, et.al., 2012; Kanheman & Deaton, 2010; Camacho y Horta, 2022); de hecho, Botello Peñaloza y Guerrero Rincón (2021), en su intento de comprobar la paradoja de Easterlin, aquella que plantea la relación entre el ingreso y el bienestar subjetivo en Colombia, encontrando que, si bien es una variable fundamental, se torna secundaria en relación a otras como la seguridad, la salud y el trabajo.

Inclusive, gracias a Gerstenblüth, Melgar y Rossi (2013), se puede aseverar que ciertas características macroeconómicas, afectan el nivel de felicidad de los individuos, toda vez que los autores encontraron que vivir en un país con cualidades como un mayor índice de desarrollo humano, mayor producto per capita y menor proporción de personas por debajo de la línea de pobreza, incrementa los niveles de felicidad, y en el mismo sentido, vivir en países con problemas de inequidad, altos niveles de pobreza, mendicidad, violencia y criminalidad, disminuye la felicidad.

Conclusiones

Dentro de los objetivos planteados para este ejercicio investigativo, se estableció la comparación de los niveles de felicidad entre los miembros de la comunidad educativa de la facultad de educación en una universidad de Bogotá, Colombia; donde se pudo evidenciar que quienes arrojaron mayor puntaje fueron los participantes casados, pertenecientes a estratos altos y dentro de un rango de edad superior a los 30 años.

Ahora bien, disciplinas emergentes se han centrado en investigar con rigor científico el bienestar y las cualidades, fortalezas y virtudes humanas teniendo en cuenta también, el dolor y el sufrimiento como factores inevitables de la vida a fin de prevenir o reducir la incidencia de patologías del estado mental y emocional, en especial, la psicología positiva (Muñoz Arroyave, Cardona Arango, Restrepo-Ochoa y Calvo, 2022). Esta, según los autores, busca ofrecer un cuerpo de conocimiento en torno a los diferentes componentes para una experiencia vital saludable y plena, incluyendo los problemas y/o situaciones desagradables y de enfermedad, brindando una visión holística de la vida.

Desde esta perspectiva, el bienestar físico y mental no recae únicamente en elementos contextuales, biomédicos o comportamentales, Sánchez Robayo, García Gómez, Gómez Díaz, Gómez Sánchez y Delgado Gómez (2016), exponen los cuatro elementos que los teóricos han considerado como básicos para lograr el buen funcionamiento vital, los que incluyen experiencias subjetivas positivas como la felicidad, rasgos individuales positivos, relaciones interpersonales positivas e instituciones positivas, como los entornos educativos; en este sentido, la psicología positiva busca el incremento de experiencias positivas, hacer uso de los recursos individuales y tener un propósito vital, por eso, interviene mayormente forta-





leciendo los recursos y desarrollando nuevos, que permitan vivencias saludables y satisfactorias Park, Peterson y Sun (2013).

Entonces, teniendo en cuenta la importancia del bienestar emocional en la comunidad educativa y la vulnerabilidad en contextos estresantes dentro de la experiencia académica. Además, de tener en cuenta que a nivel general, los puntajes que la muestra obtuvo en la Escala de Felicidad para Adultos, EFPA, pueden ser más altos; partiendo desde la salud y la psicología positiva se plantea el incremento y/o desarrollo de ciertas habilidades vitales que permitirán a la comunidad encontrar el equilibrio entre las vivencias positivas y negativas, la prevención de la prevalencia de patologías o psicopatologías y en últimas, la obtención de bienestar (Millán De Lange, García-Álvarez y D'Aubeterre López, 2014; Benito y Rivera Rivera, 2019).

Por esto, se plantea un protocolo de incremento en recursos personales positivos, como estrategia de fortalecimiento emocional, dentro de la facultad de educación dentro de la cual se realizó el presente ejercicio investigativo, a través del conocimiento de fortalezas y recursos con los que cuentan los miembros de la comunidad educativa, desarrollando y fortaleciendo actitudes relativas a la gratitud y el humor, así como la promoción de la atención plena en los miembros de la comunidad educativa.



Referencias

- Abril Valdez, E., Cubillas Rodríguez, M. J., Domínguez Ibáñez, S. E., Román Pérez, R. y Córdova Moreno, M. A. (2022). Rol de género y percepción de bienestar y felicidad en universitarios del noroeste de México. *Nova Scientia*, 14(28), 1-18. doi.org/10.21640/ns.v14i28.2983
- Acosta, F. P., & Clavero, F. H. (2018). Relaciones entre felicidad, inteligencia emocional y factores sociodemográficos en secundaria. *Anuario de Psicología*, 48(1), 34-42. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0066512618300102>
- Alarcón, R. (2015). La idea de la felicidad. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 5(1), 2. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5168773>
- Benito, E., Rivera Rivera, P. (2019) El cultivo de la autoconciencia y el bienestar emocional en los profesionales que trabajan con el sufrimiento. *Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud*, 4(51), 77- 93.
- Botello-Peñaloza, H.-A., & Guerrero-Rincón, I. (2021). Ingresos y felicidad: paradoja de Easterlin en Colombia. *Ánfora*, 28(50), 275–294. <https://doi-org.ezproxy.unal.edu.co/10.30854/anf.v28.n50.2021.696>
- Caballero García, P. Ángeles, & Sánchez Ruiz, S. (2018). La felicidad en estudiantes universitarios. ¿Existen diferencias según género, edad o elección de estudios? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 1–18. <https://doi.org/10.6018/rei-fop.21.3.336721>
- Camacho, M. & Horta, R. (2022). Bienestar y felicidad: impactos del ingreso, la riqueza y el empleo en el bienestar subjetivo en el ámbito urbano. El caso de Montevideo. *Estudios Gerenciales*, 38(163), 161–171. <https://doi-org.ezproxy.unal.edu.co/10.18046/j.estger.2022.163.4802>
- Castilla, H., Caycho, T., & Ventura-León, J. L. (2016). Diferencias de la felicidad según sexo y edad en universitarios peruanos. *Actualidades en Psicología*, 30(121), 25–37. <https://doi.org/10.15517/ap.v30i121.24366>
- Cutler, H., & Dalái Lama. (2017). El arte de felicidad. Bogotá D.C., Colombia: Debolsillo.



- Datosmacro.com. (s. f.). *Colombia - Índice Mundial de la Felicidad 2022*. <https://datosmacro.expansion.com/demografia/indice-felicidad/colombia>
- Del Pilar Rojas, T. (2015). Felicidad en jóvenes miembros de la Soka Gakkai Internacional de Lima. *Persona*, 018, 105-121. Recuperado de <http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/501>
- Gerstenblüth, M., Melgar, N., & Rossi, M. (2013). Ingreso y desigualdad: ¿Cómo afectan a la felicidad en América Latina?. *Cuadernos de Economía*, 32(59), 165–180. Recuperado a partir de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/view/38349>
- Goleman, D. (2018). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. México. D.F.: No Ficción.
- González-Quiñones, J. C., & Restrepo-Chavarriaga, G. (2010). Prevalencia de felicidad en ciclos vitales y relación con redes de apoyo en población colombiana. *Revista de Salud Pública*, 12(2), 228–238. <https://doi.org/10.1590/S0124-00642010000200006>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M.P. (2014) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Kanheman, D., & Deaton, A. (2010). High income improves evaluation of life but no emotional well being. *Proceedings of The National Academy of Sciences*. PNAS Early Edition, 1-5.
- Millán De Lange, A. C., García-Álvarez, D. D. J., y D'Aubeterre López, M. E. (2014). Efecto de la Inteligencia Emocional y Flujo en el Trabajo Sobre Estresores y Bienestar Psicológico: Análisis de Ruta en Docentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(1), 207–228. <https://doi.org/10.15446/rcp.v23n1.37676>
- Moyano Díaz, E., Dinamarca, D., Mendoza-Llanos, R., y Palomo-Vélez, G. (2018). Escala de Felicidad para Adultos (EFPA). *Terapia psicológica*, 36(1), 37-49. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-48082017000300033>
- Muñoz Arroyave, Cardona, D., Restrepo-Ochoa, D.A., & Calvo, A.C. (2022). Salud mental positiva: entre el bienestar y el desarrollo de capacidades. *Rev. CES Psico*, 15(2), 151-168. <https://dx.doi.org/10.21615/cesp.5275>
- Park, N., Peterson, C., y Sun, J. K. (2013) *La Psicología Positiva: Investigación y Aplicaciones*. *Terapia Psicológica*, 31(1), 11-19. Recuperado de: <https://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v31n1/art02.pdf>
- Gutiérrez, J. L. P., Aragón, S. R., Martínez, L. M. R., Núñez, B. I. V., & Parra, M. S. L. (2013). Felicidad general y felicidad en la pareja: diferencias por sexo y estado civil. *Enseñanza e investigación en psicología*, 18(1), 69-84.





Poveda Bermúdez, Ó. M. (2015). Felicidad en américa latina; algunos determinantes socioeconómicos. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 17(1), 253-273. Recuperado a partir de <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/virajes/article/view/1363>

Pulido, F., & Herrera, F. (2018). Predictores de la Felicidad y la inteligencia emocional en la educación secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 27(1), 71-84. Doi: <http://dx.doi.org/10.15446/rcp.v27n1.62705>

Sánchez Robayo, P. H., García Gómez, M., Gómez Díaz, M., Gómez Sánchez, R., & Delgado Gómez, M. S. (2016). *Bienestar Emocional*. Madrid: Editorial Dykinson.

Vera-Villarroel, P., Celis-Atenas, K., Pavez, P., Lillo, S., Bello, F., Díaz, N., & López, W. (2012). Dinero, edad y felicidad: Asociación del bienestar subjetivo y variables sociodemográficas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 155-163.



3. Estrategias didácticas para fortalecer el proceso de lectoescritura en los niños del nivel de preescolar

3. Didactic strategies to strengthen the literacy process in children at the preschool level

Vanessa Tatiana Quintero Meneses ⁶

Resumen

El infante que cursa último año de preescolar tiene una edad que fluctúa entre los cuatro a seis años, están en el medio del estadio que denominó Piaget como preoperatorio, porque en ese momento se inicia la representación mental. La presente investigación está dividida en cuatro capítulos, el primero plantea que el proceso desarrollado a nivel de preescolar en la institución educativa Instituto Técnico Superior Industrial, Escuela Santa Ana, del distrito de Barrancabermeja, evidencia ausencia de prácticas pedagógicas en donde se promueva el aprendizaje significativo. El objetivo de la investigación busca promover el desarrollo de estrategias didácticas con la finalidad de enriquecer y fortalecer los procesos de lectura y escritura en los niños del nivel de preescolar.

La presente investigación está centrada en el enfoque cualitativo porque facilita la recolección de información para analizar y comprender la situación a estudiar, desde una perspectiva epistemológica de la investigación orientada hacia la investigación crítico social, delimitada como un proyecto de investigación-acción porque reúne a una amplia gama de estrategias llevados a cabo en pro de la mejora del sistema educativo y social. Después de desarrollar los objetivos se concluye que las estrategias basadas en la lectura de cuentos contribuyeron a desarrollar la expresión oral y escrita que son fundamentales en la formación de competencias comunicativas. La posibilidad de verificar los aprendizajes, logros y falencias de los niños en los campos formativos fue la base para realizar la planeación y diseño de actividades acordes a las necesidades de aprendizaje y al contexto de los niños de esta comunidad educativa.

Palabras Clave: Lectura, escritura, estrategias didácticas, preescolar

⁶ Especialista en Desarrollo Integral a la primera Infancia y Adolescencia (Corporación Universitaria Iberoamericana), Licenciada en Pedagogía Infantil; vquinte2@ibero.edu.co





Abstract

The infant who is in the last year of preschool has an age that fluctuates between four and six years, they are in the middle of the stage that Piaget called preoperative, because at that moment the mental representation begins. The present investigation is divided into four chapters, the first states that the process developed at the preschool level in the educational institution Instituto Técnico Superior Industrial, Escuela Santa Ana, in the district of Barrancabermeja, evidences the absence of pedagogical practices where meaningful learning is promoted. The objective of the research seeks to promote the development of didactic strategies in order to enrich and strengthen the reading and writing processes in children at the preschool level.

This research is focused on the qualitative approach because it facilitates the collection of information to analyze and understand the situation to be studied, from an epistemological perspective of research oriented towards critical social research, delimited as an action-research project because it brings together a wide range of strategies carried out in favor of improving the educational and social system. After developing the objectives, it is concluded that the strategies based on the reading of stories contributed to the development of oral and written expression that are fundamental in the formation of communicative competences. The possibility of verifying the learning, achievements and shortcomings of the children in the formative fields was the basis for planning and designing activities according to the learning needs and the context of the children of this educational community.

Key Words. Reading, writing, teaching strategies, preschool



Introducción

El infante que cursa último año de preescolar tiene una edad que fluctúa entre los cuatro a seis años, están en el medio del estadio que denominó Piaget como preoperatorio, porque en ese momento se inicia la representación mental, o sea que, un objeto se sustituye por alguna imagen más que lo represente, es por eso que el dibujo o el lenguaje oral se consolida en esta fase. Es así que en este estadio, advierte Torres (2016), el niño es capaz de representar objetos nombrándolos, dibujándolos o reconociéndolos por medio de imágenes, sin llegar a necesitar palparlos; De igual manera, en este estadio se inicia el juego simbólico, en donde el niño asume roles, por ejemplo el doctor o el paciente; también, aparecen aproximaciones tempranas del pensamiento lógico y matemático mediante operaciones caracterizadas por la reversibilidad, dado que el objeto puede regresar a su estado inicial.

Marco teórico

La investigación a desarrollar parte de la necesidad de encontrar respuestas sobre las estrategias didácticas que podrían contribuir en la mejora de las prácticas pedagógicas de la lectura y la escritura, en los niños de preescolar del Instituto Técnico Superior Industrial sede B Escuela Santa Ana, del distrito de Barranabermeja, buscando con ello la promoción de estrategias didácticas que lleven al enriquecimiento y fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura en los niños del nivel de preescolar de la institución educativa dentro un contexto real y significativo, por ello es importante el desarrollo del sustento teórico que permita la aproximación a la una realidad.

Lectura y escritura como proceso de adquisición de aprendizaje

La lectura y la escritura en la escuela están caracterizadas porque son un componente básico del proceso de enseñanza y aprendizaje, van más allá de la conceptualización individual de las diferentes áreas del conocimiento, pues es necesario leer y escribir para que se dé el fortalecimiento del aprendizaje en el niño, de ahí la importancia que tiene la creación de estrategias que motiven y se complementen con la lúdica y el juego para mejorar la competencia comunicativa, lectora y escritora del estudiante (Escobar y Castro, 2018).

En palabras textuales de Sáez (1951) citado por Fernández (2014), “la lectura es una actividad instrumental donde no se lee por leer, sino que se lee por algo. Siempre detrás de toda lectura ha de existir un deseo de conocer, un ansia de penetrar las cosas” (p.19). Así que, la lectura sirve para comunicar y dar sentido a la vida mientras forma; como también se vale de técnicas para informar mediante la codificación del lenguaje, utilizado en el proceso comunicativo entre el emisor, el mensaje y el receptor (Escobar y Castro, 2018).

En esa dirección, Vygotsky (2000) apunta que, el lenguaje escrito es un fenómeno sociocultural, enmarcado dentro de un proceso psicológico superior, que es humano, regulado y controlado de manera consciente, resultante de la interacción social y mediador fundamental, para la formación de otros procesos psicológicos. En palabras textuales de Rodríguez (2004), se considera el lenguaje escrito como un proceso psicológico superior porque:

En contraposición con el lenguaje oral, que es considerado como rudimentario, por considerar que el primero tiene un mayor grado de descontextualización, puesto que los signos con los cuales se representa son arbitrarios y no tienen una relación directa con los significados que representa; de igual forma, porque exige la doble abstracción





por parte del lector o escritor, tanto de los aspectos sonoros del lenguaje como de los elementos semánticos y pragmáticos que le permiten ponerse en el lugar del interlocutor y, de esta manera, interpretar o cumplir una intencionalidad precisa. (p.1)

Como se puede ver, el lenguaje escrito requiere de una alta exigencia intelectual, representa una compleja práctica cultural y necesita de voluntariedad y realización consciente del ser humano. Además, se lee para responder a la necesidad de vivir y comunicarnos en sociedad, para descubrir la información que se necesita, para hacer, para alimentar y estimular la imaginación, o para documentarse en el marco de una investigación (Jolibert, 1997). Por otro lado, se escribe para dar a conocer lo que se piensa, para que se manifiesten las emociones y sentimientos, para recordar lo que no se quiere olvidar, para encontrarse a sí mismo, para organizar las ideas y pensamientos sobre algo o para dejar volar la creatividad y la fantasía (Rodríguez, 2002)

El juego como estrategia para la enseñanza y el aprendizaje

El juego es un método que se utiliza en los niños porque ofrece la posibilidad de aprendizaje sobre su mundo. Haciendo uso del juego se sientan las bases de aprendizaje, la confianza, la seguridad y la amistad en el contexto del niño. El juego divierte y se puede hacer individual o grupalmente, para la práctica de destrezas aprendidas (Gutiérrez, 2018). Además, el juego reúne una serie de cualidades y requisitos que le hacen útil en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esa dirección, apunta Mariscal (2001) citada por Dávila (2019), cuando apunta que:

Los juegos contribuyen a dinamizar la actividad de los alumnos en muchas de las formas de organización de la enseñanza,

donde una vez motivados desarrollan su actividad cognoscitiva.; también, mejoran indirectamente la eficiencia de los procesos educativos, dado que demandan una mayor actividad reflexiva por parte del profesor; asimismo, los juegos didácticos se han de emplear de forma planificada en correspondencia con las intenciones educativas y sus implicaciones en el aula (p. 339)

Según Montessori (1928) citada por Rea-Gutiérrez (2010), la educación debe ser un instrumento que sirve como soporte y guía al niño en el proceso de edificación de su personalidad. Asimismo, advierte que existen tres factores que determinan esa construcción: primero, la psiquis del niño; segundo, las normas, hábitos, patrones de comportamiento, religión, ideales y conocimientos culturales; y tercero, el mundo material con sus cualidades objetivas las cuales deben servir como sustento de sus propias cualidades (Rea-Gutiérrez, 2010). Sobre Montessori, Escobar y Castro (2018) citan textualmente que ella afirma que, “es necesario ayudar al niño a expresarse, pero el docente no debe ejercer acto alguno dentro del proceso, el rol de este es más enfocado a ser un guía para el estudiante” (p.53).

El juego en el campo educativo.

El juego en la escuela está presente explícita e implícitamente desde diferentes manifestaciones, partiendo de la subjetividad docente que participa en el juego. Escriben Lupori y Sen (2020) que:

Es posible visibilizar el juego en los niños en distintos momentos y espacios que ofrece una jornada escolar. Un niño puede o no jugar libremente cuando él así lo desee. Sin embargo, en forma recurrente se asocia a esta práctica (entendida en términos de Foucault) como una cuestión exclusiva del niño que debe realizarse en un tiempo y es-



pacio determinado, pues el mismo muchas veces no condice con un momento de seriedad, sino de esparcimiento. (p.17)

Desde esa visión, diferentes teóricos separan la funcionalidad del juego, sobreestimando la seriedad, porque la consideran más útil a un sistema productivo, lo que es de por sí, reduccionista, pues el juego es entendido como una actividad que se realiza a cualquier edad, de manera libre y espontánea, en cualquier ocasión, manifestándose expresiones culturales de su contexto. El juego tiene un carácter ficticio en donde se manifiesta una realidad que se modifica con sus propias reglas, que pueden cambiarse pues el dinamismo prima en él.

Llegado a este punto, es importante diferenciar lo que es el juego en su estado original a una propuesta que parte desde la lúdica. Del primero se sabe que es una manifestación libre en tiempo y espacio; mientras que el juego desde la lúdica se tiene que decir que, según Bonetti (1994) citado por Lupori y Sen (2020), cuando se habla de juego dirigido, se hace referencia a aquel en donde el docente desarrolla una propuesta con la finalidad de enseñar, haciendo uso de un método desde un rol asumido por el maestro. En ese momento, “el juego se torna así en una herramienta educativa y se convierte en el elemento que articula la propuesta de aprendizaje” (p.18).

Estrategias didácticas a partir de la lúdica para enseñar la lectura y la escritura.

Las estrategias didácticas a partir de la lúdica en el aprendizaje son importantes, si se entienden como herramientas que facilitan el proceso de enseñanza en los estudiantes de primeros años. La lúdica, en palabras textuales de Bonilla (1998) se debe asumir como:

Una dimensión del desarrollo humano, esto es, como una parte constitutiva del hombre, tan importante como otras dimensiones históricamente más aceptadas: la cognitiva, la sexual, la comunicativa, etc. En tanto que dimensión del desarrollo humano, la lúdica se constituye en un factor decisivo para enriquecer o empobrecer dicho desarrollo, puede afirmarse que a mayores posibilidades de expresión y satisfacción lúdica corresponden mejores posibilidades de salud y bienestar y, por tanto, a ambientes que bloqueen o limiten la expresión lúdica corresponden personas con carencias significativas en el desarrollo humano, tanto, así como si se reprime o bloquea la sexualidad y el conocimiento. (p.1)

Usar estrategias lúdicas, específicamente el juego, facilita en el estudiante la motivación para estar atento ante la próxima actividad a mostrar, mientras que despierta su interés por ella. Por lo que, el maestro debe estar presto con los materiales y otros recursos llamativos, pues, en palabras de Ocaña (2009) citadas textualmente por Escobar-Lotta y Castro-Cárdenas (2018): el juego es:

El juego es una actividad naturalmente feliz que desarrolla la integralidad de la persona del hombre y en particular su capacidad creadora como actividad pedagógica tiene un marcado carácter didáctico y cumple con los elementos intelectuales, prácticos, comunicativos y valorativos de manera lúdica. (pp.53-54)

Lo anterior lleva a entender el juego como una herramienta comportamental por lo que genera en el proceso de interacción entre pares, mientras fortalece estructuralmente el pensamiento del alumno, incide positivamente en la mejora de la creatividad, la comunicación y el trabajo en equipo con los otros. En ese sentido, escribe Caballero (2010) que, “el uso de ele-





mentos didácticos sirve para el desarrollo de todas las destrezas y habilidades del estudiante” (p. 31). Esto lleva a plantearle al maestro el usarles durante el proceso de implementación de las actividades que desarrollan en su día a día, porque le facilita al alumno aproximarse de manera dinámica al contenido presentado, lo que deviene en un mejor aprendizaje para el niño.

Metodología

La presente investigación está centrada en el enfoque cualitativo porque facilita la recolección de información para analizar y comprender la situación a estudiar; en ese sentido Hernández, Fernández y Baptista (2010) escriben que, la recolección de datos no numéricos buscando la afinación de la pregunta de investigación puede o no probar la hipótesis en su proceso de interpretación. Para Blasco y Pérez (2007), la investigación cualitativa permite estudiar la realidad en el contexto natural y cómo sucede, facilitando la interpretación de fenómenos según las personas que pertenecen a la investigación.

Asimismo, el enfoque cualitativo tiene la intención de buscar haciendo uso del estudio y análisis de un hecho social relevante dentro del contexto educativo en el marco de la formación de sujetos sociales, como lo es la evaluación de los aprendizajes, abordando específicamente lo estudiado hasta el momento referente al tema del proceso lecto-escritor en el ambiente escolar. Por su parte, Taylor y Bogdan (1987) citados por Blasco y Pérez (2007) refuerzan el argumento acotando que la metodología cualitativa es una manera de encarar el mundo empírico, señalando que en su más amplio sentido es la investigación produce datos descriptivos: las palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable.

Por su parte, la perspectiva epistemológica de la investigación se orienta hacia la investigación crítico social. El paradigma socio-crítico, según Alvarado y García (2008), está fundamentado en la crítica social desde la autorreflexión, considerando la construcción del conocimiento como un interés que parte de la colectividad, pretendiendo la autonomía racional y liberadora del individuo, y desarrollándose mediante la capacitación del sujeto para que participe y transforme su entorno social. De igual manera, acotan las autoras, “el paradigma hace uso de la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada uno toma conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo; para ello se propone la crítica ideológica y la aplicación de procedimiento del psicoanálisis que posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo el interés a través de la crítica” (Alvarado y García, 2008, p.190).

La investigación que se está llevando a cabo está orientada desde la perspectiva crítico-social, porque busca modificar prácticas educativas, mediante el desarrollo participativo y la retroalimentación constante. De igual manera, desde esa perspectiva se busca la construcción desde lo individual y colectivo, de manera progresiva, mediante una propuesta que busca crear un proceso de reflexión, de un problema detectado en el aula, mediante el poder que se le da a la palabra, a la escritura y la lectura como proceso transformador de la sociedad.

La presente investigación se delimita como un proyecto de investigación-acción porque reúne a una amplia gama de estrategias llevados a cabo en pro de la mejora del sistema educativo y social (Latorre, 2005). El desarrollo de la investigación-acción se referencia como un espiral de pasos que parten desde la planificación, pasan por la implementación y culminan con la evaluación del resultado de la acción, buscando un doble propósito, la acción de cambiar la





institución y la generación y comprensión del conocimiento. La investigación-acción, en palabras textuales de Latorre (2005), “no es ni investigación ni acción, ni la intersección de las dos, sino el bucle recursivo y retroactivo de investigación y acción” (p.27).

Por otro lado, la presente investigación está centrada en la Investigación Acción, porque está fundamentada en la profundización y análisis de la acción humana en el marco de un contexto en especial, lo que facilita la implementación de estrategias orientadas hacia la mejora y el fortalecimiento de las dificultades que se presentan dentro del aula. La investigación-acción en palabras de Ale (2008) es una acción que realiza un sujeto en un contexto determinado por una realidad; para el caso de la educación, el docente al indagar sobre su accionar propio en el contexto del salón de clases le permite la mejora de su práctica pedagógica. En síntesis, se puede decir que la investigación-acción es participativa y colaborativa, y busca una mejora de la educación mediante el cambio de prácticas que faciliten el aprendizaje del docente, mediante la reflexión de lo que generan los cambios propuestos, mientras estimula la creación de una sociedad autocrítica con objetivos orientados hacia la comprensión y la emancipación (Suárez, 2002).

La investigación-acción en la educación se ha vuelto una práctica muy utilizada en la formación de docentes en las últimas tres décadas, porque permite el desarrollo continuo de habilidades de aprendizaje en el maestro y la autorreflexión sobre el proceso (Cochran-Smith et al., 2009), entendiéndose la acción de enseñar como una actividad constante (Phillips y Carr, 2010). La investigación-acción es una herramienta de aprendizaje y evaluación que ayuda al docente a dar sentido y analizar los problemas a los que se enfrentan, facilitando la evaluación de sus habilidades analíticas y la capacidad de definir y examinar situaciones

complejas (Darling-Hammond, 2006). En palabras textuales de Phillips y Carr (2010) citadas por Fernández y Johnson (2015), “la investigación-acción educativa tiene el potencial de contribuir a la formación de la identidad docente, fortalecerla voz profesional de los futuros docentes y prepararlos para establecer discusiones sobre cambio educativo” (p.98).

Como se puede ver, la investigación-acción está orientada hacia el oficio del docente en el salón de clases, como soporte de la observación directa del desarrollo del alumno y de la intervención sobre la práctica educativa como actor que participa entrando en contacto con el sujeto, con el objetivo de diagnosticar la problemática que devenga en el diseño de estrategias orientadas hacia la mejora o el fortalecimiento de la situación encontrada, impactando positivamente el proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras transforma la práctica docente y crea una reflexión continua sobre su acción pedagógica (Zapata, 2020).

La investigación-acción, a nivel ontológico entiende una realidad social dinámica, global y construida a través de las diferentes interacciones; asimismo, a nivel epistemológico privilegia la inducción y la interpretación, planteando cuestiones de significado, valores, ideas, prácticas culturales, cambio social, interacción verbal, mientras que, a nivel metodológico está sustentado en técnicas que se orientan hacia la vivencia y la indagación mediante el trabajo de campo y la recolección de datos válidos, reales y profundos, asumiendo y explicitando la relación sujeto-sujeto establecida (De la Riestra, 2006).

Con respecto al cómo desarrollar una investigación bajo la metodología de investigación acción, se conoce una vasta bibliografía en donde se presentan los pasos a seguir para desarrollar el estudio bajo ese método. Según Piñero y Colmenares (2008), la investigación





acción cuenta con algunos modelos procedimentales en contextos educativos, en donde destacan los propuestos por Teppa (2006), Suárez Pazos (2002), Pérez Serrano (1998) y Yuni y Urbano (2005).

Lo anterior permite observar unas líneas comunicantes entre los cuatro métodos propuestos para desarrollar la investigación-acción en la educación, que parte del diagnóstico como primer elemento que deviene en la problemática encontrada, que requiere de una planificación, ejecución y evaluación de las acciones desarrolladas en el plan a ejecutar, mientras se recogen los datos y se reflexiona sobre ellos transversalmente. Es por ello por lo que, en palabras textuales de Piñero y Colmenares (2008), “el docente investigador debe generar los espacios para la discusión y la valoración de los logros y limitaciones hasta el momento alcanzados, con el fin de tomar decisiones sobre el rumbo a seguir, y sobre la actuación de cada uno de los actores, en forma colectiva e individual” (p.109).

Por último, es importante resaltar que el alcance de este proyecto está orientado hacia la determinación de estrategias y metodologías orientadas hacia el mejoramiento de la lectura y la escritura en el nivel de preescolar, partiendo de un análisis de las prácticas docentes relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura, con el propósito de identificar estrategias para su mejoramiento, para finalizar con la implementación y evaluación de las estrategias de fomento de la lectura y la escritura, como resultado de la promoción y desarrollo de estrategias didácticas que enriquezcan y fortalezcan esos procesos en los niños del nivel de preescolar de la Institución Educativa Instituto Técnico Superior Industrial, sede B, Escuela Santa Ana, del distrito de Barrancabermeja, dentro un contexto real y significativo.

RESULTADOS

La presente investigación partió de la necesidad de responder sobre qué estrategias didácticas podrían contribuir en la mejora de las prácticas pedagógicas de la lectura y la escritura, en los niños de preescolar del Instituto Técnico Superior Industrial sede B Escuela Santa Ana, del distrito de Barrancabermeja, buscando con ello la promoción de estrategias didácticas que lleven al enriquecimiento y fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura en los niños del nivel de preescolar de la institución educativa dentro un contexto real y significativo. Para ello, se desarrolló la investigación en tres ciclos, con miras a darle cumplimiento a los tres objetivos específicos que comprenden el cuerpo del proyecto.

Ciclo 1: Análisis de la práctica docente-observación

Primera fase: Análisis

Para el desarrollo del primer ciclo de la investigación en el cual se buscó dar cuenta del primer objetivo específico, es decir, analizar los procesos actuales de la enseñanza aprendizaje con respecto a los procesos de lectura y escritura en la IE, se desarrolló por medio de la técnica de la observación para la recolección de información, en donde fueron incluidos los diarios de campo como instrumento de análisis de pensamiento reflexivo para los docentes, y que buscan responder preguntas relacionadas con la práctica pedagógica tales como: ¿cómo enseñar? ¿para qué enseñar? ¿a quién enseñar? A continuación, se presentan los resultados de la aplicación de esta técnica:



Tabla 1. Resumen Diario de campo sobre prácticas docentes

Observación	Descripción
Planeación	Las docentes de preescolar que participantes en las prácticas pedagógicas están de acuerdo en la importancia de la planeación de la clase. Igualmente, que para el proceso de planificación se debe tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes al igual que los lineamientos establecidos en el PEI de la institución educativa.
Metodología	Los recursos tecnológicos con que cuenta la IE no brindan muchas oportunidades de implementar estrategias pedagógicas con las TIC. La señal de internet de la IE es débil lo que obliga a utilizar de forma más frecuente los talleres para alcanzar las metas establecidas en el proceso de aprendizaje. Utilizan el juego como estrategia didáctica como eje transversal en el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura.
Procedimientos	<p>Las docentes no implementan con frecuencia durante la semana procesos de lectura, evento que de realizarse podría contribuir a incrementar el nivel de comprensión y análisis de los niños sobre todo lo leído dentro del aula.</p> <p>Se dan niños irrespetuosos que buscan distraer el grupo y no quieren participar en las actividades.</p>
Selección de actividades	<p>Las docentes seleccionan las actividades acordes al contexto de los niños, por cuanto durante su desarrollo en la IE reconocen que los padres de familia no cuentan con una mayor formación que les permita apoyar los procesos de sus hijos.</p> <p>Se pudo observar que las docentes no le apuestan al desarrollo de la conciencia fonémica, lo que lleva a pensar en la necesidad de una estrategia que contenga este factor. Es importante incentivar este aspecto en las docentes, por cuanto, esto contribuye en la formación de los niños en el inicio del proceso lector. Esta es una habilidad temprana pre-lectora fundamental.</p>
Estrategias	Durante las prácticas pedagógicas se pudo observar la implementación de estrategias como la interpretación por medio dibujos, que apoyan la comprensión de textos y el desarrollo de la conciencia léxica que permite entender el significado de los textos escritos y como se puede emplear para transferir ideas.

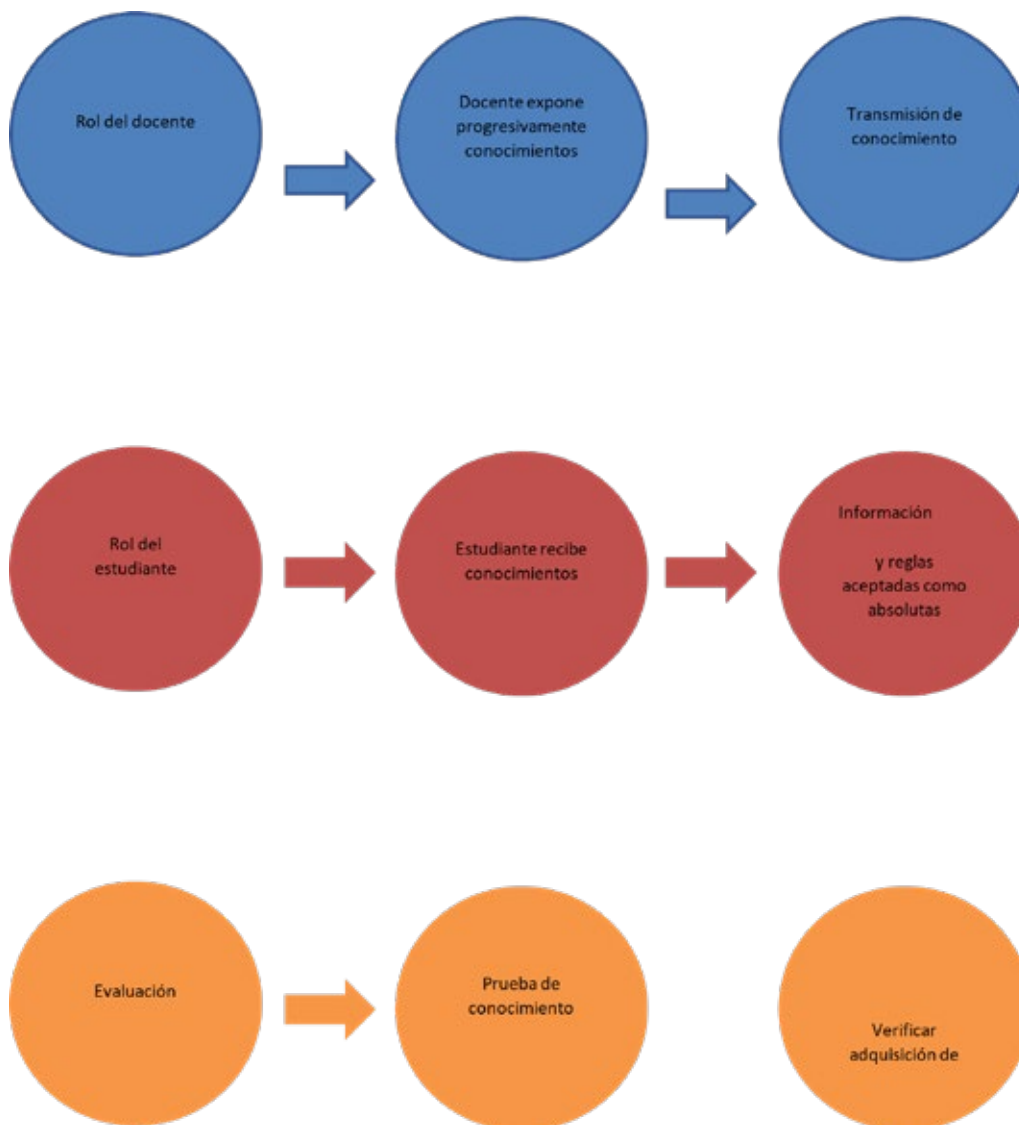
Fuente: Elaboración propia



Segunda fase: Planificación

Taller: por medio de esta técnica se buscó observar la interacción entre docentes y niños. En la siguiente ilustración se puede evidenciar el proceso:

Ilustración 1. *Primer momento de reflexión grupal*



Para la planeación se tiene en cuenta el cumplimiento de las normas establecidas por el Ministerio de Educación. Se incentiva la asertividad en la creación de estrategias acordes a las necesidades del contexto. Se promueve una identidad colectiva que posibilite resultados de acuerdo con los objetivos planteados para contribuir a la IE. Igualmente, se busca establecer relaciones y conexiones en el grupo de docentes para generar trabajo en equipo.



Es importante determinar los aspectos que se tienen en cuenta en la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje. Los métodos y procedimientos que utilizan para alcanzar los objetivos trazados en el proceso de aprendizaje, la lectura y escritura. Evidenciar cómo seleccionan las técnicas y actividades que contribuyan a lograr los objetivos. Cuales estrategias utiliza en el salón de clases para ayudar a la interpretación de historias. Con base en lo anterior que tipo de evaluación realizar para mejorar los procedimientos a implementar en el salón de clases.

En la estrategia: LEYENDO VOY APRENDIENDO basado en el Cuento “Choco encuentra una mamá.” El objetivo principal es sembrar el interés en los niños por el proceso del lenguaje oral y escrito, por medio de la narración de un cuento para que a partir de grafías se expresen dando significado a la lectura.

Se busca con esto incentivar la lectura y la escritura en los niños a través de la narración de un cuento. También, contribuir al enriquecimiento del léxico, que a ese nivel es novedoso. La IE cuenta con pocos recursos, por lo tanto, la investigadora asume la contribución de los insumos: PC, Video beam, grabadora, CD con la canción “Los pollitos dicen” , afiches alusivos al cuento, plastilinas, papel bond y colores.

Tercera fase: Acción

En la observación hecha durante la realización del taller se tuvieron en cuenta los indicadores determinados en la rúbrica (Anexo C). En la siguiente tabla se presentan los resultados del análisis del taller desarrollado:

Tabla 2. Prueba diagnóstica-Taller

Observación	Descripción
Planeación	Se realizó la presentación del taller a las docentes previamente, se resaltó la importancia de la planeación, de innovar y utilizar los medios posibles para atraer la atención y disposición de los niños.
Metodología	<p>La implementación de las TIC en la IE es nula. Es una IE con bajos recursos. Es por esto por lo que se aplicaron métodos más asequibles como el uso del video beam y el televisor. Todos los medios fueron suministrados por la docente autorizada por la institución para realizar sus pruebas diagnósticas.</p> <p>Las diferentes actividades acompañadas de música y materiales como colores, papeles de colores y plastilinas permitieron atraer la atención de los niños. Los niños se mostraron inquietos por transmitir el cuento.</p>





	<p>El juego mostró el enfrentamiento de algunos niños, les costaba atender normas de juego, se presenta esa dificultad en la interacción con los compañeros de grupo cuando juegan, solo después de hacer énfasis en las pautas y los resultados a obtener se logró un grupo homogéneo.</p>
Procedimientos	<p>La falta de medios didácticos y pedagógicos obliga a las docentes a realizar actividades rutinarias.</p> <p>A través de la realización de dibujos, las imágenes sirvieron de refuerzo para comprender el cuento, porque en el dibujo se interpreta lo escuchado, visto a través del video ayudando a la comprensión lectora.</p> <p>Con la manipulación de plastilina se fomentó la creatividad, al jugar con plastilina los niños adquieren destrezas, el material permite amasar, unir y moldear de distintas formas esto ayuda el desarrollo de la motricidad fina que se evidencia cuando agarran el lápiz y los colores para aprender a escribir. De forma conjunta se fue enseñando los diferentes colores y tamaños de los objetos. Igualmente, se enseñó a respetar tanto el material como los trabajos realizados por sus compañeros.</p>
Selección de actividades	<p>Las diferentes actividades realizadas en el taller permitieron obtener comportamientos por parte de las docentes de gran actitud y entrega con sus estudiantes.</p> <p>Los niños mostraron en su mayoría interés y ganas por aprender el cuento su inicio, desarrollo y desenlace.</p>
Estrategias	<p>El taller como estrategia didáctica posibilita la enseñanza y el aprendizaje a través de la interacción, se concentra en la persona que aprende y en el hecho de aprender creando. Se incluyeron espacios de reflexión que permitieron resolver dificultades básicas entendidas desde las edades de los niños y el conocimiento previo por parte de las docentes del contexto y sus familias.</p> <p>Las preguntas orientadoras reflejadas en los dibujos sirvieron de apoyo en la comprensión del cuento.</p> <p>Es importante realizar el seguimiento constante en cuanto al desempeño de cada uno de los niños, de tal forma que están causan la búsqueda de estrategias para el mejoramiento de los aspectos en donde se evidencian necesidades.</p>

Fuente: Elaboración propia



Se inició la actividad con la canción “Los pollitos”; se invitó a expresar con el cuerpo y cantar la letra de la canción. Se generaron espacios para la participación con preguntas como: ¿Cómo dicen los pollitos? ¿Quién da de comer a los pollitos? ¿Qué pasa cuando los pollitos tienen frío?

Durante el desarrollo de la lectura del cuento se muestran los afiches y se invitó a conocer la historia sobre “Choco encuentra una mamá” en el video y posterior lectura, se refuerza colocando los personajes en la pared.

Por medio de plastilinas se indicará a los niños representar a sus familias figuras que se entregarán por parte de ellos niños a los padres de familia.

Finalmente, el proceso de evaluación se llevó a cabo a través de preguntas por parte de la docente. Cada niño representó en las hojas de colores lo aprendido, se les pidió colocar el nombre. Acción con la que se buscó lograr identidad en una edad en la que algunos participantes son niños tímidos. La exposición de los trabajos en una gran colcha de retazos buscaba contribuir al desarrollo de la habilidad comunicativa.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos de acuerdo con la rúbrica de evaluación planteada:

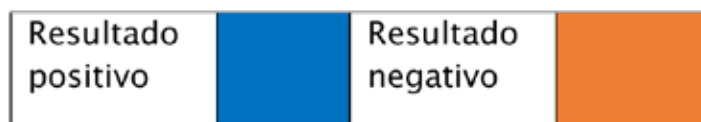
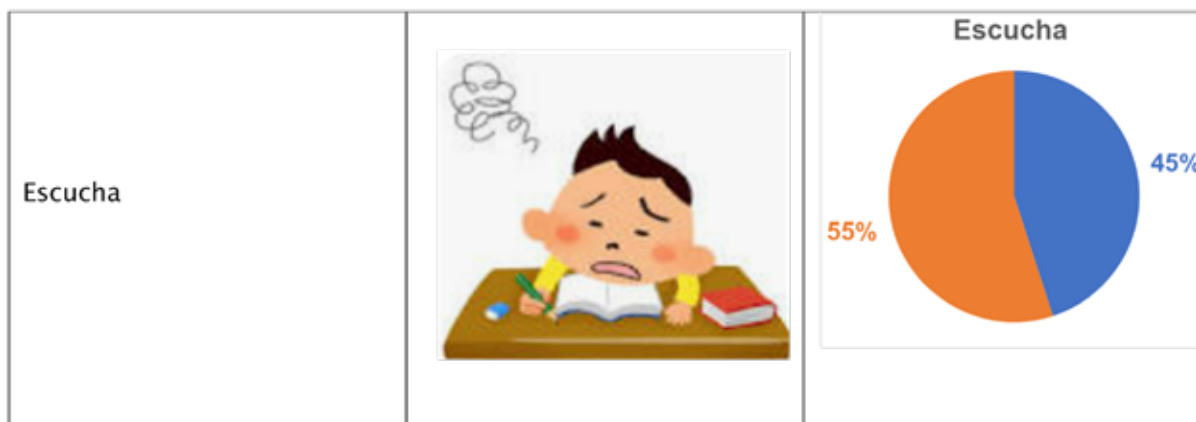


Ilustración 2. Indicador 1



En la Ilustración 4 se puede observar que falta desarrollar más procesos de lectura y escritura diaria para lograr la atención de los niños, solo el 45% de los niños desde el inicio de la actividad mostró atención e interés, se motivaron con la explicación dada por la docente sobre las tareas a realizar. Las diferentes estrategias implementadas contribuyen a la comprensión y análisis de las lecturas.



Ilustración 3. Indicador 2



El proceso de socialización e interacción de los niños refleja su contexto. Las habilidades comunicativas son un poco fuertes para las edades que tienen los niños, llevan palabras y comportamientos groseros que han escuchado en casa. El 30% de los niños se expresaron y aportaron ideas durante la construcción de la historia, es importante desarrollar en ellos habilidades comunicativas.

El 25% de los niños pregunta sobre el desarrollo del cuento para entender mejor. Se notó que a través de preguntas orientadoras se logra una mejor interpretación del cuento, posibilitando la comprensión y el progreso de la conciencia léxica, adquiriendo nuevos significados y transmitiendo nuevas descripciones de los sonidos vocálicos y consonánticos que forman una lengua.

Ilustración 4. Indicador 3.



Al igual como se evidenció en el indicador 2 los niños reflejan comportamientos aprendidos en casa, los niños recogen las actuaciones de sus padres o representantes que hacen ese papel de progenitor o guía en su hogar. El 45% de los niños participantes es respetuoso con sus docentes.



Ilustración 5. Indicador 4.



El 40% Sobresale por su facilidad de expresión y su claridad comunicativa. Resultado importante para la creación de estrategias para hacer un seguimiento continuo al desempeño de cada niño. De tal forma, que las estrategias planteadas contribuyan al desarrollo de la conciencia fonémica, fonológica, entre otros procesos necesarios para el mejoramiento de las necesidades evidenciadas en los niños.

Ilustración 6. Indicador 5.



Las actividades realizadas dan inicio a procesos de lectura y escritura. Los niños atendieron la invitación a expresarse de otra forma, le costó a un gran porcentaje adaptarse.

Además, se pudo evidenciar que la institución educativa no cuenta con planes institucionales en pro de la lectura y la escritura, las docentes carecen del conocimiento relacionado con la didáctica de la lectura y la escritura. De esta manera, nace la iniciativa de crear un proyecto en donde se tenga en cuenta a la didáctica con la finalidad de dar apoyo a los niños del nivel de preescolar Instituto Técnico Superior Industrial, sede B, Escuela Santa Ana, del distrito de Barrancabermeja, en estos procesos, desarrollando estrategias didácticas orientadas hacia el conocimiento; además de crear estrategias que generen mejores resultados relacionados con la com-



comprensión lectora y la creación de textos, que a su vez faciliten el desarrollo del pensamiento, insumo importante dentro de las otras áreas del conocimiento.

Cuarta fase: Reflexión

En ese momento, se pudo establecer que en la IE Escuela Santa Ana del distrito de Barran-cabermeja, se ha evidenciado que el proceso desarrollado a nivel de preescolar carece de prácticas pedagógicas en donde se promueva el aprendizaje de manera significativa, pues está basado en actividades repetitivas y de poca utilidad práctica, donde no existen espacios de lectura oral que trabaje la comprensión lectora, resaltando, además que la institución no cuenta con espacios con suficientes libros que le faciliten a los niños y niñas desarrollar su proceso lector como insumo fundamental para el proceso de escritura.

De acuerdo con los resultados obtenidos la IE requiere el diseño de estrategias didácticas que mejoren los procesos de lectura y escritura en el grado de educación preescolar. Los procesos de lectura y escritura identificados en los 21 estudiantes de preescolar mostraron resultados bajos, por cuanto se implementa una metodología tradicional. Los docentes no cuentan con herramientas didácticas que posibiliten un trabajo docente innovador, son pocos los medios para que el docente actúe como el mediador en la construcción del conocimiento. Situación que hace que los contenidos sean monótonos causando la poca atención de los niños. Los resultados dados en el ciclo de implementación arrojaron un bajo nivel. Para esto es clave el compromiso de la parte directiva de la IE, docentes y padres de familia. El contexto de la IE muestra familias no nucleares que poco se apropian del desarrollo de los niños en los procesos de lectura y escritura.

Al respecto Vygotsky (1988) expresaba sobre la incidencia que tiene el medio en la persona. El desarrollo cognitivo surge a partir de las interacciones del niño con sus padres, en estas interacciones se dan actividades que posibilitan la comprensión y la habilidad para resolver inquietudes.

Lo expresado en este ciclo se muestra en la siguiente ilustración

Ilustración 7.

Primer momento de reflexión grupal



Fuente: Elaborado por la autora del proyecto.

De esta manera, a partir de lo escrito en los diarios de campo y el taller con los profesores, se pudieron identificar situaciones relacionadas con los efectos que suscitaba la problemática en el proceso de lectura y escritura de los estudiantes de preescolar. Este diagnóstico de la situación inicial permitió una aproximación a las prácticas docentes de las siete instituciones educativas el Colegio Instituto Técnico Superior Industrial. Gracias a ello se pudieron determinar las necesidades, generalidades y características de los estudiantes del nivel preescolar.



Igualmente, lo anterior permitió fijar las bases de las actividades que estructuran la manera como se abordará el problema que encuentra la presente investigación: Estrategias didácticas para fortalecer el proceso de lecto-escritura en los niños del nivel de preescolar de la Institución Educativa: Instituto Técnico Superior Industrial, Sede B Escuela Santa Ana, del Distrito de Barrancabermeja.

Es importante entender que el proceso de enseñanza de la lecto-escritura en preescolar requiere de grandes estrategias para el docente, por cuanto, no es un proceso exacto, la lecto-escritura se basa en las interacciones de tipo familiar y social que permiten estar en contacto con el lenguaje. La pregunta es: ¿Se debe esperar a una mayor edad para la construcción del conocimiento sobre el lenguaje? La enseñanza tradicional debe imperar con procesos memorísticos que no pasan de ejercicios de motricidad, en este tiempo donde se habla de la sociedad del conocimiento, donde las ideas se encuentran y se conocen en el instante.

De esta manera, a partir de lo escrito en los diarios de campo y el taller con los profesores, se pudieron identificar situaciones relacionadas con los efectos que suscitaba la problemática en el proceso de lectura y escritura de los estudiantes de preescolar. Este diagnóstico de la situación inicial permitió una aproximación a las prácticas docentes. Gracias a ello se pudieron determinar las necesidades, generalidades y características de los estudiantes del nivel preescolar.

Igualmente, lo anterior permitió fijar las bases de las actividades que estructuran la manera como se abordará el problema que encuentra la presente investigación: Estrategias didácticas para fortalecer el proceso de lecto-escritura en los niños del nivel de preescolar de la Institución Educativa: Escuela Santa Ana, del Distrito de Barrancabermeja.

El docente de preescolar entendiendo el contexto donde labora debe tener en cuenta como lo expresa Cassany (2003) la importancia que tiene que desde niño el ser humano acceda a los libros, por cuanto, esto genera una costumbre y una marcada rutina que inicia con el juego y concluye con una asimilación mejor de los contenidos.

Sobre todo, cuando no se crece con acceso a la lectura o con familias nucleares alfabetizadas, los niños de la IE pertenecen a comunidades estrato 1 y 2.

Durante la actividad realizada es importante resaltar los siguientes hallazgos:

- ❓ Falta de un plan de capacitación para los docentes sobre las nuevas representaciones de la educación.
- ❓ Falta la construcción de un Plan anual acorde al contexto social.
- ❓ Hay una gran carencia de recursos didácticos
- ❓ La IE carece de una biblioteca que permita la práctica de actividades de interacción entre el texto, el contexto y el lector.
- ❓ No se cuenta con un planeamiento para consolidar la aproximación a la lectura.

Ciclo 2: Identificación e implementación

El segundo ciclo, que da cumplimiento al segundo objetivo de la investigación es identificar e implementar estrategias y metodologías orientadas hacia el mejoramiento de la lectura y la escritura en el nivel de preescolar, con el propósito de identificar estrategias para su mejoramiento.





Primera fase: Observación

Las actividades enmarcadas dentro del aula de clase, en búsqueda de información desde un enfoque social sobre el conocimiento mediante la observación participante de los saberes de los niños del nivel de preescolar de la Institución Educativa, dentro un contexto real y significativo. El análisis de la práctica educativa al interior del salón de clases permitió contar con herramientas significativas para la construcción de estrategias didácticas para fortalecer el proceso de lecto-escritura en los niños del nivel de preescolar.

Segunda fase: Planeación

Para la planeación de estas estrategias se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos en el objetivo 1, representados en la Ilustración 9, así:

Ilustración 9. Hallazgos



Fuente: Elaborado por la autora del proyecto.

Hablar y leer transforma tu vida. A continuación, se presentan actividades para transformar el proceso de formación de los niños participantes en la IE. Con esto se busca estimular el desarrollo del lenguaje y promover el gusto por la lectura. Las actividades se soportan a través de la lectura de cuentos.

Expresa Martínez (2011) que los cuentos responden a las necesidades de magia que los niños tienen contrapuesto al mundo real de los adultos. Esto requiere de acciones divertidas para invitar a participar a los niños. El cuento es un texto corto, con personajes con características definidas, con una situación por resolver, y la solución a dicho evento. En eso radica su importancia en este nivel porque ayuda a construir las bases para el desarrollo del aprendizaje y de la vida.



Piaget (1971) expresaba que el conocimiento se da por medio de procesos de asimilación y acomodación; un nuevo conocimiento llega y es procesado, confrontándolo con conocimientos anteriores, lo cual da lugar a la conformación de nuevas estructuras cognitivas.

El cuento se convierte en un recurso favorable para el acercamiento del niño a la lectura imaginativa y creadora. Las actividades planeadas se muestran en los anexos D, E Y F.

Tercera fase: Acción

Este ciclo comprendió el desarrollo de las actividades propuestas a través de los talleres de lectura y escritura, con las fases de inicio, desarrollo y evaluación, enfocados en la construcción de conocimiento.

Tabla 3. *Actividades de enseñanza-aprendizaje realizadas en la investigación*

Inicio de sesión	Motivación
Uso de las TIC	Presentación del Cuento a través del video
Repetición	Lectura repetida de la historia.
Comprensión oral	Incorporando preguntas para ayudar a la comprensión de la historia.
Expresión plástica	Utilización de colores, plastilina, recortes
Juego musical	Canción acorde al cuento
Evaluación	Construcción de un libro por cada estudiante con las imágenes logradas durante
NOTA: en el taller 2 se contó con la participación de algunos padres de familia que aceptaron la invitación.	

El diseño se basa en la lectura de cuentos, como estrategia pedagógica para fortalecer el proceso lecto-escritor, tres talleres que se enfocaron en:

- ❑ La construcción de conocimiento a partir del tema y las actividades afines con el cuento.
- ❑ El desarrollo de procesos cognitivos para apoyar la interpretación, la comprensión y el análisis lanzándose a efectuar inferencias.
- ❑ El desarrollo de competencias de comprensión lectora para lograr el proceso lecto-escritor.

Se efectuó la estrategia pedagógica por medio del cuento literario, con enfoque vivencial, contando con la presencia de algunos padres que asistieron y participaron de las acciones como grafías, dibujos, canto y la construcción de una galería para exponer los dibujos y un libro indi-



vidual recopilando el trabajo durante todo el desarrollo del proyecto.

Cuarta fase: Reflexión

En este ciclo se evidenciaron varios aspectos: Lo importante de dar el paso de la enseñanza tradicional a la enseñanza innovadora por medio de recursos narrativos en los diferentes talleres pedagógicos, propició una enseñanza-aprendizaje dinámica y motivadora.

El diseño de actividades para el aprendizaje con el modelo constructivista de Ausubel recrea acciones que rompen con el modelo tradicional, dejando a tras la mecanización y posibilitando en los niños el desarrollo de la capacidad para construir e inferir nuevos conceptos (Rodríguez, 2004).

El cuento como estrategia pedagógica de acuerdo con la referencia que se hizo en el marco teórico por parte de (Escobar y Castro, 2018) expresaban que la lectura y la escritura son un componente básico del proceso de enseñanza y aprendizaje, contribuye al fortalecimiento del aprendizaje en el niño, es por eso por lo que se requiere de estrategias motivadoras por medio de la lúdica y el juego.

El modelo pedagógico de Montessori puerocentrista que ratifica que el centro de la educación son los niños, por lo tanto, debe darse prioridad a las necesidades para el aprendizaje y adaptarlas de acuerdo con los rasgos únicos de cada sujeto (Serrano & Pons, 2011). Esta prioridad dada a los niños como centro del aprendizaje se vio fortalecida con la participación de padres familias. El comprometerlos con la educación de sus hijos generó el inicio para la realización de nuevas actividades llevadas de la mano de ellos como modelo significativo del ejemplo para sus hijos.

Vigotsky (1988) expresaba que las personas cercanas física y afectivamente a los niños transfieren a través de relaciones de respeto, amor y cariño aprendizajes significativos, capacidades y habilidades. El enseñar por medio de cuentos, se relaciona con el desarrollo del pensamiento se realizaron procesos de identificación de una situación, descripción de personajes, realizar inferencias; y desarrollar también competencias para el hacer en la construcción de grafías en textos y dibujos. Todo esto complementándose con las competencias para el ser, realizando reflexiones por medio de valores, como pedagogía en el aula para la promoción del respeto, el trabajo en equipo y el cariño hacia los demás. Durante el desarrollo del segundo taller se evidenció el aprendizaje en la medida

Que el niño empezó a apropiarse de las historias y era capaz de relacionarlas con su entorno, su casa, su familia y su barrio.

Ciclo 3: Evaluación de las estrategias

El tercer, y último ciclo de la presente investigación, pretende evaluar las estrategias de fomento de la lectura y la escritura en el Instituto Técnico Superior Industrial, sede B, Escuela Santa Ana, del distrito de Barrancabermeja. Para ello fue necesario, en primera medida, iniciar con la fase de aplicación de un test que permita medir los instrumentos diseñados, las guías de observaciones a los niños y las guías del taller realizado con los estudiantes.

En la segunda fase se tiene en cuenta el análisis e interpretación de los resultados una vez aplicados los instrumentos, los objetivos de esta fase estuvieron enmarcados en el diseño de una propuesta de intervención pedagógica que respondiera a las necesidades educativas encontradas en los estudiantes del nivel preescolar en la IE a nivel de la lectura y la escritura.



La tercera fase es el desarrollo de las actividades y procedimientos tenidos en cuenta en las diferentes estrategias metodológicas que propendieran por la motivación del estudiantado hacia el logro de aprendizaje significativo y el fortalecimiento de las habilidades de comunicación a nivel lecto-escritor.

En la última fase de este ciclo se revisan e interpretan los resultados conseguidos, se evalúa la propuesta metodológica mediante una guía del cuestionario, para proceder a concluir y recomendar sobre el trabajo de investigación llevado a cabo, lo que terminará con la revisión final del director y asesor del proyecto para validar el documento.

Primera fase: Observación

Durante este ciclo se pudo observar que la lectura es una práctica que beneficia el desarrollo cognitivo de los niños. Los cuentos estimularon el desarrollo del lenguaje, la expresión oral, la atención y el aumento de palabras en su comunicación con los demás.

Segunda fase: Planeación.

Se buscó en la planeación diseñar actividades diferentes a las habituales en la IE, promover el uso real de la lectura y la escritura donde las situaciones reflejen eventos que se puedan materializar en la casa a través del relacionamiento con el otro implementando valores como el respeto, la solidaridad, el amor y compañerismo. De forma divertida se logró motivar a los niños, padres de familia y demás docentes de la IE. La inclusión de la lúdica y el juego permitió la adquisición de habilidades necesarias para leer y escribir.

Tercera fase: Acción.

Durante las actividades los niños realizaron trazos combinando formas geométricas para presentar la figura humana; entendiendo cada parte corporal, igualmente, lo hicieron cuando representaron los animales que describían los cuentos.

Por medio de la evaluación continua se reconocieron los diferentes indicadores de desempeño descritos en la rúbrica de evaluación en cada niño. Esto permitió orientar a los niños que no mostraban resultados en las actividades de lectura y escritura. Se realizaba una lectura pausada, y se le hacían preguntas sobre el cuento, para apoyar la comprensión del texto.

Los talleres permitieron la promoción del diálogo respetuoso entre los niños y los niños y los docentes. Los niños al participar asumían el papel de un sujeto en continua relación. Ese papel activo motivaba a los niños a proponer nuevas acciones en los cuentos de acuerdo con su imaginación, posibles soluciones, realizar juicios sobre acciones inadecuadas, logrando aplicar inferencias a la vida en el hogar.

Se ratifica la búsqueda para estructurar al niño como el centro de interés dentro del salón de clase, convirtiendo la práctica docente en una acción más activa y constructivista. Los padres de familia también tuvieron un rol importante, por cuanto, motivaron al niño a interactuar con agrado.

Cuarta fase: Reflexión.

Finalmente, se revisan e interpretan los resultados obtenidos, mediante una guía del cuestionario, para llegar a conclusiones y recomendaciones sobre el trabajo de investigación realizado. Sobre la Identificación de la idea principal del texto como las ideas secundarias del texto utilizando lenguaje propio, el 50%





de los niños logran hacerlo. A partir de la realización del segundo taller sobre la lectura: Un conejo en la vía, con respecto a la formación de inferencias basados en el texto se obtiene un avance, más del 60% de los niños argumentan con sus propias palabras el contenido del texto. Frente a la comprensión del vocabulario, los niños van incorporando y apropiándose de nuevos términos, los niños muestran que en su mayoría desconocen más de 5 palabras. Todos los niños reconocen los personajes de los cuentos y repiten la historia adaptándola a su imaginación.

El 70% de los niños al final del taller 3. Expresan su punto de vista y respetan la opinión de sus compañeros y aportes de la docente. Uno de los mayores logros fue lograr que se concentraran en la lectura, la motivación que se generaba con la presentación inicial que hacía la docente donde se invitaba al juego y al canto, hacía que los niños estuvieran más atentos que cuando se hizo la prueba diagnóstica. Los niños manejan un lenguaje especial que, a pesar de los pocos presaberes frente a la lectura, dada por la falta de formación de la gran mayoría de los padres los cuales no tuvieron acceso a la educación y realizan labores básicas. Estos mostraron habilidades al final para tomar decisiones en equipo, facilitando el accionar del docente como mediador en la construcción del conocimiento.

Conclusiones

Investigaciones recientes en neurociencia y otras áreas afines han ponderado la importancia de la educación durante los primeros años de vida, es por ello que se hace imperioso invertir en una educación de calidad en los primeros años del infante, ofreciéndole la oportunidad de construir un aprendizaje mediante estrategias pedagógicas que sean atractivas, dinámicas y que representen un reto cognitivo para el estudiante. En esa línea es que nace

la necesidad de proponer una nueva forma de abordar la lecto-escritura desde las investigaciones que han girado alrededor de la educación en la primera infancia.

La presente investigación aborda la lectura y la escritura durante la primera infancia, teniendo presente los conocimientos y las opiniones de un grupo de docentes que laboran para el Instituto Técnico Superior Industrial, Sede E, así como el conocimiento propio del infante que se encuentra cursando educación preescolar, dejando como resultado la elaboración de una propuesta pedagógica que permita una la construcción de unas estrategias que aproximen al estudiante de preescolar a un proceso lecto-escritor óptimo. La aproximación al tema desde la práctica docente en preescolar permitió llegar a conclusiones desde la perspectiva del docente que labora para la institución educativa y ponen en práctica las habilidades alfabéticas de los niños con quienes se ha llevado a cabo el estudio.

A continuación, se exponen las principales conclusiones a las que se llegó después de haber realizado la investigación titulada: “Estrategias didácticas para fortalecer el proceso de lecto-escritura en los niños del nivel de preescolar de la Institución Educativa: Instituto Técnico Superior Industrial, Sede B Escuela Santa Ana, del Distrito de Barrancabermeja”.

Respecto al primer objetivo específico, “Analizar las prácticas docentes relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura en el Nivel de preescolar de la Institución Educativa Instituto Técnico Superior Industrial, sede B, Escuela Santa Ana”, la presente investigación ofreció insumos que facilitaron el desarrollo de la misma, pues permitió observar que las docentes no implementan con frecuencia durante la semana procesos de lectura, evento que de realizarse podría contribuir a incrementar el nivel de comprensión y análisis de los niños sobre todo lo leído dentro del aula. De igual manera, se pudo comprobar



que, los recursos tecnológicos con que cuenta la institución educativa no ofrecen oportunidades para la implementación de estrategias pedagógicas con las TIC; además, la señal de internet de la IE es débil lo que obliga a utilizar de forma más frecuente los talleres para alcanzar las metas establecidas en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, es importante destacar que, en las diferentes actividades realizadas en el taller se observaron comportamientos por parte de las docentes de gran actitud y entrega hacia sus estudiantes.

Asimismo, se pudo evidenciar que la institución educativa no cuenta con planes institucionales en pro de la lectura y la escritura, las docentes carecen del conocimiento relacionado con la didáctica de la lectura y la escritura. De igual manera, se ha evidenciado que el proceso desarrollado a nivel de preescolar carece de prácticas pedagógicas en donde se promueva el aprendizaje de manera significativa, pues está basado en actividades repetitivas y de poca utilidad práctica, donde no existen espacios de lectura oral que trabaje la comprensión lectora, resaltando, además que la institución no cuenta con espacios con suficientes libros que le faciliten a los niños y niñas desarrollar su proceso lector como insumo fundamental para el proceso de escritura.

En cuanto al segundo objetivo, “Identificar e implementar estrategias y metodologías orientadas hacia el mejoramiento de la lectura y la escritura en el nivel de preescolar”, se encontró necesario el uso de las TIC a través de la presentación del cuento como recurso literario mediante la proyección en video, la lectura repetida de la historia, en donde la incorporación de preguntas para ayudar a la comprensión evidenció que el niño puede construir respuestas que denoten el cumplimiento del objetivo; asimismo, el uso de colores, plastilina, recorte en combinación con el uso de música es una gran alternativa porque lleva a los

infantes a estados de activación que repercuten en el desarrollo de la actividad.

Por último, la construcción de un libro por cada estudiante es una gran herramienta que permite verificar el progreso del proceso del estudiante de preescolar en el proceso lector-escritor.

Una vez expuesto lo anterior, se puede afirmar pasar de la enseñanza tradicional a la enseñanza innovadora por medio de recursos narrativos en los diferentes talleres pedagógicos, propició una enseñanza-aprendizaje dinámica y motivadora. También, el diseño de actividades para el aprendizaje con el modelo constructivista de Ausubel recrea acciones que rompen con el modelo tradicional, dejando a tras la mecanización y posibilitando en los niños el desarrollo de la capacidad para construir e inferir nuevos conceptos. Igualmente, el cuento como estrategia pedagógica contribuye al fortalecimiento del aprendizaje en el niño, es por eso por lo que se requiere de estrategias motivadoras por medio de la lúdica y el juego.

Por último, en cuanto al tercer objetivo “Evaluar el impacto de las estrategias de fomento de la lectura y la escritura en el Instituto Técnico Superior Industrial, sede B, Escuela Santa Ana, del distrito de Barrancabermeja”, se pudo concluir que la lectura es una práctica que beneficia el desarrollo cognitivo de los niños, de igual manera, el uso de los cuentos estimularon el desarrollo del lenguaje, la expresión oral, la atención y el aumento de palabras en su comunicación con los demás. En esa misma dirección se observó que, El desarrollo de los talleres permitieron la promoción del diálogo respetuoso entre los niños y los niños y los docentes. Lo que ratifica que la búsqueda para estructurar al niño como el centro de interés dentro del salón de clase, convirtiendo la práctica docente en una acción más activa y constructivista.





Igualmente, al revisar e interpretar los resultados conseguidos durante la aplicación de las estrategias se encontró que los niños identifican la idea principal del texto como las ideas secundarias del texto utilizando lenguaje propio, el 50% de los niños logra hacerlo. En el segundo taller más del 60% de los niños argumentan con sus propias palabras el contenido del texto, comprendiendo el vocabulario, lo que muestra que el infante va incorporando y apropiándose de nuevos términos. En el tercer taller el 70% de los niños ya comprenden y expresan desde su punto de vista, respetando las opiniones de sus pares en el aula de clase. Lo anterior permitió observar que el uso de los recursos utilizados en la investigación logró que la gran mayoría de los niños participantes se concentraran en la lectura, sintiéndose motivados a través de la presentación.

Para terminar, se puede afirmar que las estrategias basadas en la lectura de cuentos contribuyeron a desarrollar la expresión oral y escrita que son fundamentales en la formación de competencias comunicativas. La posibilidad de verificar los aprendizajes, logros y falencias de los niños en los campos formativos fue la base para realizar la planeación y diseño de actividades acordes a las necesidades de aprendizaje y al contexto de los niños de esta comunidad educativa. Se busca contribuir a la IE con la propuesta de cambios necesarios en la práctica docente innovando e implementando las TIC, como base para la planeación de clases motivadoras de acuerdo con los rasgos que identifican a los niños.

Referencias

- Ale, A. (2008). Investigación Cualitativa en Educación y Pedagogía.
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*. Año 9, No.2, pp.187-202.
- Blasco, J. y Pérez, J. (2007). Metodologías de investigación en educación física y deporte: Ampliando horizontes. Alicante, España. Editorial Club Universitario. Imprenta Gamma.
- Bonilla, C. (1998). Congreso Nacional de Recreación. Aproximación a los conceptos de lúdica y ludopatía, Universidad Sur Colombiana USCO, Manizales, Colombia.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S.L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the Next generation*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lesson from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dávila, M. (2019). El juego como estrategia para la enseñanza y el aprendizaje de la nomenclatura de la Química Inorgánica. *Dialéctica. Revista de Investigación Educativa*, vol. 2019. Recuperado desde <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/88/88868007/html/index.html>
- De la Riestra, M.R (2006). Investigación-acción: fundamentos epistemológicos. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado desde <https://www.academica.org/000-039/63.pdf>
- Escobar Lota, M. F., & Castro Cárdenas, Y. (2019). Estrategias didácticas para fortalecer el proceso lecto-escritor en el grado primero. *PDR*, 3(11), 48-59. Recuperado a partir de <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Pers/article/view/1808>
- Fernández, B. (2014). *La lectura se siembra con magia*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado desde <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/6895/TFG-L718.pdf?sequence=1>



- Fernández, M.B. y Johnson M.D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas*, 14(3), 93-105. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-626>
- Gutiérrez, A. (2018). El juego como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje significativo de los niños y niñas de 5 a 6 años del grado preescolar de la institución educativa John F. Kennedy. (Tesis de pregrado). Universidad Santo Tomás. Sincelejo, Colombia. Recuperado desde <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/16190/2019yohemislonde%20C3%B1osindyperezmariaavalerio.pdf?sequence=3#:~:text=Mar%C3%ADa%20Montessori%20daba%20mucho%20importancia,proceso%20educativo%20de%20los%20hijos>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. 5ta Edición. México, México D.F.: Editorial McGraw Hill.
- Jolibert, J. (1997). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile, Domes.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Grao. Tercera edición. Barcelona, España.
- Lúpori, V.A. y Senn, M.P. (2020) *Juego y educación: concepciones, usos y sentidos en el segundo ciclo de una escuela primaria de la ciudad de Córdoba*. Universidad Católica de Córdoba [Tesis de Grado]. Recuperado desde https://repositoriosdigitales.mincyt.gov.ar/vufind/Record/PAUCC_faa2ee6b921e434f753de1d5f1fce321
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa: Retos e Interrogantes*. La Investigación-Acción. Tomo I. Madrid: Muralla
- Piñero M., M.L. y Colmenares, A.M. (2008). La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27),96-114. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Rea-Gutiérrez, M. (2010). El juego como una estrategia para favorecer el aprendizaje significativo del inglés haciendo uso del Método Montessoria en el nivel preescolar. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Recuperado desde <http://200.23.113.51/pdf/26851.pdf>
- Rodríguez, P. (2004). *La teoría del aprendizaje significativo*. Theory, Methodology & Technology.
- Suárez, M. (2002). Una reflexión sobre algunas cuestiones relacionadas con la investigación-acción colaboradora en educación. *REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, ISSN 1579-1513, Vol. 1, N° 1, 2002.



- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la Investigación acción colaboradora en la Educación. Revista Electrónica de enseñanza de las Ciencias. Vol. 1 N° 1. Facultad de Ciencias da Educación. Universidad de Vigo. Campus de Ourense.. [Documento en Línea] Disponible : <http://saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen1/Numero1/Art3.pdf>
- Teppa, S. (2006). Investigación Acción participativa en la praxis pedagógica diaria. Barquisimeto. UPEL-IPB
- Vygotsky, L. (1931). Teoría del aprendizaje. Desarrollo del lenguaje escrito. Madrid - España: Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L. (1988). Lenguaje, desenvolvimiento y aprendiza. São Paulo: Ícone.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica. Investigación Acción. 3era edición. Argentina: Barajas
- Zapata, T. (2020). El juego como estrategia didáctica para fortalecer el proceso de lectura y escritura en el grado primero. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga, Colombia
- Agudelo, L. (2002). La agresividad infantil es más compleja de lo que aparenta. En: Alma Mater. Universidad de Antioquia.(Medellín).
- Alvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología. México: Paidós.
- Asher, S. R., & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and Peer Relations in Childhood. Current Directions in Psychological Science, 12(3), 75–78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01233>
- Bandura, A(1969) Principles of Behavior Modification, N.Y. recuperado de <http://reeduca.com/agresividad-definicion.aspx>
- Bodrova, E., & Leong, D. (2007). Tools of the mind – the Vygotskian approach to early childhood education. 2do Edición. Ohio: Pearson.
- Blasco, J. y Pérez, J. (2007). Metodologías de investigación en educación física y deporte: Ampliando horizontes. Alicante, España. Editorial Club Universitario. Imprenta Gamma.
- Bonilla – Castro, E. R. (1997). Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. . Colombia: Norma.
- Briggs, J. (2004). Brújula para Educadores.



- Brockbank, A. & McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá, Colombia: Ediciones Unian-des
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Fernández, I. (1990). *Prevención de la Violencia y Resolución de Conflicto*. Nancea, S. A de Edicio-nes. Madrid .p.20
- Fernández, J. y Serna, E. (2004). *Estudio transversal del uso del tiempo extraescolar en los esco-lares bogotanos*. XIII Congreso Nacional e Internacional de recreación, equidad, inclusión y justicia social; 2004 mayo 27-29; Bogotá, Colombia: Fundación Colombiana de Tiempo Libre y Recreación; 2004
- Klein, A. (2014). *Exploración de las ideas de Winnicott sobre la adolescencia y el conflicto de gene-raciones*. *Estudios de Psicología*, 31(2),169-178.[fecha de Consulta 13 de Agosto de 2020]. ISSN: 0103-166X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3953/395335440003>
- Linares, A. (2007). *Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y Vygotsky*. 1st ed. Barcelona: Uni-versidad Autónoma de Barcelona, p.17.
- Maluf, N.M. (2002). *Las subjetividades juveniles en sociedades en riesgo. análisis en contextos de globalización y modernización*. Lleida-Barcelona.
- Martínez, J. y Duque, A. (2010). *El comportamiento agresivo y algunas características a modificar en los niños y niñas*.
- Maturana, H., y Dávila, X. (2006). *Desde la matriz biológica de la existencia humana*. *Revista PRE-LAC*, 2, 30-39
- MEN (2014). *Secundaria activa - Ministerio de Educación Nacional de Colombia*. [online] Availa-ble at: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educa-tivos-Flexibles/340094:Secundaria-activa> [Accessed 8 Feb. 2020].
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París, Francia.
- Navarro, R., 2009. *Factores Psicosociales De La Agresión Escolar: La Variable Género Como Fac-tor Diferencial*. Tesis Doctoral. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ortiz, J. y Quintero, F. (2020) *Mooc y pedagogía: Encuentros y desencuentros desde la inves-tigación*. En. J. Rojas y J. Ortíz (Ed.): *Reflexiones metodológicas de investigación educativa: perspectivas tecnológicas*, (pp. 108-149). Ediciones USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/31293/Obracompleta.Coleccion440.2020Rojasjulio.pdf?sequen-ce=4&isAllowed=y>



Pearce, J. (1995). *Cómo ayudar a su hijo a controlar su agresividad*. Paidós. Madrid. España.

Quintero, F. y Ortiz, J. (2020) Representaciones sociales: Una perspectiva metodológica para la investigación educativa. En. J. Pérez y J. Nieto: *Reflexiones Metodológicas de investigación educativa: Perspectivas sociales*, (pp. 57-104). Ediciones USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/31292/Obracompleta.Coleccion440.2020Perezjohn.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Quintero Torres, F. A. (2021). Representaciones sociales sobre educación religiosa escolar en una sociedad plural. *Educación y Educadores*, 24(3), e2433-e2433. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.3.3>

Serrano, I. (1996). *Agresividad infantil*. Ediciones Piramide S.A. Madrid, España.

Valladares González, A. (2008) *La familia. Una mirada desde la Psicología*. Facultad de ciencias Médicas de Cienfuegos, Cuba. Volumen 6, número 1.

Winnicott, Donald (1981 [1950-1955]), "La agresión en relación con el desarrollo emocional", en *Escritos de pediatría y psicoanálisis*, Barcelona, Laia, pp. 281-299. Winnicott, Donald (1981)





4. Convivencia escolar: uso constructivo del tiempo libre y actividades artísticas tradicionales

4. School coexistence: constructive use of free time and traditional artistic activities

Roquelina de Jesús Manzur Burgos
Leonía Irina Sánchez Arias

Resumen

El presente artículo contiene presupuestos que decodifican al interior de una escuela pública del Municipio de Planeta Rica – Córdoba, la importancia que representa para ella, docentes, estudiantes y padres de familias, el hecho de inmiscuir en las prácticas pedagógicas rutinarias, actividades artísticas, culturales y recreativas que ayuden a mejorar a partir del uso constructivo del tiempo libre, la convivencia escolar. Con ella, el equipo de investigación se acercó a la población objeto de estudio usando la investigación acción, técnicas como la encuesta acompañada de instrumentos con preguntas cerradas. El método dejó ver las realidades de violencia, agresión y Bullying que comparten los niños, niñas y jóvenes a diario en los espacios escolares, cuando no cuentan con actividades recreativas dirigidas que le faciliten derrochar energías de manera saludable. Entre los resultados más notorios están aquellos que demanda a una escuela que inmiscuya las actividades que comparte de manera natural el niño en su familia, calle y barrio dentro de las prácticas pedagógicas, de igual manera que el docente conozca de manera integral a sus atendidos y que se escuchen la voces de ellos, para mejorar los ambientes y comportamiento, también apareció la importancia que tiene el tiempo que le ofrece el padre de familia a la escuela como elemento que ayuda a solucionar problemas de manera adecuada.

Palabras Clave: Escuela, docentes, convivencia, uso constructivo del tiempo libre, actividades artísticas.



Abstract

This article contains budgets that decode within a public school of the Municipality of Planeta Rica - Córdoba, the importance that it represents for it, teachers, students and parents, the fact of interfering in routine pedagogical practices, artistic activities, cultural and recreational ones that help to improve, from the constructive use of free time, school coexistence. With it, the research team approached the population under study using action research, techniques such as the survey accompanied by instruments with closed questions. The method revealed the realities of violence, aggression and bullying that children and young people share daily in school spaces, when they do not have directed recreational activities that make it easier for them to waste energy in a healthy way. Among the most notorious results are those that demand a school that interferes with the activities that the child naturally shares in his family, street and neighborhood within the pedagogical practices, in the same way that the teacher knows his students in an integral way and that their voices be heard, to improve environments and behavior, the importance of the time that the parent offers to the school as an element that helps to solve problems in an adequate manner also appeared.

Key Words. School, teachers, coexistence, constructive use of free time, artistic activities





Introducción

La sociedad cada día se transforma, lo que en el ayer fueron reglas de comportamiento colectivas que se diseminaron de manera asertiva en toda la población, estrategias adoptadas por la sociedad para resolver los problemas que la agobiaban, hoy no compaginan, la emergencia de micro contextos, reconocimientos de derechos a nuevos grupos poblacionales, marcan una brecha incalculable, que no es fácil de enfrentar desde categorías conceptuales o diseños verticales, más que establecer una voz de autoridad unísona, la escuela y otras instituciones sociales, deben virar sus acciones hacia la promoción de una conciencia colectiva que aprenda a respetar las diferencias de sociedades tanto líquidas como flexibles (Bauman, 2015).

El presente artículo de revisión es el resultado de una investigación llevada a cabo en la Institución Educativa Simón Bolívar de Planeta Rica Departamento de Córdoba. El objetivo principal está orientado a analizar la influencia que generan en la convivencia escolar y uso constructivo del tiempo libre de los estudiantes, aquellas prácticas artísticas tradicionales que promueve tanto escuela como docentes de 5° ciclo básico primario.

En el proceso de teorización, se albergan presupuestos que datan sobre cultura, actividades artísticas tradicionales, uso constructivo del tiempo libre, convivencia, violencia y agentes productores de violencia tanto en la escuela como sociedad y familia. El tema de investigación se hace además de relevante pertinente por enmarcarse dentro de un momento histórico en el que el país (Colombia) lucha por recrear una cultura de Paz a través del reconocimiento de la Memoria Histórica que ha vivido en sus últimos 30 años.

El diseño metodológico, se funda sobre un estudio cualitativo con método de acción participación, tipo descriptivo, técnicas como la observación directa, encuesta y taller, instrumentos como la pregunta cerrada, el cuaderno etnográfico o la ficha técnica, además de exposición de ideas entre otras. En este capítulo se ha abordado la comunidad desde diferentes perspectivas, con el ánimo de lograr captar de manera sencilla y natural lo que piensan, sienten, viven y perciben cada vez que enfrentan debilidades de convivencia, además de conocer aquellas actividades que promueve la familia en pro de promover el uso constructivo del tiempo libre de sus protegidos, sin apartarse el equipo de investigación de ese deber que tiene la escuela para potenciar ambas categorías con sus actividades de formación.

El acercamiento a los hallazgos parciales se realiza desde tres momentos que encierran los respectivos objetivos trazados, en el primer caso el análisis y sistematización de la información se da en función del acercamiento a factores escolares, familiares y comunitarios que dentro de la población influyen tanto en convivencia sana como uso constructivo del tiempo libre. El mismo, recoge las percepciones que tiene los miembros de la comunidad en función de las categorías antes mencionadas. El segundo, data sobre el acercamiento hacia el impacto generado en la conciencia de la comunidad, al implementarse actividades artísticas tradicionales durante espacios de tiempo libre y el tercer propósito habla sobre el acercamiento hacia la evaluación del impacto generado en la comunidad tras implementar la escuela y docentes actividades artísticas tradicionales que ayudan a promover además de la sana convivencia, el uso constructivo del tiempo libre.

Entre los hallazgos más importantes se encuentra que es necesario que la escuela incluya en sus prácticas aquellos valores cultu-



rales del contexto donde se desenvuelven los niños, que el docente no se limite a conocer una parte de sus niños, sino todo su mundo, que la escuela abra espacios para escuchar las propuestas que ellos realizan desde sus percepciones y que se permita con actividades propuestas por esos pequeños, la interacción de los padres para que estos aporten tiempo de calidad en la solución de problemas que se generan en su interior.

Hacia el horizonte teórico

Por la complejidad del tema de investigación, además de la pertinencia que demanda el momento histórico que enfrenta en país, tras movilizar el presupuesto de paz total, se trae a colación el discurso de Delors, (1996) *“Aprender a Vivir Juntos y Convivir con los demás”*, entendido como la capacidad que poseen los sujetos para comprender al otro, fortaleciendo así, además de la habilidad de percepción, un sin número de formas de interdependencias que lo han de llevar a realizar proyectos comunes y prepararlo para afrontar conflictos de cualquier índole, siempre, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz entre otros. (Delors, 1996. p.103)

Lo significativo del discurso, es la transversalización que permite este, al movilizarse al interior del contexto escolar, la comprensión de acciones, pensamientos y hechos que se tejen como producto de las interacciones sociales que se generan entre los miembros de la comunidad, los cuales, por estar sujetos a sentimientos humanos, desbordan de manera natural en eventos de agresión, matoneo, intolerancia y abuso de poder del fuerte sobre el débil en el peor de los casos, apartando de su génesis lo que engloba el deber ser, para conseguir tanto armonía como paz en la sociedad.

Los presupuestos anteriores, delimitan un derrotero al interior de las prácticas pedagógi-

cas institucionalizadas, por instar a la escuela hacia la organización de planes que permitan involucrar a todos los grupos raciales existentes, de igual manera, a personas que presenten algún tipo de discapacidad, sea esta, física, emocional o cognoscitiva. No es fácil, incluir a personas que hacen parte de poblaciones minoritarias en poblaciones con prejuicios sociales pre-concebidos, ello, ocasiona un distanciamiento en la armonía y tranquilidad de los ambientes, los cuales generalmente recrean tensiones que se escapan a la labor del docente.

Entender la convivencia escolar, requiere separar los actos de violencia de aquellos de *Bullying*, según Dato (Como se citó en Castillo, 2011) la primera, se conceptúa a partir de la expresión “alguna vez” mientras que la segunda en función de la locución “con frecuencia”. Lo que, en sí, tipifica es el carácter repetitivo, sistemático además de la intencionalidad de causar daño o perjudicar a alguien que habitualmente se categoriza por otros pares.

Por lo anterior, “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro par o varios de ellos. En esta situación se produce también un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica): el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad para defenderse y en cierto modo está desvalido frente a quienes lo hostigan (p.418).

Ese tejido de interrelaciones entre los actores que intervienen en este proceso es lo que alcanza a clasificarlos como acosados o víctimas, acosadores o agresores y los espectadores. Al respecto para Olweus (1998) las víctimas son seres humanos ansiosos e inseguros que suelen ser cautos, sensibles y tranquilos; poseen baja autoestima, tienen una opinión negativa tanto de sí mismos como de su situación,





ellos, frecuentemente son considerados como fracasados sintiéndose tanto estúpidos como avergonzados. A este tipo de víctimas se le ha llamado pasivas o sumisas, de manera general, no responderán al ataque ni al insulto. Otro tipo de víctimas son las provocadoras que se caracterizan por tener la habilidad para combinar modelos en tanto de ansiedad como de reacción agresiva, ellos engloban sujetos que suelen tener problemas de concentración y se comportan de forma agresiva con los demás, debido a que se irritan ante cualquier tipo de dispositivo que engloba su contexto inmediato.

En esa línea, emergen los agresores o acosadores, quienes se distinguen por su belicosidad con compañeros, docentes o adultos cercanos, suelen ser impulsivos, dominantes y controladores entre otras cosas. Sus formas de ataque se centran generalmente sobre acciones que implican mutes, mofas, insultos, hechos que engloban habladurías, intimidación además de exclusión en pensamientos que terminan por albergar sumisión, generalmente, son sujetos que presentan problemas psicológicos o sociales patológicos, los cuales les impiden tener una sana convivencia o adaptación social.

Seguidamente emergen los espectadores sujetos que no participan en las intimidaciones y que generalmente no toman la iniciativa, se les denomina “agresores pasivos, seguidores o secuaces” (p. 53-74).

Los anteriores presupuestos, engloban esa serie de categorizaciones que visibilizan al interior del contexto educativo, tensiones complejas difíciles de afrontar, en tanto a escuela, docentes, padres de familias y estudiantes, por estar sujetas a situaciones que requieren de una prevención constante en pro de generar ambientes de armonía, saludables que potencien ambientes de paz.

Alcanzar esos propósitos de “*Aprender a Vivir Juntos y Convivir con los demás*” implica desarrollar acciones desde la escuela que se encausen alrededor del uso constructivo del tiempo libre, entendido este, como capacidad de “hacer algo”, donde se abre el espacio para participar en grupos deportivos, teatro, y danzas, entre otros; según García & Durán (2009) procesos que están siendo sub utilizadas tanto por la escuela como docentes, pero que son en sí, unos elementos valiosos para crear en los estudiantes virtudes que los ayuden a mejorar su formación integral, sin necesidad de alterar el ambiente.

El concepto de Tiempo Libre y ocio, han evolucionado a través del tiempo, para el caso del segundo, se describe como ese espacio de descanso en el cual se puede hacer una actividad que para otros no es significativa, pero que, en sí, satisface los deseos y necesidades de quien la realiza. En este sentido, Hernández y Morales (2008), refieren tanto a la importancia como necesidad de conocer la dimensión histórica del ocio y el tiempo libre, para llegar a comprender la complejidad actual de los hechos.

Construir tiempo libre, requiere de agentes sociabilizadores como escuela, docentes y padres de familias, en este sentido, la Ley General de Educación 115 de (1994) plantea dentro de los fines, la necesidad de fomentar la formación en el respeto a la vida, los demás derechos humanos, paz, principios democráticos, convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad entre otros, de igual manera, el ejercicio tanto de la tolerancia como de la libertad. Seguidamente, se vislumbra el estudio, comprensión crítica de la cultura nacional, diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional e identidad. Todo en pos de una formación para la promoción, preservación de salud e higiene, prevención integral de problemas socialmente relevantes, educación física,





recreación, deporte y utilización adecuada del tiempo libre.

Además de lo anterior, se conceptualiza lo plasmado en el artículo 14 de la Ley general de Educación, (Ley 115 de 1994) Proyectos Obligatorios y Transversales, con referencia al uso constructivo del tiempo libre desde Dumazetier (Como se citó en Bernal, 2004) ese conjunto de ocupaciones en las que el individuo puede entregarse con su pleno consentimiento para descansar o desarrollar su información o formación desinteresada, de igual manera, una voluntaria participación social o libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales (p.21).

Integrar convivencia con uso constructivo del tiempo libre, cumple al interior de la escuela, funciones tanto de liberación, aburrimiento como monotonía en cuerpo y mente de las tareas escolares de los estudiantes, esto incide de manera asertiva en el desarrollo de la personalidad, pero de igual manera genera espacios de participación, relación social, y reorganización de nuevas actividades. Bajo estas circunstancias el tiempo libre que decide invertir un estudiante en una actividad extracurricular, no es obligatoria y tampoco generaría evaluaciones formativas que incidan en su curso académico, pero es una alternativa para que el docente genere empatía en los procesos comportamentales de evaluación que se llevan en el aula. Cada aspecto humano que forme sea este, de tipo artístico, deportivo o cultural, ayuda de alguna forma a satisfacer la demanda de uso constructivo del tiempo, por lo tanto, desemboca en competencias ciudadanas o cognitivas.

Con respecto al discurso anterior, (Estrada, 1998), plantea que la educación para el aprovechamiento libre debe girar en torno a: diversificar y ampliar el portafolio de actividades de tiempo del estudiante, para que este cuente

con una actitud favorable hacia el uso del mismo, al punto que con la participación en ellas, pueda incrementar además de la conciencia en la variedad de oportunidades, recursos de que dispone la comunidad, acceder al logro de habilidades sociales de interacción, mientras se promueve la auto iniciativa, autoestima y confianza entre sus pares...Esta tarea conlleva al “desarrollo físico, emocional, social e intelectual en el individuo a través del uso y beneficio de actividades de tiempo libre” (p.4).

Convivencia y uso constructivo del tiempo libre, aportan elementos favorables al desarrollo integral del ser humano, junto a la categoría de prácticas artísticas, comprendida esta última como ese conjunto de tradiciones culturales que hacen parte de la identidad cultural, con las que se rescatan todas esas fiestas populares que pretenden tanto garantizar el acervo cultural como reafirmar la existencia digna de aquellos valores que cultivan los individuos en determinadas regiones, encierran elementos como música, bailes, cantos, creencias religiosas, comidas, vestimentas entre otros, que, en sí, transmiten fisonomía, temperamento y cosmovisión del pueblo (Ramírez, 2015 Pp:4)

Según López (Citado por Ramírez, 2015) en América Latina las festividades son una tradición muy significativa, resultan una revelación de la riqueza cultural de sus pueblos, donde se conjugan brillantemente los ingredientes de la transculturación, su creatividad y comunicación constante... Este acercamiento permite conocer sentimientos, costumbres, vivencias, emociones, cultura; formular críticas a problemas sociales, como la desigualdad, la delincuencia, el desempleo, entre otros que conviven con la comunidad... De igual forma, orienta el desarrollo social a través de la reflexión en torno a temas de gran importancia, como pueden ser conductas responsables, cuidado de raíces culturales, ambiente, sexualidad y educación formal. (Pp: 5)





Las tradiciones artísticas no solo son actividades que emprenden los hombres, ellas engloban un sin número de conceptos que visibilizan los sentimientos, emociones, formas de pensar y buscar soluciones a los problemas, de igual manera, permiten identificar las costumbres que han permitido laboralmente al hombre de esa región, salir adelante a pesar de las dificultades que hayan encontrado. Tradición artística tradicional, envuelve muchos aspectos complejos, por ello, no solo lo podemos limitar a una actividad específica dentro de una sociedad. Con esta categoría se ha de encontrar, esos elementos que marcan el derrotero, para que se consolide de manera histórica, el sentir, actuar, pensar y solucionar problema del niño o joven de la I.E. Simón Bolívar de Planeta Rica.

Además de lo teorizado anteriormente, se hace relevante traer el concepto de la UNESCO (Citado por Alvarado & Salvador, 2020) en donde se define la tradición cultural, como el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales que caracterizan un pueblo, los mismos encierran valores, tradiciones y creencias... seguidamente Coltman (1989), define estas tradiciones como el arte, artesanías, danzas propias del lugar, educación gastronómica, entre otros, que son del diario vivir del ser humano... las mismas llegan a ser practicadas individual o grupalmente, pero en sí, convergen en la identidad cultural que promueve determinada región.

Los elementos anteriores, han aportado claridad al equipo de investigación para delimitar dentro de un micro contexto, aquellas formas de ser, hacer y pensar que usa el hombre, su descendencia y pares para seguir transformando su mundo, encontrarse con el otro, resolver problemas y plantearse nuevas estrategias a largo plazo, que le permitan visionar su papel tanto inmediato, como mediático.

Diseño metodológico

El presente proyecto de investigación se soporta sobre un enfoque cualitativo de tipo investigación acción. Se sustenta sobre referentes como el de (Sabino, 2002) el cual ilumina sobre elementos como “clase de estudio que se va a emprender e instrumentos que se harán necesarios para recolectar la información pertinente en el contexto” (Pp. 82). De igual manera Latorre (2005), la describe como “un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social... de ella se resaltan líneas que ubican al investigador y lector sobre el hacer para facilitar las acciones, sin alterar la realidad que se va a abordar...al respecto, Elliott (1993) aporta que la investigación-acción se comprende como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma».

El método, permite reflexionar sobre las acciones humanas y aquellas situaciones sociales vividas por los actores involucrados, cuyo objetivo versa alrededor de ampliar la comprensión (diagnóstico) de los problemas que enfrenta los docentes, cada acción, va encaminada a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas. En esta misma línea, Lomax (1990) la usa como “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora”.

En este caso en particular, la investigación-acción tiene un doble propósito, de acción para cambiar una organización o institución, y de investigación para generar conocimiento y comprensión. Por lo tanto el equipo de investigación, percibe tanto pertinente como oportuno, realizar el trabajo de campo en función de ello, puesto que permite observar las relaciones que se tejen en un contexto, para este caso escolar, donde se presentan tensiones





producto de relaciones humanas que viven en la cotidianidad los niños y con las que la escuela debe sobre vivir, pero para las que muchas veces no tiene soluciones por no desarrollarse en las mismas acciones propositivas diferentes a aquellas que vienen regularizadas por el currículo.

En cuanto a la población objeto de estudio de acuerdo con Mata (2021) son: “Aquellas personas o grupos de personas que forman parte de los colectivos cuyas características, opiniones, experiencias, condiciones de vida, entre otros rasgos y atributos cobran interés particular para investigaciones con enfoque cualitativo”. Se representan en 19 estudiantes, distribuidos en 9 niños y 10 niñas, que poseen edades que oscilan entre los 9 y 10 años, quienes cursan grado quinto de la Institución Educativa Simón Bolívar, del municipio de Planeta Rica, Córdoba

Hacia los resultados parciales

Aproximación a la convivencia escolar

En este primer acercamiento hacia el concepto de convivencia escolar, la investigación deja ver que la escuela está constituida de voces activas y pasivas, las primeras, son el elemento que moviliza todo, desde el saber, conocimiento y prácticas rutinarias, hasta los movimientos que deben hacer los que llegan, al parecer todo es perfecto, si se responde a lo que esas voces activas han delimitado. El maestro dice comprender al estudiante, pero no lo escucha en sus estructuras sensibles, le ofrece lo que el sistema imparte, hasta donde sea posible para él y la institución que representa, en pro de obtener un resultado que la sociedad espera. Ello altera el discurso de Delors, 1996, ya que, si no se atiende formas de interdependencia o fortalecen habilidades de percepción, es imposible que se comprenda al otro en su esencia, de igual manera, tampoco se puede preparar

al sujeto como tal, para afrontar conflictos de cualquier índole.

El ser humano es humano en la medida que se adapta a las realidades, cuando se fortalece la interdependencia como tal, el sujeto se vuelve asertivo, empático y creativo en la solución de problemas, pero ello se niega al mismo desde la escuela, cuando el maestro por acciones reguladoras no entrega la libertad de participación. En este componente emerge una disonancia de conformidad con lo establecido en el artículo 5 de la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, ya que se limita desde la escuela, aquellos principios de democracia, libertad y emancipación, al igual que la capacidad de dialogo, concertación y discernimiento entre otros.

Aproximación al aprovechamiento y uso constructivo del tiempo libre

En cuanto a esta categoría, se percibe que para la escuela, lo importante es que el niño, niña y joven, este centrado en lo académico, mas no en lo artístico, debido a que esto último no es relevante a la hora de su estabilidad económica y para la vida, la institución como tal, no ayuda a fortalecer los talentos innatos que posee el sujeto que llega a ella, en su cotidianidad, solo abre puertas para procesos académicos, pero no para esos otros que también pueden llevar al sujeto hacia el pleno desarrollo de sus potencialidades. No todos han nacido para trabajar en la fábrica, pero al parecer se olvida la escuela, que también son importantes los logros de aquellos sujetos que hoy representan a la nación en otros lugares, solo con sus talentos excepcionales, Nairo Quintana, Shakira, Ospina, Pajón, Rentería, y otros, que en ver que la escuela no les ayudo a satisfacer sus deseos personales, muchas veces terminaron desertando, pero sin apartarse del sueño más profundo que habitaba en su pensamiento y corazón.





El hecho de que la educación para el aprovechamiento permita como proceso, diversificar y ampliar el portafolio de actividades de tiempo del estudiante, para que este cuente con una actitud favorable hacia el uso del mismo, al punto que con la participación en ellas, pueda incrementar además de la conciencia en la variedad de oportunidades, recursos de que dispone la comunidad, acceder al logro de habilidades sociales de interacción, mientras se promueve la auto iniciativa, autoestima y confianza entre sus pares como plantea (Estrada, 1998) en pro de un desarrollo integral que beneficie aspectos cognoscitivos, sociales y emocionales del sujeto, queda en la teoría.

La escuela de hoy se preocupa más por resultados académicos, que son el punto de convergencia de la sociedad misma, por estar centrada sobre el principio de desarrollo economicista y no humano, quiere que, tanto hombres como mujeres, sean eficientes para algo, ese algo, se centra sobre la formación centrada en resultados de pruebas censales, más no en el desarrollo de actividades que permitan al ser, expresar abiertamente su deseo.

Aproximación a las actividades artísticas tradicionales

Esta categoría busca comprender las formas más comunes que usa el hombre para expresar sus sentimientos, costumbres, vivencias, emociones, cultura, formular críticas a problemas sociales, como la desigualdad, la delincuencia, el desempleo, entre otros que conviven con la comunidad. Lo anterior, en pro de explicar su acervo cultural y la cosmovisión que lo hace diferente aun dentro de la similitud.

Al involucrarlas en la escuela como algo natural de la vida cotidiana de la calle, familia y barrios, permite que los niños bajen los niveles de estrés académico y ansiedad ante diferencias que por alguna razón presentan con sus

pares. Al parecer lo que no está planificado en el sistema regularizado, ocasiona en los niños un encanto que le permite disfrutar, tener sensaciones tanto agradables como placenteras a largo plazo. Hacer esas prácticas no regularizadas en el ambiente escolar, ayudan a mejorar la convivencia, de igual forma los procesos de construcción de ciudadanía de niños, niñas y jóvenes, con estas, se canalizan las energías hacia el desarrollo de gustos estéticos que de cierta forma han sido subvalorados por la escuela, docentes y padres de familias, quienes no ven más oportunidades para sus hijos, que aquellas que le propician los buenos resultados académicos.

Conclusiones

Entre los factores de tipo escolar, familiar y comunitarios que influyen tanto en la sana convivencia como uso constructivo del tiempo libre, el equipo de investigación encontró que:

La escuela necesita llevar a su contexto formal, aquellos valores culturales que ofrece la sociedad, por encerrar estos, una gama de saberes que le ayudan a establecer una relación comunicativa empática entre las necesidades que hay en la comunidad y lo que desde lo regularizado ofrece esta institución social en pro de dar solución pertinente a los problemas con apuestas diferentes.

- Cuando la familia el aporta tiempo de calidad al apoyo de procesos, programas y proyectos integrales que generen acciones en donde sus hijos disfrutaran, se reconocen con sus sueños y aprendan tanto a valorar sus intereses personales, como las necesidades de formación que requieren para instalarse en la sociedad contemporánea que demanda el momento histórico, la convivencia mejora.





- Si la comunidad se convierte en centro de apoyo de la escuela, esta puede mostrar la calidad de los seres humanos que forma a través de presentaciones artísticas, académicas, recreativas, que permitan al sujeto como tal (niños, niñas y jóvenes) desarrollar sus potenciales sin más restricciones que las impuestas por el mismo.

El impacto que se genera en la convivencia escolar tras la implementación de prácticas artísticas tradicionales durante espacios de tiempo libre es positivo en la medida de que tanto escuela como docentes abran las puertas a las voces de los niños, niñas y jóvenes que llegan a su contexto. Lo anterior en pro de que al tener en cuenta sus formas de participación, se llegan a mejorar macroprocesos de las prácticas pedagógicas y evaluaciones, es mucho más significativo atender a un sujeto feliz, comprendido y con competencias emocionales estables, que a aquellos que no se sienten a gusto, debido a que estos últimos solo esperan una oportunidad para escapar de la escuela y engrandecer los cordones de deserción.

Al evaluar el impacto de las estrategias basadas en las prácticas artísticas tradicionales que promueve la escuela y docentes en pro de promover la convivencia escolar y el uso constructivo del tiempo libre, se comprende que el problema más complejo de todo el macro proceso de formación escolarizado está en que el docente está limitando su papel dentro de las prácticas pedagógicas a reconocer solo aquello que engloba acciones regularizadas de sus niños o niñas, dejando de lado un amplio bagaje de información que no le permite apreciar el desarrollo integral de su formación. Dividir al individuo de esa forma, lo limita a que no se aprecien esas gamas de oportunidades que ofrece para el mundo moderno nuevas formas de enfrentar la vida laboral.



Referencias

- Alvarado Ruiz, L., & Salvador Lázaro, I. C. (2020). Manifestaciones artístico-culturales tradicionales para la propuesta de centro turístico de identidad cultural, Huamachuco 2020. Tomado de: [file:///C:/Users/LUIS%20FERNANDO/Downloads/Alvarado_RL-Salvador_LIC-SD%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/LUIS%20FERNANDO/Downloads/Alvarado_RL-Salvador_LIC-SD%20(1).pdf) 06/08/2022. 4:30 pm
- Ángel, Miguel Arnulfo Del tiempo libre al ocio Contribuciones desde Coatepec, núm. 1, julio-diciembre, 2001, pp. 35-47 Universidad Autónoma del Estado de México.
- Dato, Eduardo (2007). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006. Madrid: Defensor del Pueblo. Disponible en: <http://www.oei.es/oei-virt/Informeviolencia.pdf>
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro.. Ediciones Santillana. <https://bibliotecavirtual.unisinu.edu.co:2844/es/lc/unisinu/titulos/189863>.
- Estrada, A. E. (1998, Aug 12). Adriana E. estrada/ para educar el tiempo libre. El Norte <https://bibliotecavirtual.unisinu.edu.co/login?url=https://www.proquest.com/newspapers/adriana-e-estrada-para-educar-el-tiempo-libre/docview/316181297/se-2?accountid=44833>
- Elliot, J. (2005). La investigación-acción en educación. Madrid, España: Morata
- Durán, M. Á., & García, J. R. (2009). La investigación sobre el uso del tiempo (Vol. 44). CIS.
- García Junco, Carlos. (2022). Inclusión del alumnado con TEA en los tiempos de recreo. En-claves del pensamiento, 16(31), e504. Epub 21 de marzo de 2022. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.504>
- Hernández, A. y Morales, V. (2008). Una revisión teórica. Ocio, tiempo libre y animación socio-cultural. Lecturas EF y Deportes. Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd127/unarevision-teorica-ocio-tiempolibre>.
- Latorre, Antonio (2005). La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó. Barcelona, España.



Ley 115, (Ley general de Educación). 1994 Recuperado de (<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sis-jur/normas/Norma1.jsp?i=292>)

Gutiérrez, I., & Arce, R. (2015). Investigación Acción una Estrategia de Reflexión participativa para fortalecer las academias del Docente Universitario en UAN. La función de la universidad ante los retos de la sociedad del conocimiento: Proceedings TV, 43-48.

Mata, L. (2021). Investigalia. [Documento en Línea]. Disponible: <https://investigalibr.com>

Olweus, Dan (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Ediciones Morata.

Rogero García, J. & Durán Heras, M. Á. (2009). La investigación sobre el uso del tiempo.. CIS - Centro de Investigaciones Sociológicas. <https://bibliotecavirtual.unisinu.edu.co:2844/es/lc/unisinu/titulos/52033>

Sistema Nacional de información y cultura – SINIC (2022). Colombia cultural. <https://www.sinic.gov.co/SINIC/ColombiaCultural/ColCulturalBusca.aspx?AREID=3&SECID=8&IdDep=23&COLTEM=222>





5. Uso de TIC accesibles de estudiantes con discapacidad visual del CIESOR en Medellín

5. Use of accessible ICT by students with visual disabilities from CIESOR in Medellín

Jorge Adiel Gómez Zuluaga ⁷

Resumen

Este artículo responde a: Cuáles son las realidades y expectativas con relación al uso de las TIC, para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual en el CIESOR, Instituto educativo Francisco Luis Hernández Betancur, (Medellín, Colombia).

Aborda temas relacionados con la formación del profesorado; analiza la implementación de algunas leyes y decretos nacionales e internacionales en el uso tecnológico inclusivo, en una institución que practica educación especial. Recoge estadísticas y generalidades sobre discapacidad y discapacidad visual, que permiten entender algunas de estas realidades y su participación escolar; describe herramientas tiflológicas y tiflotécnicas, fortalezas y debilidades en su uso. Menciona la importancia y rol de los tiflólogos en el proceso educativo con estudiantes con discapacidad visual, así como las competencias profesionales docentes dentro de la institución en estas áreas. Para tal investigación se consultaron autores como: Basantes, Guerra, Naranjo e Ibadango, (2018); Laitón, Gómez, Sarmiento y Mejía, (2017); Cabero, Fernández Batanero y Córdoba (2016); y Colmenero, Hernández Fernández y Torres, (s/f). Se identificaron falencias tecnológicas y múltiples fortalezas en los recursos humanos.

Palabras Clave: Educación inclusiva, Educación especial, Discapacidad visual, TIC, Accesibilidad, Formación del profesorado

¹⁰ adieljorge.75@gmail.com



Abstract

This article responds to: What are the realities and expectations regarding the use of ICT, for the educational inclusion of students with visual disabilities at CIESOR, Francisco Luis Hernández Betancur Educational Institute, (Medellín, Colombia).

Addresses issues related to teacher training; analyzes the implementation of some national and international laws and decrees in the inclusive use of technology in an institution that practices special education. It collects statistics and generalities on disability and visual impairment, which allow us to understand some of these realities and their school participation; describes typhological and tiflotecnic tools, strengths and weaknesses in their use. It mentions the importance and role of typhologists in the educational process with students with visual disabilities, as well as the professional teaching competencies within the institution in these areas. This investigation consulted authors like: Basrantes, Guerra, Naranjo & Ibadango, (2018); Laitón, Gómez, Sarmiento & Mejía, (2017); Cabero, Fernández Batanero & Córdoba (2016); and Colmenero, Hernández Fernández & Torres, (s / f). Technological shortcomings and multiple strengths in human resources were identified.

Keywords. Inclusive education, Special education, Visual impairment, ICT, Accessibility, Teacher training



Generalidades temáticas

El siguiente trabajo de investigación, es el culmen del proceso de una Maestría en educación con especialidad en educación superior, donde se desarrollan temas como: **Inclusión, tecnología y formación docente**. Inicialmente se menciona el apartado del documento *Estrategia de las Naciones Unidas para la inclusión de la discapacidad*, (ONU (UN, United Nations), 2019), donde se esboza que el término **Inclusión**, involucra directamente al progreso y desarrollo sostenible de las personas con discapacidad. Esta inclusión se basa en la observancia de los derechos humanos de estos ciudadanos, en su dignidad y libertades fundamentales inalienables, exhortando a los países miembros de la organización, a implementar y reforzar la **Accesibilidad** en todo el sistema desde sus políticas públicas. Una de estas áreas de implementación son las **Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)**, conocimientos que van íntimamente vinculados a la educación inclusiva y al término **Accesibilidad**. Por ende, en las Leyes 1287 del 3 de marzo y 1346 del 31 de julio de 2009 del Congreso de la República de Colombia, **accesibilidad** es definida como: la condición en cualquier caso, que permite el uso en forma fácil, segura, confiable, eficiente y autónoma de los servicios instalados en el medio físico para el desplazamiento, ya sea interior o exterior, de la comunicación y de la información para las personas con discapacidad y la población en general (Congreso de la República de Colombia, 2019, 2009). En el caso de la comunicación y la información se incluirán

...los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la

información y las comunicaciones de fácil acceso... (Congreso de la República de Colombia, 2019, s/p).

Para contextualizar el engranaje del tema de este estudio, se analizaron las competencias docentes y sus prácticas en el manejo inclusivo de las TIC, desde las investigaciones de Basantes, Guerra, Naranjo e Ibadango, (2018); Laitón, Gómez, Sarmiento y Mejía, (2017); Cabero, Fernández Batanero y Córdoba (2016); Colmenero, Hernández Fernández y Torres, (s/f), con el fin de describir las realidades, formación y expectativas profesionales que tienen actualmente los profesores, en la orientación y guía de estudiantes con discapacidad visual, como agentes principales e importantes en la adquisición de diversos aprendizajes, capacidades y competencias. Por ende, esta investigación, fuera de desarrollar el marco teórico correspondiente, analiza la aplicabilidad actual desde una realidad tangible en un centro formativo inclusivo, como lo es la Institución Educativa, Francisco Luis Hernández Betancur (CIESOR), situada en la ciudad de Medellín, Colombia.

El trabajo completo se puede encontrar en: https://drive.google.com/file/d/1O7_ns6Uv-e8Fcwys6wwib5trokEXyEs-/view?usp=sharing

Justificación

En las últimas décadas, la Organización de Naciones Unidas (ONU), ha realizado varias asambleas con representantes de distintos países, en las que tratan aspectos relacionados con la educación, la inclusión y adaptación de los marcos jurídicos y teóricos de accesibilidad para las personas con discapacidad. En consecuencia, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Americanos (OEA) y el gobierno colombiano, han reflexionado favorablemente y establecido una serie de leyes





y políticas públicas que priorizan la adaptación de los recursos escolares, la accesibilidad a las TIC, la relación enseñanza-aprendizaje y la formación docente, para acompañar los procesos educativos inclusivos de alumnos con discapacidades (ONU, 2015, 2006); (UNESCO, 2017); (OEA, 2017); (Congreso de la República de Colombia, 2019, 2009).

Aun así, desde lo que se evidencia en la realidad, la ejecución y las adaptaciones modernas establecidas en la Ley 1287 del 3 de marzo y 1346 del 31 de julio de 2009 del Congreso de la República de Colombia, sobre accesibilidad física, en la comunicación, la información y el uso de las TIC, y otras normativas relacionadas con la inclusión educativa, todavía son muy precarias para personas con discapacidad. En gran medida no son del todo inclusivas, pues están en proceso de implementación. Esto también lo hace ver la ONU cuando evidencia: “Se observan claras deficiencias en la integración de la inclusión de la discapacidad en todos los pilares del sistema de las Naciones Unidas a todos los niveles, lo que demuestra la falta de enfoques coherentes y amplios...” (ONU, 2019, p. 7). “Los estudios comparativos sobre la legislación en materia de discapacidad indican que sólo 45 países cuentan con leyes contra la discriminación y otro tipo de leyes específicas a ese respecto” (ONU, 2015, s/p). El espejo de esta realidad es que, “En todo el mundo, las personas con discapacidad tienen peores resultados sanitarios, académicos, menor participación económica y unas tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad” (Banco Mundial (WB) y Organización Mundial de la Salud (OMS), 2011, s/p).

En la misma situación, en el caso específico de este estudio, el problema de la ejecución y las adaptaciones establecidas en las leyes 1287 y 1346 ya mencionadas, del Congreso de la República de Colombia, son insuficientes para los estudiantes con discapacidad visual en el

CIESOR, Instituto educativo Francisco Luis Hernández Betancur (Medellín, Colombia), en relación al uso, competencias y prácticas inclusivas en el manejo de las TIC asociadas a los ámbitos pedagógicos, educativos y la formación profesional docente.

Por todo lo anterior, como licenciado en filosofía y profesor ciego, por varias experiencias en educación en ambientes virtuales y en la evolución educativa de la nación, en temas de inclusión y adaptabilidad de las herramientas didácticas, metodológicas y tecnológicas en las que el investigador se ha involucrado y se siente afín, vio como necesaria esta monografía. De allí que la investigación tiene una relevancia importante, porque determina las realidades y expectativas, con relación al uso de las TIC para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual en el CIESOR. Así se dan luces para las mejoras concretas en las implementaciones tecnológicas, pedagógicas y didácticas de esta institución, que es referente en la capital antioqueña en educación especial. Pero también el trabajo aporta bases teóricas, formularios de encuestas y estructuras de entrevistas que brindan gran contenido y profundidad, otorgando la posibilidad de utilizar el mismo método en cualquier lugar con características similares, y como base para el diagnóstico de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades en otras instituciones e investigaciones que quieran implementar las TIC inclusivas.

Entonces, el lector encontrará en el Capítulo I del Marco teórico: Conceptos y constructos sobre la discapacidad visual, y su relación con las TIC y la educación inclusiva; lo que es discapacidad, y qué es discapacidad visual; cómo es la participación escolar de estas personas, cuáles son las herramientas tiflológicas y tiflotécnicas; qué es inclusión y accesibilidad; evidencias de la educación con fines inclusivos con estudiantes con discapacidad visual en el





uso de las TIC desde algunas investigaciones previas, ventajas y falencias, acciones de algunas instituciones educativas, y algunas investigaciones al respecto. En el Capítulo II, leerá la metodología: Enfoque metodológico, tipo de estudio, descripción del contexto y los participantes, descripción de los procedimientos metodológicos, la validación y aplicación de los instrumentos. En el Capítulo III evidenciará los resultados, los cuales se discutieron y analizaron; por último, se redactan las conclusiones.

Una mirada global

Al respecto de la discapacidad, los indicadores según el Banco Mundial (World Bank (WB)) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011), y Suárez (2011), más de 1000 millones de personas en el mundo conviven con algún tipo de discapacidad; un número poblacional que tiende a aumentar por distintas causas. A la vez el Departamento de asuntos económicos y sociales de la ONU (2015), informa que un 10% de la población mundial tienen algún tipo de discapacidad; unos 650 millones de personas. Así mismo que el promedio en la vida de una persona de más de 70 años, el 11.5% la vive con distintas discapacidades. Igualmente, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), como continúa diciendo el informe del departamento de asuntos económicos y sociales (2015), “el 80% de personas con discapacidad viven en países en vías de desarrollo” (s/p). El Banco Mundial, como también cita este informe, estima que el 20% de los más pobres del mundo tienen discapacidades. En los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), como también refiere el informe citado, los índices son más altos entre los grupos con mayores logros educativos que con los que no los tienen (19%, en comparación al 11%), asociado a la discapacidad producida por la longevidad. El informe indica que en la mayoría de estos países hay más mujeres con discapacidades que hombres.

Según la UNESCO, el 90% de los niños con discapacidad no asiste a la escuela. ... En los países de la OCDE, los estudiantes con discapacidad siguen estando sub representados en la enseñanza superior, pese a que su número va en aumento, según la OCDE (Departamento de asuntos económicos y sociales (ONU), 2015, s/p).

Por su parte, de las personas con discapacidad, el estimado de las que tienen algún tipo de deficiencia visual como lo menciona la OMS (2018), es de 1300 millones; en los niños las causas varían notoriamente de un país a otro. De entre 4 a 6 personas con discapacidad visual hay por lo menos una invidente (Suárez, 2011). “En cifras totales mundiales, hay alrededor de 269 millones con discapacidad visual y 45 millones de invidentes” (Suárez, 2011, p. 171). De estos ciudadanos, “Con respecto a la visión de lejos, 188,5 millones tienen una deficiencia visual moderada, 217 millones tienen una deficiencia visual de moderada a grave y 36 millones son ciegas” (Bourne RRA, Flaxman SR, Braithwaite T, Cicinelli MV, Das A, Jonas JB, et., (2017), citado por (OMS, 2018), s/p).

En el caso de Colombia, el Ministerio de Salud y Protección Social (MSPS) (2018), indica que no hay un dato exacto sobre la población con discapacidad. Este Ministerio al citar al Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2005), menciona que hay 2.624.898 personas con discapacidad censadas hasta el 2005, un 6.3% del total de la población. El MSPS (2018) de la misma forma menciona que según el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RL-CPD) (2018), son 1404108 (2.6%) individuos registrados y caracterizados en el sistema del Ministerio; 686661 (49%) son hombres, y mujeres 704160 (51%); de estas personas el 13% tienen discapacidad visual. Entre los niños y jóvenes con discapacidad, las cifras son: De 0 a 4 años 3788; de 5 a 9 años 13555; de 10 a 14



años 21244; de 15 a 19 años 26270; de 20 a 24 años 34194 personas (DANE (2005) citado por MSPS (2018)).

Recientemente, según el periódico El Tiempo (2019), al citar el Censo de población (2019) realizado por el DANE, los colombianos con discapacidad son 3065361, (7.1%), de las cuales la mayoría la ha adquirido por enfermedad; las mujeres son el 54.1% y los hombres el 45.9%; el 58.5% está entre los 15 y los 64 años; el 85.8% de las personas con discapacidad entre los 15 y los 24 años sabe leer y escribir; y entre las personas con discapacidad el 18.7% tienen discapacidad visual.

En el manejo de las TIC que tienen las personas con discapacidad visual, la Revista del Instituto Nacional para Ciegos (INCI), de Colombia (2018) acota:

No existen cifras precisas que orienten sobre el uso que las personas ciegas y con baja visión hacen del Internet, de los móviles, de las redes sociales y tantos datos que permitirían generar más y mejores oportunidades para ellos, a través de proyectos e iniciativas que estimulen el acceso a la información y, por ende, a la educación, el trabajo y otras oportunidades (Rodríguez Santiago, 2018, s/p).

Por esta razón, se puede argüir que hay un conocimiento inexacto por parte de las instituciones gubernamentales y de muchos centros educativos sobre las competencias, habilidades, necesidades y utilización sincrónica y asincrónica de las TIC de las personas con discapacidad, incluyendo a los sujetos con baja visión o ciegos.

Otras investigaciones similares.

Dentro de los temas tratados: **Inclusión, TIC y Formación del profesorado, se pueden encontrar otras investigaciones, en revistas y artí-**

culos científicos, que vislumbran parcialmente la necesidad de este tipo de estudio. Algunos de estos trabajos científicos el presentado por Basantes, Guerra, Naranjo y Ibadango (2018), sobre **Los lectores de pantalla: Herramientas tecnológicas para la inclusión educativa de personas no videntes**; el de Cabero, Fernández Batanero y Córdoba (2016), que trata acerca del **Conocimiento de las TIC aplicadas a las personas con discapacidades**: Construcción de un instrumento de diagnóstico; el de Llamazares, Arias y Melcon (2017), que aborda una **Revisión teórica de la discapacidad visual, estudio sobre la importancia de la creatividad en la educación**; el de López, Restrepo y Preciado (2015), sobre **Accesibilidad académica: Un concepto en construcción**; la investigación de Sánchez (2015), que analiza la **Baja visión y tecnología de acceso a la información: Guía de ayudas técnicas de bajo coste**; y el de Santana (2013), que aborda **La aptitud lingüística en estudiantes ciegos**.

De la misma manera es bueno aclarar, que aunque se mencionan las anteriores investigaciones, existen pocos trabajos que plantean específicamente esta problemática de la Inclusión educativa de personas con discapacidad visual, la utilización accesible de las TIC y la formación del profesorado en estas áreas, ya que se han realizado un mayor número de estudios enfocados a todos los tipos de discapacidad, sin ahondar a profundidad en las vivencias y proyecciones de las personas con baja visión o ceguera y su perspectiva al respecto.

Metodología.

Enfoque metodológico

Desde los constructos conceptuales referidos por Rodríguez y Pueyo (2014), y Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), se puede identificar qué esta investigación se enmarca en un enfoque mixto teórico-prácti-





co, en la cual se brinda información teórica y conceptual, se analiza una realidad escolar y se plantean algunas soluciones para resolver los problemas enunciados. Por eso este estudio científico se cataloga como una investigación aplicada, que aborda un momento específico en el tiempo, una población particular y una institución determinada. De igual manera el estudio se enfocó en una metodología mixta cuantitativa-cualitativa. Cuantitativa, porque se hizo necesaria la recolección de algunos datos estadísticos previos sobre discapacidad, y posteriormente recolectar valores numéricos, para establecer una cantidad de las personas con discapacidad visual y los agentes de su entorno formativo, sobre su comprensión y conocimiento, accesibilidad y manejo de las TIC. También es un enfoque cualitativo, porque las características de las variables que se fueron construyendo, presentaron diversos atributos desde una estructura argumentativa flexible, que fue evolucionando paulatinamente desde el abordaje de la documentación hasta el informe final.

Del mismo modo esta investigación, es un tipo de estudio que utiliza un diseño metodológico no experimental y transaccional, porque se enfoca en la observación de la realidad actual en su dinámica natural y cotidiana, del entorno y comportamiento de sus agentes (estudiantes, exalumnos, docentes, padres de familia, funcionarios y directivas) en el CIESOR, Instituto educativo Francisco Luis Hernández Betancur (Medellín, Colombia), en el uso de las TIC inclusivas. Por lo mismo, no es experimental, porque no se hace un control sobre las variables ni se crean situaciones para observar cambios en el entorno, sino que, por el contrario, se buscó describir, analizar y explicar las expectativas y realidades que se viven en este centro educativo, desde una aproximación a su dinámica y práctica escolar con estudiantes con discapacidad visual. A su vez se les indagó a personas directamente involucradas en la institución, y

se realizó una colecta y análisis de documentación teórica para enriquecer la perspectiva de las TIC como ayudas didácticas, su implementación y utilización educativa.

Consecuentemente, se empleó sistemáticamente la técnica de observación participante, por medio de algunas entrevistas formales tomando notas organizadas y estructuradas (a profundidad y cualitativas) e informales (abierta, no estructurada ni estandarizada). Igualmente es un estudio de diseño transaccional, porque recoge una serie de información bajo una dimensión temporal, donde se tiene una recopilación de datos por medio de encuestas a los agentes implicados, con variables atributivas (asignadas), dicotómicas (con dos valores) o politómicas (con tres o más valores) y variables dependientes (VD) e independientes (VI).

Contexto y población.

Por su parte, el contexto se enmarca en el CIESOR, la Institución educativa Francisco Luis Hernández Betancur, ubicada en el nororiente del área urbana de Medellín (Colombia). La abreviatura CIESOR hace referencia a ciegos y sordos, pues es una entidad pública con un modelo de educación inclusiva, donde estudian un número significativo de niños y niñas con diversas discapacidades, aunque más de la mitad de los alumnos son estudiantes sin ninguna discapacidad.

La población educativa que participó en el estudio a través de entrevistas fue: 1 tiflólogo y 2 profesores, para un total de 3 entrevistados. Y en las encuestas: 1 tiflólogo, 3 docentes, 6 estudiantes con discapacidad visual, 9 exalumnos con esta misma discapacidad, 2 familiares y 1 otros, para un total de 22 encuestados. Algunos de estos egresados son padres de familia de otros egresados más jóvenes que ellos, los cuales también tienen discapacidad visual y estudiaron en el CIESOR. El periodo total





que abarcó la propuesta inicial, el estudio y la investigación tuvo una duración de 10 meses, desde febrero hasta noviembre del 2020.

Resultados y discusión

Principales aspectos teóricos asumidos para abordar la problemática.

Los principales aspectos teóricos asumidos para abordar la problemática y que se desarrollan en el Capítulo I del trabajo de investigación son: Los constructos sobre la discapacidad visual, y su relación con las TIC y la educación inclusiva. En este aspecto, inicialmente se presenta la comprensión contemporánea de la discapacidad, que se apoya en varios pilares: En el diagnóstico médico y la rehabilitación según el tipo de discapacidad, en la construcción social y colectiva, en el ajuste de las leyes inclusivas y su implementación, y en la adecuación que hagan las distintas sociedades para generar inclusión en todos los ambientes y contextos. Seguidamente se identifica que la discapacidad visual va directamente asociada a la deficiencia funcional orgánica o pérdida de la facultad óptica, y se puede categorizar según el deterioro y la edad (Verdugo, s/f); (Hernández Ríos, 2015); (Colmenero, Hernández Fernández y Torres, s/f).

Paso siguiente se describe la participación escolar en las personas con discapacidad visual, tanto en el ámbito mundial como en Colombia. Allí se concluye que el tratamiento de la discapacidad en la educación, se le llama especial, no porque busque fórmulas especiales o extraordinarias salidas de lo común para implementarlas con estos estudiantes, sino para que las personas con discapacidad puedan ser incluidas eficazmente en la sociedad, los ámbitos laborales, civiles y comunitarios a los que pertenecen. Esto por medio de profesionales competentes y a través de ciencias afines que trabajen mancomunadas para lograrlo.

Por eso es que se habla en el caso de la discapacidad visual de la tiflogía y los Tiflólogos, quienes se encargan de las condiciones y problemas de los ciegos, incluidas las personas de baja visión, para dar una respuesta a su inserción laboral, al estudio, al tiempo libre y a la vida diaria (King, 2018).

Así pues, la investigación aborda diferentes ayudas tiflológicas, que utilizan las personas con discapacidad visual para estudiar, como: El sistema Braille, la muñeca Braille y las figuras en alto relieve. Por otra parte se describen, las herramientas tiflotécnicas como: La máquina mecánica de escribir Perkins, las Máquinas lectora Kurzweil, el escáner portátil Prócer Projecty, el Victor reader stractus, las telelupas, las gafas para ciegos aumentativo de los sentidos, los grabadores de audio, los asistentes de voz, los lectores y magnificadores de pantalla, la termoformadora, con la cual los docentes pueden elaborar materiales didácticos en alto relieve, entre otros. Para estas descripciones el investigador se apoyó en los siguientes autores: Llamazares, Arias y Melcon (2017); Balbi (2017); Cabero, Fernández y Córdoba (2016); Asociación Discapacidad Otros Ciegos de España (DOCE) 2016; Santana (2013); Castañeda y Maldonado (2009); Centro de ética David Hume, Universidad Francisco Marroquín (UFM) (2009); Colmenero, Hernández Fernández y Torres (s/f), entre otros.

Después se mencionan en la argumentación del Marco teórico la **Inclusión** y la **Accesibilidad**. El primer término, la **Inclusión**, se entiende como la participación significativa de las personas con discapacidad en toda su diversidad, la promoción e incorporación de sus derechos, el desarrollo de programas específicos y la consideración de perspectivas relacionadas con la discapacidad (ONU, 2019). Y el segundo término, la **Accesibilidad**, se define como La acción que busca lograr los acercamientos propicios de los entornos, productos y servicios comuni-





cacionales y del lenguaje, evitando la discriminación por motivos de la discapacidad (López, Restrepo y Preciado, 2015). Por último en el Capítulo I de la monografía, se analizan las ventajas y falencias de la educación con fines inclusivos, con estudiantes con discapacidad visual en el uso de las TIC desde algunas investigaciones previas y las distintas acciones de algunas instituciones educativas. Los autores analizados fueron: Basantes, Guerra, Naranjo e Ibadango (2018); Laitón, Gómez, Sarmiento y Mejía (2017) y Cabero, Fernández Batanero y Córdoba (2016).

Posteriormente los resultados de las encuestas y entrevistas se consignaron en el Capítulo III para responder al problema de investigación desde las variables categorizadas, indicando los datos recolectados. La problemática que se abordó fue: ¿Cuáles son las realidades y expectativas, con relación al uso de las TIC para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual en el CIESOR, Instituto educativo Francisco Luis Hernández Betancur en Medellín, Colombia

Datos generales

De los 22 encuestados, participaron 0 directivos (0%), 3 docentes (13.6%), 1 tiflólogo (4.5%), 0 trabajadores servicios técnicos o administrativos (0%), 6 alumnos (27.2%), 2 familiares (9%), 9 exalumnos (41.3%), y 1 otro (4.5%). 16 tienen alguna discapacidad (72.5%), 4 no tienen discapacidad (18.3%), 2 no contestaron si tenían o no discapacidad (9.2%). 1 tiene visión normal (4.5%), 6 tienen baja visión (27.2%), 9 son invidentes (40.8), 1 tiene otra discapacidad (4.5%), y el 23% no especificó. De los encuestados 5 (23%) detallaron que su discapacidad tiene las siguientes características: Síndrome de Petter, toxoplasmosis desde el nacimiento; glaucoma congénito, fotofobia, miopía, baja visión sin posibilidad de leer.

De los encuestados 0 se encuentran entre los 5 a 9 años (0%), 0 entre los 10 a 13 años (0%), 3 entre los 14 a 17 años (13.5%), 5 entre 18 a 24 años (22.8%), 5 entre 25 a 35 años (22.8%), 5 entre 36 a 45 años (22.8%), 3 entre 46 a 60 años (13.5%) y 1 de más de 60 años (4.6%). 12 son de sexo o género masculino (54%), 10 son de sexo femenino (46%), y 0 de otros (0%).

De los encuestados 0 marcaron que su nivel educativo fuera preescolar (0%), 0 que su nivel educativo fuese básica primaria: de Primero a Tercero (0%), 0 que su nivel educativo fuera de Cuarto o Quinto grado de Primaria (0%), 4 personas identificaron Básica secundaria: de Sexto a Noveno, como su nivel académico (18.2%), 9 Educación Media: Décimo u Once (40.8%), 0 con estudios técnicos o tecnológicos sin terminar (0%), 0 con estudios universitarios sin finalizar (0%), 0 son técnicos o tecnólogos (0%), 2 son profesionales con título universitario (9%), 3 son especialistas (13.5%), 2 son Magister (9%), y 0 son Doctores o Postdoctores (0%). De los encuestados 2 manifestaron sus estudios específicos: Magister en gestión de la tecnología educativa, y otro participante escribió: curso de francés. Los encuestados indicaron que el estrato socio económico en el que viven o residen son: 3 del estrato uno (13.6%), 10 de estrato dos (4.5%), 6 del Tres (27.3%), y 3 del cuatro (13.6%).

Perspectivas TIC de alumnos, exalumnos y familiares.

La estructura de estas preguntas se basó en la investigación realizada por Cabero, Fernández Batanero y Córdoba (2016). A las siguientes preguntas los participantes marcaron un valor entre cero a cinco, donde Cero fue el valor más bajo y Cinco el más alto, sobre el conocimiento y manejo de las TIC.

A la pregunta: ¿Sabe que significan las TIC?, 1 persona contestó 0, 1 que 1, 1 -2, 3 -3, 4 -4,



8 -5. A la pregunta: ¿Conoce las posibilidades que ofrecen las TIC para la inserción laboral de las personas con diferentes tipos de discapacidad? 3 contestaron 0, 1 que 1, 5 - 2, 2 - 3, 2 - 4, 5 - 5. A la pregunta: ¿Se siente capaz de utilizar u orientar los apoyos técnicos de accesibilidad para las personas con discapacidad visual? 0 contestaron 0, 2 que 1, 2 - 2, 3 - 3, 4 - 4, 6 - 5. A la pregunta: ¿Conoce las aplicaciones para móviles que usan las personas con discapacidad visual? 0 dieron un valor de 0, 0 de 1, 2 de 2, 1 de 3, 4 de 4, 11 de 5. A la pregunta: ¿Es capaz de utilizar u orientar el manejo de la **Máquina de escribir Perkins** en sistema Braille? 3 dieron un valor de 0, 2 de 1, 1 de 2, 0 de 3, 5 de 4, 7 de 5. A la pregunta: ¿Es capaz de utilizar u orientar el manejo de las máquinas de escáner y lectura **Kurzweil** para las personas con discapacidad visual? 8 contestaron que 0, 1 que 1, 1 - 2, 3 - 3, 4 - 4, 1 - 5.

En las siguientes preguntas se tuvieron en cuenta a los participantes de las dos encuestas, tanto la de estudiantes como de docentes. A la pregunta: ¿Tiene conocimientos generales sobre las posibilidades que las TIC ofrecen a las personas con discapacidad? 0 dieron un valor de 0 (0%), 1 de 1 (4.5%), 2 de 2 (9.1%), 6 de 3 (27.3%), 3 de 4 (13.6%), y 10 de 5 (45.5%). A la pregunta: ¿Tiene el conocimiento suficiente para realizar diferentes comentarios respecto a las ventajas y limitaciones que presentan las TIC en las personas con discapacidad? 1 dio un valor de 0 (4.5%), 2 de 1 (9.1%), 2 de 2 (9.1%), 4 de 3 (18.2%), 7 de 4 (31.7) y 4 de 5 (18.2%).

Todas las demás preguntas, respuestas y gráficos se pueden encontrar en: https://drive.google.com/file/d/1O7_ns6Uv-e8Fcwys6w-vib5trokEXyEs-/view?usp=sharing

Discusión y análisis de los resultados.

Desde un análisis interpretativo y la metodología DAFO: Debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades, se observa lo siguiente:

A través de las entrevistas se evidenció que el CIESOR comenzó hace más de 92 años, cuando el señor Francisco Luis Hernández Betancur donó el terreno donde se construyó un internado que llevó su nombre. Años después este lugar se convirtió en una institución pública administrada por el estado, por el municipio, específicamente por la secretaría de educación de Medellín, donde se cumplía la función de educar a solo las personas con discapacidad, entre los estratos 1 al 3. Después de varias reuniones con los padres de familia del momento, la secretaría de educación permitió que niños regulares (convencionales), es decir sin discapacidad, vinieran a la institución a estudiar con los niños y jóvenes con discapacidad. Actualmente el alumnado está conformado entre 900 a 1000 alumnos, de preescolar a bachillerato, en estratos del 1 al 3, de los cuales unos 450, cerca del 45% tienen alguna discapacidad. En el caso particular de la discapacidad visual, la población es entre 40 a 50 alumnos de primaria a secundaria (32 alumnos en bachillerato), algunos invidentes, otros con baja visión, y más pocos con otra discapacidad asociada a esta, como 5 sordos ciegos, o con movilidad reducida, discapacidad física o deficiencia cognitiva. Paradójicamente, aunque la normativa colombiana dice que los estudiantes con discapacidad pueden integrarse con estudiantes regulares en cualquier centro educativo, las otras instituciones de la ciudad los remiten al Francisco Luis, porque, según dicen: Allá hay personas especializadas. En esto hay dos aspectos que se destacan, la diferencia en el estrato socio económico y la falta de competencias profesionales en educación especial de las otras instituciones. Estas serían las verdaderas razones de por qué no los aceptan en sus aulas.





En el caso de la accesibilidad en el uso de las TIC, las encuestas revelaron desde la autoevaluación y opinión de varias generaciones de alumnos y exalumnos con discapacidad visual, (16 participantes), entre los 14 años a más de 60, un valor favorable a su conocimiento y manejo de las distintas herramientas tiflotécnicas. Desde la participación de los encuestados, se deduce que estos aparatos electrónicos no son solo ayudas educativas, sino que son necesarios para la vida diaria, laboral, cultural y social. Esto mismo reiteran los entrevistados. Estos estudiantes y exalumnos refirieron su buen manejo y adecuada capacidad para orientar a sus pares en el uso de las TIC accesibles. A partir de las entrevistas a expertos, se identifica que en los primeros años de primaria (primero a tercero), a los niños con discapacidad visual, la tiflóloga le hace un acercamiento a la tecnología, al teclado, al computador y a las ayudas accesibles de los móviles. Aunque actualmente, el no tener en el hogar un computador, implica no poder acceder a un teclado alfanumérico, lo que limita el aprendizaje de Word y el del JAWS, porque el celular no permite con diligencia estas acciones. En los comentarios de los tiflólogos, se destaca la importancia de enseñar a la par a estos alumnos con discapacidad visual las herramientas tiflológicas como: el Braille, la regleta, el punzón y el ábaco cerrado. Estas ayudas les permiten mejores aprendizajes, mayor concentración y atención, avances satisfactorios en lectoescritura, ortografía, procesos lógicos y matemáticos, ubicación espacial, lateralidad (arriba, abajo, derecha, izquierda), desarrollo sensorial y motricidad fina. Ya en básica secundaria, de sexto a noveno, se les enseña bajo acompañamiento de sus tiflólogos el manejo de las nuevas tecnologías, el uso de los lectores de voz y de pantalla, la elaboración de trabajos y documentos, el estímulo a la investigación digital, la utilización de software, la edición de sonido, y las facilidades para realizar sus actividades escolares por medio de audio descripción. En los grados décimo

y once, la acción de los estudiantes con el uso de las herramientas tiflológicas es estimulada desde metodologías más autónomas, pues a la par de la utilización de las tecnologías accesibles, desarrollan sus competencias y habilidades personales, axiológicas y deontológicas. Todas estas acciones le servirán a futuro para su inserción laboral, para continuar sus estudios técnicos, tecnológicos o superiores, y para desenvolverse con practicidad en la vida.

Otros análisis de los resultados se pueden encontrar en: https://drive.google.com/file/d/1O7_ns6Uv-e8Fcwys6wwib5trokEXyEs-/view?usp=sharing

Conclusiones.

Se pueden destacar las siguientes conclusiones: Las estadísticas que presentan el Departamento de asuntos económicos y sociales de la ONU (2015), y el Banco mundial y la OMS (2011), sobre la cantidad de personas con discapacidad en el mundo no son convergentes entre sí, porque el informe del 2011 indica que son 1000 millones, y el del 2015 que son 650 millones; una diferencia notoria entre un informe y otro de 350 millones. Similarmente, la OMS (2018), manifiesta que las personas que tienen algún tipo de deficiencia visual son de 1300 millones; *“Con respecto a la visión de lejos, 188,5 millones tienen una deficiencia visual moderada, 217 millones tienen una deficiencia visual de moderada a grave y 36 millones son ciegas”* (Bourne RRA, Flaxman SR, Braithwaite T, Cicinelli MV, Das A, Jonas JB, et. (2017), citado por OMS (2018, s/p)). Los datos anteriores mostrarían que hay más personas con discapacidad visual en el mundo que todo el número de personas con discapacidad, lo que no sería lógico. De lo evidenciado se puede afirmar desde el comparativo matemático y estadístico que, ¡Todos estos informes son inexactos entre sí!





Por el lado de Colombia las cifras también son divergentes entre el Ministerio de Salud y Protección Social (MSPS) (2018), Colprensa y Vanguardia (2015), y el periódico El Tiempo (2019). Ya que la primera cita al DANE (2005), informando que hay cerca de 2 millones 700 mil personas con discapacidad, y que el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD) (2018), registran en el Ministerio de salud 1 millón 400 mil personas, de los cuales el 13% de estos individuos tienen discapacidad visual. Paralelamente, el periódico el Tiempo (2019) al citar el Censo del DANE (2019), refieren que las personas con discapacidad son cerca de 3 millones 100 mil, y el 18.7% tienen discapacidad visual. Pero según Colprensa y Vanguardia (2015), al citar el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RPLCD) del Ministerio de Salud y Protección Social (2014), acotan 438.711 personas con discapacidad visual, y que el Ministerio de las Tecnologías, la Información y las Comunicaciones (MINTIC), al crear el mismo año la herramienta informática: El **programa Convertic**, refirió a más de 1.2 millones de colombianos con discapacidad visual, que se beneficiarían de este programa. Estas tres referencias en comparativo no son exactas, ni acordes entre sí los indicadores, en relación con la cantidad de personas con discapacidad visual y los beneficiarios con deficiencias oculares, que podrían llegar a usar los softwares de lectores de pantalla como JAWS y ZoomText gratuitos, proporcionados por el estado colombiano. Estas diferencias estadísticas las reafirma el Instituto Nacional para Ciegos (INCI), cuando acota que “No existen cifras precisas que orienten sobre el uso que las personas ciegas y con baja visión hacen del Internet, de los móviles, de las redes sociales y de tantos datos que permitirían generar más y mejores oportunidades para ellos” (Rodríguez Santiago, 2018, s/p).

Otras conclusiones desde el marco teórico y las entrevistas a expertos, es que la discapacidad tiene varias causas, por enfermedad, herencia genética, accidentes o vejez. También identifican que es más notoria la discapacidad generada por la sociedad, cuando esta no proporciona una participación significativa, una inclusión y un desarrollo sostenible. Por ende, es una ventaja muy importante el que se les forme diligentemente en el uso de las TIC, de los softwares, de los hardware y aparatos disponibles en el mercado tecnológico. Los participantes de la encuesta señalaron la necesidad de acceder a aparatos idóneos en las aulas, bajo la supervisión de docentes competentes y con conocimientos inclusivos del sistema Braille, el JAWS, los programas magnificadores de pantalla y de las otras herramientas tiflológicas y tiflotécnicas. Los entrevistados dijeron que los alumnos con discapacidad visual, al igual que los demás estudiantes, están sometidos a muchos riesgos al utilizar desproporcionadamente las TIC o sin algún control por parte de sus padres o tutores, como depender absolutamente de la tecnología, descuidando procesos matemáticos y lógicos autónomos, la capacidad de memorizar, el manejo acorde de la ortografía, la redacción y la sintaxis. Peligros como proporcionar datos a extraños, emplear mucho tiempo en juegos, conversaciones, chats y redes sociales, son otras dificultades.

Al analizar las expectativas de los docentes, con relación al uso de las TIC con fines inclusivos de los estudiantes con discapacidad visual, en la formación profesional en el CIESOR, se concluye que un pilar en la institución son los tiflólogos pertenecientes a la Unidad de atención integrada (UAI), de la secretaría de educación del municipio de Medellín. Del mismo modo son pilares los docentes de apoyo, fortalecidos con profesores que tengan discapacidad visual. También se develó que la mayoría de los docentes de la institución son competentes en sus áreas de conocimiento, pero la





mayor parte de ellos no manejan el sistema Braille ni los comandos del programa JAWS ni de los magnificadores de pantalla. Aunque se les brindan capacitaciones, no asisten con frecuencia a ellas, o si las reciben no practican los conocimientos adquiridos, o hay desinterés de su parte al convocarlos a nuevas formaciones. Indican exceso de trabajo, diversas obligaciones escolares u otras disculpas para no asistir. Hay que buscar incentivos económicos, certificaciones de las capacitaciones que las convalide el estado, y otros estímulos para motivarlos en estas actualizaciones.

Para su labor profesional, se apoyan constantemente en los tiflólogos, los docentes de apoyo y de tecnología, con el fin de adaptar los materiales necesarios para los estudiantes con discapacidad visual, y mucho más ahora con las clases no presenciales. Comúnmente emplean materiales auditivos o en Braille para compartirles los contenidos y las tareas escolares. A la par realizan clases sincrónicas y asincrónicas en la Suite de Google, que incluye Classroom.

Los exalumnos y padres de familia de los estudiantes con limitaciones visuales aprecian notablemente la institución, la refieren como un pilar importante para el aprendizaje y capacitación de sus hijos, de sus propias generaciones y las futuras. Incluso algunos egresados con deficiencias visuales matriculan a sus hijos con discapacidades similares a las de ellos, para que estudien allí.

Referencias

- Asociación Discapacidad Otros Ciegos de España (DOCE). (2016). Braillín, un método para niños para aprender Braille. Madrid, España. <https://asociaciondoce.com/2016/04/20/braillin-un-metodo-para-ninos-para-aprender-braille/>
- Asociación Discapacidad Otros Ciegos de España (DOCE). (2016). Recursos tecnológicos aplicados a lectura y transcripción musical en Braille. Madrid, España. <https://asociaciondoce.com/2016/02/17/recursos-tecnologicos-aplicados-a-lectura-y-transcripcion-musical-en-braille/>
- Balbi M. (2017). La solución para no videntes que convierte texto en voz. Buenos Aires, Argentina. Infobae. <https://www.infobae.com/play-tv/2017/01/24/la-solucion-para-no-videntes-que-convierte-texto-en-voz/>
- Banco Mundial (BM o WB) y Organización Mundial de la Salud (OMS). (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Algunos datos sobre las personas con discapacidad. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/
- Basantes A., Guerra F., Naranjo M. y Ibadango D. (2018). Los lectores de pantalla: Herramientas tecnológicas para la inclusión educativa de personas no videntes. Ibarra, Ecuador. Scielo Analytics Inf. tecnol. vol.29 no.5 La Serena oct. 2018. Universidad Técnica del Norte, Ecuador. https://www.researchgate.net/publication/328247772_Los_Lectores_de_Pantalla_Herramientas_Tecnologicas_para_la_Inclusion_Educativa_de_Personas_no_Videntes
- Cabero M., Fernández Batanero J. y Córdoba M. (2016). Conocimiento de las TIC aplicadas a las personas con discapacidades. Construcción de un instrumento De diagnóstico. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 8 (17), p.p. 157-176. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281044437008.pdf>
- Castañeda S., y Maldonado E. (2009). ABC: Sistema para el aprendizaje de lectoescritura en Braille. Bogotá, Colombia. Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/4234/tesis97.pdf?sequence=1>
- Centro de ética David Hume, (S/A) (S/F). Raymond Kurzweil.



Ciudad de Guatemala, Guatemala, Universidad Francisco Marroquín (UFM). http://hume.ufm.edu/index.php/Raymond_Kurzweil

Colmenero J., Hernández Fernández A. y Torres J. (s/f). Fundamentos de la educación especial procesos de atención a la diversidad. Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER).

Colprensa (2015). Ni el gobierno sabe cuántos discapacitados hay en Colombia. Periódico Vanguardia. Bucaramanga, Colombia. <https://www.vanguardia.com/colombia/ni-el-gobierno-sabe-cuantos-discapacitados-hay-en-colombia-BRVL293839>

Congreso de la República de Colombia. (2009). Ley 1287 sobre Accesibilidad. Diario oficial No. 47.280 de 3 de marzo de 2009. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1287_2009.html

Congreso de la República de Colombia. (2009). Ley 1346 de 2009 sobre la aprobación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, adoptada por la asamblea general de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Diario Oficial 47.427 de julio 31 de 2009. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1346_2009.html

Departamento Administrativo Nacional de Estadística, de Colombia (DANE). (2017). Discapacidad. Colombia. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/discapacidad/Total_nacional.xls

El Tiempo. (2019). Censo de población, los discapacitados en Colombia son el 7.1%. Diario El Tiempo, economía y negocios. Bogotá, Colombia. <https://www.eltiempo.com/economia/sectores/censo-de-poblacion-los-discapacitados-en-colombia-son-el-7-1-y-pocos-tienen-empleo-fijo-369348>

Hernández Ríos M. (2015). El concepto de discapacidad: De la enfermedad al enfoque de derechos. Colombia. Revista CES Derecho Volumen 6 No.2 Julio-Diciembre / 2015, p.p. 46-59. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v6n2/v6n2a04.pdf>

Hernández Sampieri, Fernández C. y Baptista L. (2014). Metodología de la Investigación. México DF., México. McGraw-Hill. Sexta edición. https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

King E. (2018). ¿Existen aún las tiflólogas? Colombia. INCI # 58 del 3 de mayo del 2018. Instituto Nacional para Ciegos (INCI). <https://www.inci.gov.co/blog/existen-aun-las-tiflogas> Laitón, E.V., Gómez, S.E., Sarmiento, R.E., Mejía, C. (2017). Competencia de prácticas inclusivas: Las TIC y la educación inclusiva en el desarrollo en El profesional docente. Quindío, Colombia. Sophia 13 (2), p.p. 82-95. Universidad la Gran Colombia. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413751844009> Llamazares J.E., Arias A.R., Melcon M.A. (2017). Revisión teórica de la discapacidad visual, estudio sobre la importancia de la creatividad en la educación. Quindío, Colombia. Sophia 13 (2) 2017, p.p. 96-109. Universidad La Gran Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413751844010.pdf>



- López A., Restrepo F. y Preciado Y. (2015). Accesibilidad académica: Un concepto en construcción. Mar del Plata, Argentina. Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Facultad de Humanidades. <http://nulan.mdp.edu.ar/2532/1/lopez.etal.2015.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social (MSPS). (2018). Prevalencia de discapacidad en Colombia. (Colombia). <http://ondiscapacidad.minsalud.gov.co/Paginas/prevalencia.aspx>
- Organización de Estados Americanos (OEA). (2017). OAS and ORITEL to Promote Inclusive Education in the Americas (OEA y ORITEL promoverán la educación inclusiva en las Américas). https://www.oas.org/en/media_center/press_release.asp?sCodigo=E-063/17
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2018). Ceguera y discapacidad visual (prensa). <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). Algunos datos sobre las personas con discapacidad. Departamento de asuntos económicos y sociales. <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/algunos-datos-sobre-las-personas-con-discapacidad.html>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2019). Estrategia de las Naciones Unidas para la inclusión de la discapacidad (Edición 1). https://www.un.org/en/content/disabilitystrategy/assets/documentation/UN_Disability_Inclusion_Strategy_spanish.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). Educación para personas discapacitadas. <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion/personas-discapacitadas>
- Rodríguez C. y Pueyo S. (2014). Metodología de la Investigación Científica. Barcelona, España. Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER).
- Rodríguez Santiago. (2018). ¿Cuántos somos y cómo somos? Colombia. INCI, # 71 16 de noviembre de 2018. Instituto Nacional para Ciegos (INCI). <http://www.inci.gov.co/blog/cuantos-somos-y-como-somos>
- Sánchez M. (2015). Baja visión y tecnología de acceso a la información: Guía de ayudas técnicas de bajo coste. Madrid, España. Colección Democratizando la Accesibilidad, Vol. 8. Editorial La Ciudad Accesible. Hospital Clínico San Carlos. https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO27154/ciudad_accesible_8.pdf
- Santana M. (2013). La aptitud lingüística en estudiantes ciegos. Madrid, España. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de educación. <https://eprints.ucm.es/22395/1/T34661.pdf>





Suárez J. (2011). Discapacidad visual y ceguera en el adulto: Revisión de tema. Medicina U.P.B. Medellín, Colombia. JUL-DIC 30 (2) 2011, p.p. 170-180. Pontificia Universidad Bolivariana. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/medicina/article/view/1822>

Verdugo M. (s/f). ¿Qué significa la discapacidad hoy? Cambios conceptuales, La concepción de discapacidad en los modelos sociales. http://scholar.google.com.co/scholar_url?url=http://www.um.es/discatif/TEORIA/Verdugo-ModelosSoc.pdf&hl=es&sa=X&scisig=AAGBfm060s_CEGW9GyE8pLkTBMFKkIW7mA&nossl=1&oi=scholarrol2/3/020304.pdf



6. Situación espiritual y social: base para construir un proyecto de vida en la adolescencia⁸

6. Spiritual and social situation: basis for building a life project in adolescence

Tania Julieta Santacruz Andrade*

Resumen

La siguiente investigación refiere a la reflexión respecto a que toda persona vive en una constante búsqueda del sentido de su existencia. La adolescencia puede ser una etapa de grandes desafíos, pues los cambios que en ella se presentan llevan al joven a tomar decisiones y proyectarse o no para un futuro alentador. El ser humano es la única creatura capaz de proyectar ese futuro, pero en la sociedad actual más que nunca se ha visto afectado su desarrollo personal, pues los valores humanos emanados desde la espiritualidad han sido relegados a un segundo plano, ya que prima sobre ellos una sociedad consumista que confunde sus verdaderos anhelos. Son estos algunos de los aspectos que se han visto reflejados en el acercamiento con los jóvenes de la Institución Educativa Municipal Pedagógico (IEMP) de la ciudad de Pasto, los cuales evidenciaron en las prácticas pedagógicas, en algunos casos, los vacíos espirituales y el desconocimiento de sí mismos y en consecuencia la desolación ante las circunstancias de la vida, sobre todo en el contexto de la institución, la cual está ubicada en un sitio de alta vulnerabilidad. Desde el análisis y la propuesta conceptual se evidencia la necesidad de generar espacios de acompañamiento espiritual para enfrentar estas carencias y vacíos. Se visibiliza en los jóvenes la necesidad de una sana comprensión de su proyecto de vida en relación con la espiritualidad y los aportes que puede hacer la Educación Religiosa, con el fin de canalizar una mejor calidad de vida de los estudiantes.

Palabras Clave: Responsabilidad prospectiva, Antecedentes, Pandemia

⁸ Artículo resultado de la investigación titulada: "Proyecto de vida espiritual como estrategia didáctica para el desarrollo de la identidad juvenil" de la Universidad Santo Tomás en el 2020.

*Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9955-5636>. CONTACTOS: tanasantacruz@ustadistancia.edu.co





Abstract

The following investigation refers to the respectful reflection that every person lives in a constant search for the meaning of their existence. Adolescence can be a stage of great challenges, but the changes that occur in it lead the young person to make decisions and plan or not for an encouraging future. The human being is the only creature capable of projecting that future, but in today's society his personal development has been affected more than ever, since the human values emanating from spirituality have been relegated to the background, since it prevails over them. a consumer society that confuses their true desires. His some of the aspects that have been reflected in the approach with the young people of the Municipal Educational Pedagogical Institution (IEMP) of the city of Pasto, which evidenced in the pedagogical practices, in some cases, the spiritual gaps and the ignorance if the themselves and consequently the desolation before the circumstances of life, all sober in the context of the institution, which is located in a site of high vulnerability. From the analysis and the conceptual proposal, the need to generate spaces for spiritual accompaniment to face these deficiencies and gaps is evident. It makes visible in young people the need for a misunderstanding of their life project in relation to spirituality and the door that can accelerate Religious Education, in order to channel a better quality of life for students.

Keywords, Prospective responsibility, Background, Pandemic



Introducción

El ser humano tiene una constante búsqueda de vivir una vida que valga la pena, lo que implica construir un proyecto de vida que resignifique sus perspectivas y llene de esperanza cada una de sus acciones. Nacemos como seres humanos incompletos y formamos nuestra identidad en un proceso de humanización del cual se encarga el entorno, y las carencias que encontramos en él son la puerta y punto de partida para su transformación. Cuando el joven asume que hace parte de un universo y se interroga sobre este, inicia el cuestionamiento sobre su existencia y la existencia de un Dios como ser supremo al que puede llegar desde la realidad de este mundo.

Esta búsqueda se ve truncada por algunos aspectos de la vida que van en contracorriente de un proceso de crecimiento espiritual y por ende emocional que en algunos casos desmotiva el proceso de búsqueda de sentido y plenitud de la vida, robándoles su identidad y amor propio que no les permite soñar, ni ver un mundo diferente al que los rodea, razón por la cual, no luchan por avanzar, por salir, sino que se sumen en la desesperanza de repetir la historia que les tocó vivir.

Sobre este tema que apunta directamente a lo que es labrar su futuro, desde sus deseos más profundos, se abordó al grado once de la Institución Educativa Municipal Pedagógico. La IEMP es una Institución Educativa de la ciudad de Pasto perteneciente a la comuna 10, catalogada como zona vulnerable por ser un sector donde se concentra la pobreza y es vecina de sectores de alta peligrosidad, donde además se ha podido establecer algunos casos de maltrato, descomposición familiar y abandono.

En este caso, el objetivo general de esta investigación busca caracterizar la situación espiritual y social de los estudiantes del grado 11

de la IEMP en la actualidad con respecto a sí mismos, hacia los demás y hacia la creación, buscando la consolidación de la comprensión de un proyecto de vida concreto y realizable.

Para este fin, la ruta metodológica que acompañó este proceso es la investigación cualitativa, dado que se centra en el sujeto y sus vivencias, para lo cual se hizo pertinente el enfoque hermenéutico para interpretar de manera profunda las vivencias de los estudiantes con las teorías que soportan esta experiencia, y que les permitió ser parte activa de esta profundización por medio de la investigación acción participativa.

En el acercamiento con los estudiantes a través del diálogo, la observación y entrevistas se pudo evidenciar que la mayoría de los jóvenes carecen de conocimiento y aceptación de sí mismos y no viven una identidad espiritual que los anime a explorar en su interior su valor y edificar una vida digna, como seres trascendentes capaces de dar y recibir amor, y de conciencia crítica en el momento de enfrentar su realidad.

En este contexto es importante dar a conocer la percepción que tienen los jóvenes acerca del sentido que le puede dar a la vida el labrar un proyecto de tinte espiritual y un pequeño esbozo de la ganancia que ellos mismos pueden darse si se animan a entrar en su interior, buscando transformar su vida desde una vivencia espiritual en la relación consigo mismo, con los demás y con la creación; para fortalecer este camino, se tienen los aportes desde los postulados del Papa Francisco (2019), en su Encíclica *Christus Vivit*, al igual que del presbítero Juan Antonio Estrada S.J. El sentido y sin sentido de la vida del presbítero Héctor Londoño S.J. Documento aproximación al término Espiritualidad, de Francesc Torralba Roselló, Inteligencia Espiritual y de Enric Benavent Vallés, Espiritualidad y Educación Social y Espi-





ritualidad: heterodoxia y punto de encuentro, un activo para la educación social, entre otros, autores que desde su punto de vista abordan los temas y nos guían para comprender las vivencias expresadas por los jóvenes y que podrían aportar para acompañarlos en su búsqueda espiritual.

Aprovechar su etapa de búsqueda y resignificación de sus sensaciones, gustos y percepciones para guiarlos hacia un camino de madurez, podría ser valiosa al momento de conocerse, el desarrollo de la espiritualidad podría brindarles la fortaleza, posibilidad de autoconocimiento y mejora de su calidad de vida, en consecuencia, los cambios en la adolescencia en compañía de la espiritualidad, les podría permitir consolidar su identidad con mayor autenticidad, con miras a preguntarse por su lugar en el mundo y por ende a iniciarse a proyectarse en la vida lo que será más que un crecer biológico, una oportunidad de introspección para tomar de frente y en serio su futuro como factor de desarrollo y cambio para la sociedad.

En este artículo expondremos algunos apartes y vivencias de lo que fue ese contacto a través de la exploración de la espiritualidad con los jóvenes del grado de la IEMP, que opiniones tienen sobre la espiritualidad, que ven hacia su futuro en su proyecto de vida y si realmente todo esto va de la mano y en coherencia de su propia identidad.

Metodología

La ruta metodológica del artículo es desde el paradigma de la investigación cualitativa, la cual para Tamayo (2011), “es de orden explicativa, sin proceder a comprobaciones muy rígidas de la realidad objeto de estudio, permite de forma rápida llegar a situaciones y contextos sociales como grupos y comunidades” (p. 47). Este proyecto investigativo narra la experiencia de acercamiento a los estudiantes en

la indagación sobre su situación espiritual y de esperanza en el futuro.

La investigación cualitativa, según Tamayo (2011) “se caracteriza por su diseño flexible para enfrentar las realidades y poblaciones objeto de estudio” (p. 48), a lo cual Marín (2012), agrega que: “la determinan las leyes naturales y relaciones de causalidad entre los fenómenos ... La fuerza del conocimiento no radica ni en el sujeto, ni en el objeto como tal, sino en la relación” (p. 137-138), donde es determinante la posición que asume el investigador ante el objeto, teniendo en cuenta la diversidad de seres y los acontecimientos que se presentan desde las características de este método de investigación. Por otro lado, el enfoque epistemológico de la investigación es hermenéutico, que, según Marín (2012):

Permite alcanzar un nivel de análisis interpretativo (...) no se pregunta por el que, de las cosas, sino por el sentido y el significado de las cosas para sus actores. La labor del mensajero o hermeneuta no se reduce solo a entregar un mensaje, sino, sobre todo a interpretar sus enunciados a fin de ofrecer una comprensión de ellos. (p. 148-149).

Aunque la hermenéutica tiene que ver generalmente con la interpretación de algunos textos especializados, no es solamente esa su misión, ella ofrece mucho más, como en este campo investigativo que busca una comprensión e interpretación de toda realidad social y humana.

En este contexto, el enfoque hermenéutico permite dar una interpretación a la triangulación de la información adquirida por las teorías, las observaciones y las entrevistas realizadas en la IEMP, el cual es necesario para comprender la realidad que están viviendo los estudiantes, su contexto y el porqué de sus apreciaciones hacia la espiritualidad, ya que la imagen o visión que cada uno tiene de ella pue-





de ser interpretada de acuerdo a las vivencias que tienen desde el hogar, la comunidad, o el colegio. Estas realidades son concretas en su diario vivir y de una u otra manera hacen que esa dimensión espiritual sea para algunos centros de esperanza y amor o para otros de abandono y confusión.

En este sentido, la entrada metodológica del artículo es la Investigación Acción Participativa (IAP), la cual “intenta resolver preguntas que se derivan en forma implícita o explícita de un análisis de la realidad de las comunidades y de la experiencia práctica acumulada del investigador” (Tamayo, 2011, p. 66), emanando de esta realidad un diálogo reflexivo que permite el análisis de cada uno de los factores internos y externos que integran dicha comunidad, a fin de producir una conciencia en cada uno de los miembros para que reaccionen y actúen frente a sus necesidades. Lo cual es de gran importancia si tenemos en cuenta que la base de este estudio es la realidad vulnerable que viven los estudiantes de la IEMP, y con los que se pretende conjuntamente crear los espacios para, según sus vivencias y percepciones, sea posible darle paso a visualizar un proyecto de vida que sirva para potenciar sus capacidades y habilidades para mejorar su realidad.

Por lo tanto, la investigación acción participativa permite integrar en el proceso a los miembros de la comunidad como investigadores activos, en lugar de tomarlos como objetos investigados, a lo que Murcia afirma que: “la investigación acción participante, está de acuerdo con uno de los principios básicos de la antropología según el cual las personas de la comunidad conocen mucho mejor su realidad que las personas extrañas a ella” (como se citó en Marín, 2012, p.182).

Para la recolección de datos, que, según Hernández Sampieri, “ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes” (Her-

nández, et al., 2004. p. 397), implicó compartir e introducirse en el contexto de los jóvenes de la IEMP, lo cual permitió conocer el sentir y adentrarse en sus vivencias. Para ello, se hizo necesario valerse de unos instrumentos de investigación con los cuales fué posible caracterizar lo encontrado. Se empleó entonces, la observación, que desde la investigación cualitativa guía al investigador sobre cómo asumirla teniendo claro que, “no es una mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones.” (Hernández, et al., 2004. p. 399) lo que puesto en práctica permitió comprender las reacciones y comportamientos ante un cuestionamiento e interacciones desde el campo espiritual.

De la misma manera que las entrevistas, con las que se tuvo una relación directa con los jóvenes objeto de estudio, la “entrevista cualitativa es más íntima flexible y abierta” (Hernández, et al., 2004. p. 403), y con la que según Gobantes (2009), al relacionarla con la hermenéutica se puede lograr un relato de momentos significativos de la vida del entrevistado que permita avanzar en su comprensión. En este caso de los 23 jóvenes del grado 11 de la IEMP, fueron desarrolladas 22 entrevistas que nos permitieron fijar nuestra atención y la de los jóvenes en ciertos aspectos a tratar.

Otros instrumentos que se abordaron fueron las matrices de lectura y triangulación de la información, por una parte, las matrices de lectura, que “posibilitaron el análisis de diversos textos académicos de peritos respecto a las categorías centrales de la investigación” (Naranjo, et al, 2019. p.107) lo cual permitió fundamentar desde diferentes perspectivas este artículo. Por otra parte, se confronta la información y se soporta con la debida teoría para





lo cual es necesario “Informar de modo organizado y coherente de los resultados de la investigación a partir del procedimiento de triangulación hermenéutica.” (Cisterna, 2005. p.63).

Resultados y discusión

El fin de este artículo es la caracterización de la situación espiritual y social de los jóvenes de la IEMP con respecto a sí mismos, hacia los demás y hacia la creación. En la siguiente “Tabla 01” se ofrece una perspectiva general de su pensar y sentir.

Tabla 01.

CATEGORÍA	RESPUESTAS COMUNES	COMENTARIO DEL INVESTIGADOR
-Proyecto de vida	<ul style="list-style-type: none"> -Metas -Propósitos -Futuro -Plan -Sueños -Sentido de mi vida -felicidad -Éxito -Dinero -Vivir bien 	Aunque no tienen un concepto claro sobre el proyecto y el sentido de su vida, dan ideas sobre lo que quieren alcanzar en su futuro, aunque lo ven superficial y solo algunos desde su esencia.
-Identidad Juvenil	<ul style="list-style-type: none"> -Etapa -Pensamientos propios -Indecisión -Pérdida -Cambiantes, inestables -La define la opinión de los demás. -Espontánea, criterios propios -Confusa -Copia para encajar -lo que somos -Costumbres y raíces familiares 	-Realmente es la parte más débil de los jóvenes en esta época, y no dan un concepto claro de identidad, expresan algunos rasgos de lo que podría ayudarles a construirla, aunque también dejan entrever que los desvía de su verdadera esencia y por qué les afecta esta etapa.



Espiritualidad	<ul style="list-style-type: none"> -Religiosidad -Juicio -Rechazo -Creencia -Tradición -Calidad de Vida -Comportamiento 	<p>Para los jóvenes de la IEMP, la espiritualidad y la religiosidad, aunque algunos no la vivencian, pueden ser beneficiosas, ya que aquellos que la profesan tienen mejores relaciones, comportamientos y por lo tanto mejor calidad de vida.</p>
----------------	--	--

Elaboración propia

Análisis de los términos frente al contexto de la IEMP

1. Proyecto de vida

Teniendo en cuenta que el proyecto de vida permite la construcción de un futuro partiendo de la realidad no como un sueño efímero, sino como un propósito concreto y realizable, si en verdad se quiere direccionar la vida hacia una plenitud, cada ser humano está llamado a iniciar una introspección que le permita fortalecer y aclarar los anhelos de su corazón, que son los que verdaderamente le podrían proporcionar la realización como seres humanos, y esto no de espaldas al ser supremo, sino en su intimidad y reconciliación con la espiritualidad donde genera capacidad para apreciar la trascendencia y el aprovechamiento de esos momentos de carencia de donde emerge el ser humano capaz de humanizar a la humanidad.

García (2019), plantea que todos debemos contar con un proyecto de vida pues es importante tener un camino a seguir y una dirección, no se puede estar saltando de un lado a otro para ver que resulta, es importante visualizar hacia dónde se quiere llegar, teniendo en cuenta varios aspectos de la vida, no solo el ámbito profesional, pues las relaciones, la familia y la espiritualidad hacen parte integral de la reali-

zación personal y son un polo a tierra en el momento de tomar decisiones cruciales.

Tener un proyecto integral constituye ese mapa que permitirá recorrer asertivamente el camino planteado de manera segura, fortalecidos para superar los diferentes altibajos del diario vivir, persiguiendo los sueños, anhelos y propósitos, los cuales serían realmente borrosos al no tener un sentido de la existencia, el cual se ve reflejado en un proyecto de vida profundo con objetivos firmes que les permitirá aprovechar su vida, así tal como la viven pero con la visión de saborearla y mejorarla cada día.

En este contexto, y después de haber indagado su percepción sobre el planteamiento íntimo de interrogantes que los llevaron a cuestionarse sobre su existencia, los jóvenes del grado once de la IEMP, dejaron entrever los conceptos que tienen de proyecto de vida, los cuales son un poco superficiales: "Es mi proyecto a futuro" (Estudiante 1); "En mi opinión un proyecto de vida está conformado por lo que queremos hacer con nuestra vida" (E6); "Es una meta que tiene una persona y debe seguir un proceso para lograr su éxito" (E10); "Es un propósito que las personas tienen y logran cumplirla para poder vivir bien" (E11); "Es aquello con lo que hemos soñado o lo que hemos planteado durante nuestro transcurso de nuestra vida" (E20). Aunque de manera ambigua, comprenden de lo que se les está hablando.





El problema es evidente cuando en sí mismos deben aplicar esos conceptos, es decir, sobre si tienen un proyecto de vida que les dé sentido a su existencia. Ante lo cual expresaron: *“Todavía no he encontrado el verdadero sentido de mi vida y la razón porque estoy aquí.”* (E11); *“El sentido de mi vida es simplemente disfrutar de este tiempo que dure con los seres que más amo”* (E9); *“No, tampoco me lo he preguntado y no me interesa”* (E14); *“No, aún no lo sé”* (E18); *“En realidad no, prácticamente el sentido de la vida está en nuestro diario vivir y nosotros no sabemos lo que pueda pasar”* (E21).

De acuerdo con las respuestas obtenidas y relacionándola con el sentido profundo de lo que significa proyecto de vida, menciona Arantza:

Un proyecto de vida no es una mera declaración de intenciones o deseos. Supone reflexión y discernimiento sobre objetivos y el compromiso de trabajar para conseguirlos. Es la base de la autorrealización ya que dota de un sentido a la vida, marca la finalidad, el para qué estoy aquí, cuál es mi misión. Viktor Frankl decía: *“Y yo me atrevería a decir que no hay nada en el mundo capaz de ayudarnos a sobrevivir, aun en las peores condiciones, como el hecho de saber que la vida tiene un sentido. Hay mucha sabiduría en Nietzsche cuando dice: ‘Quien tiene un porqué para vivir puede soportar casi cualquier cosa’”* (p.59). Un proyecto de vida es un movimiento de interiorización profunda. Lo importante es que tenga coherencia interna, que los valores que están imbuidos en él sean consistentes. Además, es un movimiento situacional, parte del aquí y ahora de mi vida. Y se centra en la elección y el compromiso con la acción. *“El Proyecto, por tanto, supone un movimiento de interiorización en el que el ser humano, sin huidas de la realidad, trata de asumirse a sí mismo, profundizar en la reflexión y adquirir una*

capacidad de contemplación, que incluye el compromiso de la acción” (Marroquin, s/f). (2017).

En este sentido, el autor plantea que la búsqueda interior es la que mueve al hombre a creer en el ser humano que puede llegar a ser. Dicho ejercicio posibilita tener una mirada esperanzadora en medio de una realidad actual compleja. El amar, el contemplar, el alimentar y consentir la espiritualidad puede ayudar al joven a inquietarse por encontrar, por desear sentirse vivo, útil y agente de cambio de su realidad.

El joven siendo consciente de sí mismo y de su entorno, puede ser consciente de donde parte su proyecto de vida, el asumir la realidad que está viviendo, con quién y con que cuenta, es decir su *“ahora”*, puede impulsarlo a iniciar un verdadero cambio. Contemplar y reflexionar su realidad con miras a la acción, es decir, preguntarse *¿qué voy a hacer con mi ahora, ¿cómo puedo mejorarlo?, ¿hacia dónde me puede llevar?, ¿cómo puedo caminar desde lo que soy hacia un futuro trascendente y alentador?*, Son cuestionamientos que en un ambiente tranquilo y bajo una correcta guía espiritual podrían ayudarlo a dar una respuesta motivante al momento de visualizar su futuro.

La realidad en algunos casos, esta es ajena a los sueños y no les permite convertirlos en propósitos. Al participar de las entrevistas se observó cómo tienen unas ideas claras de su significado, pero al salir de un concepto y llevarlo a la realidad es preocupante ver respuestas como esta: *“Mi proyecto de vida se ha vuelto algo incierto ahora que saldré de estudiar no estoy muy segura de que hacer”* (E16) *¿Qué va a pasar con estos jóvenes, si no se los direcciona a labrar un propósito? Si se los deja hundirse en ese pesimismo sin aspiraciones de cambio, tristemente veremos cómo su vida se estanca y el mundo materialista los devorará sin compasión, como*





lo afirma Nussbaum (2016), en este modelo de desarrollo que estamos viviendo no es lo más importante el ser humano, su calidad de vida, la salud y la educación; lastimosamente es el crecimiento económico el que está por encima de la igualdad social y la democracia, es muy efímero pensar en una equidad. En medio de este contexto, sin un buen acompañamiento es muy vago pensar que su vida tendrá una dirección y no vivirán con el fin de construir y avanzar, sino rezagados esperando a lo que puedan recoger de lo que construyen los demás.

Ante esta deshumanización es necesario trabajar por una espiritualidad que vuelva a los jóvenes fuertes y pensantes, no solo consumidores vacíos, sino sensibles ante el detrimento del ser humano y por lo tanto con sed y necesidad de cambio, donde no solo lo útil sea lo competitivo, sino también lo trascendente, pues es necesario que comprendan que pueden ser agentes de cambio.

A través de este proyecto de investigación se procura ser parte de la solución, ya que se pretende llevar al joven a ser protagonista del cambio de una realidad llena de carencias. Torralba (2012), dice al respecto que es el ser humano el único capaz de proyectar su futuro desde sus más íntimos anhelos y es el único que puede aspirar a tener una vida organizada y lograda.

Identidad adolescente

La vivencia de la adolescencia, tanto para el adolescente como para la familia, se puede tornar en una etapa un tanto confusa por todas las situaciones que empiezan a experimentar. No es fácil para el joven iniciar la toma de sus propias decisiones ante la experiencia de nuevas sensaciones y cambios biológicos que centran su atención en cosas superficiales. La esencia de estos cambios también puede tornarse más en un descubrimiento que en trauma, o en una

carrera por devorarse el mundo y ser aceptados.

Así lo revelan, en algunos casos, en las respuestas a la entrevista formulada a los estudiantes de la IEMP en el momento de cuestionar su identidad, pues afirman: “Somos muy indecisos y cometemos errores” (E2); “Inestables y cambiantes” (E3); “Lamentablemente nos hemos perdido a causa de las distracciones tecnológicas, desviando nuestro futuro a situaciones sin valor e importancia” (E7); “Confusa con diferentes caminos por seguir y probar” (E8). Es evidente que su percepción no es la más alentadora pues se surgen en una autocompasión que no los lleva a ninguna parte.

Se convierte esta edad realmente en un proceso de desarrollo, autodescubrimiento y percepción diferente de su entorno, así lo comparte Núñez, R. (2013). quien afirma:

“En este esfuerzo por alcanzar las competencias suficientes para acceder al mundo adulto se está fraguando una condición clave para sostener la dinámica de interacciones que la existencia le demandará. Estamos hablando del logro de su identidad, con esto se alude a un núcleo central en su personalidad, que constituyen las autocomprensiones vitales, es decir, aquellas características de sí, que, sí cambian, provocan que el aludido cambie como persona. Nos referimos al “yo soy”, a aquello en mí, que no es sustituible. Este se expresa como un proceso de exploración y búsqueda que va a culminar con el compromiso de chicos y chicas con una serie de valores ideológicos y sociales, y con un proyecto de futuro” (p. 255)

El adolescente al abrirse a nuevas formas de percepción del mundo donde sus decisiones ya hacen la diferencia busca la forma de impactar y ser reconocido. En ese ir y venir, busca, cae, se levanta y poco a poco en medio de ese en-





torno va fraguando su verdadero yo, ese que realmente responde a sus dudas existenciales y lo llena de sentido. Por eso, según Santrock (2014). Comprende la transición de la niñez a la edad adulta. Se inicia entre los 10 y 12 años y termina entre los 18 y 21 años. La adolescencia se inicia con rápidos cambios físicos, con aumento de estatura y peso, y el desarrollo de las funciones sexuales.

Esta edad se caracteriza por la construcción y búsqueda constante de sí mismo, una tendencia a construir relaciones, de intelectualizar y fantasear, donde habrá momentos en que no se sabrá si el adolescente es niño o adulto, por lo que se tiende a adoptar actitudes agresivas y hay contradicciones en las diversas manifestaciones de su conducta. Ante lo cual Chala & Matoma (2013) afirman que:

La adolescencia se define como una etapa de la existencia del ser humano en la cual se consolidan muchos procesos iniciados desde la infancia. Elementos biológicos, sociales y psicológicos llegan a un punto de afianzamiento importante y se cimientan como una estructura, la cual le permitirá al individuo asumir la adultez con un repertorio más complejo y completo de comportamientos, pensamientos y actitudes. Sin embargo, antes de enfrentarse con ese momento adulto, el adolescente tendrá que atravesar por la elaboración de su propia realidad, deberá resolver la pregunta por quién es, y ubicarse frente a un mundo que le hace pedidos cada vez más rigurosos debido a su condición que progresivamente se aleja de lo infantil. (p.22)

Se hace importante entonces, en esta etapa de consolidación y cambios, conocer el sentir de los jóvenes y la percepción ante esta posibilidad de aportar a su proyecto de vida desde la espiritualidad y desde su realidad, de manera que se reconozcan como seres espirituales,

pensantes y humanos, pues será más que un crecer biológico, una oportunidad de introspección para tomar de frente y en serio su futuro como factor de desarrollo y cambio para la sociedad.

En los acercamiento se pudo evidenciar cómo el adolescente rechaza los legalismos que estorben a su propio desarrollo y ama la duda que afecta a su vida moral, intelectual y religiosa, discute las verdades de fe que antes aceptaba sin discusiones, rechaza la iglesia como institución y tiende a crearse una religión personal conforme a sus interpretaciones y exigencias subjetivas, realmente se siente solo e incomprendido en el campo de la fe y la espiritualidad; es necesario despertar en el adolescente una tendencia a construir un “yo” en el plano de la vida espiritual como soporte de crecimiento humano que le permita identificarse con el bien que son capaces de hacer, con los valores y creencias que son capaces de vivir, y la esperanza que le puede dar a su existir. De la misma manera, Santrock (2014) complementa:

Otro aspecto importante del yo es la identidad. Ya dijimos que Erik Erikson (1968) argumentaba que la cuestión más importante en la adolescencia se refiere al desarrollo de la identidad, edad en la que se buscan respuestas a preguntas como “¿Quién soy yo?”, “¿Que me constituye?” y “¿Qué haré con mi vida?” Estas preguntas, que por lo general no se consideran en la infancia, se convierten en preocupaciones casi universales durante los años de la preparatoria y de universidad (Coté, 2009) (p. 92).

En esta etapa la construcción de su identidad puede jugarles malas pasadas ante los cuestionamientos, sobre todo por el exceso de búsqueda de aceptación; así lo evidencian sus respuestas, ya que hablan de pensamientos propios, búsqueda para encajar, de su forma de ser, pero ante la falta de sensibilidad y conocimiento, también hay algunos que abierta-





mente confiesan que no les importa edificarla, ni conocerse. Así lo compartieron frente a los cuestionamientos: “No me interesa” (E14); “Es espontánea ya que en esta actualidad cada joven define su religión y su creencia ya sea buena o mala” (E15); “No tengo definición” (E21); “Pues poco a poco se está quebrantando por el simple hecho de que nos dejamos llevar por las demás personas” (E22).

Es aquí donde radica la mayoría de las falencias en los jóvenes, la falta de amor propio, pues no se conocen ni quieren conocerse, no se quieren, existen por existir y el mundo que les interesa está muy apartado de lo que realmente alimenta su interior, el sentido y de aquello que puede fortalecer para tener y propiciar un encuentro íntimo con su espíritu y /o con el Ser Supremo.

Anteriormente, hablamos de que debería ser una etapa de descubrimiento, porque es conveniente guiar al estudiante en esa introspección que le muestre que es mucho más que las superficialidades del entorno. En este sentido, una opción de vida es el posibilitar al joven como sujeto transformador; es de vital importancia acabar con concepciones duras de ellos mismos como: “La identidad juvenil se define en muchos casos por la opinión de los demás, dependemos mucho de los demás, esto hace que no nos auto valoremos” (E4); “Nuestra identidad no es cien por ciento nuestra, es una copia para poder encajar” (E9); “Nos dejamos llevar por otras personas” (E22); “Es una época en la que nosotros los jóvenes estamos influenciados en un mundo de tecnología y un mundo de conflicto” (E11).

Es notable que son conscientes de lo que está sucediendo, pero a la vez no están haciendo nada para cambiarlo, pues podría decirse que no son lo suficientemente fuertes espiritualmente para generar su propia transformación. Según Estrada (2010), el hombre como ser social, es lo que son sus relaciones y aprende a ser

persona en su ambiente social, sus conflictos, el trato y la violencia en la que vive es cada vez más normal y ellos no ven salida de ese contexto, ya que afirmaron “son copia” de un modelo dado, de sus vivencias.

Guembe y Goñi (2004) corroboran la importancia del momento y lo delicado de la situación al comparar la adolescencia con un embarazo, ya que afirman que el adolescente se encuentra en cinta, a punto de dar a luz a su verdadero yo, un yo adulto y en lo posible maduro, pero para alcanzar esa madurez es necesario sufrir ese auténtico parto, que para aquellas que son madres sabrán lo largo, doloroso y ansioso que puede ser la espera. Ese segundo nacimiento a una nueva etapa de exigencias y decisiones mantendrá al adolescente sumido en el desconcierto, la inseguridad e incertidumbre, pues inician a ser protagonistas de su propia historia.

De ahí la importancia del acompañamiento espiritual en esta etapa que puede llevar a proyectar jóvenes que cambien las concepciones de derrota, por concepciones en las que su introspección los lleve a mirar y labrar su percepción ante la vida de una manera diferente. Los adolescentes del grado once la IEMP han expresado en los pequeños espacios que se ha podido propiciar, su soledad e incompreensión en esta etapa, son expresiones que a su vez son un campanazo de alerta. Izco (2012), da una luz en su escrito y afirma que aun en medio de tantas dificultades de la adolescencia esta ya no se toma como un problema, sino como una crisis y en sí, como una crisis de la que viene un desarrollo y crecimiento, no es una enfermedad, ni un trastorno; por lo que conviene tomar una posición más positiva y optimista, pues si bien una crisis puede conllevar desconcierto y frustración, puede ser también una etapa de transición y como su etimología lo indica, de “elecciones”.

Después del acercamiento con el grado once de la IEMP, se observa que es una población con necesidad de guía y de espacios que esti-





mulen en ellos la introspección y que les permita tener ese encuentro cercano con su ser espiritual, y que a la vez los impulse para atreverse a buscar y expresar sus más profundos anhelos, es por esto, que con el resultado de estos descubrimientos y de la mano de los adolescentes y sus vivencias, se pretende elaborar un proyecto de vida espiritual con el propósito de aprovechar esta etapa de descubrimiento y de “crisis”, para ayudarlos a canalizar sus impulsos, “rebeldías” y negaciones ante la vida desde su dimensión espiritual, lo cual se espera se vea reflejado en una adolescencia decidida, tranquila y productiva.

3. La comprensión de la espiritualidad, en tensión con la religiosidad, como base para construir un proyecto de vida.

Para la mayoría de los jóvenes del grado once de la IEMP, la espiritualidad no es algo que se vivencie, es confusa y la relacionan mucho con una religiosidad superficial, en la mayoría de los casos la miran como algo que no les aportaría ni ayudaría a mejorar su calidad de vida, así lo afirman cuando se les cuestionó acerca de su creencia o si sienten cercanía a una espiritualidad: “No” (E1) “¡Nooo!, *La espiritualidad religiosa para mí quiere decir “mentes sin conocimiento” ya que en todas estas religiones viene implícito el dogma el cual niega el conocimiento al ser humano*” (E3); “*No ninguna no me llama la atención, no representa nada ya que no soy muy creyente en Dios*” (E14); “*En la actualidad prefiero creer en Dios sin importar la religión a un lugar específico para hacerlo*” (E13); “*A lo largo de mi vida he dejado de creer en las religiones, pero no puedo negar la existencia de mi espíritu y sé que con toda acción este se alimenta*” (E9); “*Una creencia la cual nos ayuda actuar con ética*” (E7).

Por lo evidenciado, en algunos casos la niegan totalmente, en otros, la viven en sus relaciones, en los impulsos de hacer el bien, de compartir, de mejorar, pero no es cultivada. De serlo los

potenciaría a mirar y tomar la vida de otra manera. Según Benavent (2013), la espiritualidad es un bien intangible del ser humano ya que está presente en las relaciones consigo mismo, con los otros, con la naturaleza, en su realidad trascendente que lo capacita y lo impulsa a amar desde la libertad, por iniciativa propia, con su forma de vivir incluyendo a los demás en su visión futura.

El ser Espiritual lo encamina a tomar las riendas de su propia vida con responsabilidad y visión, pues las carencias son la oportunidad para tomar conciencia de su vulnerabilidad y de la necesidad de fortaleza interior para enfrentar la vida que tiene, donde la debilidad, el sufrimiento o pérdida puede ser motivo para desmotivarse en la consecución de una vida con sentido. Es así, que la espiritualidad puede permitir al joven mejorar su calidad de vida, como lo afirma nuevamente Benavent (2003):

Este acercamiento al concepto de espiritualidad va más allá de creer en seres inmateriales o sobrenaturales. (...) La palabra «espíritu» no se refiere a ninguna de estas creencias. En latín, spiritus se refiere al aliento vital, a la fuerza para vivir (de la misma manera que el griego pneuma, el hebreo ruah, del sánscrito prana o el chino qui). Podemos utilizar «espíritu» para referirnos a todo aquello que da vitalidad, sentido y trascendencia, algo estrechamente vinculado al bienestar de la persona. (p. 22)

Por tal motivo, se puede comprender que la espiritualidad va más allá de una creencia o práctica religiosa, aunque puede ser el resultado de ellas. El hombre recibe su vitalidad, su deseo de vivir desde el interior, y el desarrollar prácticas que aviven el espíritu le permitirá al hombre ver hacia el futuro con un propósito de vida, y aún más, con el deseo de construir una sociedad a través de su propósito.





En su mundo tener fe no cuenta, ya que lo confunden con una religiosidad que a su manera de ver les ha dado la espalda y lo expresan diciendo que: *“La parte religiosa se ha convertido en un negocio, más que en una religión”* (E11); *“A lo largo de mi vida he dejado de creer en las religiones”* (E9); *“No me siento identificada con ninguna religión, pero creo en el espíritu de cada uno en la fuerza que existe dentro de nosotros mismos “somos nuestro propio dios””* (E16); son concepciones fuertes que necesitan de una guía que los lleve a comprender los beneficios del desarrollo de una inteligencia espiritual que los ayude a comunicarse con su interior y a su vez a asumir sus comportamientos desde los valores que emergen de ella.

De acuerdo a lo anterior, para Gorodischer (2012), la espiritualidad se convierte en una necesidad que no es exclusiva de los religiosos, pues todo ser humano está llamado a vivir con sentido y la condición esencial para encontrar el verdadero sentido de la vida está en lo más íntimo, es por ello, que el hombre siente la necesidad de silencio, de meditación, de contacto con la naturaleza, de paz interior por lo que el cultivo de la espiritualidad en espacios adecuados, símbolos y ritos, estimulan su ser trascendente y lo motiva a una reconciliación con su entorno.

En el colegio no cuentan con espacios que fomenten el fortalecimiento espiritual y lo rechazan: *“En mi opinión no, pues sus desempeños no van tan encaminados a la espiritualidad y no son trabajados la manera que debe ser”* (E17); *“Aunque sí se ven vestigios espirituales, quisiera que se aumentara mucho más”* (E7); *“No, ya que en ninguno de los desempeños está abarcada la espiritualidad”* (E19). *En su mayoría y antes del retiro espiritual eran totalmente reacios a sentir un vínculo con una religiosidad o una espiritualidad que los impulse: “Soy ateo”* (E1); *“Me siento con un nivel de Espiritualidad baja, debido a la pérdida de esencia que puede tener mi fe”* (E4); *“Con*

ninguna” (E14); *“Con la parte filosófica porque pienso como cada ser humano genera su religión dependiendo de su estilo de ánimo y de emoción y lo lleva a cabo”* (E20); y como pudimos apreciar con anterioridad al pedir un concepto hablan vagamente de lo que es la espiritualidad, pero es inquietante que reconocen a las personas espirituales como personas con control de sí mismo, como de mejor aspecto y decentes.

Así lo afirmaron al cuestionarlos: *“Auto Control”* (E1); *“La espiritualidad ayuda a convencer sobre un ser superior que nos guía por un camino para mejorar contigo mismo y los demás”* (E2); *“Yo creo que la espiritualidad trae grandes beneficios al ser humano, ya que la llena de conocimientos y de inteligencia para afrontar las malas situaciones”* (E3); *“Cuando una persona es espiritual sus valores y moral, son impecables y llevan una buena vida”* (E9); *“La espiritualidad es algo que todo ser humano lleva por dentro es como la esencia que las personas tienen para mantener y vivirla un mundo de paz”* (E11).

Aun siendo conscientes de los beneficios que puede traerles, no se atreven a vivir una espiritualidad, pues la consideran como algo religioso a lo que le huyen totalmente, ya que según ellos coarta su pensamiento y los juzga. Posibilitar a los jóvenes espacios que fomenten la introspección y búsqueda pueden ser la clave para permitirles parar en su mundo caótico y replantearse nuevas perspectivas que les conocerse y mirar un mejor futuro, así lo plantea Foucault (1994):

Se podría denominar espiritualidad a la búsqueda, a la práctica, a las experiencias a través de las cuales el sujeto realiza sobre sí mismo las transformaciones necesarias para tener acceso a la verdad. Denominaremos por tanto espiritualidad al conjunto de estas búsquedas, prácticas y experiencias entre las cuales se encuentran las purificaciones, la ascesis, las renunciaciones, las conversiones de





la mirada, las modificaciones de la existencia que constituyen, no para el conocimiento sino para el sujeto, para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar para tener acceso a la verdad. (p.37)

Para conocer un poco más su percepción ante la espiritualidad se logró un día de retiro en la casa de ejercicios de San Ignacio de Loyola, para lo cual la Universidad Santo Tomás, la comunidad Jesuita y la IEMP, unieron sus fuerzas para proporcionarles y compartir con ellos momentos de espiritualidad, donde se pudo evidenciar que la mayoría tienen la inquietud por vivirla, pues en las actividades realizadas, donde se trabajó la identidad, el perdón a sí mismos, a sus familiares y amigos, aceptando su realidad. Los momentos vividos fueron cortos pero enriquecedores donde se sintieron amados e importantes, donde pidieron que se intensificarán este tipo de ejercicios no solo para ellos, si no para otros grados.

Entendiéndolo así, es importante comprender que estructurar el futuro como algo prometedor, satisfactorio y trascendente en la vida, si es en busca de la plenitud verdadera no puede ser algo efímero, deber ser algo que revolucione el ser y le dé una visión a sus vidas, como lo afirma Marroquín (s.f.), citado por Aranza, quien enfatiza que un proyecto de vida realmente emerge de un movimiento de interiorización profunda, donde lo verdaderamente importante es que esté de acuerdo y en coherencia con los valores que emanan y que se vivencian en su cotidianidad, es por esto que el joven debe ser consciente desde donde parte el proyecto de vida, ser consciente de sí mismo y de su entorno, de la realidad que está viviendo con quién y con que cuenta es decir su "ahora", pero debe centrarse sobre todo en su elección, es decir qué hacer con ese "ahora", a que se compromete poner en acción, es por esto que el joven necesita adquirir la capacidad de reflexión y contemplación de su vida para

aceptar su realidad y encaminar su acción hacia un futuro trascendente y alentador.

Torralba (2012), afirma que la educación de lo espiritual no debe verse minimizada a transmitir un saber, es necesario estimular y despertar el sentir profundo, por lo que la consecución de unas actividades de tipo espiritual, ordenadas y organizadas con el fin de proyectar al estudiante hacia el futuro guíen al joven, al sentir espiritual, al encuentro, a la humanización por medio del espíritu, a la felicidad verdadera por medio de su realización y el aporte a la construcción de comunidad.

Además, es importante comprender que la espiritualidad es una decisión personal y como lo afirma el sacerdote Londoño (s.f.), es una posibilidad ya que esta no es una certeza, obligación o imposición, es algo que está dentro de lo posible y por lo tanto es algo que el ser humano debe forjar, pues está presente en el hombre, pero es necesario hacerla consciente. Y los jóvenes de la IEMP son conscientes de los beneficios que podría traerle a su existencia un encuentro espiritual, como lo es el autocontrol, el encuentro de un sentido de una vida que valga la pena vivirla, como también ser seres más sensibles y humanos, pero esto será difícil conseguirlo, si no se les propicia espacios y acompañamiento donde ellos puedan empezar a interiorizar, cuestionarse y conocerse, aunque en algunos solo el hecho de interiorizar les cause aversión y miedo.

El elaborar un proyecto de vida que implique la estimulación de su dimensión espiritual y propicie momentos de reflexión y autoreconocimiento, los ayudaría a aprovechar el silencio y la introspección, convirtiéndolos en espacios de crecimiento personal, pues es importante reconocer que el ser humano que le da la espalda a su ser supremo está más lejos de alcanzar la felicidad y realización personal, pero no hacerlo como una práctica religiosa vacía, como





lastimosamente lo veían antes de experimentar el retiro, así lo afirmaron en las entrevistas: “En la actualidad prefiero creer en Dios sin importar la religión a un lugar específico para hacerlo” (E13), o simplemente “No creo en ninguna, no me llama la atención” (E14). En definitiva, es llevarlos a ellos a un verdadero encuentro espiritual donde puedan comprender y encontrar la plenitud en la vivencia de valores como la solidaridad, la caridad, el equilibrio interior, la capacidad de sacrificio, lo cual está muy lejos de lo que ellos conciben como espiritualidad.

Conocer el sentir de los jóvenes de la IEMP fue la base para la elaboración de este proyecto, pues realmente fueron ellos en su propio sentir e inquietud quienes en las prácticas pedagógicas dieron pie al inicio de esta investigación, ya que a los cuestionamientos sobre su espiritualidad y ante algunas actividades realizadas para motivar la introspección sobre cómo se ven, que sienten, que recuerdan, que añoran, que necesitan perdonar, a quien necesitan pedir perdón como seres humanos falibles, hubo apertura total e interés por participar activamente, a la vez dejando entrever esta gran necesidad de un espacio que les permita detenerse un momento para mirar y cambiar su visión hacia el futuro. Es por esto por lo que la participación de ellos, los protagonistas y fin de este proyecto, fue vital, pues fueron quienes dieron paso al inicio de esta investigación que tuvo como objetivo propiciar la búsqueda de alternativas que los lleven y guíen a una búsqueda espiritual que les permita valorarse a sí mismos y valorar su entorno para labrar un futuro mejor.

Conclusiones

El acercamiento a los jóvenes del grado once de la IEMP ha permitido conocer las percepciones que tienen acerca de la vivencia espiritual como factor de autoconocimiento y la construcción de un futuro. La falta de la comprensión de una

espiritualidad que oriente su Proyecto de vida, que los ayude a cambiar la visión que tienen de sí mismos y de lo que los rodea, hace que muchas potencialidades existentes en los jóvenes de la actualidad se pierdan, pues no tienen la visión de proyectar un futuro, en el que su ser fortalecido por una espiritualidad bien cimentada pueda marcar la diferencia. El conocer sus percepciones y acercamiento, motiva aún más el continuar con esta investigación.

Para algunos jóvenes la espiritualidad es beneficiosa y comprenden que una persona espiritual es mejor persona, incluso algunos aseguran que aquellos creyentes hasta tienen mejor aspecto y se nota hasta en su manera de vestir, esto lo opinan incluso los no creyentes, por lo tanto, es notorio que aunque ellos mismos se niegan una espiritualidad por rebeldía o dudas ante el sistema a causa tal vez de la edad y del contexto en el que viven, aceptan que una espiritualidad es beneficiosa y transformadora.

El sobrellevar una adolescencia acompañados de la espiritualidad es de gran ayuda para avanzar y tener una dirección en la vida, el transformar esta etapa también desde los conceptos de rebeldía y confusión para convertirlos en una crisis de donde emergen grandes proyectos ayudará a los jóvenes a cambiar de visión y aprovechar las carencias y vacíos para convertirlos en ganancia y aprendizaje.

La deteriorada visión de la vivencia espiritual como religiosidad se ha visto afectada por la falta de coherencia tanto en su ámbito familiar como en la comunidad, la rigidez de algunas doctrinas, han afectado la experiencia vivencial de la persona, necesaria para valorar los aportes espirituales que estas instituciones han logrado en sus vidas, por lo que en esta etapa de decisiones e indecisiones optan por la no creencia y el vacío espiritual.





En sí el acercamiento ha permitido concretar que existe detrimento espiritual que impide ese encuentro con ellos mismos, con los demás y la creación; y aunque se puede observar en sus ideas algo de conocimiento, no dan un concepto real y alcanzable de lo que es un proyecto de vida, ni de sentido y mucho menos de plenitud. Como consecuencia no tienen identidad espiritual bien cimentada que les permita ese encuentro personal con sus anhelos más íntimos y profundos que son el origen de una verdadera realización. Por tanto, conocer la situación espiritual y social, el propiciar los espacios y estrategias para construir conjuntamente un proyecto de vida los ayudará en su desarrollo y realización personal.

Referencias

- Benavent, E. (2014). Espiritualidad: heterodoxia y punto de encuentro, un activo para la educación social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa* (56), 13-30. <file:///D:/Downloads/275576-Text%20de%20l'article-385715-2-10-20160622.pdf>
- Benavent, E. (2013). *Espiritualidad y educación social* (Vol. 281). Editorial UOC.
- Chala, L. y Matoma, L. (2013). *La construcción de la identidad en la adolescencia*. [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2535/TE-16019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado de <http://www.ceppia.com.co/Documentos tematicos/INVESTIGACION-SOCIAL/CATEGORIZACION-TRIANGUALCION.pdf>
- Estrada, J. A. (2010). *El sentido y el sinsentido de la vida: preguntas a la filosofía y a la religión*. Editorial Trotta.
- Escuela Parroquial de Catequistas (2015). *Psicología Evolutiva (modulo 1.6.)*. Editorial Kimpres SAS.
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto/The Hermeneutics of the Subject: Cursos Del College De France, 1981-1982/Lectures at the College De France, 1981-1982* (Vol. 237). Ediciones Akal.
- Francisco, P. (2019). *Exhortación Apostólica Postsinodal Christus Vivit*. http://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20190325_christus-vivit.html
- García, C. (2019). *El proyecto de vida*. Grupo Editorial Patria.
- Gorodischer, V. (2012). *Buscadores de fe. Un viaje a la espiritualidad contemporánea*. Emecé.



- Gobantes, M. (2009). Relación hermenéutica y entrevista periodística. *Razón y Palabra* (67), 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1995/199520725004>
- Guembe, P. y Goñi, C. (2004): No se lo digas a mis padres, Ariel, Barcelona, p. 10
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2004). *Metodología de la Investigación* (3ª ed.). McGraw-Hill.
- Izco, M. (2012). Los adolescentes en la planificación de medios. Segmentación y conocimiento del Target. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Navarra. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=176647>
- Londoño, H. (s.f). *Aproximación al término Espiritualidad*. Colegio Berchmans, pastoral.
- Marroquín, M. (s.f). Plan de formación en Misión e Identidad Ignacianas. Recuperado de: <http://echanizbarrondo.blogspot.com/2017/05/el-proyecto-de-vida-y-el-sentido.html>
- Marín, J. (2012). *Investigar en Educación y Pedagogía*. Editorial Magisterio.
- Naranjo Higuera, S. A., & Moncada Guzmán, C. J. (2019). Aportes de la Educación Religiosa escolar al cultivo de la espiritualidad humana. *Educación y Educadores*, 22(1), 113-119.
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas* (44), 13-25.
- Núñez, R.(2013). Espiritualidad e identidad adolescente. Vol 154 p. 251-268, Bogotá, recuperado desde: <https://www.pjlatinoamericana.org/>
- Santrock, J. (2014). *Psicología de la Educación*. México. McGraw-Hill
- Tamayo, M. (2011). *El Proceso de la investigación Científica*. Bogotá. Limusa Noriega editores
- Torralba, F. (2012). *Inteligencia Espiritual*. Plataforma Editorial.



7. Factores que inciden en la ideación suicida en adolescentes de 13 a 17 años del corregimiento del poblado en el municipio de Pueblo Nuevo – Córdoba.

7. Factors that affect suicidal ideation in adolescents from 13 to 17 years of age from the village corregimiento in the municipality of Pueblo Nuevo - Córdoba.

Oviris Yolanda Hernández Flórez
Sandra Lucia Violeth Galvis ⁹

Resumen

Uno de los problemas actuales de salud pública es la ideación del suicidio y el suicidio consumado dentro de la población adolescente, afectando directamente a sus familiares, núcleo cercano y a toda la comunidad en general. Por ende, el objetivo principal del presente trabajo consiste en comprender los factores que inciden en la ideación suicida en adolescentes de 13 a 17 años del corregimiento del Poblado en el Municipio de Pueblo Nuevo –Córdoba.

La investigación se enmarca bajo los parámetros del enfoque cualitativo. Se busca comprender los factores que inciden en la ideación suicida en adolescentes de 13 a 17 años del corregimiento del Poblado en el Municipio de Pueblo Nuevo –Córdoba. Asimismo, se busca interpretar una realidad desde una perspectiva subjetiva en relación con el contexto, fenómeno de estudio y la población inmersa en este estudio, con el fin de explorar e indagar que factores inciden en los episodios asociados a la ideación suicida.

Los resultados muestran que existen diversos factores que conllevan a la ideación suicida y en casos más extremos al suicidio consumado en la población adolescentes y juvenil; estos factores pueden clasificarse así: individuales, familiares y sociales. Finalmente, la presencia de conflictos familiares, emocionales son factores determinantes en los episodios de ideación suicida en este grupo poblacional.

Palabras claves. Adolescentes, emociones, ideación suicida, relación familiar, suicidio.

⁹Oviris Yolanda Hernández Flores, Psicóloga social comunitaria. correo: ovirisyolandah@gmail.com.
Sandra Lucia Violeth Galvis, Psicóloga social comunitaria. Correo: saluviga@hotmail.com.





Abstract

One of the current public health problems is the ideation of suicide and consummated suicide within the adolescent population, directly affecting their relatives, close nucleus and the entire community in general. Therefore, the main objective of this study is to understand the factors that influence suicidal ideation in adolescents between 13 and 17 years of age from the village of Poblado in the Municipality of Pueblo Nuevo -Córdoba.

The research is framed under the parameters of the qualitative approach. It seeks to understand the factors that influence suicidal ideation in adolescents between 13 and 17 years of age from the village of Poblado in the Municipality of Pueblo Nuevo -Córdoba. Likewise, it seeks to interpret a reality from a subjective perspective in relation to the context, study phenomenon and the population immersed in this study, in order to explore and investigate what factors influence the episodes associated with suicidal ideation.

The results show that there are various factors that lead to suicidal ideation and in more extreme cases to consummated suicide in the adolescent and youth population; These factors can be classified as follows: individual, family and social. Finally, the presence of family and emotional conflicts are determining factors in the episodes of suicidal ideation in this population group.

Keywords. Adolescents, emotions, family relationship, suicidal ideation, suicide



Introducción

Uno de los grandes problemas que enfrenta la salud pública en muchos países del mundo es la ideación suicida y el suicidio consumado en la población adolescente. Algunas preocupaciones derivadas de la pobreza extrema, patologías mentales, inestabilidad emocional, falta de inteligencia emocional, problemáticas personales y familiares entre muchas otras, ha llevado a cierta parte de la población a cometer actos que atentan contra su integridad humana. Los adolescentes son una población bastante vulnerable, pasan por una etapa de grandes cambios y en ocasiones sienten que todos estos aspectos se les escapan de las manos y buscan recurrir al suicidio como solución permanente a sus problemáticas y su actual estilo de vida.

Por tal motivo el presente artículo busca comprender todos esos factores que inciden en la ideación suicida en adolescentes de 13 a 17 años del corregimiento del Poblado en el municipio de Pueblo Nuevo, Córdoba.

Los cambios acelerados que trae consigo los movimientos tecnológicos, informativos, sociales y culturales ha llevado a la población a nuevos retos y problemáticas que traen consigo una serie de complicaciones que resulta ser mucho para algunos, en este hilo de ideas una de estas grandes complicaciones es la ideación suicida y el suicidio consumado, esto según la organización Mundial de la Salud-OMS-2019: “cerca de 800.00 personas se suicidan cada año, el suicidio es la tercera causa de muerte para los jóvenes entre 15 y 19 años, siendo la mayoría de suicidios en países de ingresos medio y bajos”

Además de la cita anterior cabe destacar que también existen muchas personas que no han consumado el suicidio, pero si han pensado y hasta planeado el acto, conceptualizando un

poco la ideación suicida, cabe resaltar que según Pérez (1999) “esta es considerada como ese acto donde se generan una serie de pautas como la preocupación autodestructiva, la planeación de un acto letal y por ende el deseo de fallecer”. Los motivos pueden ser muy variados según el contexto algunos de estos motivos suelen ser simples y otros más complejos como bien afirman Aguirre & Auquilla (2018) “se logró identificar la depresión, la disfunción familiar y el bullying como los factores principales, para que los adolescentes concibieran la ideación suicida como alternativa de solución a estas problemáticas”.

En el mismo orden de ideas, el problema de la ideación suicida no es un problema ajeno a la realidad que se vive en la localidad del corregimiento del Poblado, situado en el sector rural del municipio de Pueblo Nuevo Córdoba, Colombia, donde se han encontrado casos por parte de algunos adolescentes en relación a la ideación suicida y pensamientos que manifiestan una relación directa con el tema.





Ubicación Geográfica del municipio de Pueblo Nuevo Córdoba, Colombia. Tomado de Wikipedia.



Mapa del corregimiento del Poblado, dentro del municipio de Pueblo Nuevo, Córdoba. Colombia.

Todo esto lleva a la siguiente reflexión ¿Qué factores inciden en la ideación suicida en adolescentes de 13 a 17 años del corregimiento del poblado en el municipio de Pueblo Nuevo- Córdoba?, Tratar el tema de la ideación suicida como estrategia para reducir los suicidios es uno de los retos más grandes del XXI y más que todo cuando la población que la padece son adolescentes, sus vulnerabilidades y preocupaciones lo está llevando a hasta esta práctica como bien afirma el siguiente postulado de la Unicef “Los adolescentes en riesgo de suicidio pueden sufrir vulnerabilidad psicológica o mental, provocada por distintos factores. Esto no quiere decir que las existencias de alguno de estos factores determinen un suicidio, pero son elementos a tener en cuenta” (Fondos de la Naciones Unidas para la infancia -Unicef-, 2017, p.9).”



En este orden de ideas es importante esta investigación en la medida que busca identificar estos factores que inciden al suicidio, con el fin de presentar un informe basado en un estudio que reflejara gran parte de factores que quizá sean desconocidos por las autoridades locales de salud y educación. Por ende, este estudio representa una oportunidad de convivencia y de mejor calidad de vida para la población del corregimiento el Poblado de Pueblo Nuevo-Córdoba.

Dentro de la investigación se acudió a la literatura especializada en relación con el tema de estudio, haciendo énfasis en la teoría ecológica de los sistemas y la teoría del constructivismo social, donde es evidente la influencia del contexto dentro de la actuación humana. Es decir, el ser es influenciado por factores externos que a su vez conllevan en parte a conductas aprendidas.

Metodología

Enfoque.

Esta investigación está enmarcada bajo el enfoque cualitativo, se busca interpretar una realidad desde una perspectiva subjetiva en relación al contexto, fenómeno de estudio y la población inmersa en este estudio, con el fin de explorar e indagar que factores que inciden en los episodios asociados a la ideación suicida. Se utilizó la investigación cualitativa Siguiendo los postulados de Hernández, Fernández y Baptista (2014) “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). Además, el tipo de estudio que se aborda en esta investigación es el fenomenológico, puesto que se describe un fenómeno social.

Población.

Pertenece en su gran mayoría al estrato socioeconómico uno (1), son provenientes de familias campesinas, afectadas por la violencia y el desplazamiento; algunos de sus habitantes son indígenas debido a la inmigración procedente del municipio de Tuchin Córdoba.

La población correspondiente a esta investigación la conforman 126 adolescentes con edades que oscilan entre 13 y 17 años, quienes, en su mayoría, son provenientes de familias extensas que basan sus economías en el trabajo de la agricultura.

Muestra.

La muestra investigativa seleccionada corresponde a 20 adolescentes del corregimiento el Poblado de Pueblo Nuevo Córdoba distribuidos así: 4 adolescentes con edad de 13 años, 4 con edades de 14 años, 4 con edades de 15 años, 4 con edades de 16 años y 4 con edades de 17 años, incluyendo a los dos adolescentes que han presentado intento de suicidio. Además, se seleccionaron 16 padres de familias de estos y un docente que orienta la asignatura de Ética y valores.

La muestra es seleccionada por conveniencia, no se realizó algún tipo de muestreo probalístico, lo cual descartó la utilización de fórmulas estadísticas para su selección, para esto; se atendieron a los siguientes criterios: permiso de los padres de familia para el debido proceso de recolección de información, adolescentes que han sido reportados en los diarios de campo o fichas de seguimiento estudiantil, a consecuencia de ideas o eventos relacionados de manera directa e indirecta con ideaciones suicidas.





Consideraciones éticas.

En toda investigación se debe respetar y valorar la participación humana. Es decir, no se debe vulnerar los derechos fundamentales de los sujetos que hacen parte de la investigación. En este sentido, se debe informar los procedimientos a realizar en la investigación.

El presente trabajo conserva los lineamientos de la resolución 8430 de 1993 de octubre 4 emanada por el Ministerio de Salud de Colombia, en sus artículos 5, 6 y 14. Además de la autorización y permiso por parte de los padres de familias, puesto que se está trabajando con una población menor de edad.

Resultados

Recolección de datos.

La técnica de recolección de información fueron entrevistas semiestructuradas a los adolescentes y sus padres de familia, además, al docente del área de ética y valores humanos, para identificar qué factores están incidiendo en la ideación suicida en adolescentes de 13 a 17 años del corregimiento del Poblado en el municipio de Pueblo Nuevo –Córdoba.

Se escogió las entrevistas semiestructuradas como técnica de recolección de datos ya que estas aportan en gran medida a las investigaciones cualitativas, puesto que recolectan información de manera organizada, planificada y con fines específicos, pero flexible hacia nuevos escenarios. Como bien afirman los siguientes autores “la entrevista semiestructurada se caracteriza porque el entrevistador tiene trazado un plan de desarrollo, pero procede con más libertad de acción mayor agilidad” (Ibáñez & López, 1996, citados por Calderón & Alvarado, 2011, p. 14).

Presentación de datos.

Según la naturaleza de esta investigación, y al desarrollo de la técnica de análisis basada en la Fenomenología, para llegar a tener información y datos que permitan responder al interrogante ¿Qué factores inciden en la ideación suicida en adolescentes de 13 a 17 años del corregimiento del Poblado en el Municipio de Pueblo Nuevo –Córdoba?

Se analizaron las entrevistas semiestructuradas de adolescentes, padres de familia y un docente de ética y valores. Con respecto a la entrevista realizada a los adolescentes, se han identificado en las transcripciones de las 20 entrevistas realizadas, 88 códigos generados a partir de las respuestas obtenidas y consideradas esenciales y necesarios para esta investigación, puesto que emergen para una mejor comprensión del fenómeno de estudio en esta investigación. Ahora bien, se han agrupado en 4 familias de códigos “**categorías**”, que a su vez presentan 17 subcategorías o subgrupos para un mejor análisis. A continuación.

Las entrevistas evidenciaron que existen ciertos factores que llevan a los adolescentes a pensar en ideas suicidas, estos datos fueron agrupados en tres grupos factores, los cuales pueden clasificarse así: individuales, familiares y sociales. se presenta la tabulación realizada.



Familia de códigos		Códigos	Numero de repitencia
Interés individual	Actividades de agrado	Juego individual y realización de oficios y quehaceres de la casa	3
		Baile, porque genera felicidad y libertad	2
		Futbol, porque despierta emociones, beneficia a la salud, y es relajante	9
		Dibujar porque genera relajación y alegría	1
		Deporte y jornada cultural, porque me distrae	1
		Teatro, porque me permite ser libre.	1
		Escuchar música, porque me desahogo y desestreso	2
		Leer y escribir, porque me gusta aprender	1
	Actividades de desagrado	Levantarse temprano	1
		Leer	1
		Organizar el cuarto, y me levanto con mal humor.	2
		Lavar los platos, nadar, jugar futbol, hacer deporte	9
		Salir, porque no tener muchos amigos, además existe peligro	3
		Ingerir alcohol, porque trae violencia	1
		Lavar ropa de toda la familia, porque es mucho oficio	2
Compartir con la familia, porque me siento extraño	1		

Factores (enfermedad) que inciden en la auto felicidad y con los demás.	físicos, mentales y psicológicos.	No hay enfermedad física, mental o psicológica	14
		Trauma psicológico, vivir en la calle y tener hambre.	1
		Problemas de socialización	1
		Mal genio	1
		Depresión	2
		Ideación suicida a razón de un trastorno bipolar	1





Relaciones interpersonales e intrapersonales.	Modelo de comunicación cuando no se alcanzan logros y Metas	Prepotencia, rabia y autocastigo.	2
		Ira y tristeza	6
		Tristeza y aislamiento	1
		Actitud positiva y consciente	3
		Solo tristeza	5
		Impotencia e insatisfacción	3
	Autoimagen (percepción de sí mismo)	No pienso nada	5
		Una persona capaz	1
		Una persona fea, con baja autoestima	6
		Decepción: problemas familiares y sufrimiento	1
		Un ser no tan sociable	1
		Una persona con dificultades por mi embarazo	1
		Una persona hermosa, buena y con ganas de triunfar	5
	Autopercepción de felicidad consigo mismo.	Soy feliz porque comparto, soy sociable, respeto, soy amable y alegre con los demás	10
		No soy feliz porque me han hecho daño y eso me lastimó	1
		No soy feliz porque me cuesta tener amigos, y ser sociable	3
		No soy feliz porque a veces quisiera ser otra persona	1
		Si soy feliz por ser naturaleza de Dios, y ser como soy	3
		Si soy feliz, pero el mal humor en situaciones afecta la convivencia.	2

	Relación amistad	Bien porque se genera una distracción y placer, y se genera comunicación asertiva	14
		Incomodo debido a la falta de acuerdos mutuos, y en veces hacen sentir mal	2
		Bien, aunque no tenga muchos amigos, aunque algunos me critican y señalan	4
	Relación familiar	Relación buena, acompañamiento y sana convivencia	13
		Relación incomoda debido a la exclusión, e indebida convivencia	5
		Relación buena, pero con necesidad de que regrese un integrante, y mejor convivencia	2
	Relación escolar	Buena relación escolar debido a la práctica de valores, e interés para aprender	16
		Relación inadecuada debido al mal trato	1
		Relación normal, pero con poca socialización, y poco agrado	3





	Manejo de emociones positivas	asociadas a viajes	5
		asociadas a eventos culturales y escolares	4
		asociadas a actos de encuentro familiar	8
		asociadas a la niñez	1
		No existe recuerdo de episodios felices	2
	Manejo de emociones negativas	asociadas a divorcio o separación de padres	2
		asociadas al abandono, ausencia y fallecimiento de un miembro familiar	7
		asociadas a críticas personales, exclusión y conflicto familiar	6
		asociadas a crianza	2
		asociadas a depresión	2
asociadas a ideación suicida		1	
Resolución de conflictos	Reconocimiento del conflicto	no existe conflicto	10
		asociado a violencia	1
		asociado a inseguridad emocional, conflicto familiar, y trastorno de sueño	9
	Comunicación de conflicto	No hay comunicación de conflictos a otros por desconfianza, se recurre a distractores: música	3
		Existe comunicación de conflictos a miembro familiar.	10
		manejo espiritual-Dios	1
		comunicación de conflictos a amigos	4
		manejo psicológico	1
		diario confidencial	1
	Manejo de conflictos	existe acompañamiento familiar para enfrentar problemas	4
		existe acompañamiento de sujetos externos a la familia para enfrentar problemas	5
		No existe acompañamiento familiar o de otros sujetos para enfrentar problemas	11

Reacción al maltrato	presencia de ira	3
	tristeza y diálogo	2
	Silencio y auto sufrimiento	1
	Llanto, tristeza, y aislamiento social	12
	Depresión	1
	Decepción	1
Ideación suicida como respuesta a un problema	Pensamiento de ideación suicida por separación de padres	1
	Inexistencia de ideación suicida	4
	Pensamiento de ideación suicida por conflicto y discusión familiar	7
	Pensamiento de ideación suicida por problemas emocionales y de autovaloración.	4
	Pensamiento de ideación suicida por maltrato, y burla de compañeros en el aula escolar	2
	Pensamiento de ideación suicida por malas acciones, pero se reflexionó y actualmente se otorga valor a la vida.	2
Diálogo e interacción social	La conversación de problemas a los demás es ineficiente	3





		La conversación de problemas a los demás desestresa, sirve hablar, y liberar cargas	9
		La conversación de problemas a los demás conlleva a solucionar problemas	8

Tabla 1 Categorías, subcategorías y códigos.
Fuente: Elaboración propia.

Análisis de datos.

Los datos obtenidos arrojaron una serie de resultados agrupados en tres grandes categorías, en primer lugar, una categoría individual, que contenía preguntas sobre ciertas actividades que podrían causarle agrado o desagrado. Entre las actividades de agrado, resaltaron, las actividades recreativas como: Bailes, actividades deportivas, leer, escuchar música. No obstante, las actividades de desagrado que más resaltaron fueron: Realizar demasiados oficios del hogar, levantarse temprano y compartir con la familia, ya que genera cierto tipo de incomodidad.

Otra categoría fue la de relación familiar, en este apartado se evidenció que muchos de los adolescentes entrevistados, no reciben apoyos de sus familiares cuando no cumplen con sus logros o expectativas, en cambio reciben castigos y sanciones. Además de tener buena relación con la familia en ocasiones no existe esa confianza de dialogar cuando se les presentan cierto tipo de dificultades.

La categoría de resolución de conflictos, en la mayoría de los casos no existen conflictos de tipo social o familiar, pero existen casos en que los adolescentes no cuentan con apoyo ni de la familia ni de otro sujeto para la solución de este, lo que provoca algunos sentimientos de ira, tristeza, decepción entre otros.

De estas categorías, surgen en gran medida el inicio o génesis de todos los problemas emocionales, que llevan los adolescentes a tener ideas suicidas o en el peor de los casos a consumir el acto.

Desde la codificación axial se pretende realizar un análisis que conlleve a describir cómo dichas familias de códigos (categorías) permiten que, desde *relación: Teoría (constructivismo y desarrollo humano y teoría ecológica de los sistemas)* -familia de códigos se tomen los postulados característicos de estas como son “la influencia del ambiente, la interacción social, y los acontecimientos normativos de tipo cognitivo, física, psicológica y social” para enfatizar en una estrecha relación con los factores que están incidiendo en la ideación suicida en los adolescentes del corregimiento del Poblado del municipio de Pueblo Nuevo Córdoba.

Los conceptos aportados por las bases teóricas del proyecto demostraron tener estrecha relación con los datos recopilados en el trabajo de campo. En primer lugar, se confirmó los apartados de la teoría del Constructivismo y desarrollo humano, puesto que la influencia del contexto en el pensamiento humano, llevan a las personas a realizar acciones directas a partir del tipo de relación que tenga con el hombre y su ambiente, según las características del medio este causará bienestar o incomodidad al sujeto, para lo cual quedó evidenciado en los datos, que muchos de los adolescentes que han tenido ideas suicidas, pertenecen a familias disfuncionales, hogares con violencia intrafamiliar, además de poco acompañamiento en los conflictos individuales de los adolescentes. Esto es muestra que el contexto condiciona en



gran manera el accionar de los indicios, como bien se afirma en la teoría del constructivismo y desarrollo humano.

En segundo lugar, también encontró relación entre las categorías y los postulados de la Teoría Ecológica de los Sistemas. Puesto que el ser humano es por naturaleza un ser adaptable y sociable. Por consiguiente, su relación con el contexto en diferentes planos: familiar, escolar y social, estará ligado a factores internos y externos, como respuesta a la necesidad de formar parte de un ecosistema humano. Expresado esto si un adolescente, no se siente parte de su familia o grupo de amigos y además tiene problemas de rendimiento académico, es normal que se sienta abrumado y sin salida y recurra a las ideas suicidas, ya que puede ver en la muerte la solución a todas sus problemáticas.

La siguiente tabla permite visualizar dicha relación entre características y las familias de códigos (categorías)

Ilustración 1 Esquema teórico de relación: Teoría familia de códigos Fuente: Elaboración propia (2021)

En este contexto se logra evidenciar en cierto modo, que los factores como la familia, las relaciones y la salud emocional están articulándose directamente con la interacción social, la influencia del ambiente y una serie de factores que, a su vez, evidencian que algunos de estos están conllevando a la ideación suicida, tiene que ver con la influencia del entorno familiar, las relaciones y algún tipo de conducta emocional.

Conclusiones

En la actualidad y debido a los retos que este trae, el hombre se ha visto en la necesidad de transformar sus pensamientos hacia una visión más global de lo que representa vivir en so-

ciudad. Ahora bien, esto como respuesta a los cambios debido al mercado global, sociedad del conocimiento, inmersión de las Tecnologías de información y Comunicación (TIC). En este sentido, y señalando la formación y desarrollo humano, el hombre deberá responder de manera pacífica, con un equilibrio emocional que le permita reflexionar sobre los actos que realiza. Es decir, actuar sin tener la necesidad de atentar contra su vida o la integridad de los demás.

Después del trabajo de campo y la organización y análisis de resultados se evidenciaron ciertos postulados que a la vez son las conclusiones a las que llegó el grupo investigador. Con el fin de responder al objetivo específico indagar los factores que inciden en la ideación suicida en adolescentes de 13 a 17 años en la literatura actual se recurrió al estudio de la teoría y construcción del marco teórico y conceptual, donde se evidencia que existen diversos factores que conllevan a la ideación suicida y en casos más extremos al suicidio consumado en la población adolescentes y juvenil; estos factores pueden clasificarse así: individuales, familiares y sociales.

Por otra parte, Con respecto al objetivo evaluar el impacto de los factores que inciden en la ideación suicida en adolescentes de 13 a 17 años del corregimiento del Poblado en el Municipio de Pueblo Nuevo, se señala a modo de síntesis, y atendiendo al análisis en cuanto a codificación abierta y axial, la presencia de conflictos familiares, emocionales como factores determinantes en los episodios de ideación suicidad en este grupo poblacional.

Finalmente, con la intención de contribuir a la comunidad donde se realizó este estudio, el grupo investigador recomendó algunas acciones a realizar para mitigar esta problemática, están son: Gestionar alianzas con entidades de salud y apoyo psicosocial, con el fin de atender





de manera específica el fenómeno de la ideación suicida en la comunidad.

Además, la estrategia de diseñar políticas educativas internas en los planteles educativos de orden urbano y rural, en adición de articular la problemática con la junta de acción comunal para atender casos en específicos relacionados con el fenómeno estudiado y en caso de haberlos pasarlos a manos especialistas.

En adición instaurar sitio y canales de comunicación entre familias del corregimiento para la atención a los adolescentes con ideación suicida, ya que el fenómeno debe ser tratado de manera inmediata y de manera adecuado.

Referencias

- Aguirre, A. & Auquilla, I (2018). Detección temprana de ideación suicida e identificación de los factores de riesgo asociados, en adolescentes de dos unidades educativas del sur de la ciudad de Quito en el periodo septiembre 2017 a febrero 2018. (Tesis de postgrado). Pontificia universidad católica del ecuador, Quito. Disponible en <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/14768/TESIS%20IDEACI%C3%93N%20SUICIDA%20EN%20ADOLESCENTES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Calderón Noguera, Donald Freddy, & Alvarado Castellanos, Julia (2011). El papel de la entrevista en la investigación sociolingüística. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (17),11-24.[fecha de Consulta 13 de Julio de 2021]. ISSN: 0121-053X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227523002>
- Fernández Poncela, Anna Maria (2014). Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas. EDUCAR, 50 (2), 445-466. [Fecha de Consulta 30 de Marzo de 2021]. ISSN:0211-819X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342132463011>
- Organización Mundial de la Salud-OMS- (2019). Suicidio. Disponible en <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>
- Pérez Barrero, Sergio A. (1999). El suicidio, comportamiento y prevención. Revista Cubana Medicina General Integral, 15 (2),196-217. Disponible en <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v15n2/mgi13299.pdf>
- Resolución 8430 de 1993: Ministerio de Salud de Colombia. Normas Científicas, Técnicas y administrativas para la investigación en salud. Disponible en https://www.hospitalsanpedro.org/images/Comite_Investigacion/Resolucion_8430_de_1993.pdf
- Vygotsky, L. (1985). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: Pléyade



8. Educación y desarrollo de capacidades: una mirada crítica para la superación de la pobreza.

Pablo Emilio Luna Gutiérrez
pablolunagut@gmail.com

Posdoctorado en:
Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
Bogotá-Colombia

Resumen

Combatir la pobreza se ha convertido en unos de los grandes retos de la humanidad desde gobiernos, organismos internacionales, educación, acuerdos y diversas iniciativas que buscan analizar sus raíces y plantear alternativas para la superación. Este artículo tiene como objetivo visibilizar la relación que existe entre educación y desarrollo de capacidades para la superación de la pobreza, la metodología planteada es de carácter deductivo-teórico de nivel descriptivo, basado en las temáticas especializadas. Como resultados se evidencia que los modelos econométricos son los más utilizados para la medición de la pobreza, sin embargo, la literatura actual e investigación demuestran que la pobreza también está asociada al acceso a ciertos recursos y la dificultad para el desarrollo de capacidades básicas. La educación desde enfoques sociocríticos ayuda a la generación de habilidades y capacidades transversales que permiten afrontar entornos complejos y propios de la vida, que van más allá de la práctica del conocimiento técnico y especializado, a nivel de conclusiones se demuestra una fuerte relación entre la educación desde modelos pedagógicos críticos, y el desarrollo de capacidades básicas, determinantes para la superación de la pobreza en todas sus modalidades. El rol de los maestros y la relación del conocimiento con la realidad, al igual que la familia, ayudan a despertar interés en los estudiantes, lo cual se traduce en la adquisición de diversas capacidades necesarias para superar carencias básicas.

Palabras claves. Educación, pobreza, capacidades básicas, pedagogía.



Abstract

Fighting poverty has become one of the great challenges of humanity from governments, international organizations, education, agreements, and various initiatives that seek to analyze its roots and propose alternatives for overcoming it. This article aims to make visible the relationship between education and development of skills to overcome poverty, the proposed methodology is deductive-theoretical at a descriptive level, based on specialized topics. As results, it is evident that the econometric models are the most used for the measurement of poverty, however, the current literature and research show that poverty is also associated with access to certain resources and the difficulty for the development of basic capacities. Education from socio-critical approaches helps to generate cross-cutting skills and abilities that allow coping with complex environments typical of life, which go beyond the practice of technical and specialized knowledge, at the level of conclusions a strong relationship between education from critical pedagogical models, and the development of basic capacities, determinants for overcoming poverty in all its forms. The role of teachers and the relationship between knowledge and reality, like the family, help to arouse interest in students, which translates into the acquisition of various skills necessary to overcome basic deficiencies

Keywords. Education, poverty, basic skills, pedagogy.





Introducción

La pobreza es uno de los flagelos más grandes de la historia, ha logrado unir esfuerzos e inspirar pensamientos para alcanzar la superación. Diversas acciones políticas, sociales, económicas y centradas en el ser humano se han promovido en el mundo para encontrar respuestas inmediatas que no permitan la prolongación en las clases menos favorecidas. El aumento del interés en cómo superar la pobreza es evidente en el mundo entero y más en economías de bajos ingresos, y aquellas con grandes desarrollos y vocación filantrópica.

Las aproximaciones al concepto de pobreza son diversas y cada una de ellas contiene elementos de estudio, por ejemplo, la agenda 2030- ODS busca ponerle fin a la pobreza desde su primer objetivo, algo diferente para el Departamento Nacional de Estadística (DANE) quien concibe la pobreza como un aspecto multidimensional por condiciones educativas, niñez, juventud, trabajo, vivienda y acceso a servicios públicos domiciliarios. Desde otra perspectiva Amartya Sen (1998) considera la pobreza como las privaciones intrínsecas y sociales, ausencia de igualdad de capacidades, fracaso de las capacidades básicas y la falta de libertad para acceder a la política, servicios económicos, oportunidades sociales, garantías de transparencia y seguridad protectora, las cuales constituyen los más fuertes detonantes para que la pobreza se perpetue. En el plano educativo Estanislao Zuleta (1980), critica la educación que prepara al estudiante para un examen indicando que no genera una visión crítica de las distintas situaciones y lo aleja de sus pretensiones, insiste en la educación humanista como una manera para fomentar el desarrollo de la persona no simplemente desde el mercado sino por sus deseos y pasiones personales, de igual forma Edgar Morin (2015 pg.41) sugiere que la educación tiene que lograr en los primeros años aportes significativos para afrontar las incertidumbres

de la existencia, errores, ilusiones, y la ceguera, además la enseñanza del buen vivir como misión esencial de la vida. En el marco del desarrollo de las capacidades para la superación de la pobreza Martha Nussbaum (2012), indica que *“no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico”*. Para lo cual propone el desarrollo de diez capacidades que deben también estar apoyadas por el orden político y social, materializadas en proyectos y programas. Las capacidades planteadas por la autora están relacionadas con la propuesta de Yuval Noah Harari (2018) quien indica que abordar un mundo de incertidumbres requiere una preparación individual y de las futuras generaciones, lo que exige pensar que tipo de educación se requiere para los tiempos venideros y que permita sobrevivir y conseguir desde lo laboral y social, propone que las escuelas pueden ayudar a ese gran avance si ponen como objetivo el desarrollo de pensamiento crítico, comunicación, colaboración y creatividad, consideradas de vital importancia para superar cualquier carencia y capacidad.

Este artículo se concentra sobre la tesis que el desarrollo de capacidades desde la educación ayuda a la superación de la pobreza. Sin embargo, desagregar este planteamiento requiere mostrar varios argumentos, es así como describe tres elementos fundamentales. El primero da a conocer distintas nociones sobre el concepto de pobreza justificando que no se puede estudiar la pobreza únicamente desde modelos econométricos, sino que se necesita una comprensión más amplia centrada en las posibilidades de acceso y limitaciones que tiene un individuo para el desarrollo de procesos básicos. El segundo aspecto está relacionado con la educación, la tesis parte de la necesidad de promover una educación de pensamiento crítico y habilidades sociales, que lleve al estu-





diante a cuestionarse sobre su ser y entorno, superando momentos de incertidumbre y lógicas generadas en el proceso de enseñanza obsoletos.

El tercer aspecto es el desarrollo de capacidades, el argumento se centra en que las capacidades desarrolladas sirven para todos los momentos de la vida, además garantizan el éxito individual cuando se asocian con el conocimiento. El estado se convierte en el gran promotor de capacidades mediante proyectos, programas y procesos sociales que previamente se contemplen. En términos de conclusión se evidencia que la relación que existe entre educación-desarrollo de capacidades para la superación de la pobreza es bastante estrecha, lo cual demuestra que una educación concebida desde un modelo socio crítico permite a los estudiantes desarrollar y potenciar distintas capacidades que luego le serán necesarias para afrontar los diversos momentos de la vida.

1. Nociones sobre la pobreza

El pasado 25 de septiembre del año 2015 se desarrolló la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) número 70 en los Estados Unidos, se dieron cita diferentes líderes, y 193 mandatarios de distintos países, quienes plantearon discusiones de carácter económico, ambiental, social y de desarrollo, para poner fin a la pobreza y proteger el planeta, como también garantizar la paz y prosperidad de todas las personas del mundo.

Fue así como la ONU dio origen a los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) expresados en; *fin de la pobreza, hambre cero, salud y bienestar, educación de calidad, igualdad de género, agua limpia y saneamiento, energía asequible y no contaminante, trabajo decente y crecimiento económico, industria e innovación e infraestructura, reducción de las desigualdades, ciudades y comunidades sostenibles, producción*

y consumo responsables, acción por el clima, vida submarina, vida de ecosistemas terrestres, paz, justicia e instituciones sólidas y alianzas para lograr los objetivos.

Es evidente que a menos de 8 años para que se cumpla la meta de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, muchos países de los 193 firmantes han logrado avances significativos en cada uno de ellos, sin embargo, se reconoce que la Covid-19 trajo grandes rezagos, causando desastres que cobraron vidas y anulaban procesos que tenían avances relacionados con el cumplimiento de los ODS. La pandemia en el mundo ayudó a agudizar los índices de pobreza, sobre todo en aquellos países subdesarrollados o que también tenían índices muy marcados de pobreza y necesidades. Sin embargo, un gran llamado del mundo y de la Organización Mundial de la Salud ayudó a subsidiar vacunas para algunos países que no tenían capacidad de compra.

El primer Objetivo de Desarrollo Sostenible plantea que para el año 2030 se debe poner fin a la pobreza en todas sus formas e incluye la posibilidad de acceder a los servicios básicos. Si se evalúa a nivel mundial el anterior objetivo, se concluye que hay un gran rezago. Que también tiene un origen muy marcado en la pandemia. Son múltiples las variables que se tienen en cuenta para poder definir la pobreza, sin embargo, vemos que alrededor del mundo se han venido trabajando modelos con una acentuación en econometría que lo que busca precisamente es identificar cómo se satisfacen las necesidades básicas, respecto a unos ingresos económicos. No obstante, se ha identificado que la pobreza también está asociada a condiciones humanas y capacidades que han planteado diferentes modelos.

El Departamento Nacional de Estadística DANE, desarrolla dos formas de medir la pobreza, la primera relacionada con el ingreso





per-capital que tiene un individuo para cubrir sus diferentes necesidades. La segunda es la pobreza Multidimensional vinculada a Contextos educativos de la infancia y la juventud, trabajo, salud, vivienda y servicios públicos. Las anteriores formas que miden la pobreza han sido analizadas por diferentes expertos para entender que la pobreza no es únicamente la ausencia de una condición monetaria o el cubrimiento de necesidades básicas, sino que vas más allá, y tiene una fuerte relación con el desarrollo de las condiciones y capacidades humanas.

Para Amartya Sen (1998, pag. 278), la pobreza no se define solamente por el PIB de cada país. Sino que es mas importante estimar la pobreza por la posibilidad de reducir las privaciones que por el enriquecimiento de aquellas personas que poseen más recursos. Las privaciones pueden desarrollar formas distintas, por consiguiente, la pobreza económica no sería la única forma de empobrecer la vida humana.

Diversos hallazgos recientes han sugerido que existe una relación directa entre vivir en pobreza y el desarrollo o presencia de ciertas características psicológicas, entre ellas diferencias individuales (rasgos de personalidad, propensión a enfermedades mentales, diferencias en inteligencia y habilidades específicas), e igualmente diferencias en el desarrollo del lenguaje en la adquisición de nuevos conceptos y en la motivación, entre otras variables (Galindo y Ardila, 2012, pag. 386).

La ausencia de igualdad de capacidades, las privaciones intrínsecas y sociales, la carencia y ausencia, el fracaso de las capacidades básicas y la falta de libertad para acceder a la política, servicios económicos, oportunidades sociales, garantías de transparencia y seguridad protectora constituyen un de los más fuertes detonantes y ayudan a que la pobreza se perpetue según Amartya Sen (2000).

Algunas de las características anteriores han sido abordadas por otros autores para determinar también ciertas variables que guardan relación con la pobreza, como lo es Spicker 2009, que define la pobreza desde tres categorías y esas mismas derivan otras, la primera está asociada a condiciones materiales en la cual se encuentra el *patrón de privaciones* que indica que no toda necesidad conlleva a la pobreza, la importancia, gravedad y persistencia en el tiempo la determinan, otro elemento importante de esta categoría es la *Necesidad*, vinculada a la ausencia de bienes y servicios asociados a la base de necesidades básicas. Finalmente, sobre esta categoría se denota la limitación de recursos, entendido como el control de ciertos recursos y su asociación entre si y las necesidades, lo cual permite establecer que las necesidades insatisfechas no están todas vinculadas a la ausencia de recursos.

La segunda categoría mencionada por el autor está relacionada con las condiciones económicas, que tiene tres elementos, el primero de ellos es el *nivel de vida* definido como el ingreso o consumo que está por debajo de una estándar específico, seguidamente esta la *desigualdad*, que define que el ser humano se concibe como pobre cuando presenta una desventaja en relación a otros, los grados de inequidad conlleva a la humanidad a niveles de vida inferiores y la brecha entre ricos y pobres aumente. El tercer aspecto de la categoría es la *posición económica* en la cual se destaca que los grupos son identificados según su posición económica en la sociedad, así mismo se indica que la clasificación es un aspecto de desigualdad y hace parte de la estructura social que definen los estados y no siempre de la desigualdad de recursos o del consumo.

Finalmente, la categoría que define la pobreza como condiciones sociales, contenidas en cinco variables, la primera hace referencia a *la clase social* en la cual se encuentran los pobres





desde una ubicación socioeconómica que da lugar también a roles sociales y ocupacionales.

En la segunda parte de esta categoría es la *dependencia* determinada por personas en condición de pobreza y quienes reciben apoyo y beneficios por sus condiciones sociales. Seguidamente están las *carencias de seguridad básica*, definida también como necesidad y en este sentido poder ser vista como vulnerabilidad ante diversos riesgos. Una carencia de seguridad básica puede ser en términos de una necesidad, y al mismo tiempo como una vulnerabilidad, no existiendo relación entre pobreza y vulnerabilidad. El cuarto aspecto de esta misma categoría es la *ausencia de titularidades*, asociado a la falta de un domicilio digno, acceso a bienes y servicios. La carencia de titularidad es definitiva para que existan condiciones de pobreza. Otro aspecto de esta categoría se encuentra la *exclusión* vista en términos de niveles de ingreso y también relacionados con aspectos de salud, educación, acceso a servicio, vivienda y deudas. Finalmente, está la pobreza como *juicio moral* con privación severa que rebasa límites moralmente aceptables. La definición implica lanzar juicios de valor que no siempre alcanzan consensos para acercarse a un concepto general.

El Índice de Desarrollo Humano (IDH) propuesto por el programa de las Naciones Unidas ha tenido como objetivo básico desarrollar ambientes para que los seres humanos promuevan una vida prolongada sobre la base de sus condiciones sociales. En ese sentido, el índice lo que busca es establecer variables para medir la pobreza, entre ellas, el indicador de salud, es decir, la esperanza de vida al nacer también plantea un indicador social que tiene que ver con procesos de alfabetización en población mayor, adicional la tasa combinada de matrículas. Además, también se plantea un indicador económico que tiene que ver con las propuestas del DANE como el producto interno bruto,

el PIB medio en paridad del poder adquisitivo en dólares.

Amartya Sen, concibe la pobreza como la capacidad de medir el progreso por la reducción de las privaciones que por el enriquecimiento aún mayor de los que más tienen, al mismo tiempo indica que la ausencia en la igualdad de capacidades, las privaciones intrínsecas y sociales, la carencia y ausencia, el fracaso de las capacidades básicas y la falta de libertad genera pobreza, en consecuencia, Spicker (2009), plantea que la pobreza está dada por la ausencia de condiciones materiales condiciones, económicas y condiciones sociales, cada una de la categoría tiene elementos que la componen en los cuales se destaca; patrón de privaciones, necesidad, limitación de recursos, clase social, dependencia, carencias de seguridad básica y pobreza como juicio moral, entre Sen y Spicker hay elementos que coinciden como lo es el concepto de privación, el acceso a ciertos recursos, igualdad y aspectos sociales.

El ODS número uno, plantea una erradicación de la pobreza total para el año 2030 en todas sus formas y la superación de las necesidades básicas y en las dimensiones, entre ellas; desempleo, la exclusión social y la alta vulnerabilidad de las poblaciones. Se evidencia relación entre los elementos para superación de la pobreza del ODS 1, y lo planteado por Spicker, destacándose la exclusión social y la alta vulnerabilidad. El DANE define la pobreza desde dos visiones: la primera asociada a un factor monetario y la segunda a factores multidimensionales como condiciones educativas, de la niñez y juventud, trabajo, salud, vivienda y servicios públicos domiciliarios. Propuesta que se asocia a dos de las variables de la pobreza de Spicker como lo son condiciones económicas y sociales.





El Índice de Desarrollo Humano (IDH) de las Naciones tiene como propósito la promoción de ambientes para que los seres humanos promuevan una vida prolongada sobre la base de sus condiciones sociales, además el desarrollo de variables para medir la pobreza entre las cuales están indicador de salud, indicador social, que busca establecer la relación entre las matrículas en los primeros años y la educación superior. Indicadores que coinciden con los planteados por Amartya Sen, donde indica que en el análisis de la pobreza debe existir la capacidad de medir el progreso por la reducción de las privaciones que por el enriquecimiento.

La siguiente tabla presenta los diferentes factores vinculantes y con mayor frecuencia entre las distintas concepciones sobre la pobreza y su erradicación desde la perspectiva de los autores.

Tabla 1. Concepciones sobre la pobreza y sus relaciones

CONCEPCIONES SOBRE LA POBREZA			
AUTORES	ASPECTOS ASOCIADOS	ASPECTOS COMPARTIDOS CON DOS O MÁS AUTORES	VARIABLES CON MAYORES REPETICIONES.
AMARTYA SEN (2000)	Privaciones intrínsecas- social Ausencia desigualdad de capacidades Carencia Fracaso de las capacidades básicas. Falta de libertad Privación de capacidades básicas	Privación de capacidades básicas. Privaciones intrínsecas- social	1. SALUD 2. EDUCACIÓN 3. CLASE SOCIAL 4. EMPLEO 5. VIVIENDA 6. PRIVACIÓN DE CAPACIDADES BÁSICAS. 7. AMBIENTES PARA LA VIDA
SPICKER (2009)	Condiciones materiales Patrón de privación Necesidad Limitación de recursos Condiciones económicas Nivel de vida Desigualdad Posición económica Condiciones sociales Ausencia de titulación Cuenta de seguridad básica Exclusión Dependencia Clase social	Patrón de privaciones. Carencia de seguridad básica. Clase social. Desigualdad. Ausencia de titularidades.	8. FALTA DE LIBERTAD 9. DESIGUALDADA 10. AYUDAS A PERSONAS EN VULNERABILIDAD 11. AFILIACIÓN 12. ACCESO A LOS SERVICIOS BÁSICOS.
MARTHA NUSSBAUN (2012)	Vida. Salud física. Integridad física. Sentidos, imaginación y pensamiento. Emociones. Razón práctica Afilación. Otras especies. Juego. Control sobre el propio entorno.	Control sobre el propio entorno Salud física Sentidos, Imaginación y pensamiento. Integridad física Razón práctica Emociones Afilación Otras especies	



DANE	<p>Factor monetario</p> <p>Factores multidimensionales</p> <p>Condiciones educativas, de la Niñez y juventud.</p> <p>Trabajo.</p> <p>Salud.</p> <p>Vivienda y servicios públicos domiciliarios.</p>	<p>Condiciones educativas, de la Niñez y juventud.</p> <p>Trabajo.</p> <p>Salud.</p> <p>Vivienda y servicios públicos domiciliarios.</p>	
IDH	<p>Ambientes para una vida prolongada.</p> <p>VARIABLES para medir la pobreza.</p> <p>Indicador de salud.</p> <p>Indicador social.</p> <p>Tasa combinada de matriculación en educación primaria, secundaria y superior</p> <p>Duración de la educación superior.</p>	<p>Ambientes para una vida prolongada.</p> <p>Indicador de salud.</p> <p>Indicador social.</p> <p>Educación primaria, secundaria y superior</p>	
ODS (1)	<p>Fin a la pobreza en todas sus formas</p> <p>Acceso a servicios básicos</p> <p>Aumento en las ayudas a personas en condición de pobreza o vulnerabilidad social. Resolver problemas económicos, sociales y ambientales.</p>	<p>Acceso a los servicios básicos</p> <p>Resolver problemas económicos, sociales y ambientales.</p> <p>vulnerabilidad social</p>	

Fuente: Creación propia a partir de: AMARTYA SEN (2000), SPICKER (2009), DANE 2020, IDH 2010, ODS (1) (2015)

2. Educación

En cada una de las etapas de la historia el desarrollo de la educación ha estado vinculada con la evolución del ser humano, a partir de hitos importantes que han dado lugar a una transformación constante del espacio, la cultura y nuevas formas de comprender el mundo y la generación de saberes, que buscan garantizar la vida desde distintas visiones, centradas en la convivencia, armonía y la construcción de espacios críticos y comunes. Es así como la educación en los tiempos actuales tiene que responder a la comprensión de entornos complejos y caóticos, que en principio se vuelven un reto para la vida de cualquier ser humano. Para Humberto Maturana (1998), educar actualmente es un intento de hacer de manera artificial algo que debería ocurrir de forma espontánea en todos los contextos. Así mismo el

autor indica que las autoridades educativas no tienen la capacidad de acción efectiva porque han entregado la tarea educacional al espacio privado, planteando únicamente ciertas nociones generales.

Aunque el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia indica que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, según la Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el 80% de la educación primaria está en manos del estado y un 20% en instituciones privadas, mientras que la secundaria lo público corresponde a un 74% y un 26% privado. En educación superior se encuentra que a nivel de pregrado el 39% es educación pública y un 61% privada, finalmente en los posgrados el 70% está en manos de la educación privada y un 30% en el sistema público.





Para la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación -UNESCO (Sobe, N. W. 2020), la educación constituye una de las vías esenciales de las que nos servimos para reelaborar nuestras relaciones con un mundo más que humano, así mismo, considera que un nuevo “contrato social” para la educación debe sustentarse en la defensa de la educación como bien público y común. Propone una educación centrada en lo común para garantizar la coherencia global de los esfuerzos de mejora y cambio, con el apoyo de centros de enseñanza que promuevan el desarrollo humano en sus diversidades.

La educación es demasiado importante como para dejarla al azar. La compartimentación de la educación en esferas privadas no es una solución. La diversificación de los agentes del sector de la educación debe acogerse con satisfacción siempre que refuerce las capacidades de las autoridades y las comunidades para aprovechar el poder regenerativo de la educación y abordar los graves retos a los que se enfrenta la humanidad. La educación es una práctica individual y un esfuerzo colectivo. La educación pública no consiste simplemente en la enseñanza para niños y jóvenes. La educación pública educa al público. (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación -UNESCO, Sobe, N. W. 2020)

En este sentido, vemos la necesidad de poder avanzar en una educación pública que pueda integrar los fines del Estado, como lo indica el artículo 67 de la Constitución. No obstante, el gobierno nacional debe hacer un esfuerzo por materializar la educación pública que se extienda a las diferentes regiones del país y que permita ayudar a resolver necesidades locales, pero al mismo tiempo formar seres humanos críticos que se atrevan a preguntar, a cuestionar sobre los desarrollos propios de su región y sobre una estructura nueva de seres que convivan y afronten las distintas dificultades de su territorio.

Las prácticas educativas que se dan en la educación básica, media y superior juegan un papel importante a la hora de construir saberes cooperativos que integren todas las áreas del conocimiento para comprender fenómenos y plantear alternativas de solución.

Para Estanislao Zuleta (1980) el bachillerato es la cosa más “vaga”, “confusa” y “profusa” de la educación, además elemental y especializada. Lo que se enseña en matemáticas o en geografía, cuando el estudiante finaliza su proceso de formación, ya no es de utilidad y menos práctico para su vida y en otros estudios que desee emprender. En consecuencia, una educación que prepara al estudiante para un examen no genera una visión crítica de las distintas situaciones y lo aleja de sus pretensiones, por consiguiente, busca es automatizar y generar respuestas premeditadas lejos de la realidad frente al actuar y fenómenos sociales. El autor indica que una educación humanista debe permitir y fomentar el desarrollo de la persona no desde el mercado sino por unos deseos y pasiones personales para que se entienda que la educación no solo debe formar burócratas, sino seres con ilusiones, con posibilidades que gracias a la educación puedan comprender una sociedad y un entorno que le permite crecer y desarrollarse.

La educación necesita profundas transformaciones en todos sus procesos, sin desmeritar los avances que ha tenido hasta el momento, sin embargo, los tiempos actuales requieren mejoras eficientes y actualizadas. Para que sea posible se necesita voluntad y convicción en los legisladores de la política pública, en términos de recursos económicos, infraestructura educativa, proyecto educativo institucional, condiciones y formación para los maestros, investigación, rol de la familia en la educación, programa de alimentación escolar, sintonizar la educación con las necesidades de los territorios.





En consecuencia, Edgar Morin (2015 pág,16) manifiesta que *“la escuela y la universidad enseñan conocimientos, pero no la naturaleza del conocimiento, que lleva en sí misma el riesgo del error y de la ilusión, porque todo conocimiento, comenzando por el conocimiento perceptivo y hasta el conocimiento por palabras, ideas, teorías, creencias, es a la vez una traducción y una reconstrucción de lo real.”*

El ser humano permanentemente está percibiendo fenómenos y acontecimientos que le permiten ver y sentir el mundo de formas distintas, inspirado en la experiencia, necesidades y opciones inmediatas las cuales se materializan tanto para un maestro como un estudiante, padre de familia, agricultor, comerciante, profesional o ciudadano que simplemente tiene un propósito de vida en un entorno específico.

Las posibilidades que tengan cada uno de los anteriores actores para poder acceder a los servicios públicos, pero también bienes de la cultura, comunicación, y posibilidades que les ofrece el entorno, son fundamentales para alcanzar un pensamiento crítico que se acerque a vislumbrar una nueva forma de vivir. Sin duda alguna la educación que imparten las instituciones educativas, la influencia de la familia, experiencias culturales y liderazgos desde distintas vertientes juegan un papel fundamental para crear un ecosistema de pensamiento crítico, conocimientos y experiencias que permitan reconfigurar nuevas realidades y formas de vivir, en este sentido para Edgar Morin, (2015), los padres primero, y después los educadores, los libros, poesía y primeros encuentros son fuentes de gran impacto para las enseñanza y huellas en los procesos de aprendizaje, lo cual resume en el *“oficio de vivir”*.

El conocimiento y el saber han hecho parte de la condición humana durante muchos siglos, lo cual ha generado preguntas profundas sobre su existencia y fenómenos naturales, además

en cómo construir espacios para convivir. En ese sentido, siempre la educación en todos sus niveles ha buscado la promoción humana desde el conocimiento, soportado en métodos pedagógicos que permitan aprendizajes significativos.

Boaventura De Sousa Santos (2019) en el libro *Educación para otro mundo posible* argumenta que las epistemologías del sur invitan a comprender que no únicamente se desarrolla conocimiento desde los centros del poder, sino que también hay que hacer un esfuerzo por recuperar, reivindicar y legitimar otros modos de saber que dan lugar a una nueva ecología de saberes, para cuestionar y cuestionarse más allá de los momentos y lógicas académicas sin quitar valor y reconocimiento al conocimiento científico. El autor insiste que la educación debe servir para conocer mejor y actuar, además de ser un derecho social, humano que vincula la justicia social y cognitiva.

“El criterio de buen y mal aprendizaje está, por lo tanto, en la capacidad de la educación de cumplir un proyecto educativo emancipatorio que haga emerger los modelos dominados y emergentes por medio de los cuales es posible aprender un nuevo tipo de relacionamiento más igualitario y justo entre saberes y, por ende, entre personas y grupos sociales (Santos, B. D. S. 2019).”

La legislación educativa en muchos países permite a las instituciones educativas públicas y privadas desarrollar modelos educativos autónomos y bajo parámetros transversales que contemple procesos integrales. Para Carlos Maldonado (2014) *“los procesos y dinámicas educativas, en toda la extensión de la palabra, no consisten en comportamientos equilibrados sino, por el contrario, en comportamientos alejados del equilibrio”*.





Para el autor la educación es un fenómeno dinámico cada vez más frecuente de diversas maneras y se presenta en espacios que tiene condiciones variadas y cambios bruscos. La realidad evidencia que la educación tiene la posibilidad de llegar a ciertos contextos con características específicas, donde la calidad y acceso es totalmente cuestionable. Es importante reconocer que los grandes cambios que se pueden dar a través de la educación están asociados a la política y calidad educativa, para que se establezcan las bases y así comprender las necesidades generales que deben descomponerse en sus partes para una verdadera intervención. En consecuencia, para Edgar Morin (2015 pg.41) la escuela tiene que lograr aportes en la etapa de la adolescencia especialmente en los desarrollos de la vida de cada ser humano, en las alertas para hacer frente a las incertidumbres de la existencia humana, el error, la ilusión, y la ceguera, además la enseñanza sobre el buen vivir como misión esencial de la vida.

Son múltiples los aspectos que están asociados al desarrollo de la educación de alta calidad y de impacto, entre los factores de gran relevancia se encuentran; el maestro y su formación, la infraestructura educativa, los espacios, entornos educativos, equipos tecnológicos, acceso a internet, servicios públicos básicos, conectividad, programa de alimentación escolar, desarrollo de procesos integrales de bienestar y además acompañamiento de padres de familia y sociedad. La implementación y ejecución de los anteriores procesos son decisivos a la hora de despertar motivación e interés en el proceso de aprendizaje por parte de cada uno de los estudiantes.

González & Abad (2020) identificaron diversas investigaciones científicas sobre el diseño de espacios educativos y el impacto en el proceso aprendizaje, así mismo los autores citan a Barret et al. (2017), Danielset al. (2017), Tse,

Learoyd-Smith, Stables y Daniels (2015), quienes encontraron relación entre atributos del espacio físico, la metodología empleada y la incidencia que tienen en el proceso educativo y el estudiante, los autores hallaron fuertes evidencias entre la satisfacción de los estudiantes con su entorno y los resultados académicos. Para Hopland y Nyhus (2015) citados por González & Abad (2020) el bienestar personal de los estudiantes es bastante alto al igual que el reconocimiento por el entorno por estar gran parte de su tiempo diario compartiendo con amigos, además desarrollando competencias emocionales lo cual se convierte en un aspecto significativo con incidencia en la motivación y aprendizaje.

Los resultados de las investigaciones reveladas por los autores indican que los contextos y recursos deben articularse con los contenidos y filosofía educativa, asociada al desarrollo de pensamiento crítico y propositivo de cada estudiante. No sería consecuente si los espacios que provocan sentimientos, emociones y motivación no fuesen acompañados de una visión amplia del conocimiento, teorías, y la asociación con las realidades inmediatas del entorno y la promoción individual de cada estudiante. Todo estudiante vinculado a un proceso educativo recrea teorías, conceptos y situaciones planteadas por maestros e intereses personales, lo cual le genera dudas y cuestionamientos entre la enseñanza, observación situacional y experiencias, además por el surgimiento de emociones y sentimientos que no brindan elementos para comprender y aproximarse a ciertas respuestas. Podríamos hablar de una educación de los antiguos tiempos y de los nuevos tiempos, la actual requiere una mirada crítica que no podría avanzar sin el apoyo y reconocimiento de lo antiguo y actual.

Para Boaventura de Souza (2010) “vivimos en tiempos de preguntas fuertes y de respuestas débiles” en consecuencia el autor indica



que las preguntas nos deben llevar a dirigir las opciones de vida individual para comprender de dónde venimos y quizá proyectarnos a dónde queremos llegar identificando posibilidades para elegir y actuar. En relación con las respuestas débiles, no siempre reducen la complejidad, sino que la aumentan creando insatisfacciones y confusiones. Una de las funciones principales de la educación en todas sus etapas es ayudar a comprender la condición humana, desde el saber crítico y asociativo con las situaciones diarias para que el proceso de formación del niño, joven y adulto responda inicialmente a una relación del ser con su entorno y las posibilidades de tomar decisiones. En consecuencia, la OCDE (2019), recomienda que los sistemas educativos desarrollen competencias sociales y emocionales enfocadas al pensamiento crítico, confianza, curiosidad, tolerancia, creatividad, cooperación, perseverancia, autocontrol, motivación para lograr resultados, control emocional y relación con los demás. El desarrollo de las anteriores competencias favorecería lo que Edgar Morin (2015)

denomina “*educación para la comprensión*” en todos los niveles educativos y edades para reconocer insuficiencias y carencias lo cual sería una forma de civilización en un sentido profundo.

Los recursos que se invierten para transformar la educación en los distintos países siempre serán insuficientes para cerrar brechas sociales y económicas asociadas al desarrollo humano. La promoción del conocimiento en todos sus niveles se convierte en un gran potencializador y posicionamiento de cualquier economía en todos sus sectores.

Según el Banco Mundial (2022), en Latinoamérica existen varias economías que se han venido destacando por la destinación del Producto Interno Bruto (PIB) a la educación, en uno de los primeros lugares se encuentra Costa Rica, seguidamente Brasil, luego Argentina, México y Colombia destinan inversiones iguales, finalmente Guatemala con una de las destinaciones más bajas, en el siguiente cuadro muestran los valores.

Cuadro 1. Inversión porcentual del PIB en educación

PAÍS	PRODUCTO INTERNO BRUTO (PIB) DESTINANDO A EDUCACIÓN
Costa Rica	6,7%
Brasil	6,2%
Argentina	5,9%
México	4,9%
Colombia	4,9%
Guatemala	3,3%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Banco Mundial-2022



Para la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), cerca del 70% de los países en el mundo destinan menos del 4% del Producto Interno Bruto (PIB), así mismo el organismo en el 2021 envió un mensaje de urgencia dada la crisis del COVID-19 para que los países aumentaran sus inversiones en educación.

En el caso de Colombia el presupuesto entre el 2018 y 2022 paso de 38.5 billones a 49.4 billones, el cual sigue estando por debajo del promedio de los países de la OCDE donde Colombia es miembro, además tener más recursos para la educación no garantiza sustancialmente el mejoramiento de la calidad y el desarrollo humano, la clave está donde se colocan y cuales son sus principales apuestas, Colombia demuestra todo lo contrario, el 89% del presupuesto aprobado para el 2022 se destinó a gastos de funcionamiento, es decir operativos, solo el 11% se orientó a procesos de calidad, acceso y formación de maestros, siendo estos de gran importancia para cerrar brechas educativas.

Recientemente el Gobierno Nacional anunció una reforma a la ley 30 de 1992 la cual fija los lineamientos para el servicio público de la educación superior al igual que la ley 115 de 1994 y el Sistema General de Participaciones (SGP), con el propósito de mejorar la distribución de los recursos, garantizar educación en la ruralidad, fortalecimiento y creación de nueva infraestructura educativa, capacitación y formación docente, jornada completa, formación integral en temas de paz, ingreso de jóvenes a la educación superior, técnica, tecnológica y universitaria.

Es evidente que los anteriores esfuerzos del Gobierno pretenden incidir significativamente en la educación básica y superior, sin embargo los desafíos deben continuar para que todas las sinergias respondan a la formación de se-

res integrales, críticos, que puedan decidir con argumentos, además avanzar hacia el desarrollo pleno de sus capacidades que les permita comprender fenómenos sociales e intervenir desde propuestas innovadoras centradas en el mejoramiento de la condición humana y social, en consecuencia Edgar Morin (2015) plantea una *“Reforma al pensamiento y la educación”* para que se convierta en un verdadero cambio de paradigma, pensada a nivel universitario y enseñanza primaria, también desde un esfuerzo en educar a los educadores. Así las cosas, Manfred (1998) recomienda unir esfuerzos para analizar y modificar currículos en centros de educación superior para que discutan alternativas de desarrollo desde varias perspectivas epistemológicas y metodológicas, al igual que formar investigadores y fortalecer la formación de maestros para que avancen en experiencias y aprendizajes que afiancen el desarrollo a escala humana.

La UNESCO (2022), en el reciente informe *“Repensar juntos nuestro futuro: un nuevo contrato social para la educación”* presenta elementos para una profunda comprensión y transformación de la educación los cuales guardan alguna relación ligera con las propuestas de reformas, destacan aspectos como: “el trabajo transformador de los docentes, los planes de estudio y la evolución de los conocimientos comunes, pedagogías cooperativas y solidarias, proteger y transformar la escuela, la educación en diferentes tiempos y espacios, investigación e innovación”.

Comprender e implementar cada una de las apuestas de la UNESCO implica importantes discusiones entre todos los actores educativos, la voluntad del gobierno en términos de inversión y una visión de cambio, pero también la plena consciencia que hoy más que nunca se necesita una educación que ayude a transformar la condición humana y no simplemente que recree teorías, conceptos y que reproduz-





ca historias, sino que se atreva a permear lo más profundo del ser, a través del saber para llevar al individuo a una mirada interna que le permita promover cambios significativos en la sociedad.

3. Desarrollo de capacidades

El desarrollo de las capacidades y la práctica se ha convertido en un desafío y necesidad para la condición humana en toda su extensión, cuyas bases tienen nacimiento en la familia, educación, cultura, experiencias y empresa, también en aquellos espacios propios de discusión y debate de las ideas, para ayudar al ser en su relación íntima y construcción de acciones críticas y colectivas que permitan resolver problemas comunes. Para Martha Nussbaum (2012) definir qué son las capacidades, es la respuesta a la pregunta qué es capaz de hacer y de ser una persona. En consecuencia, el hacer y el ser de una persona está desarrollado también por el proceso educativo crítico y determinado por patrones culturales. En efecto, la autora sostiene que *“no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico”*.

Toda relación humana exige la puesta en marcha de ciertas capacidades que están dadas por las condiciones internas de cada persona y otras por el entorno, surge la duda de quién se encarga de cada una, si la educación, la familia o la cultura, la respuesta es que si bien hay unas bases en cada una de ellas, todas están íntimamente relacionadas y deben darse secuencialmente, la familia se constituye un punto de partida que en un sentido profundo también está determinado por prácticas culturales y aprendizajes de sus procesos de formación de los padres, luego estaría la educación, como una causa genuina en la cual cada ser tiene la posibilidad de reafirmarse para crear sus

propios pensamientos que luego a través de la práctica se convierten en capacidades validadas por las exigencias del entorno y avances individuales.

Nussbaum (2012), deja claro que las características individuales de cada persona son fundamentales para desarrollar sus capacidades combinadas como la personalidad, intelecto, emociones, estado de salud, aprendizaje interiorizado o sus habilidades de percepción, que son cambiantes y también denominadas capacidades internas e innatas en cada persona, además ayudan a determinar el carácter, dichas capacidades están interactuando con aspectos sociales, económicos, familiares y políticos.

Uno de los objetivos de la educación es precisamente lograr que el estudiante se encuentre con su yo, desde una visión crítica de su ser y entorno para proyectar futuro. La educación no se puede convertir únicamente en un proceso elocuente, frío y memorístico, todo lo contrario, busca disensos y concesos por medio de argumentos e intereses que se pueden compartir para generar alternativas que animen y potencien el propósito de la vida. En este sentido Maldonado (2014), plantea que la educación sucede en espacios turbulentos y tiempos de complejidad que aumentan con el pasar de las horas, lo cual requiere entornos adecuados para estudiar y explicar impactos nacientes. Quizá estos escenarios no estén suscritos únicamente a un aula de clase, cancha de fútbol, biblioteca, sala audiovisual o espacios perfectos, sino también aquellos disruptivos e informales, donde emergen diálogos que se conjugan con emociones y sentimientos que dan lugar a la comprensión y desarrollo de nuevos aprendizajes producto de una educación que se ha venido asumiendo desde otras experiencias de maestros, padres de familia y compañeros, pero también la demanda de un mundo creciente, que cada vez se pregunta





cuál es el papel de la educación y para qué nos educamos.

Una de las tareas que corresponde a una sociedad que quiera promover las capacidades humanas más importantes es la de apoyar el desarrollo de las capacidades internas, ya sea a través de la educación, de los recursos necesarios para potenciar la salud física y emocional, del apoyo a la atención y el cariño familiar, de la implantación de un sistema educativo o de otras muchas medidas Martha Nussbaum (2012).

Los estándares básicos de distintos sistemas educativos buscan promover el desarrollo de competencias y capacidades en cada uno de los procesos educativos enmarcados en líneas curriculares rígidas y otras simulando grados de flexibilidad, su aplicación y aprendizaje en ocasiones se suscribe únicamente al espacio educativo inmediato que tiene el estudiante. Sin embargo, es de aclarar que las competencias y capacidades desarrolladas en alguna región, y bajo condiciones culturales específicas, distan de las que demanda las comunidades para la superación de necesidades, así mismo las que desea el estudiante y las que requiere la sociedad, en este sentido se deben fijar propósitos para el alcance de capacidades que ayuden a potenciar y movilizar conocimientos específicos desde la ciencia o disciplina.

En este esfuerzo de buscar una educación crítica que se encargue de promover seres humanos desde una visión antropocéntrica, es importante determinar qué tipo de capacidades son las más importantes para su desarrollo individual y colectivo, en consecuencia, Martha Nussbaum (2012) sugiere que un orden político consciente de las necesidades sociales y la responsabilidad sobre la incidencia del estado debe propender por alcanzar el desarrollo de diez capacidades (Vida, salud física, integridad física, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones razón práctica, afiliación, otras es-

pecies, juego y control sobre el propio entorno) desde diferentes procesos sociales, programas y construcción de política pública.

Sin duda alguna, la educación se convierte en ese gran detonante para que las anteriores capacidades se puedan desarrollar de manera íntima, social y colectiva, con la participación de diversos actores y así inspirar aspectos significativos en hombres, mujeres, niños niñas, y jóvenes que mejoren la condición humana en todos sus sentidos, en todas sus condiciones y para todos sus propósitos.

Yuval Noah Harari (2018) plantea que para afrontar un mundo con incertidumbres debemos prepararnos, además a nuestros hijos, al mismo tiempo preguntarnos sobre qué tipo de enseñanza se le puede brindar a un niño para que en el año 2050 le ayude a prosperar y sobrevivir, así mismo qué habilidades necesitaría para conseguir trabajo y comprender las múltiples situaciones que suceden en su entorno. Yuval indica que la propuesta de múltiples pedagogos sugiere que las escuelas deberían dedicarse a enseñar pensamiento crítico, comunicación, colaboración y creatividad e ir disminuyendo el desarrollo de habilidades técnicas y generales, dar gran fuerza en aquellas habilidades que son de vital importancia para desenvolverse en la vida.

La educación básica, superior, la familia y las políticas de estado se convierten en factores fundamentales para promover el desarrollo de habilidades y capacidades que le permitan a la humanidad afrontar tiempos demandantes, en los cuales la mejora de la condición del ser será determinante para la convivencia y nuevas creaciones, es así como la promoción de la inteligencia emocional, afrontamiento de conflictos, compasión y toma de decisiones serán necesarias para garantizar la convivencia humana, como fin de la educación, estado y de cualquier sociedad.





4. Conclusiones

o Aunque existen distintos modelos econométricos para la medición de la pobreza, la literatura ha venido avanzando cada vez más y con mayor fuerza investigativa en la identificación de diversas variables de orden cualitativo que también tienen un impacto a la hora comprender las raíces de la pobreza.

o Entender la pobreza desde sus distintas caracterizaciones en términos de ausencia, igualdad de capacidades, privaciones intrínsecas y sociales, carencia, fracaso de las capacidades básicas, falta de libertad para acceder a la política, servicios económicos, oportunidades sociales, garantías de transparencia y seguridad protectora, ratifica que la pobreza tiene que ver con la condición humana más íntima determinada por un contexto social.

o Desarrollarse y vivir en condiciones de pobreza por varios periodos de tiempo conlleva a afectaciones psicológicas que deterioran todos los ámbitos de la vida.

o Contemplar la educación como un proceso que “ocurre de manera espontánea, que tiene una función social, que es una vía esencial para reelaborar nuestras relaciones con un mundo más que humano, que fomenta el desarrollo de la persona no desde el mercado sino por unos deseos y pasiones personales es entender el verdadero sentido del por qué nos educamos.

o Hay una necesidad urgente por reformar diversos procesos educativos desde perspectivas epistemológicas y metodológicas, que permitan ajustar enfoques pedagógicos que ayuden a fomentar el pensamiento crítico, el desarrollo de emociones, sentimientos, que lleve a la práctica el ejercicio de la inteligencia emocional, comunicación, confianza, autocontrol, que parta de la noción que la educación es un proceso para aprender a vivir la vida desde

un saber que se asocia a la realidad y genera una justicia social y cognitiva.

o Las reflexiones educativas deben entender que no siempre a mayor presupuesto mejor calidad educativa, si bien gran parte de los recursos se van en gastos de funcionamiento se requieren inversiones para el mejoramiento de la infraestructura educativa, formación de maestros, programa de alimentación escolar, tecnología y material pedagógico.

o Si desde el currículo se hace un esfuerzo por vincular las diez capacidades propuestas por Martha Nussbaun, en contextos donde hay instituciones educativas con gran índice de pobreza, se garantiza el desarrollo de capacidades básicas en niños y jóvenes que serán fundamentales para promover pensamiento crítico, y carácter para asumir decisiones y crear nuevas condiciones de vida.

o Acoger recomendaciones de la UNESCO (2022) en términos de: Trabajo transformador de los docentes, revisión de planes de estudio, evolución de los conocimientos comunes, pedagogías cooperativas y solidarias, proteger y transformar la escuela, la educación en diferentes tiempos y espacios, investigación e innovación”.

o Existe una fuerte relación entre la educación y desarrollo de capacidades para la superación de la pobreza, entendiendo la educación como un proceso crítico que piensa permanentemente al hombre y su relación con la sociedad, el desarrollo de capacidades como aspectos transversales a lo largo de la vida.



Referencias

- EL SABER, D. E. S. C. O. L. O. N. I. Z. A. R. (2010). Boaventura de Sousa Santos.
- Freire, P. 2012. Cartas a quien pretende enseñar. Título original: Professora sim; liaño: cartas a quem ousa ensinar. [Traducción: Stella Mastrangelo]. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva S.L.
- Freire, P. 1993. Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. 7ª Edición. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. 1997. Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. 11ª Edición. Madrid: Siglo XXI.
- González-Zamar, M. D., & Abad-Segura, E. (2020). Diseño del espacio educativo universitario y su impacto en el proceso académico: análisis de tendencias. Revista De Estilos De Aprendizaje, 13(25), 1-13. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i25.1512>
- Galindo, O., & Ardila, R. (2012). Psicología y pobreza: Papel del locus de control, la autoeficacia y la indefensión aprendida. Avances en psicología latinoamericana, 30(2), 381-407.
- Harari, Y. N. (2018). 21 lecciones para el siglo XXI. Debate.
- Morin, E. (2015). Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación. Buenos Aires: Nueva visión.
- Maturana, H., & Vignolo, C. (1998). Conversando sobre educación. Estudios Públicos, 70.
- Maldonado, C. E. (2014). ¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad? Intersticios sociales, (7), 1-23.
- MAX NEEF M (1998). Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones. Nordan/Icaria, Barcelona.
- Nussbaum, M.C. (2012). Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós.



OCDE. (2019). El trabajo de la OCDE sobre Educación y Competencias.

PNUD-Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2010). Informe sobre Desarrollo Humano 2010. La verdadera riqueza de las naciones: caminos al desarrollo humano, Nueva York: Mundi-Prensa.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (1990). Desarrollo Humano. Informe 1990. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_1990_es_completo_nostats.pdf

PNUD. (s.f.). PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. Obtenido de Objetivos de desarrollo sostenible: <https://www1.undp.org/content/undp/es/home.html>

“Re:” Prioridades del Ministerio de Educación (Presentación ante la Comisión séptima del Senado de la República de Colombia) 2022. citado <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/412021:Ministro-Alejandro-Gaviria-aseguro-que-es-necesario-avanzar-en-reformas-al-Sistema-General-de-Participaciones-y-la-Ley-30-para-optimizar-los-recursos-del-sector-para-los-proximos-anos>

Spiker, Paul (2009). Pobreza: un glosario internacional, Buenos Aires: CLACSO.

Sobe, N. W. (2020). La Comisión Internacional de la UNESCO comienza el proceso de reflexión sobre los.

Santos, B. D. S. (2019). Educación para otro mundo posible.

Santos, B. D. S. (2011). Epistemologías del sur. Utopía y praxis latinoamericana, 16(54), 17-39.

Sen, A. (2000). Desarrollo y Libertad Amartya Sen. La Pobreza como privación de capacidades, 4.

UNESCO. (2022). Reimagining our futures together: a new social contract for education. UN.

Zuleta, E. (1980). Entrevista a Estanislao Zuleta: La Educación: Un Campo de Combate. Colombia, Santiago de Cali. Revista Universidad del Valle.





9. Utilización de herramientas de big data e inteligencia artificial para predecir fenómenos sociales

9. Use of big data and artificial intelligence tools to predict social phenomena

Víctor Hugo Mendoza Tovar ¹

Resumen

Este documento tiene como fin, presentar un panorama sobre la utilización de herramientas tecnológicas que permiten procesar importantes volúmenes y variedad de datos (BIG DATA) para luego ser evaluados y analizados eficientemente, interactuando con variables sociales, políticas, económicas y culturales. Identificando patrones con machine learning (INTELIGENCIA ARTIFICIAL) que permiten predecir relaciones, comportamientos, y tendencias en fenómenos sociales como lo es, el reclutamiento forzado de niños, niñas y adolescentes (NNA) en Colombia en el marco del conflicto interno armado, y que actualmente son utilizados por “Bandas Criminales” (BACRIM), conocidas oficialmente por el estado como “Grupos Armados Organizados” (GAO), “Grupos Delincuenciales Organizados” (GDO) o “Grupos Armados Organizados Residuales” (GAOR), y otros actores como la “Guerrilla del ELN” y las disidencias de la “Guerrilla EX FARC”.

El trabajo se desarrolló en tres fases, la primera fase corresponde a la organización, anonimización e incorporación de los datos. En segundo lugar, se presentan los análisis descriptivos de datos con las diversas fuentes con el fin de entender las fuentes iniciales y complementar los datos para la descripción con métodos estadísticos que sirvan para orientar los análisis subsiguientes a partir de modelos e hipótesis formales. Posteriormente, se explican los análisis realizados sobre estimaciones, clusters y redes de reclutamiento.

¹ Docente investigador universitario, Doctor en Gerencia y Política Educativa, Magister en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario de los Conflictos Armados, MBA en Administración y Dirección de empresas, Especialista en Seguridad Informática y evidencia forense, Especialista en Gerencia de Proyectos Informáticos y profesional en Administración de sistemas e Informática. <https://orcid.org/0000-0002-8737-3656> victormendoza@ustadistancia.edu.co

Este trabajo es el resultado de la investigación formulada en el curso posdoctoral en educación, ciencias sociales e interculturalidad.

² Conjunto de alto volumen de datos, tanto estructurados como no estructurados



Se obtienen resultados con las simulaciones y la dinámica de los algoritmos donde se establece la punta del iceberg con 14 de los 32 departamentos de Colombia con posibilidad mayor de un reclutamiento forzado escalonado.

Palabras clave: Big Data, Inteligencia artificial, Conflicto Interno armado, Guerrillas, Bandas criminales, Algoritmo.



Summary

The purpose of this document is to present an overview of the use of technological tools that allow the processing of large volumes and variety of data (BIG DATA) to later be evaluated and analyzed efficiently, interacting with social, political, economic and cultural variables. Identifying patterns with machine learning (ARTIFICIAL INTELLIGENCE) that allow predicting relationships, behaviors, and trends in social phenomena such as the forced recruitment of children and adolescents (NNA) in Colombia in the framework of the internal armed conflict, and that currently are used by “Criminal Gangs” (BACRIM), officially known by the state as “Organized Armed Groups” (GAO), “Organized Criminal Groups” (GDO) or “Residual Organized Armed Groups” (GAOR), and other actors such as the “ELN Guerrilla” and the dissidents of the “EX FARC Guerrilla”.

The work was carried out in three phases, the first phase corresponds to the organization, anonymization and incorporation of the data. Secondly, the descriptive analyzes of data with the various sources are presented in order to understand the initial sources and complement the data for the description with statistical methods that serve to guide subsequent analyzes based on models and formal hypotheses. Subsequently, the analyzes carried out on estimates, clusters and recruitment networks are explained.

Results are obtained with the simulations and the dynamics of the algorithms where the tip of the iceberg is established with 14 of the 32 departments of Colombia with a greater possibility of staggered forced recruitment.

Finally, the results obtained with the simulations of the data and the dynamics of the algorithms are presented, where the tip of the iceberg is established with 14 of the 32 departments of Colombia with a greater possibility of a staggered forced recruitment for the last quarter of the year 2021.

Keywords. Big Data, Artificial Intelligence, Internal Armed Conflict, Guerrillas, Criminal Gangs, Algorithm.



Introducción

Conforme a la globalización y la Cuarta Revolución Industrial cuya manifestación principal se da por la disrupción tecnológica y el uso de la Inteligencia Artificial (IA) marcando un hito en la historia. El Big Data está íntimamente relacionado con dicha revolución creando una estrategia de negocio y ciencia de los datos cuyo propósito en el proceso es descubrir la evidencia en el impacto de intervenciones, fenómenos naturales, económicos y sociales para toma de decisiones acertadas. Dentro de las ramas de la inteligencia artificial se encuentra “machine learning” siendo un método de análisis de datos donde permite automatizar la construcción de modelos analíticos y aprender de los datos consignados e identificar patrones con el fin de entender la interactividad en las variables y tomar decisiones con la mínima intervención humana.

Gracias a la ciencia de los datos es posible analizar fenómenos sociales y predecir los comportamientos e interacciones de sus variables, uno de estos fenómenos de estudio y para el caso de esta investigación se trata del reclutamiento y la utilización de niños, niñas y adolescentes por parte de los grupos armados ilegales (GAI). Según [1] en Colombia es una práctica generalizada y sistemática³ que ha adoptado sus dinámicas y formas para acoplarse a las demandas de la guerra. Como su objetivo, la política criminal de reclutar a menores enfoca en los sujetos más vulnerables y fáciles de adoctrinar en el territorio: los niños, niñas y adolescentes, que además de su falta de criterio en cuanto a su edad, en la mayoría de las ocasiones padecen de condiciones socioeconómicas extremas y pertenecen a grupos marginalizados y vulnerables como comunidades indígenas, afrodescendientes o campesinas.

Conforme a lo reportado en [2], los GAI tienen niños, niñas y adolescentes desde la primera infancia en su poder y los someten al entrenamiento militar desde los seis años. Hasta el año 2013, el ICBF ha atendido a 5.156 niños, niñas y adolescentes desvinculados, es decir, aquellos que han logrado huir o han sido recuperados de los grupos armados por la fuerza pública. El número de menores de edad desvinculados tuvo un aumento del 42% en el primer trimestre de 2013, frente al mismo período del año anterior. El departamento de Antioquia es el departamento que registra mayor número de niños, niñas y adolescentes (NNA) desvinculados.

Conforme a la introducción se establecen varios cuestionamientos, sin embargo se aborda el siguiente: Haciendo uso de los datos y de las herramientas tecnológicas de procesamiento de la información, *¿Es posible predecir el comportamiento y el actuar de estos grupos armados ilegales en el territorio colombiano frente al reclutamiento ilegal y utilización de NNA?*

Desarrollo de antecedentes

Conforme al documento “El delito Invisible” de la comisión colombiana de juristas. (...) “En Colombia, con ocasión de la adecuación del Código Penal a los estándares del Estatuto de Roma, fue aprobada la Ley 599 de 2000. Se crea la tipificación del delito de reclutamiento ilícito de personas en especial a NNA, en el capítulo de delitos contra personas y bienes protegidos por el DIH. Según lo expuesto en [3], a diferencia del crimen de guerra de reclutamiento infantil, el Código Penal menciona la prohibición y uso del reclutamiento de NNA menores de 18 años, instituyendo una provisión de garante ante el DIH.

³ Así lo reconoce el Informe del secretario general sobre los niños y el conflicto armado en Colombia, Naciones Unidas, Consejo de Seguridad, Documento S/2012/171, 6 de marzo de 2012, párr. 14.





De acuerdo con [2], el 24% de los niños, niñas y adolescentes atendidos por esta causa dicen haber llegado a las filas de los grupos armados ilegales cuando tenían entre 3 y 12 años. El restante 76% señala que su ingreso fue entre los 13 y 18 años, registrando la prevalencia más elevada a los 15 años.

A diferencia de la guerrilla, que por lo general no paga a sus combatientes, los paramilitares ofrecieron salarios mensuales estables (calculados entre \$122 y \$275 dólares americanos), la razón de [4] por la cual no pocos NNA se habrán afiliados a estos grupos armados ilegales. En cuanto a las dinámicas del reclutamiento de menores de edad por los grupos paramilitares, existe poca información fiable.

En el último trimestre del año 2020, hubo un incremento del fenómeno del reclutamiento de NNA en el departamento del Choco, en manos de grupos de insurgencia que hacen presencia en la zona como lo son la guerrilla del ELN y el clan del golfo dándoles labores de control de las rutas del narcotráfico en el Pacífico.

Según información de [5] Solo en Juradó, que limita con Panamá y constituye el último puerto antes de coronar los cargamentos en Centroamérica, se llevaron al menos nueve niñas el año pasado.

Uno de los inconvenientes más representativos es la falta de denuncia de las víctimas y/o padres de los NNA generando un subregistro en el fenómeno del reclutamiento, la gente no denuncia porque convive con los criminales. En [5] “Allí, las víctimas suelen ser niñas que terminan sometidas a abusos sexuales”.

El reclutamiento de NNA tuvo una disminución en el tiempo del proceso de paz. Sin embargo el fenómeno ha tomado fuerza en los últimos tiempos con la presencia de los grupos armados que delinquen como las disidencias de las

Farc. Con la presencia de la pandemia COVID 19 la situación se tornó mayor, ya que el colegio se comporta como instrumento de protección.

En [6], los paramilitares solían llamarles campanitas a los menores combatientes debido a su función de alertas tempranas, aunque siempre negaron oficialmente tener menores de edad en sus filas. Según [7] hacia la mitad de los años 1990, la Defensoría del Pueblo estimó que hasta la mitad de los integrantes de las AUC podrían ser menores de edad.

El reclutamiento y uso masivo de niños para toda suerte de propósitos relacionados con el conflicto armado y la conspiración criminal es una política metódica y sistemática, estratégica para la operación de estas organizaciones criminales, dirigida contra una población en situación de extrema vulnerabilidad y pobreza y que golpea, especialmente, a los grupos indígenas. Es una política cuyos propósitos se agrupan alrededor de la protección y el afianzamiento de su control sobre todas las dimensiones de la economía ilegal. La utilización de los NNA en ningún caso se trata de un acto voluntario, es siempre, un acto forzado, y aunque se ve facilitado por la vulnerabilidad social y económica de los afectados, de ninguna manera podría suceder sin la existencia de un conflicto armado, cuya dinámica arrastra comunidades enteras y entre ellas, especialmente a los más vulnerables. Los NNA ingresan a las filas de los grupos armados ilegales en primer lugar, debido a la existencia de un conflicto armado en toda forma. Los NNA no son reclutados por ser pobres (esta es la condición de vulnerabilidad que precipita su ingreso) sino porque hay conflicto y ni la reproducción de todas las condiciones de pobreza y vulnerabilidad por se diezman la responsabilidad de los reclutadores, sino que la maximizan: es una política contra los más pobres.





Conforme a información tomada de [8] y [11], se ha identificado escenarios de reclutamiento y utilización de menores en el conflicto interno armado por parte de los GAI, como son:

RECLUTAMIENTO DE MENORES	UTILIZACIÓN DE MENORES
<p><u>Modalidad 1:</u></p> <p>Sustracción de NNA con convivencia con el grupo armado, porte de armas y uniforme.</p> <p>En consecuencia, los NNA que son extraídos de sus hogares y comunidades en especial en las zonas rurales y/o apartadas de la seguridad de las instituciones gubernamentales, son obligados a utilizar y portar uniformes y armas con el fin de apoyar las actividades ilícitas de dichos grupos insurgentes incluyendo la fabricación de armas caseras.</p>	<p><u>Modalidad 1:</u></p> <p>Utilización esporádica de NNA en actividades ilícitas.</p> <p>En la situación de los NNA que son reclutados y utilizados para labores propias de la insurgencia una parte de ellos son mantenidos en zonas urbanas donde no portan uniforme y en algunos casos armas con el único fin de establecer perímetros de inteligencia e información.</p>
<p><u>Modalidad 2:</u></p> <p>Uso permanente de NNA en actividades de inteligencia y colaboración sin sustracción del grupo familiar y el sistema educativo</p> <p>En esta modalidad los NNA que son reclutados se perfilan para labores de inteligencia principalmente las mujeres aportan en mayor proporción por su género y la facilidad de acercamiento a guarniciones militares</p>	<p><u>Modalidad 2:</u></p> <p>Utilización esporádica y transitoria de NNA en actividades económicas específicas no ilícitas.</p> <p>En esta situación los NNA son expuestos para propósitos de continuar con el proceso de reclutamiento en otros NNA bien sea en el ámbito escolar o en los barrios de comunidades.</p>



<p><u>Modalidad 3:</u></p> <p>Uso permanente de NNA en actividades económicas ilegales o de explotación sexual.</p> <p>Se pudo establecer de manera sistemática que existe un patrón donde se reclutan niñas para oficios y labores de acompañamiento sexual donde son mantenidas para dicho propósito y en ocasiones terminan abortando.</p>	<p><u>Modalidad 3:</u></p> <p>Utilización por solo una vez de NNA.</p> <p>A continuación, se describen funciones específicas de la utilización de NNA tales como:</p> <p>Mensajería, Remesas, Cobro de vacunas</p>
---	--

Fuente: Elaboración propia basada en información de la defensoría del pueblo 2014

Metodología

En cualquier proyecto que involucre grandes volúmenes de información, es importante tener un flujo de trabajo definido. Concretamente, si se quiere realizar un análisis con la intención de “contar una historia” (visualización de datos), o construir un sistema basado en datos para modelar fenómenos (minería de datos) con la metodología [9] de power BI ⁴, la metodología que se implemente es de gran relevancia. Para este caso particular, se partió de un análisis enmarcado en el flujo usual de analítica descriptiva y predictiva de datos. Existen tres fases principales en un flujo de trabajo típico en ciencia de datos: preparación de los datos (limpieza, organización e incorporación de datos), análisis (análisis exploratorio e inferencial) e interpretación y difusión de los resultados (reporte y visualización de datos).

Se utilizaron bases de datos para el periodo de tiempo comprendido entre los años 2010 al 2018 de varias instituciones del gobierno co-

lombiano como son: el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Información del Ejército Nacional [10], e Información de la fiscalía general de la Nación. Como es usual en el análisis de datos de múltiples fuentes, los datos no son necesariamente comparables, pues sus metodologías de veracidad, captura, custodia o relevancia en el tiempo varían considerablemente entre diversas fuentes.

Se realizó un proceso de tamizaje de la información (limpieza de datos) evitando errores de medición o de precisión, se utilizó algoritmos y herramientas de análisis (machine learning ⁵ -IA), se realizaron diferentes cruces de información usando estadística y análisis de exploración de datos. También se desarrollaron ejercicios experimentales basándose en [12] y la interpretación usando modelación y simulación de datos para entender las tendencias, dinámicas, patrones y probabilidades con el fin de poder generar un panorama de predicción ante el impacto general del fenómeno y su posible evolución. Se aislaron variables estructu-

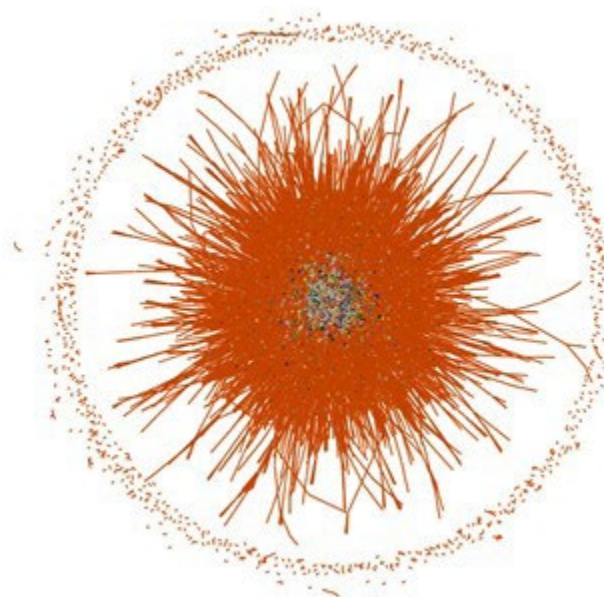
⁴ Power BI permite crear una colección de consultas, conexiones de datos e informes que se pueden compartir fácilmente con otros usuarios, integra tecnologías de eficacia comprobada de Microsoft.

⁵ Disciplina del campo de la Inteligencia Artificial que, a través de algoritmos, dota a los ordenadores de la capacidad de identificar patrones en datos masivos y elaborar predicciones (análisis predictivo).



rales (en indicadores) donde más impacto tuvieron sobre el reclutamiento y se ponderó los niveles de “riesgo y vulnerabilidad” georreferenciados a nivel nacional.

El análisis de redes complejas cuenta con herramientas para comprender sistemas que pueden ser representados como grafos (redes neuronales). Este es el caso de las redes de reclutamiento que forman una red social en sí mismas. La métrica de centralidad de intermediación (betweenness centrality ⁶), la cual pondera qué tan importante es un nodo de acuerdo con el número de flujos que por este pasan al conectar cualquier par de nodos permitiendo interpretar el contexto del reclutamiento teniendo en cuenta los reclutados por otros reclutados, y en general, toda la estructura de la red.



Elaboración propia. Flujo análisis de datos - procesamiento de los datos

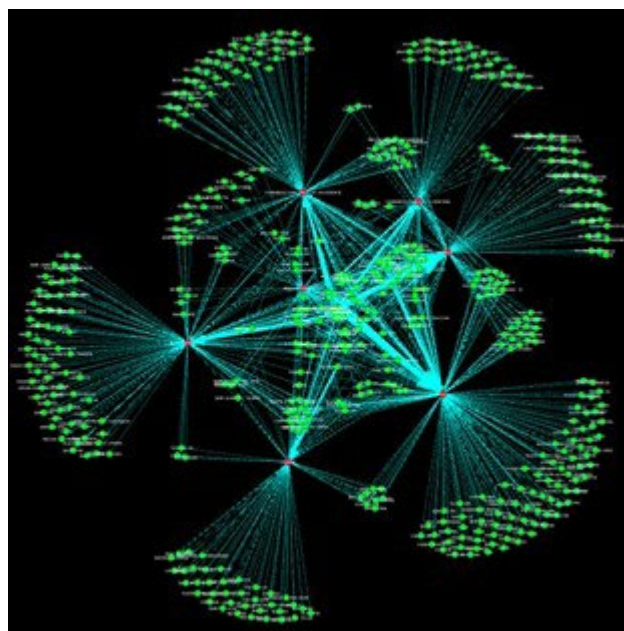
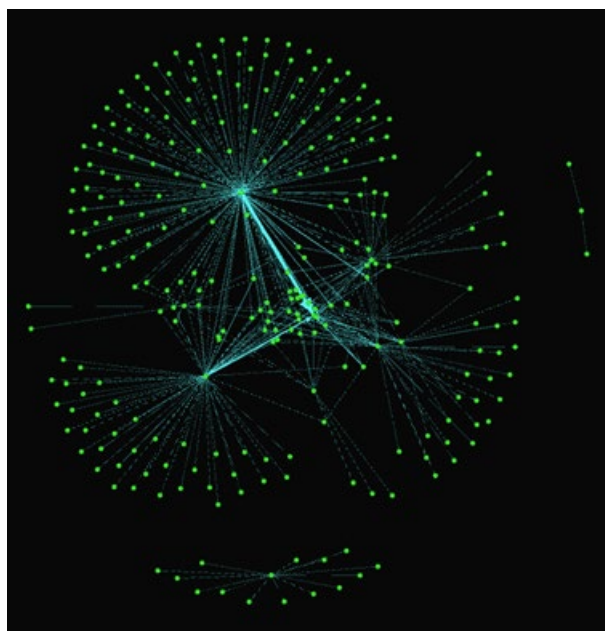
En la siguiente imagen se aprecia la interacción del algoritmo (deep learning ⁷) con las variables ingresadas y como el fenómeno vuelve a florecer con la presencia de los GOA en aquellos municipios donde se dan las condiciones favorables para cumplir con cierto patrón. Posterior al cruce de variables y la interactividad de los algoritmos, se identifica entre los aspectos más relevantes la presencia de NNA de nacionalidad venezolana que llegan a ser utilizados y conforman parte de los grupos armados organizados ilegales que hacen presencia en el territorio nacional, generando en proporción un aumento de 4 a 2, es decir; por cada 2 NNA que sea reclutado en Colombia, existe la posibilidad de que sean reclutados 4 NNA en el país de Venezuela y sean traídos para que hagan parte de los Grupos Delincuenciales.

⁶ En análisis de redes sociales, la centralidad de intermediación, o simplemente intermediación es una medida de centralidad que cuantifica la frecuencia o el número de veces que un nodo se encuentra entre las geodésicas o caminos más cortos de otros actores.

⁷ Comprende un área del machine learning que trata el uso de redes neuronales como un algoritmo, permitiendo modelar patrones mediante la composición de funciones matemáticas.



En la siguiente imagen se visualiza la agrupación de los municipios de Colombia que presentan patrones “óptimos” para que se lleve a cabo el reclutamiento de NNA. Estos patrones corresponden a la interactividad de las variables donde se introducen aspectos dinámicos del conflicto armado interno y utilización de información anonimizada, grupo etario, municipio de nacimiento, municipio de desplazamiento, género, extracción económica, grupos armados organizados que hacen presencia en la zona, combates en la zona, localización de economía ilegal, ganancias ilegales, labores de utilización de NNA, noticias criminales, factor de desplazamiento y valor subjetivo complementario.



Elaboración propia: Comportamiento del reclutamiento de NNA en los municipios de Colombia.

Resultados

Se deja contemplado la necesidad de contar con información complementaria sobre agentes reclutadores como es, datos de desarrollo económico a nivel municipal, datos de desplazamiento interno, datos de fenómenos naturales y otras fuentes primarias (gubernamentales) como la Unidad de Víctimas, con el único fin de cruzar las variables y los segmentos hallados (Clustering) para explorar nuevos comportamientos y nuevos patrones asociados, adicionalmente se pudo establecer que existen sub registros a causa del miedo por denunciar, ser delatados y en consecuencia perder la vida.

Conforme a lo consignado en [13], donde manifiesta que (...) *“El reclutamiento, el uso y la utilización de niños, niñas y adolescentes se constituyen en una violación a los derechos de una población que demanda protección integral por parte de la familia, la sociedad y el Estado. Es un indicativo de que esta población no ha sido protegida de ser víctima de la guerra, los conflictos, la violencia, de una de las peores formas de trabajo infantil y de un crimen de guerra; al igual que de los delitos de reclutamiento ilícito y de utilización de menores de 18 años. Se trata de actos inhumanos que afectan su integridad física y mental, causando intencionalmente grandes sufrimientos”.*



Esta investigación deja en evidencia la punta del eisberg de un fenómeno social que ha tomado fuerza posterior a la firma de la paz con la guerrilla de la ex FARC, siendo el reclutamiento de NNA un crimen colectivo y una práctica ejecutada de manera sistemática por los grupos armados ilegales que mantienen un control sobre los territorios y aquellos recursos que le son estratégicos para su funcionamiento.

Con base a las simulaciones recreadas con los datos y siendo conservador en los resultados obtenidos, se establece un panorama lo más cercano a la realidad para predecir el comportamiento en el último trimestre (octubre, noviembre y diciembre) del año 2022 donde probablemente se dará un aumento del reclutamiento forzado de niños, niñas y adolescentes priorizando a 14 de los 32 departamentos de Colombia, de los cuales 5 de los 14 departamentos presentan una evolución substancialmente desfavorable presentando un panorama de urgencia para ser intervenido pues se constituyen en departamentos de alto riesgo. Respecto a los 18 departamentos restantes, la simulación no arroja datos de alto impacto y encasilla a estos departamentos en criterios de bajo y medio riesgo, es decir; que si existen factores que proporcionan el desarrollo del reclutamiento en algunos de sus municipios no en todos, pero a baja escala y de forma no generalizada.

A continuación se describen los departamentos que presentan altos índices alineados al comportamiento de los patrones donde se dan las condiciones propicias para el desarrollo del fenómeno del reclutamiento de niños, niñas y adolescentes en Colombia.

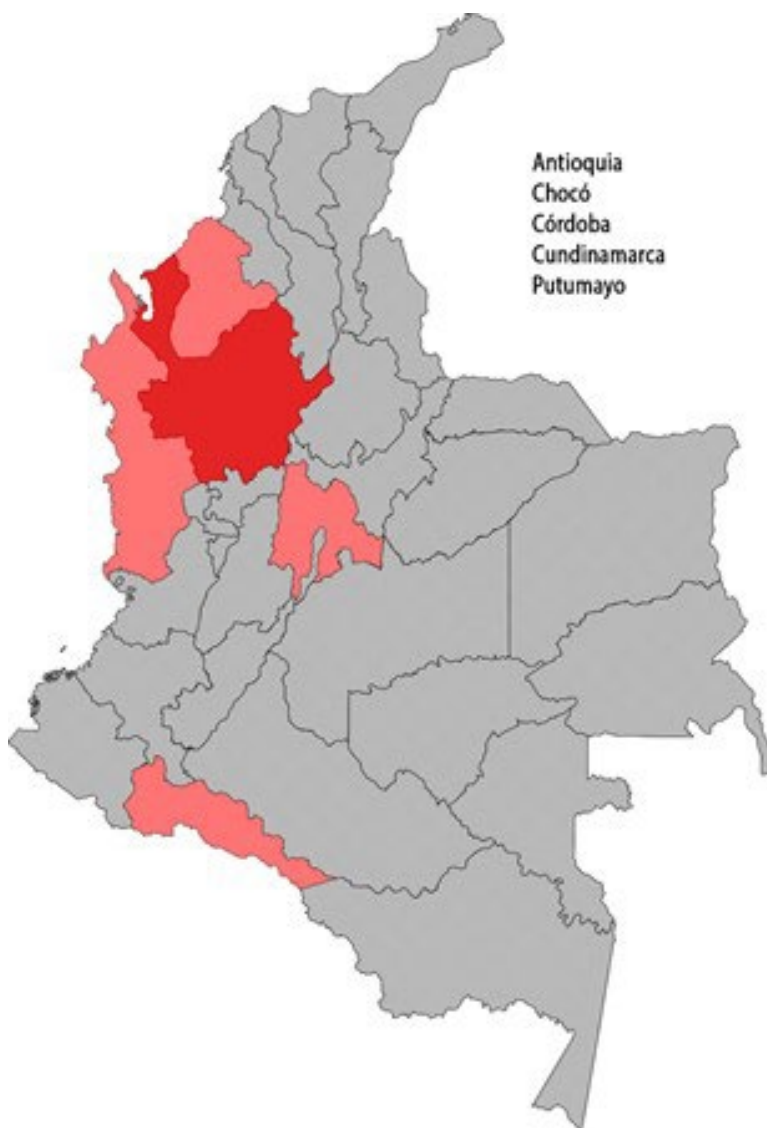




Elaboración propia: Predicción para el ultimo trimestre del año 2022 - Aumento del fenómeno del reclutamiento de NNA en 14 de los 32 departamentos de Colombia. Basado en los resultados de la investigación.



Los 14 departamentos georreferenciados (*Antioquia, Chocó, Nariño, Meta, Bolívar, Tolima, Córdoba, Valle del Cauca, Cundinamarca, Casanare, Putumayo, Arauca, Norte de Santander y La Guajira*) presentan condiciones óptimas para que el fenómeno del reclutamiento tenga un incremento significativo respecto a las variables y dinámicas propias del conflicto armado interno; sin embargo, existe un comportamiento de aceleración exponencial en el reclutamiento de NNA en 5 (*Antioquia, Chocó, Córdoba, Cundinamarca y Putumayo*) de los 14 departamentos, convirtiéndolos en objeto principal de estudio y de atención inmediata para adoptar medidas conducentes para crear los planes de acción, programas y estrategias que impacten y garanticen los Derechos Humanos de los civiles y de las personas que no hacen parte directa del conflicto armado interno, especialmente en los niños, niñas y adolescentes.



Elaboración propia: Departamentos en estado de alto riesgo para ser intervenidos en “Prevención del Reclutamiento”. Basado en los resultados de la investigación.



De acuerdo con la investigación y la simulación de los datos, las zonas rurales que conforman cada uno de los 5 departamentos priorizados poseen un factor común denominado “cluster de influencia”, donde participan principal y activamente los NNA de comunidades indígenas, esto se da en consecuencia a “confrontaciones” por el control del territorio, cultivos ilícitos y minería ilegal entre la guerrilla del ELN y el Clan del Golfo cuya estrategia es incorporar a sus filas más personal y en lo posible que sean NNA, aflorando el departamento de Córdoba como uno de los de mayor número al momento de aportar NNA al conflicto armado interno.

Otros casos destacados que requieren ser intervenidos de manera inmediata son los departamentos de Antioquia y Chóco, donde se visualiza una dinámica en el incremento del reclutamiento principalmente en el noreste de antioquia, la montaña antioqueña y el golfo de Urabá en Antioquia y para el Departamento del Chóco se encuentran atrato, alto baudó, bagadó, carmen del darien, condoto, nóvita, sipí y san José del palmar. Sumado a una afectación significativa en las dinámicas del conflicto armado interno, recrudecimiento de la violencia y en los enfrentamientos de los grupos organizados que delinquen en la zona para conservar las rutas del tráfico de estupefacientes, la minería ilegal, el tráfico de armas y la explotación de madera.

Otro de los aspectos resultantes corresponde a la utilización de los NNA al interior de los grupos armados organizados ilegales, y como estos han mutado la modalidad para reclutarlos e influir en ellos para iniciarlos en labores de inteligencia (mandados y remesas), contrabando, servicios sexuales y actividades asociadas al comercio de estupefacientes.

Conclusiones

En cuanto a lo técnico:

Machine Learning como una expresión de la Inteligencia Artificial, se convierte en un referente para presentar panoramas reales frente a comportamientos como la fluctuación de los mercados, análisis empresariales, toma de decisiones empresariales, gerencia estratégica y hasta “aconsejar” a una sociedad e inducir el voto; siempre y cuando se realice un diagnóstico y tamizaje previo de los datos a utilizar.

El modelaje de datos permite construir ambientes reales y aplicarlos a un juego de variables para “predecir” comportamientos ya sean de marcas, mercados, o en este caso de la investigación fenómenos sociales que cuentan con alto de volúmenes de datos que en muchos de los casos son difícil de procesar.

En cuanto lo social:

Conforme a los resultados de la investigación, se puede evidenciar que el comportamiento sistemático de las disidencias de la exguerrilla de las FARC es continuar con el reclutamiento de niños, niñas y adolescentes para propósitos del conflicto armado. Lamentablemente los reclutamientos se presentan en municipios rurales donde el estado hace poca presencia institucional, lo cual les permite a los grupos armados ilegales extraer esta mano de obra.

Los GAO tienen un sistema de reclutamiento implementado donde la cantidad de NNA reclutados incrementa linealmente con la edad. Este tipo de comportamiento lineal es mucho más agresivo y económicamente más efectivo que el sistema de reclutamiento que estaba implementado durante la década de los 90s. Este comportamiento lineal también puede ser reflejo de una focalización en reclutar NNA desplazados sin familia o ancla social.



El reclutamiento de NNA está claramente tipificado en la Corte Penal Internacional como “grave infracción a las leyes y costumbres de la guerra” e implica la responsabilidad individual criminal para el perpetrador bajo el derecho internacional.

Declaración de no conflicto de intereses

Declaro que el documento es original y es de mi autoría, producto de la investigación del curso Posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad y que no posee problemas ni conflictos de interés.



Referencias

- [1] Comisión Colombiana de Juristas. (2013). Algunas anotaciones sobre Bacrim y paramilitares. Bogotá: CCJ. https://www.coljuristas.org/documentos/libros_e_informes/desafiando_la_intransigencia.pdf
- [2] Instituto colombiano de Bienestar Familiar – ICBF – Boletines <https://www.icbf.gov.co/bienestar/observatorio-bienestar-ninez/boletines>
<https://doi.org/10.21503/hamu.v4i1.1400>
- [3] COALICO. (2020). Boletín de monitoreo No. 22: Niñez y conflicto armado en Colombia – Edición especial. El delito invisible. Criterios para la investigación del delito de reclutamiento ilícito de niños y niñas en Colombia. Versión ampliada y actualizada. https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Documents/El%20delito%20invisible_2014.pdf
<https://doi.org/10.2307/j.ctv31zqdsb.30>
- [4] Kirk, R. (2004). More Terrible Than Death: Massacres, Drugs, and America's War in Colombia. New York: PublicAffairs.
<https://doi.org/10.2307/20033539>
- [5] REVISTA SEMANA, (2020). Los niños vuelven a la guerra, Especial SEMANA, Junio 28 2020, <https://especiales.semana.com/el-reclutamiento-forzado-de-menores-en-colombia-en-2020/index.html>
<https://doi.org/10.11144/javeriana.vj138.rfnn>
- [6] Human Rights Watch. (1998) War Without Quarter: Colombia and International Humanitarian Law, New York: HRW, Octubre de 1998.
- [7] Defensoría del Pueblo (2014). Cada mes 10 niños, niñas y adolescentes son reclutados por los grupos armados ilegales, Comunicado de prensa, 15 Diciembre, 2014
<https://doi.org/10.15332/tg.mae.2018.00007>
- [8] Defensoría del Pueblo, (1996). El Conflicto Armado en Colombia y los menores de edad, Boletín No. 2, Bogotá, Defensoría del Pueblo, Mayo de 1996.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv1dv0vgs.7>



- [9] Microsoft Power BI. (2019). Microsoft Power BI. Recuperado el 12 de Junio de 2019, de <https://powerbi.microsoft.com/es-es/downloads/> RStudio, Inc. (2018). About RStudio. Recuperado el 2019
<https://doi.org/10.5755/e01.9786090215524>
- [10] Ejército Nacional Colombiano. (2017) Informes y noticias https://www.ejercito.mil.co/informes_noticias/informes_especiales&download=Y
- [11] Ejército Nacional Colombiano. (2019) DDHH y DIH – Departamento Jurídico Integral https://www.ejercito.mil.co/departamento_juridico_integral/dd_hh_dih
- [12] Microsoft Business Applications Summit. (10 de Junio de 2019). Inteligencia empresarial sin precedentes.
- [13] Documento CONPES 3673 de 2010. Versión resumida. “Prevenir el reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes es asunto de todos. Tomado de: https://publications.iom.int/system/files/pdf/prevenir_asunto_de_todos_0.pdf
<https://doi.org/10.2307/j.ctvt7x6gs.6>





Fundación Universitaria Monserrate Unimonserrate



Av. Calle 68 N° 62-11

PBX: (601) 390 22 02

Bogotá - Colombia

www.unimonserrate.edu.co

Edición No. 23 enero - diciembre

