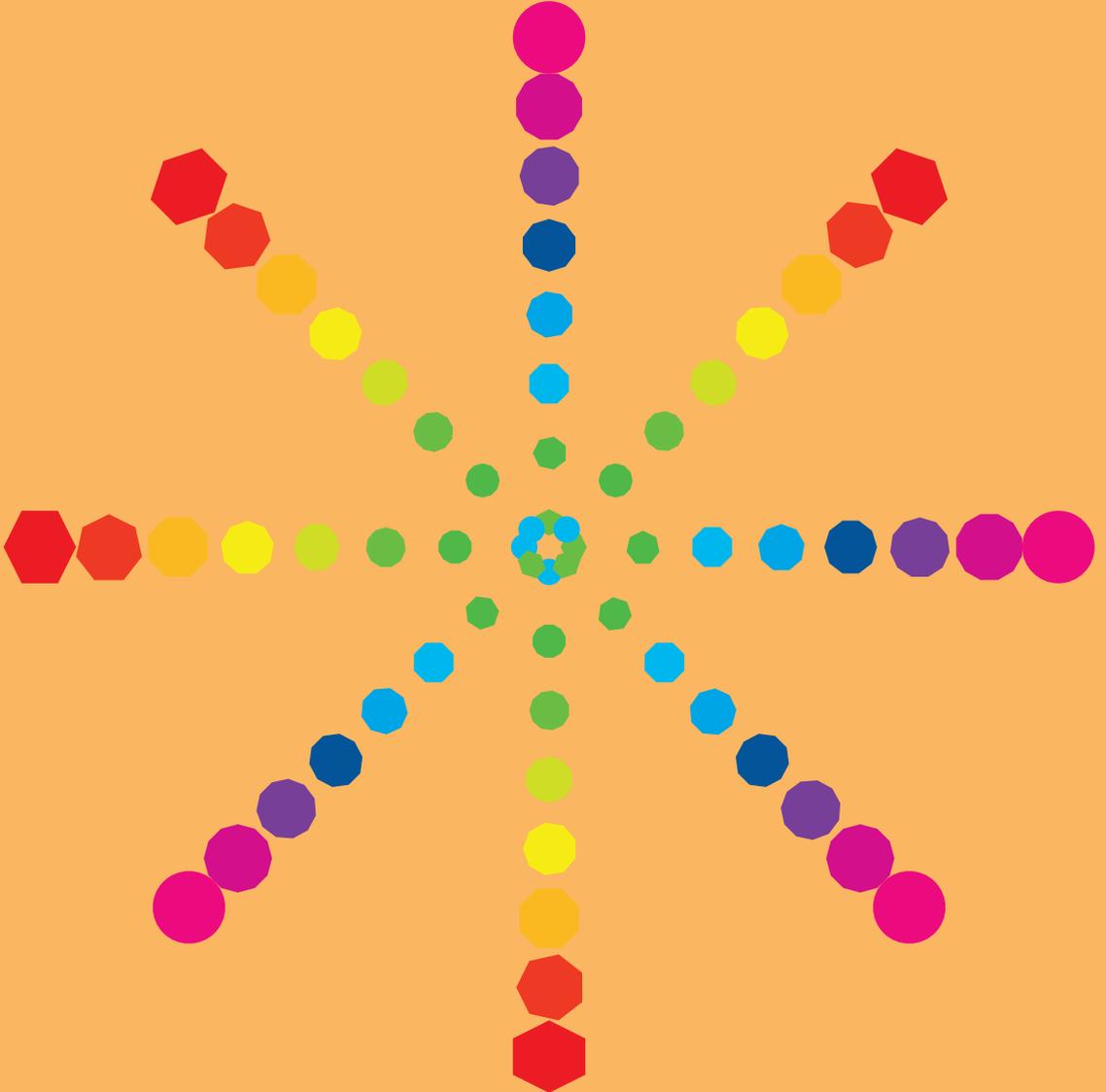


CONTEXTOS Y EXPERIENCIAS EN CIENCIAS SOCIALES

APORTES DESDE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD



Rafael **Vílchez Pirela**
Lidia **Flórez de Alvis**
Carmen **Cadrazco Salcedo**
Rafael **Martínez González**
José **Sanabria Navarro**
Compiladores/editores

CONTEXTOS Y EXPERIENCIAS EN CIENCIAS SOCIALES

APORTES DESDE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD

*Rafael Vílchez Pirela
Lidia Flórez de Alvis
Carmen Cadrazco Salcedo
Rafael Martínez González
José Sanabria Navarro
Compiladores/editores*



República Bolivariana de Venezuela
Universidad Nacional Experimental
"Rafael María Baralt"
UNERMB



Fondo Editorial UNERMB

2018

Este libro es producto de investigación desarrollado por sus autores. Fue arbitrado bajo el sistema doble ciego por expertos en el área bajo la supervisión Colectivo de Investigación Desarrollo de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo, adscrito al CDCHT-Investigación de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt". Venezuela

Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" UNERMB

Fondo Editorial UNERMB

http://150.185.9.18/fondo_editorial/

Coordinador: Dr. Jorge Vidovic López

Colectivo de Investigación Desarrollo de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo

Coordinadora: Dra. Carla Padrón



© 2018, Contextos y experiencias en ciencias sociales. Aportes desde la transdisciplinariedad. Rafael Vílchez Pirela, Lidia Flórez de Alvis, Carmen Cadrazco Salcedo, Rafael Martínez González y José Sanabria Navarro, Compiladores/editores

Primera edición

Versión digital

ISBN: 978-980-427-096-3

Colección *Sin Fronteras*

Cabimas (Venezuela), noviembre 2018



CATALOGACIÓN

Contextos y experiencias en ciencias sociales. Aportes desde la Transdisciplinariedad / Rafael Vílchez Pirela, Lidia Flórez de Alvis, Carmen Cadrazco Salcedo, Rafael Martínez González y José Sanabria Navarro, Compiladores/editores.

– Primera ed. digital – Cabimas (Venezuela) : Fondo Editorial de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), Colectivo de Investigación Desarrollo de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo, 2018.

294 p. ; 24 cm

ISBN: 978-980-427-096-3 (digital)

1. Ciencias sociales 2. Construcción de paz 3. Responsabilidad Social e Inclusión Social 4. Educación 5. Estrategias didácticas. 6. Discapacidad 7. Género

Universidad Nacional Experimental
"Rafael María Baralt"



Lino Morán
Rector

Johan Méndez
Vicerrector Académico

Leonardo Galbán
Vicerrector Administrativo

Victoria Martínez
Secretaria Rectoral

Contenido

| | |
|--------------------|---|
| INTRODUCCIÓN | 9 |
|--------------------|---|

PARTE I

Construcción de Paz desde las Ciencias Sociales

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| CARACTERIZACIÓN DE INTERNALIZACIÓN DE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LAS PERSONAS DE LA REGIÓN SABANAS EN EL DEPARTAMENTO DE SUCRE | 13 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

Marco Tulio Rodríguez Sandoval
Asdrúbal Antonio Atencia Andrade
Ferley Ramos Geliz

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| HABILIDADES PARA LA VIDA EN ADOLESCENTES DEL MUNICIPIO DE SINCELEJO: RETOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO HUMANO Y EL POSTCONFLICTO | 36 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

Álvaro Montes

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| FORMAR PARA TRANSFORMAR: UNA ESTRATEGIA DE CONSTRUCCIÓN DE TEJIDO SOCIAL | 47 |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

Jessica López Coronado
Eidy Contreras Baques
Lidia Flórez de Alvis

PARTE II

Responsabilidad Social e Inclusión Social

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| GRUPOS DE INTERÉS ALIADOS DEL DESARROLLO COMUNITARIO EN LAS EMPRESA MIXTAS PETROLERAS VENEZOLANAS | 63 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

Félix Franco Segovia
Annherys Paz Marcano
Elvis Pinto Aragón

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| REFLEXIONES Y APORTES PARA LA INCLUSIÓN DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR..... | 81 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

Yaneth Polo Bolaño
Blanca Pérez Contreras

**MODELO PSICOSOCIAL DE ACTIVIDAD FÍSICA, PARA EL
DESARROLLO DEL INDIVIDUO, LA FAMILIA Y LA SOCIEDAD EN EL
DEPARTAMENTO DE SUCRE..... 113**

José Ramón Sanabria Navarro
Yahilina Silveira Pérez

PARTE III

Contextos e Idearios en Escenarios Educativos

**INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN CIENCIAS SOCIALES:
TRADICIONES Y TENDENCIAS CONTEMPORÁNEAS..... 137**

Rafael Vilchez Pirela
Olga Soto Montaña
Yuly Parra Montoya

**CONTEXTOS SOCIALES Y FORMACIÓN PARA EL POSCONFLICTO:
UNA MIRADA DESDE LOS DOCENTES DE TRABAJO SOCIAL EN LA
COSTA CARIBE COLOMBIANA 152**

Carmen Cadrazco Salcedo
Xilena Gil Franco

**CULTURA PARA LA PAZ DESDE LA CONVIVENCIA EN LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS: UNA APUESTA PARA EL
POSCONFLICTO 164**

Yira Rosa Meléndez
Ana Raquel García Galindo
Katerin Paola Burgos Puentes

**CONTEXTO SOCIAL: UN APORTE DESDE LOS SIGNIFICADOS QUE
LE ATRIBUYEN LOS DOCENTES DE LOS PROGRAMAS DE TRABAJO
SOCIAL DE ALGUNAS DE LAS UNIDADES ACADÉMICAS DE LA
REGIÓN CENTRO ORIENTE COLOMBIANA 176**

Ana Yadira Barahona Rojas
José Roberto Calcetero Gutiérrez
Melba Yesmit Chaparro Maldonado

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INNOVADORAS DE LA PRÁCTICA
DOCENTE EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS..... 186**

Carlos José Castro Hernández

**METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS
INTERPERSONALES EN DOCENTES UNIVERSITARIOS 208**

Ubaldo Ruiz Roa
Rafael Ruiz Escorcía
Rafael Martínez González

PARTE IV

Experiencias y Reflexiones desde las Ciencias Sociales

**LA VIOLENCIA CONTRA DEFENSORES Y DEFENSORAS DE
DERECHOS HUMANOS EN EL DEPARTAMENTO DE SUCRE ENTRE
1996 Y 2016: UN ACERCAMIENTO DESCRIPTIVO 227**

Gustavo González
Rodrigo Ramírez

**SÍNTOMAS SOMÁTICOS EN NIÑOS Y ADOLESCENTES
VULNERABLES DE SUCRE (COLOMBIA) 246**

Kelly Romero-Acosta
Diego Pérez
Mónica Herazo
Juliana Cepeda

**PERCEPCIONES DOCENTES DE LAS EMOCIONES DE LOS
ESTUDIANTES EN PERÍODOS DE EXÁMENES: UNA COMPARACIÓN
ENTRE COLEGIOS PÚBLICOS Y PRIVADOS 258**

Saray Serpa Herazo
Diana Marcela Ortega Troncozo
Ana Cristina Sánchez Muñoz

**EL CONFLICTO DESDE LA CONVIVENCIA VECINAL EN POBLACIONES
DESPLAZADAS Y REUBICADAS EN ÁREAS URBANAS 271**

Andrea Henao
Edinson Martínez
Carmen Ysabel Martínez de Meriño

**ESTUDIO DE CASO SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES
QUE TIENE UNA FAMILIA CON PACIENTE DE VIH 284**

Patricia María Mendivil Hernández
Álvaro Enrique Lhoeste Charris

INTRODUCCIÓN

Las Ciencias Sociales agrupan a las disciplinas científicas cuyos objetos de estudios están estrechamente ligados al comportamiento humano, con especial interés en las manifestaciones materiales y simbólicas de la sociedad. La diversidad de elementos arqueológicos, históricos, antropológicos, lingüísticos, pedagógicos, sociales, cognitivos filosóficos, semióticos, entre otros; permiten la interacción y diálogo de saberes desde la transdisciplinariedad entre aquellas disciplinas científicas dedicadas al estudio y evolución de las sociedades, las ciencias aplicadas, las humanidades, las encargadas de comprender y estudiar las interacciones sociales, así como las ciencias de la comunicación.

Al respecto conviene señalar, que el presente libro se presenta como un espacio de reflexión, disertación y compartir de experiencias entre profesionales y estudiantes de las Ciencias Sociales en aras de abordar de manera transdisciplinaria los retos y desafíos que desde el quehacer profesional se presentan. Es decir, organizar los conocimientos más allá de las fronteras inverosímiles de las disciplinas y abordarlos de manera holística; ya que lo transdisciplinario, representa una búsqueda que no se restringe a lo disciplinar, sino que concibe al saber y sus relaciones desde la totalidad como una manera de pensar lo real.

Sobre la base de estas afirmaciones, la presente obra se compone de cuatro partes, cada una compuesta por capítulos productos de profundas reflexiones, análisis críticos e interpretaciones derivadas de procesos investigativos de los autores participantes. Es así, que la Parte I denominada Construcción de Paz desde las Ciencias Sociales se presentan trabajos de investigación realizados en aras de contribuir a la reconstrucción de memoria y tejido social, el papel de la escuela y la puesta en práctica del enfoque diferencial, el fomento del pensamiento crítico y las reflexiones para construir paz con justicia social, equidad e inclusión, lucha contra la invisibilización de las mujeres, además de otros elementos de exclusión social y cultural.

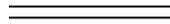
Seguidamente, en la Parte II intitulada Responsabilidad Social e Inclusión Social se vinculan trabajos con aportes significativos sobre el compromiso de las organizaciones con el bienestar del entorno social, potenciando los impactos positivos a sus stakeholder, la inclusión de personas

y el fomento de actividades que contribuyan a una mejor calidad de vida. Adicionalmente, en la Parte III llamada Contextos e Idearios en Escenarios Educativos se incorporan trabajos de investigación en contextos educativos donde se evidencian las prácticas, construcciones mentales, representaciones del quehacer educativo, modelos, prácticas exitosas y propuestas que invitan a la comunidad científica a la mejora continua y el abordaje de fenómenos de manera integral y sistémica.

Finalmente, en la Parte IV titulada Experiencias y Reflexiones desde las Ciencias Sociales se agrupan diversos trabajos de disciplinas afines a las ciencias humanas desde una visión pragmática, integradora e incluyente de los distintos fenómenos sociales abordados que se corresponden con el comportamiento humano en contextos variados. Es importante destacar, que el propósito general del presente libro fue promover espacios de discusión y reflexión sobre las múltiples dimensiones de las ciencias sociales, convocando a la pluralidad de autores locales, nacionales e internacionales a disertar sobre las tendencias, experiencias y desafíos de las ciencias sociales en un mundo cada vez más globalizado, cambiante y cuyos fenómenos emergentes necesitan respuestas en el presente y futuro.

Compiladores-Editores

Parte I



***Construcción de Paz desde las
Ciencias Sociales***

CARACTERIZACIÓN DE INTERNALIZACIÓN DE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LAS PERSONAS DE LA REGIÓN SABANAS EN EL DEPARTAMENTO DE SUCRE

Marco Tulio Rodríguez Sandoval¹
Asdrúbal Antonio Atencia Andrade²
Ferley Ramos Geliz³

Corporación Universitaria del Caribe - CECAR

Resumen

El propósito de este estudio es presentar los resultados de una indagación efectuada en varios municipios de la región Sabanas en el departamento de Sucre Colombia, sobre la internalización de algunos estereotipos de género con el fin de caracterizarlos. Estas manifestaciones se evidencian en la región de manera diferente presentándose casos de violencia física, maltrato verbal hacia la mujer y discriminación en el trabajo realizado tradicionalmente por los hombres. Para obtener la información se diseñó una encuesta de 15 reactivos que definen estereotipos sobre comportamiento social, capacidades, competencias y la responsabilidad social, considerados como comportamientos aprendidos de lo que hay en el medio y del aprendizaje cultural. El instrumento fue aplicado a una muestra de 356 sujetos. A partir de la información obtenida se realizó un análisis cuantitativo descriptivo que permitió caracterizar la forma como han sido internalizados estos estereotipos en el contexto seleccionado. Los resultados revelan que el sexo masculino y las personas de los municipios de Buenavista y San Juan de Betulia presentan diferencias significativas discriminatorias con el comportamiento social de la mujer. También los factores sexo, edad y el municipio de origen y su relación con las capacidades y competencias asignadas se observa que el sexo masculino es discriminatorio en la atribución a la mujer de Tender las Camas. El análisis de la varianza en la dimensión responsabilidad social muestra que se

1 Licenciado en Ciencias de la Educación, Especialidad en Química y Biología. Maestría en Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación. Maestría en Psicología. Estudiante de doctorado en Humanidades y Artes con mención en educación. Código ORCID: 0000-0003-4692-3102

2 Magister en Educación, Especialista en Docencia, Especialista en Informática y Multimedia, Licenciado en educación con Énfasis en Ciencias Agropecuarias, Docente Investigador de la Corporación Universitaria del Caribe - CECAR. E mail: asdrubal.atencia@cecar.edu.co. Código ORCID: 0000-0002-4908-1580

3 Magister en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación, Licenciado en Informática Educativa y Medios Audiovisuales. Director de Educación a Distancia y Virtual. Investigador de la Corporación Universitaria del Caribe - CECAR. E mail: ferley.ramos@cecar.edu.co. Código ORCID: 0000-0002-8172-9316

presentan estereotipos discriminatorios con el sexo y municipio de origen en el rol asignado a la responsabilidad de los oficios en el hogar. Los factores sexo y edad muestran diferencias significativas en la configuración del estereotipo relacionado con los quehaceres compartidos en el hogar.

Palabras clave: estereotipos, capacidades y competencias, comportamiento social y responsabilidad social

INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos más importantes que determina el aprendizaje y el comportamiento humano es el lenguaje, constituyendo un sistema mediante el cual los seres humanos transmiten sus pensamientos, sentimientos y transfieren sus saberes a otras personas, mostrando la forma como clasificamos, caracterizamos e interpretamos la realidad en ese proceso de interacción constante con la realidad que nos lleva a configurar subjetivaciones sobre la misma y actuaciones acordes con sus significados y sentidos. El lenguaje cumple una función socializadora, se forja en la cultura en la cual se desarrolla la persona y esa función se fortalece en la familia, la escuela y la sociedad en general, ámbitos en los cuales se aprenden y transfieren los principios y el direccionamiento axiológico de una generación a otra.

En relación con el lenguaje, García (1988, p. 60), señala que su primera función es “la de ser un medio de comunicación que permite expresar lo que pensamos y sentimos a otra persona”. De este modo, lenguaje y pensamiento son indisolubles, en tanto que, nos sirve de herramienta para interpretar nuestro mundo, lo que sucede a nuestro alrededor para así poder transmitir información y conocimientos, en una relación de doble vía, es decir impregna la cultura, los valores, los comportamientos de las personas y viceversa. De allí que León (2001, p. 11) expresa: “Las relaciones del lenguaje y la cultura establecen que el lenguaje es un elemento más del conjunto de los constitutivos sociales concretos”.

El lenguaje es uno de los vehículos más importantes en la transmisión y configuración de estereotipos, por lo cual los estereotipos de género también se expresan y se arraigan mediante el lenguaje como agente socializador: “El uso del lenguaje es el punto de partida para determinar el pensamiento de las personas en lo que respecta a la conformación de los estereotipos de género”, al convertirse en el instrumento a través del cual se nombran los elementos sociales y se atribuyen cualidades o características a las personas (López y Encabo, 2008, p. 83).

De esta manera queda demostrada la relación entre el pensamiento y el lenguaje, relación que resulta básica en la lectura de contenido de las representaciones y expresiones culturales de un grupo social. Tales representaciones culturales de un grupo social, se conocen como estereotipos, aquellos que se caracterizan por ser sexistas no tienen su origen ni en los cromosomas ni en las hormonas, pues son conductas que culturalmente se aprenden (López y Madrid, 1998).

El caso que nos ocupa aborda los estereotipos de género de un contexto geográfico como lo es la región Sabanas del departamento de Sucre. El tema se considera importante porque si se hace una caracterización de la forma como han sido internalizados, se pueden tener elementos valorativos que identifiquen el rol del hombre y de la mujer en este contexto y así realizar intervenciones en los contextos familia y escuela, sin dejar de lado el papel de los grupos sociales más representativos y los medios de comunicación.

Por lo anteriormente expuesto el lenguaje debe usarse como vehículo o instrumento para luchar contra la invisibilización de las mujeres, para cambiar prejuicios y estereotipos de género contruidos social y culturalmente que se reflejan en nuestro lenguaje. Dado que, como ya se mencionó, estos se aprenden y se construyen en la familia, en la escuela y en los grupos de iguales cuando se es niño y posteriormente en la adolescencia. Los estereotipos sociales también son configurados por los medios de comunicación y la iglesia. La visión política y cultural del grupo social dominante es proyectada con gran fuerza hasta establecerse con un lenguaje hegemónico, con la intención de estar por encima de las creencias de los grupos étnicos, religiosos, políticos y demás sectores sociales que se tornan visibles por sus individualidades; este aspecto es de gran interés para el grupo de investigación y es justamente sobre el que pretende llegar para identificar y caracterizar el grado en que se han interiorizado estos estereotipos de género en el contexto de los municipios de la región sabanas.

De acuerdo con esta intencionalidad, el grupo de investigación perfiló el estudio con las siguientes preguntas:

Preguntas clave:

- ¿Cuáles son las características de los estereotipos de género de las personas que viven en la región sabanas del departamento de Sucre?

- ¿Cómo se han internalizado los estereotipos de género en las personas que viven en diferentes municipios de la región Sabana?
- Hipótesis
- H.1: Los sujetos han internalizados en forma similar los estereotipos de género por edad, municipio y sexo en las dimensiones comportamiento social, competencias y capacidades y responsabilidad social.
- H.2: Existen diferencias en la internalización de los estereotipos de género de las personas de diferentes sexos, edades y contextos geográficos.

Objetivo general

Analizar la forma como han sido internalizado los estereotipos de género de las personas de la región Sabana

Objetivos específicos

- Identificar los estereotipos de género de las personas que habitan en la región Sabana
- Caracterizar la forma como han sido internalizados los estereotipos de género de las personas de la región Sabana

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

En este apartado se presentan las bases teóricas referenciales del presente trabajo, en tal sentido se consultaron algunos antecedentes que permiten una mayor comprensión del objeto de estudio, además de consultar a una serie de autores que abordan la problemática de los estereotipos de género y como son internalizados culturalmente.

ANTECEDENTES

Itatí (1995), realizó un trabajo de investigación titulado *Socialización de género en la escuela primaria*, cuyo objetivo fue aportar la comprensión del rol que juega la escuela (a través de las maestras) y desde el ámbito de lo cotidiano, al proceso de adquisición de la identidad de género. Los resultados de esta investigación indicaron que de 24 maestras, 12, con concepción de género y prácticas tradicionales, consideran que el sexo biológico define cualidades, comportamientos y funciones distintas para varones y

mujeres, los cuales coinciden con los estereotipos adjudicados culturalmente a cada sexo, de la muestra solo 4 maestras se definen como “no tradicionales” en cuanto a sus concepciones de género.

Por su parte, Antón (2001), hizo un estudio sobre la socialización de género a través de la programación infantil de televisión. La investigación versa sobre la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y llegó a las siguientes conclusiones:

- La representación televisiva de los géneros nos muestra una sociedad patriarcal.
- La comunicación estereotípica responde a la asignación de identidad y roles de género y reproduce intensamente los rasgos estereotipados que construyen la tipología de género: (a) La masculinidad, unida al refuerzo mediante la acción, el recurso a la violencia, el dominio, el riesgo, la habilidad, la inteligencia, la aventura; (b) la femineidad unida a la debilidad, la imprudencia, la torpeza, la bondad, la pasividad, la corporalidad; (c) la ficción televisiva infantil reproduce la división sexual del trabajo y adjudica el trabajo doméstico a las mujeres.

Rodríguez (2007), efectuó una investigación titulada *Opinión de las maestras de Educación Infantil sobre el papel de la familia y la escuela en la configuración de la identidad de género*, esta fue llevada a cabo en el Principado de Asturias. Su propósito fue analizar los procesos de socialización del género en el segundo ciclo de Educación Infantil según la perspectiva de las maestras de este ciclo, con respecto a los hallazgos la autora señala que había una opinión concurrente, la mayoría coincidía en que:

La familia actúa como agente socializador que favorece la adquisición de comportamientos distintos y estereotipados en niños y niñas. Observan esta diferente influencia socializadora en varios aspectos que rodean la vida cotidiana de las familias: tipo de juguetes que se suelen comprar, los juegos a los que se les deja jugar o en el tipo de conductas que se les permite realizar. Suelen apreciar unas actitudes y creencias muy estereotipadas por razón de género, lo que acaba configurando formas de sensibilidad, actitudes y comportamientos distintos en unos y en otros. Afirman que a estas edades la familia aparece como el núcleo básico configurador de la identidad determinando el tipo de disposiciones que los niños y niñas adquieren. (p. 4)

En la mencionada investigación se destaca la dificultad para contrarrestar hábitos conductuales y actitudinales muy estereotipados adquiridos en el contexto familiar.

Durante los años 2010-2012, Sánchez-Labela (2012), de la Universidad de Sevilla, hizo un estudio denominado *Construcción del personaje femenino en la narración infantil. Estudio cualitativo y cuantitativo de las series animadas emitidas en la televisión de España versus televisión de México, una imagen transatlántica*. En este se concluye que:

Los más pequeños se exponen a una narración infantil construida con personajes estereotipados así como relatos en los que prima la supremacía varonil tanto por su elevado porcentaje de representación como por las actividades llevadas a cabo y las características que presentan. (p. 582)

Además “en la mayoría de los casos, el personaje femenino se construye inmerso en los roles arcaicos considerados como ‘propios’ de su género” (Sánchez-Labela, 2012, p. 582).

Avanzando en esa misma dirección, las investigadoras Guil y Flecha (2014) realizaron una revisión documental sobre las diferencias formativas entre hombres y mujeres en España. El trabajo analizó las transformaciones cuantitativas y cualitativas que ha experimentado la educación de las mujeres en los siglos XIX y XX, reflejadas en estadísticas y en normativas reguladoras de su desarrollo. Estudiaron los procesos y modelos de escolarización, la mentalidad legitimadora de los mismos, la incidencia en distintas capas de población, las propuestas curriculares específicas para cada sexo o después uniformes que han mantenido y/o modificado los desequilibrios de género. El trayecto recorrido por la población femenina en los itinerarios formativos en los dos últimos siglos no ha sido ni es igual en los diferentes países, grupos sociales, y culturas, debido a la diversidad de las mentalidades, los proyectos nacionales y los recursos económicos. El acceso universal femenino a las aulas, objetivo de partida logrado, se ha constatado insuficiente, pues tanto dentro como fuera del sistema educativo se han continuado reproduciendo actitudes y prácticas cargadas de sexismo. En España, las causas que creaban desequilibrios han evolucionado en las últimas décadas del siglo XX; algunas han desaparecido, otras sin embargo se han perpetuado, haciéndose tal vez menos evidentes por más sutiles y ambiguas; y han aparecido nuevas formas de discriminación que han limitado el desarrollo de capacidades personales y obstaculizado la libertad femenina. Si bien es verdad que la progresiva presencia, incluso mayoritaria,

en algunos niveles educativos comenzó a erosionar conductas patriarcales, muchas jóvenes solo han tomado conciencia de la desigualdad al finalizar los estudios y constatar que su mayor éxito académico no conllevaba efectos laborales igualitarios.

Del concepto de estereotipo hasta el establecimiento de categorías para el análisis de las representaciones culturales

Según Del Valle (2002, p. 39), los estereotipos de género son las representaciones de carácter simbólico y discursivo que “encierran categorías culturales presentadas como derivados de lo biológico” que son constituidas por un cúmulo de ideas, creencias y significados dados en un momento histórico determinado dentro de cada sociedad y transmitidos a través de varios mecanismos socioculturales.

Los estereotipos de género son ideas arraigadas socialmente, en ellos se expresa cómo deben ser, actuar y comportarse las personas según su género, es decir, sirven para asignar atributos sociales y psicológicos a cada uno. Dichos estereotipos son transmitidos generacionalmente a través de los agentes de socialización, entre ellos: el lenguaje, además la escuela, la familia, los medios de comunicación y el grupo de iguales.

Tomando en cuenta las ideas precedentes, puede interpretarse que los estereotipos de género son construidos y aprendidos socialmente, por tanto, también son socialmente modificables, aunque esto represente una ardua tarea. Conceptos como el de la equidad son clave en este sentido, para abordar y minimizar los estereotipos de género y puesto que son perjudiciales, deben ser reconstruidos en aras de alcanzar una sociedad más justa y más igualitaria.

Con relación a las dimensiones o categorías que definen a un estereotipo, Freixas (2000) establece una aproximación a las características que impone la cultura patriarcal a la subjetividad femenina, tales como el imperativo de belleza, la predisposición natural al amor, la consideración de la identidad de la mujer sujeta a la maternidad y el mandato de la mujer como cuidadora y responsable del bienestar ajeno. Por otra parte, la masculinidad prepara a los hombres para enfrentar la vida con fortaleza, conocimiento, poder, engreimiento y habilidad, aunque también les enseña a rechazar sus sentimientos cubriéndose así con una máscara insensible. En esta misma línea Bonino (2000) señala que el modelo de masculinidad hegemónica implica carecer de todas aquellas características que la cultura atribuye a las

mujeres, se construye sobre el poder y la potencia y se mide por el éxito, la competitividad, el estatus, la capacidad de ser proveedor, la propiedad de la razón y la admiración que se logra de los demás. La masculinidad se traduce en autoconfianza, resistencia y autosuficiencia, fuerza y riesgo como formas prioritarias de resolución de conflictos.

Esta contribución se ha enriquecido con aportaciones de otros autores para elaborar el instrumento de recogida de datos utilizado en este estudio. Concretamente se incorporan las creencias y mandatos imperativos de la masculinidad hegemónica procedente de Bonino (2000), las características de la subjetividad femenina que identifica Freixas (2000), la moral como una nueva categoría de análisis de la identidad de género que plantea Bourdieu (2000), y por último la dimensión emocional que propone Rebollo, Hornillo y García (2006), así como Rebollo (2006).

Por tanto los autores en base a las referencias anteriormente mencionadas, así como otros estudios revisados, han reconocido seis áreas en las que se pueden identificar estereotipos de género. La primera área se identifica con el *cuerpo*, en ella se incluyen aspectos relativos al atractivo físico y al cuidado del cuerpo. La segunda se circunscribe al *comportamiento social*, incluyéndose en esta dimensión actitudes de los sujetos ante situaciones externas. La tercera área hace referencia al ámbito *competencial*, incluyendo en el mismo, aspectos relacionados con las capacidades y habilidades de hombres y mujeres. La cuarta dimensión recoge la gestión de *las emociones*. La quinta aglutina las formas de *expresión afectiva* y por último la sexta concierne a la *responsabilidad social*.

Con base a esas dimensiones se han formulado ítems que recogen creencias estereotipadas de género, y que cumplen a nivel metodológico la función de indicadores en cada dimensión de pertenencia.

Los estereotipos de género y su relación con el lenguaje según algunos autores

Para hacer una indagación en las representaciones culturales de una comunidad, se requiere establecer una relación entre el lenguaje, los pensamientos y los sentimientos. En este sentido, inicialmente se precisa la definición de lenguaje, el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua lo define como: "el conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente"; de acuerdo con esta definición,

se observa que entre lenguaje y pensamiento existe una importante relación a la que han intentado dar respuesta diferentes teorías.

Profundizando en esta relación, la teoría chomskiana, apegada al innatismo, sostiene que el lenguaje es anterior al pensamiento, es decir, genéticamente, y por tanto biológicamente así como psicosocialmente, poseemos una facultad lingüística al igual que una estructura neurológica que hace posible el aprendizaje del lenguaje. De este modo, Chomsky (2003, p. 61) afirma: "Son muchas las personas que rechazan la propuesta de que el lenguaje sea innato, pero nadie se digna a rebatir sus argumentos". Esta facultad viene a proporcionar el medio ideal para expresar pensamientos, así como para reaccionar ante situaciones nuevas (Chomsky, 1975).

Con respecto a Piaget (1945), es oportuno traer a colación su argumentación con relación al lenguaje, contrario a Chomsky, señala que el lenguaje es un sistema de signos convencionales socializados y aprendidos mediante de la imitación, entre otros factores que también intervienen en el proceso. Señala que el pensamiento está antes que el lenguaje, así, el pensamiento tiene la capacidad de influir en el idioma, por lo cual se concluye, según el autor que el lenguaje está subordinado al pensamiento.

Sin embargo, a pesar de que Chomsky y Piaget, lograron demostrar la relación entre el lenguaje y el pensamiento, Vigotsky afirmaba que el pensamiento y el lenguaje, como funciones mentales superiores, tenían raíces genéticas diferentes, tanto en lo filogenético como en lo ontogenético, desarrollados de manera continua, con influencia recíproca. Por ello, se diferenciaba claramente de las posturas que estaban defendiendo un continuismo entre el intelecto general y los procesos psicolingüísticos. En este sentido, para Piaget, ambas capacidades mentales estaban relacionadas. Vigotsky (1986), por su parte, considera que las dos funciones se desarrollan de forma independiente en el niño y esto se evidencia tanto en la adquisición como en el desarrollo de ambas, desde una perspectiva comparada y evolucionista.

A pesar de las precisiones sobre las relaciones, el origen y desarrollo del pensamiento y el lenguaje, en la trayectoria de utilizar la riqueza cultural verbal de algunos pueblos o grupos para definir categorías sobre estereotipos de género, algunos pensadores filosóficos como Steine y Wittgenstein opinan que lo que se nombra existe o es y lo que no se nombra no existe o no es; en este sentido, Lledó (así como es citado en Meana, 2001, p. 30) considera que "la lengua tiene un valor simbólico enorme, lo que no se

nombra no existe o se le está dando un carácter excepcional". Según esta posición, el lenguaje nos ayuda a conformar una imagen mental del mundo y de la realidad social en la que estamos inmersos, entonces el lenguaje que utiliza el masculino como genérico, filosóficamente nos remite "al no ser" y consecuentemente, invisibiliza a las mujeres.

Coincidiendo con Piaget, Sapir asevera que el lenguaje no es instintivo sino adquirido socialmente, de allí la existencia de variedades, modalidades o variantes lingüísticas, pese a que otras capacidades humanas se desarrollarán por igual en una sociedad u otra. Tomando en consideración la aportación de Sapir (1984):

Es claro, desde luego, que en cierto sentido el individuo está predestinado a hablar, pero esto se debe de que ha nacido no sólo en medio de la naturaleza, sino también en el seno de una sociedad que está segura y con toda razón- de hacerle adoptar sus tradiciones. (p. 9)

De allí que la familia y la escuela son escenarios idóneos para la socialización (Andreu, 2003). En ellas se aprenden las primeras letras, palabras y conversaciones, se transfiere ese acervo cultural lleno de sentidos y significados, por lo que de este manantial de palabras se construye el lenguaje que se manifiesta a través de pensamientos, sentimientos y actitudes. Del paso por esos escenarios, la educación que hace la familia determina las percepciones y los principios que se configuran en los idearios y principios con los cuales los niños representan al mundo y direccionan ese marco axiológico con que jerarquizan y dan valores a los objetos que le rodean. En su paso por la escuela, se evidencia en la formación la transferencia de la cultura dominante a través del currículo, pero, en algunas ocasiones se evidencia el pensamiento y la acción del docente.

Como ya se mencionó, otro agente de socialización de género al que es necesario hacer referencia es al grupo de iguales. Este influencia significativamente en especial durante la adolescencia, adquiriendo una gran importancia en la configuración de la personalidad, reforzando o contradiciendo los valores, normas y comportamientos transmitidos en el núcleo familiar, así como en la escuela. Dicho grupo va perdiendo su capacidad de influencia con la madurez de las personas, dejando de ser la principal institución socializadora, dando paso al grupo de pares, compuesto generalmente por jóvenes en edad similares.

Según Carratalá, García y Carratalá (1998), incluso antes de que el niño comience a asistir a la escuela, el grupo de iguales ya está actuando

como un agente socializador, una vez que está en el ambiente escolar dichos grupos se refuerzan o por el contrario, se oponen a las habilidades e ideas, valores, actitudes y modelos comportamentales aprendidos en la escuela y/o en casa.

En el marco de las dinámicas del grupo de iguales se aprenden, descubren y comparten experiencias nuevas, se interiorizan los roles de liderazgo y sumisión; cooperación, competición y escucha. Para Coleman y Hendry (2003):

A medida que los niños crecen, aprenden que las relaciones con los adultos son esencialmente verticales, ya que éstos son los que tienen el poder y los jóvenes deben aprender a obedecer y someterse, por ejemplo, a los deseos de los padres. Con sus iguales, los niños aprenden las relaciones horizontales, que son más equitativas y menos jerárquicas. (p. 151)

La relación con la familia se debilita y se torna más difícil una vez llegada la adolescencia. Los y las adolescentes encuentran una mayor comprensión y se sienten más identificados con el grupo de pares, pues comparten valores, intereses e inquietudes similares, este pasa a cumplir un papel social y emocional muy importante que se intensifica están inmersos en un proceso de validación, se identifican con su grupo y la identidad de género se refuerza y consolida; en el grupo de iguales se aprende a negociar, se imponen reglas y normas de comportamiento.

Los medios de comunicación y la internalización de las diferencias de género

Los medios de comunicación juegan un papel medular como agente socializador, en tanto que producen una serie de efectos sociales, y concretamente culturales, tendientes a perpetuar los estereotipos al transmitir una imagen estereotipada de varones y mujeres. Ejercen una gran influencia sobre las personas porque, después de la escuela, es el agente con más presencia en la vida de las personas, desde la infancia hasta la edad adulta (Rovetto y Simelio, 2012).

Actúan en la conformación de una imagen colectiva negativa sobre cómo deben ser las personas, dado que no transmiten una imagen real de mujeres y varones, por el contrario, refuerzan ideales sobre la femineidad y la masculinidad, e igualmente el papel tradicional de unos y otras en la sociedad, por tanto, a la mujer se le atribuyen rasgos particulares, que apuntan a proyectarla como víctima, mujer objeto o supermujer; cargada

de atributos físicos y cognitivos. “La sociedad marca un modelo de mujer diez, una supermujer: buena madre, buena esposa, buena profesionalmente, siempre guapa, siempre perfecta”. Las series de televisión y dibujos también transmiten esa imagen estereotipada reforzando la división tradicional de valores, comportamientos y espacios de varones y mujeres (Recio y López, así como es citado por Quesada, 2014, p. 121). Dicha visión, reflejada de igual modo en la radio, la prensa, también se extrapola a otras tecnologías como los videojuegos, el internet y las redes sociales.

METODOLOGÍA

El estudio que se realizó tiene un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo y un diseño de investigación no experimental que incluye una revisión documental y de información sobre la tradición investigativa que se ha realizado con los estereotipos de género y un estudio de campo que recoge las percepciones e idearios de las personas sobre los estereotipos de género en nuestra sociedad, basado en expresiones culturales en las dimensiones: comportamiento social, capacidades y competencias y la responsabilidad social. Teniendo en cuenta esta metodología, se formularon dos hipótesis que definen la trayectoria del trabajo:

Hipótesis:

- H.1: Los sujetos han internalizado en forma similar los estereotipos de género por edad, municipio y sexo en las dimensiones *comportamiento social, competencias y capacidades y responsabilidad social*.
- H.2: Existen diferencias en la internalización de los estereotipos de género de las personas de diferentes sexos, edades y contextos geográficos.

El análisis cuantitativo estuvo centrado en estadísticos descriptivos que sirvieron para identificar las relaciones significativas entre los factores sexo, edad y municipio de origen, con los estereotipos de género internalizados por las personas encuestadas. Con esta información, se demostraron las hipótesis formuladas.

Población y muestra

La población a investigar se conformó por los habitantes de los municipios de la región Sabanas del departamento de Sucre, de la cual se

extrajo una muestra constituida por 356 personas de diferentes sexos, edades y municipio de origen, que aportaron información sobre la forma como han sido internalizados los estereotipos de género en los municipios de la región Sabanas.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

El instrumento utilizado fue creado y validado por el grupo Adaptado de: GIMTRAP / Fundación Mc. Arthur / CONMUJER. Observatorio sobre la condición de la mujer en México, 1999.

El instrumento tipo cuestionario tiene 15 reactivos que definen estereotipos en las dimensiones comportamiento social, capacidades y competencias y la responsabilidad social, considerados como comportamientos aprendidos de lo que hay en el medio y del aprendizaje cultural (López y Madrid, 1996, p. 23).

RESULTADOS Y ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Los datos recopilados a partir de la aplicación del instrumento fueron procesados para obtener la información relacionada con las dimensiones ya mencionadas, seguidamente se presentan los resultados correspondientes.

Interiorización de los estereotipos de género respecto al comportamiento social

El análisis de los factores Sexo, municipio de origen y edad y su aportación al comportamiento social, se explicita en la siguiente tabla:

Tabla 1

Análisis de Varianza para Comportamiento social - Suma de Cuadrados Tipo III

| Fuente | Suma de Cuadrados | Gl | Cuadrado Medio | Razón-F | Valor-P |
|---------------------|--------------------------|-----------|-----------------------|----------------|----------------|
| EFECTOS PRINCIPALES | | | | | |
| A:Edad | 77,4016 | 6 | 12,9003 | 1,35 | 0,2354 |
| B:Municipio | 277,31 | 14 | 19,8078 | 2,07 | 0,0131 |
| C:SEXO | 215,659 | 1 | 215,659 | 22,53 | 0,0000 |
| RESIDUOS | 3091,3 | 323 | 9,57058 | | |
| TOTAL (CORREGIDO) | 3713,2 | 344 | | | |

Nota. Todas las razones-F se basan en el cuadrado medio del error residual.

En la tabla se observan, como los factores el Municipio de origen y el Sexo aportan a la variable dependiente una relación estadísticamente significativa. El factor edad no aporta en la ponderación final la cualificación necesaria para ser de interés en el proceso.

La diferencia significativa entre los sexos y el comportamiento social se evidencia a continuación:

Tabla 2

Contraste entre los sexos y el comportamiento social

| Contraste | Sig. | Diferencia | +/- Límites |
|-----------|------|------------|-------------|
| 1 – 2 | * | 1,57401 | 0,683245 |

Nota.* indica una diferencia significativa.

Se estudió la influencia que tiene el factor SEXO (masculino y femenino) en la contribución al comportamiento social. En el estudio se evidencia como Sexo Masculino, influye con mayor significancia al comportamiento de la variable de interés con una ponderación equivalente a 10,3153.

Los resultados de las Pruebas de Múltiple Rangos para Comportamiento social por Municipio, se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 3

Método: 95,0 porcentaje LSD

| Municipio | Media | Grupos Homogéneos |
|-----------|---------|-------------------|
| 9 | 4,0 | X |
| 3 | 6,0 | XXXX |
| 17 | 6,0 | X |
| 26 | 7,66667 | XXXX |
| 11 | 8,29412 | X X |
| 1 | 8,40526 | X X |
| 24 | 8,625 | XX X |
| 14 | 8,85714 | XX X |
| 5 | 9,22917 | XX X |
| 10 | 9,25 | XXXX |
| 12 | 10,5 | XX |
| 13 | 11,0 | XXXX |
| 21 | 11,8 | X |
| 19 | 12,3333 | XX |

| Municipio | Media | Grupos Homogéneos |
|-----------|-------|-------------------|
| 2 | 12,5 | XXX |

La diferencia significativa entre los municipios y el comportamiento social se evidencia en la siguiente tabla de contrastes:

Se estudió la influencia que tiene el factor municipio en la contribución a la variable dependiente del comportamiento social, en el estudio se evidencia como Municipio_2 y Municipio_19, que corresponden a los municipios de Buenavista y San Juan de Betulia, influyen con mayor significancia en el comportamiento social con una ponderación equivalente a 12,5 y 12,3333 respectivamente.

Análisis de la Interiorización de los estereotipos de género respecto a las competencias y capacidades

El análisis de la varianza para el factor sexo con relación a la variable capacidades y competencias, se evidencia en la siguiente tabla:

Tabla 4
Análisis de Varianza para SEXO - Suma de Cuadrados Tipo III

| Fuente | Suma de Cuadrados | Gl | Cuadrado Medio | Razón-F | Valor-P |
|---------------------|-------------------|-----|----------------|---------|---------|
| EFECTOS PRINCIPALES | | | | | |
| A:Actividad_1 | 0,29896 | 4 | 0,0747399 | 0,32 | 0,8636 |
| B:Actividad_2 | 1,93714 | 4 | 0,484285 | 2,08 | 0,0830 |
| C:Actividad_3 | 0,267929 | 4 | 0,0669823 | 0,29 | 0,8857 |
| D:Actividad_4 | 0,780646 | 4 | 0,195161 | 0,84 | 0,5013 |
| E:Actividad_5 | 1,83515 | 4 | 0,458788 | 1,97 | 0,0986 |
| F:Actividad_6 | 4,02398 | 4 | 1,00599 | 4,32 | 0,0020 |
| G:Actividad_7 | 1,21783 | 4 | 0,304459 | 1,31 | 0,2666 |
| H:Actividad_8 | 0,67469 | 4 | 0,168672 | 0,73 | 0,5754 |
| RESIDUOS | 72,3488 | 311 | 0,232633 | | |
| TOTAL (CORREGIDO) | 85,9971 | 343 | | | |

Nota. Todas las razones-F se basan en el cuadrado medio del error residual

En la tabla se observa que el factor sexo muestra diferencias significativas en el comportamiento de la variable, específicamente con la actividad 6 que corresponde a Tender las Camas.

CARACTERIZACIÓN DE INTERNALIZACIÓN DE ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LAS PERSONAS DE LA REGIÓN SABANAS EN EL DEPARTAMENTO DE SUCRE

Tabla 5

Pruebas de Múltiple Rangos para SEXO por Actividad_6. Método: 95,0 porcentaje LSD

| Actividad_6 | Casos | Media LS | Sigma LS | Grupos Homogéneos |
|-------------|-------|----------|-----------|-------------------|
| 1 | 52 | 1,36612 | 0,0821253 | X |
| 2 | 34 | 1,38484 | 0,0967405 | X |
| 3 | 92 | 1,6632 | 0,0718033 | X |
| 4 | 53 | 1,6794 | 0,0829934 | X |
| 5 | 113 | 1,72511 | 0,071474 | X |

El factor sexo le aporta de manera significativa al comportamiento de la variable capacidades y competencias, en especial a la actividad 6, referida a Tender camas.

El análisis de la varianza para el factor edad, se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 6

Análisis de Varianza para Edad - Suma de Cuadrados Tipo III

| Fuente | Suma de Cuadrados | Gl | Cuadrado Medio | Razón-F | Valor-P |
|----------------------|-------------------|-----|----------------|---------|---------|
| EFFECTOS PRINCIPALES | | | | | |
| A:Actividad_1 | 3,3896 | 4 | 0,8474 | 0,49 | 0,7400 |
| B:Actividad_2 | 5,98927 | 4 | 1,49732 | 0,87 | 0,4801 |
| C:Actividad_3 | 6,88998 | 4 | 1,72249 | 1,00 | 0,4052 |
| D:Actividad_4 | 7,49286 | 4 | 1,87321 | 1,09 | 0,3602 |
| E:Actividad_5 | 13,0838 | 4 | 3,27094 | 1,91 | 0,1089 |
| F:Actividad_6 | 4,94063 | 4 | 1,23516 | 0,72 | 0,5785 |
| G:Actividad_7 | 7,92821 | 4 | 1,98205 | 1,16 | 0,3303 |
| H:Actividad_8 | 3,8856 | 4 | 0,9714 | 0,57 | 0,6871 |
| RESIDUOS | 533,178 | 311 | 1,7144 | | |
| TOTAL (CORREGIDO) | 584,826 | 343 | | | |

Nota. Todas las razones-F se basan en el cuadrado medio del error residual

En la información presentada en la tabla anterior se observa que el factor edad no determina diferencias significativas entre las actividades que deberían desempeñar las mujeres.

Posteriormente, se hizo el análisis de la varianza para el factor municipio de origen. El resultado es el siguiente:

Tabla 7

Análisis de Varianza para Municipio - Suma de Cuadrados Tipo III

| Fuente | Suma de Cuadrados | Gl | Cuadrado Medio | Razón-F | Valor-P |
|----------------------|-------------------|-----|----------------|---------|---------|
| EFFECTOS PRINCIPALES | | | | | |
| A:Actividad_1 | 6,74891 | 4 | 1,68723 | 0,04 | 0,9969 |
| B:Actividad_2 | 134,812 | 4 | 33,703 | 0,81 | 0,5191 |
| C:Actividad_3 | 182,788 | 4 | 45,697 | 1,10 | 0,3570 |
| D:Actividad_4 | 262,19 | 4 | 65,5476 | 1,58 | 0,1803 |
| E:Actividad_5 | 390,643 | 4 | 97,6606 | 2,35 | 0,0543 |
| F:Actividad_6 | 158,371 | 4 | 39,5927 | 0,95 | 0,4340 |
| G:Actividad_7 | 170,509 | 4 | 42,6272 | 1,03 | 0,3943 |
| H:Actividad_8 | 57,6962 | 4 | 14,424 | 0,35 | 0,8461 |
| RESIDUOS | 12929,7 | 311 | 41,5746 | | |
| TOTAL (CORREGIDO) | 14385,1 | 343 | | | |

Nota. Todas las razones-F se basan en el cuadrado medio del error residual

La información anterior explicita que el factor municipio de origen, es determinante en las diferencias significativas discriminatorias mostradas en la actividad 5. Esta se refiere a la responsabilidad de hacer las reparaciones en la Casa.

Análisis de la Interiorización de los estereotipos de género por responsabilidad social (roles)

La forma como fueron internalizados los estereotipos de género, en la dimensión responsabilidad social, considerando el factor Edad, se resume en la siguiente tabla:

Tabla 8

Análisis de Varianza para Edad - Suma de Cuadrados Tipo III

| Fuente | Suma de Cuadrados | Gl | Cuadrado Medio | Razón-F | Valor-P |
|----------------------|-------------------|-----|----------------|---------|---------|
| EFFECTOS PRINCIPALES | | | | | |
| A:Rol_1 | 3,97728 | 3 | 1,32576 | 0,83 | 0,4777 |
| B:Rol_2 | 4,16275 | 3 | 1,38758 | 0,87 | 0,4571 |
| C:Rol_3 | 23,874 | 4 | 5,96851 | 3,74 | 0,0054 |
| D:Rol_4 | 20,3525 | 4 | 5,08812 | 3,19 | 0,0137 |
| RESIDUOS | 526,658 | 330 | 1,59593 | | |
| TOTAL (CORREGIDO) | 585,287 | 344 | | | |

Nota. Todas las razones-F se basan en el cuadrado medio del error residual.

De esta tabla se destaca que el Rol 3, que define a la responsabilidad de la mujer en los quehaceres de la casa, y el Rol 4, definido como la responsabilidad compartida entre el hombre y la mujer, muestran diferencias significativas en su comportamiento, teniendo en cuenta el rango de edades de los encuestados.

Tabla 9

Pruebas de Múltiple Rangos para Edad por Rol_3. Método: 95,0 porcentaje LSD

| Rol_3 | Casos | Media LS | Sigma LS | Grupos Homogéneos |
|-------|-------|----------|----------|-------------------|
| 5 | 1 | 1,7418 | 1,32289 | XX |
| 4 | 2 | 2,10362 | 0,955112 | X |
| 2 | 116 | 3,65684 | 0,317777 | X |
| 3 | 101 | 3,85846 | 0,323416 | XX |
| 1 | 125 | 4,13242 | 0,314431 | X |

Las diferencias significativas entre el comportamiento de la Variable Responsabilidad Social, en los diferentes rangos de edad se explicitan en la tabla 10. Los resultados muestran diferencias significativas en el comportamiento del Rol 3, referido a la responsabilidad de la mujer en los quehaceres del hogar en el rango de edades comprendidas entre 21 y 30 años.

Tabla 10

Análisis de Varianza para Municipio - Suma de Cuadrados Tipo III

| Fuente | Suma de Cuadrados | Gl | Cuadrado Medio | Razón-F | Valor-P |
|----------------------|-------------------|-----|----------------|---------|---------|
| EFFECTOS PRINCIPALES | | | | | |
| A:Rol_1 | 147,74 | 3 | 49,2467 | 1,23 | 0,2974 |
| B:Rol_2 | 160,407 | 3 | 53,469 | 1,34 | 0,2614 |
| C:Rol_3 | 530,189 | 4 | 132,547 | 3,32 | 0,0110 |
| D:Rol_4 | 124,477 | 4 | 31,1192 | 0,78 | 0,5390 |
| RESIDUOS | 13171,4 | 330 | 39,9133 | | |
| TOTAL (CORREGIDO) | 14406,4 | 344 | | | |

Nota. Todas las razones-F se basan en el cuadrado medio del error residual.

Del análisis de la varianza teniendo en cuenta el factor municipio de origen muestra diferencias significativas en su comportamiento del Rol 3, que define a la responsabilidad de la mujer en los quehaceres de la casa.

Tabla 11

Pruebas de Múltiple Rangos para Municipio por Rol 3. Método: 95,0 porcentaje LSD

| Rol_3 | Casos | Media LS | Sigma LS | Grupos Homogéneos |
|-------|-------|----------|----------|-------------------|
| 5 | 1 | 1,40704 | 6,61571 | XX |
| 3 | 101 | 5,51389 | 1,61738 | X |
| 2 | 116 | 5,83581 | 1,58918 | X |
| 1 | 125 | 7,83386 | 1,57245 | X |
| 4 | 2 | 16,4455 | 4,77646 | X |

El factor municipio de origen, le aporta de manera significativa al comportamiento de la variable dependiente Responsabilidad social, en especial al rol correspondiente a que la mujer sea la que debe hacer los oficios del hogar.

La forma como fueron internalizados los estereotipos de género, en la dimensión responsabilidad social, considerando al factor Sexo, se resume en la siguiente tabla:

Tabla 12

Análisis de Varianza para SEXO - Suma de Cuadrados Tipo III

| Fuente | Suma de Cuadrados | Gl | Cuadrado Medio | Razón-F | Valor-P |
|----------------------|-------------------|-----|----------------|---------|---------|
| EFFECTOS PRINCIPALES | | | | | |
| A:Rol_1 | 1,04726 | 3 | 0,349088 | 1,48 | 0,2198 |
| B:Rol_2 | 0,799021 | 3 | 0,26634 | 1,13 | 0,3373 |
| C:Rol_3 | 1,26988 | 4 | 0,317471 | 1,35 | 0,2526 |
| D:Rol_4 | 5,52675 | 4 | 1,38169 | 5,86 | 0,0001 |
| RESIDUOS | 77,837 | 330 | 0,23587 | | |
| TOTAL (CORREGIDO) | 86,2493 | 344 | | | |

Nota. Todas las razones-F se basan en el cuadrado medio del error residual.

El factor sexo, le aporta de manera significativa al comportamiento de la variable dependiente Responsabilidad social, en especial al rol correspondiente a que los quehaceres de la casa son de responsabilidad compartida.

El análisis de rol 4 correspondiente a la responsabilidad compartida entre el hombre y la mujer en los quehaceres en el hogar, se resume así:

Tabla 13

Pruebas de Múltiple Rangos para Edad por Rol_4. Método: 95,0 porcentaje LSD

| Rol_4 | Casos | Media LS | Sigma LS | Grupos Homogéneos |
|-------|-------|----------|----------|-------------------|
| 3 | 30 | 2,71206 | 0,491051 | X |
| 5 | 123 | 2,82203 | 0,455594 | X |
| 4 | 114 | 3,00816 | 0,459547 | XX |
| 1 | 52 | 3,43748 | 0,442273 | X |
| 2 | 26 | 3,51342 | 0,494118 | X |

Para los rangos de edad 4 y 5, comprendidos entre 31 y 40 años para el primero y 41 y 50 años para el segundo respectivamente, se presentan diferencias significativas en el comportamiento del Rol 4, que se refiere a las responsabilidades compartidas entre el hombre y la mujer para realizar los quehaceres en el hogar.

CONCLUSIONES

La forma en la que se han internalizado los estereotipos de género es diferente en sus dimensiones comportamiento social, capacidades y competencias y la responsabilidad social considerando los factores sexo, municipio de origen y edad.

Los factores sexo y municipio de origen contribuyen de manera significativa en la construcción del estereotipo de género que pone en evidencia una tradición cultural y social discriminatoria hacia la mujer. Este comportamiento se acentúa más en el municipio de Sincelejo por la relación encontrada entre el número de casos y la ponderación. El factor edad no hay diferencias significativas en la contribución del comportamiento de la variable comportamiento social.

El factor sexo le aporta de manera significativa al comportamiento de la variable capacidades y competencias, en especial a la concepción y creencia que la mujer es la que debe tender las camas, mostrando de esta manera rasgos importantes de discriminación hacia esta actividad.

El factor municipio de origen, le aporta de manera significativa al comportamiento de la variable Responsabilidad social, en especial al rol correspondiente a que la mujer sea la que debe hacer los oficios del hogar. Mientras que el factor sexo, muestra diferencias significativas con relación al rol correspondiente a que los quehaceres de la casa son de responsabilidad compartida entre el hombre y la mujer. Y el factor edad contribuye de manera significativa en el comportamiento de la variable responsabilidad social, específicamente en la responsabilidad que tienen las mujeres para realizar los quehaceres de la casa.

Referencias

- Andreu, J. (2003). Infancia, socialización familiar y nuevas tecnologías de la comunicación. *Portularia: Revista de trabajo social*, Vol. 3, Págs. 243-261.
- Antón, E. (2001). La socialización de género a través de la programación infantil de televisión. *Trabajo de investigación en materia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*.
- Bonino, L. (2000). *Varones, género y salud mental: Deconstruyendo la "normalidad" masculina*.
- Bourdieu, Pierre. (2000). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama.

- Carratalá, V., García, A. y Carratalá, E. (1998). Análisis de las diferencias por género y grupo en los factores de los iguales relacionados con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte* 7(2), pp. 283-293 ISSN: 1132-239x
- Chomsky, N. (2003). *La arquitectura del lenguaje*. Editorial Kairós.
- Chomsky, N. (1975). Aspectos de la teoría de la sintaxis (No. 415 C4Y).
- Coleman, J.C. y Hendry, L.B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Del Valle, T. (2001). Modelos emergentes en los sistemas y las relaciones de género. (Vol. 27). Narcea Ediciones.
- Freixas, A. (2000). Entre el mandato y el deseo: el proceso de adquisición de la identidad sexual y de género. En C. Flecha y M. Núñez (Eds.) *La Educación de las Mujeres: Nuevas perspectivas*, Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla. 23-32.
- García (1988). *Lenguaje y discriminación sexual*. Barcelona: Montesinos Editor, S.A.
- Guil, A. y Flecha, C. (2014). Universitarias en España: De los a la actualidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(24), 125-148.
- Itatí, A. (1995). Socialización de género en la escuela primaria. *Boletín Americanista*, N° 45, pp. 177-187
- León, F. D. (2001). Lenguaje y cultura. *Ámbitos: revista de estudios de ciencias sociales y humanidades*, (5), 11-15.
- López y Encabo (2008). *Lenguaje, cultura y discriminación. La equidad comunicativa entre géneros*. Granada: Ediciones Mágina, S.L.
- López y Madrid, (1996). *Lenguaje, sexismo, ideología y educación*. Murcia. Editorial KR
- Meana, T. (2011). Porque las palabras no se las lleva el viento.
- Piaget. (1945). *La formation du symbole ches l'enfant*. Paris
- Quesada, J. (2014). Estereotipos de género y usos de la lengua. Un estudio descriptivo en las aulas y propuestas de intervención didáctica.
- Rebollo, M^a. Hornillo, I., García, R. (2006). *El Estudio Educativo de las Emociones: Una Aproximación Sociocultural. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 7, núm. 2, diciembre, pp. 28-44. Universidad de Salamanca.
- Rebollo, M. (2006) *Emociones, género e identidad: la educación sentimental*. En M.A. Rebollo (Coord.). *Género, interculturalidad y educación: voces para la igualdad*. Madrid, La Muralla, en prensa.
- Rodríguez, M. (2007). Opinión de las maestras de Educación Infantil sobre el papel de la familia y la escuela en la configuración de la identidad de género. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(10-1).

- Rovetto, F. y Simelio, N. (2012). Diferencias de Género en los Medios de Comunicación. Análisis de la Invisibilización del Trabajo de las Mujeres en la Prensa Española. *Enfoques*, vol. XXIV, núm. 1, 2012, pp. 31-52. Universidad Adventista del Plata. Libertador San Martín, Argentina.
- Sánchez-Labela, I. (2012). Construcción del personaje femenino en la narración infantil. Estudio cualitativo y cuantitativo de las series animadas en la televisión de España versus televisión de México, una imagen transatlántica, *Revista Internacional de Comunicación Audiovisual y Estudios Culturales*. N° 10, 572-584.
- Sapir, E. (1984). *El lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vigotsky, L. 1986. *Thought and language*. Cambridge, MA.: MIT Press.

HABILIDADES PARA LA VIDA EN ADOLESCENTES DEL MUNICIPIO DE SINCELEJO: RETOS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO HUMANO Y EL POSTCONFLICTO

Álvaro Montes¹

Corporación Universitaria del Caribe - CECAR

Resumen

Esta investigación se realizó en Sincelejo, municipio capital del departamento Sucre, cuya población es de 279.031 habitantes, caracterizada entre otros aspectos por un alto índice de necesidades básicas no cubiertas, haber sido afectada por el desplazamiento forzado; y por 165.742 personas que han sufrido hechos victimizantes, del total de la población víctima el 12%, es decir 20.048 son adolescentes. Este entorno, coloca en alta vulnerabilidad a los adolescentes pese a que la pirámide poblacional del municipio se concentra en la población de primera infancia, niñez y adolescencia; y que la constitución política de Colombia, favorece la protección integral de la niñez y la adolescencia. Razón que justifica esta indagación en la cual se explora la opinión de adolescentes, padres, y docentes- rectores de instituciones educativas públicas del citado municipio, frente al acompañamiento en el desarrollo de destrezas y habilidades para la vida, y la orientación para la construcción del proyecto de vida. El estudio es de tipo descriptivo con un diseño de campo, de corte transeccional. Los hallazgos más significativos indican que para el 30% de los adolescentes y 32% de los padres la orientación vocacional en instituciones educativas se cumple de manera insatisfactoria; fundamentalmente para el 63% del personal directivo de instituciones educativas, los adolescentes no cuentan con proyectos de vida plenamente estructurados y reconocidos por su familia. Se destaca según el 36% del personal directivo, el 51% de los adolescentes y el 46% de los padres de familia y/o cuidadores que los adolescentes no se encuentran vinculados de manera satisfactoria y plena a programas complementarios para el desarrollo de habilidades para la vida. Por tanto se recomienda emprender acciones que permitan atender a la población adolescente de modo que pueda estructurar su proyecto de vida y desarrollar habilidades en base a su identidad, potencialidades y aspiraciones

Palabras clave: adolescentes, habilidades y destrezas para la vida, proyecto de vida

1 Magister en Proyectos de Desarrollo Sostenible, especialista en Derechos Humanos, especialista en Gerencia de Proyectos, Administrador de empresas. Docente catedrático de la Corporación Universitaria del Caribe CECAR. almontre@yahoo.es

INTRODUCCIÓN

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo- PNUD plantea que el desarrollo humano es mucho más que el crecimiento o caída de los ingresos de una nación. Afirma que este factor busca garantizar el ambiente necesario para que las personas y los grupos humanos puedan desarrollar sus potencialidades y así llevar una vida creativa y productiva conforme con sus necesidades e intereses. Esta forma de ver el desarrollo se centra en la ampliación de las opciones que tienen las personas para llevar la vida que valoran, es decir, en aumentar el conjunto de cosas que las personas pueden ser y hacer en sus vidas (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, 2014).

El informe de Desarrollo Humano 2014², plantea una visión y lectura diferente a las vulnerabilidades a partir del ciclo de vida; destaca dentro de las poblaciones con mayor vulnerabilidad a las mujeres, personas en discapacidad, migrantes, minorías étnicas, niños, niñas, adolescentes y jóvenes y adultos mayores. Según el informe estas poblaciones se enfrentan a diferentes riesgos que requieren una respuesta concreta especialmente en ciertas transiciones de sus vidas (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, 2014)

La agenda del desarrollo post 2015 se plantea dentro de sus objetivos alcanzar para el 2030 una educación de calidad, inclusiva e igualitaria; salud y bienestar físico y mental al igual que trabajo decente y crecimiento económico sostenido, aspiraciones que son interdependientes y complementarias a fin de promover el desarrollo humano integral y el desarrollo sostenible. (Naciones Unidas, 2015). Un aparte del proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda post 2015 plantea compromiso para proporcionar una educación de calidad, inclusiva e igualitaria a todos los niveles: enseñanza preescolar, primaria, secundaria y terciaria y formación técnica y profesional. Todas las personas, sea cual sea su sexo, raza u origen étnico, incluidas las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas, los niños y los jóvenes, especialmente quienes se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, puesto que deben tener acceso a posibilidades de aprendizaje permanente que las ayuden a adquirir los conocimientos y aptitudes requeridos para

2 Abordan los elementos claves relacionados con el desarrollo humano, se realizan cada año abordando una temática específica a nivel mundial. En algunos casos se elaboran a nivel de países.

aprovechar las oportunidades que se les presenten y así poder participar plenamente en la sociedad.

En Colombia la educación es considerada un proceso de formación permanente en el ámbito personal, cultural y social que se basa en una comprensión integral de la persona humana, su dignidad, sus derechos y deberes (Congreso de la República de Colombia, 1994). La Constitución Política de Colombia plantea que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos (Corte Constitucional, 2015).

Se destaca que son fines de la educación: el desarrollo de la personalidad, el respeto a la vida y a los derechos humanos, el ejercicio de la democracia y fomento de la participación en diferentes decisiones y escenarios, la promoción de una conciencia y protección del medio ambiente, entre otros aspectos (Congreso de la República de Colombia, 1994). La ley general de educación contempla diversos tipos de educación: educación formal, educación no formal y educación informal (Congreso de la República de Colombia, 1994). En el año 2006 mediante la ley 1064, específicamente en su artículo 1, se reemplaza la denominación de educación no formal por educación para el trabajo y el desarrollo humano.

En las últimas décadas la educación es considerada motor del desarrollo en la medida en que posibilita mayores capacidades en el ser humano, sin embargo, complementaria a la educación formal y sus diversas modalidades: presencial, a distancia y virtual cada día toma más auge la educación para el trabajo y el desarrollo humano como aspecto complementario al desarrollo de capacidades no solo desde el punto de vista del conocimiento sino para el trabajo y el bienestar personal (Corte Constitucional, 2015).

Las ideas precedentes nos permiten contextualizar el objeto de estudio, lo cual exponemos a continuación.

RECORRIDO DE LA SITUACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

El departamento de Sucre registra una población total de 843.202 habitantes. De este total el 20,4 % corresponde a adolescentes (Gobernación de Sucre, 2016). Del total de partos atendidos en el año 2015, el 25% fueron embarazos de adolescentes, lo que devela un problema de salud pública que coloca en riesgo este sector de la población, ameritando acciones preventivas y líneas de trabajo para atender esta situación, (Gobernación de Sucre, 2016). Según el plan de desarrollo 2016-2019: Sucre progresa en paz, no obstante en el departamento, muy a pesar del alto porcentaje de población adolescente y joven, no existen suficientes programas de orientación a adolescentes y jóvenes que aporten a la mejora sustancial de sus proyectos de vida.

Sincelejo, capital del departamento de Sucre cuenta con una población de 279.031 habitantes, según proyección del Departamento Nacional de Estadística -DANE- (2017) 36.219 son adolescentes. Del total de la población el 59,40% son víctimas, es decir 165.742 personas, de estas 20.048 son adolescentes (12-17 años). El 51.63% de la población ha sido afectada por el desplazamiento forzado. El índice de necesidades básicas insatisfechas del municipio corresponde a 42,02% (Alcaldía Municipal de Sincelejo, 2016).

Adicional a los elementos de contextos planteados anteriormente es preocupante la gran vulnerabilidad a la que se ven expuestos los niños, niñas y adolescentes: según historias de vida construidas con 93 niños y niñas vinculados al proyecto Paz viva, implementado por la Diakonía de la paz y financiado por Unicef, en las cuales se evidencia:

- El 2,2% de los niños y niñas manifestó haber sido abusado sexualmente por personas muy cercanas durante los primeros años de infancia.
- El 44,1% manifestó que en sus núcleos familiares hay ausencia de afectividad por parte de uno de los dos padres y/o cuidadores.
- El 41,9% manifestó haber sido víctima de desplazamiento forzado, El 38,7% manifestó haber sido víctima de la violencia armada.

Las condiciones expuestas plantean grandes interrogantes, destacándose para los efectos de este estudio la siguiente: ¿Están siendo acompañados los niños, niñas y adolescentes más vulnerables del municipio de

Sincelejo en la construcción de un proyecto de vida que les permita desarrollarse plenamente?

METODOLOGÍA

La investigación es de tipo descriptivo y su diseño de investigación es de campo, de corte transeccional. En la medida en que se observa, se analiza y se describen los fenómenos tal y como ocurren naturalmente, sin intervenir en su desarrollo (Bernal, 2010).

Los participantes de la investigación corresponden a rectores y estudiantes (adolescentes de 14-17 años) de instituciones educativas públicas del municipio de Sincelejo- Sucre. Los adolescentes habitan barrios de estratos 1, 2 y 3. Según datos suministrados por la secretaria de educación municipal en el año 2017, en Sincelejo se encuentran vinculados a instituciones educativas públicas 13.842 adolescente entre 14 y 17 años.

La metodología utilizada para el cálculo de la muestra corresponde a muestra no probabilística según Hernández (2006) esta muestra depende de los objetivos del estudio, mas no depende de la probabilidad en la investigación, si no de la contribución que se piensa hacer con ella.

La unidad de muestreo corresponde a 16 docentes y 236 estudiantes adolescentes. La recolección de la información primaria se realizó mediante un cuestionario estructurado. A continuación se presenta la ficha técnica:

Tabla 1
Ficha técnica de la investigación

| Elementos de investigación | Descripción |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Objetivo | Explorar la opinión de adolescentes de 14 a 17 años y rectores de instituciones educativas públicas del municipio de Sincelejo frente al acompañamiento en el desarrollo de destrezas y habilidades para la vida y orientación en la construcción de proyecto de vida. |
| Grupo objetivo | 236 estudiantes adolescentes, 16 rectores |
| Técnica | Encuesta mediante cuestionario estructurado |
| Muestra | 236 estudiantes de 14 a 17 años y 16 rectores. |
| Margen de error | El margen de error será del 0,05 con un 95% de confianza. |
| Fecha y autor | Abril de 2017- Álvaro Montes |
| Selección de entrevistados y muestreo | 16 rectores -Adultos hombres 236 estudiantes adolescentes de instituciones educativas del Municipio de Sincelejo |

Para efectos de realizar la investigación se diseñó y aplicó un instrumento de recolección de datos, también se obtuvo información mediante entrevistas personales, realizado el proceso aplicación, tabulación y análisis de la información.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Los resultados de la encuesta aplicada a personal directivo de instituciones educativas y adolescentes objeto de la muestra corresponde a:

- Frente al reconocimiento e interiorización de lo que los adolescentes quieren para su vida, el 73% del personal directivo opina que se cumple de manera aceptable; el 71% los adolescentes manifiestan que se cumple plenamente. El 56% de los padres de familia y/o cuidador considera que se cumple plenamente. Un 28% de los padres y 11% de los adolescentes opina que se cumple insatisfactoriamente.

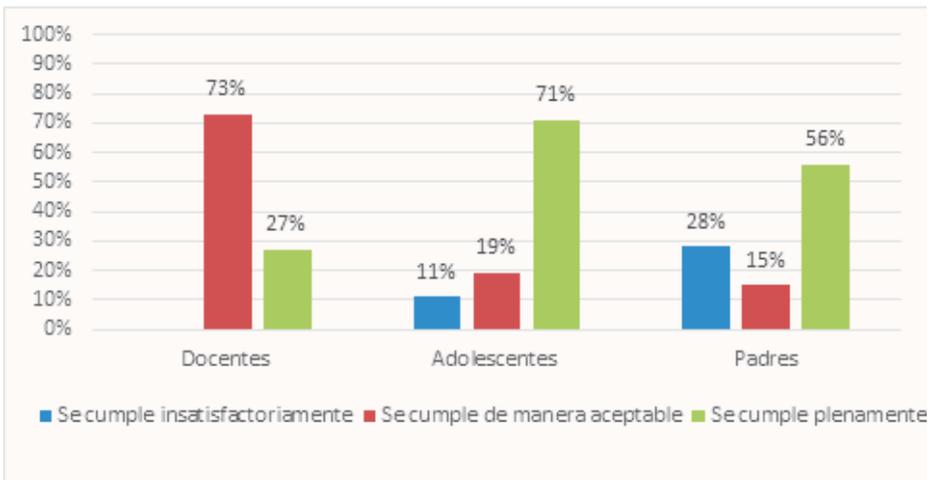


Figura 1. Los adolescentes reconocen e interiorizan lo que quieren para su vida.

Fuente: elaboración propia basada encuestas.

Frente a la orientación vocacional en adolescentes, el 64% del personal directivo opina que se cumple plenamente muy a pesar del limitado número de personal profesional de esta área, el 46% de los adolescentes coincide con esta misma opinión. El 45% de los padres de familia y/o cuidadores reconocen que la orientación vocacional que reciben los adolescen-

tes, se cumple plenamente. El 30% de los adolescentes y 32% de los padres opinan que se cumple insatisfactoriamente.

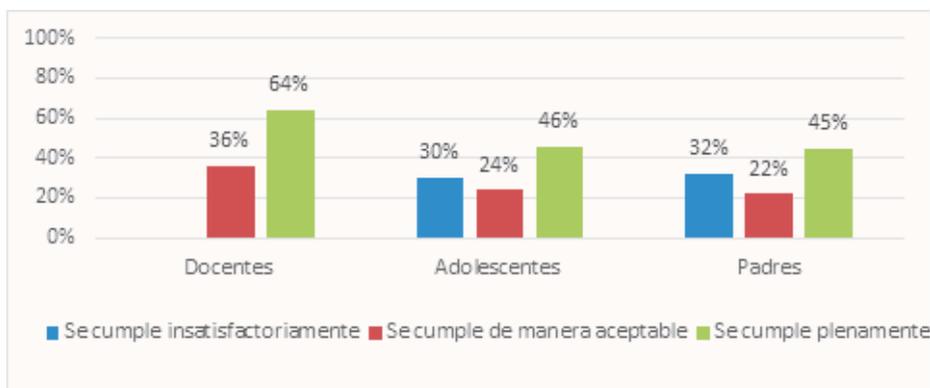


Figura 2. Los adolescentes reciben orientación vocacional.

Fuente: elaboración propia basada encuestas

Con respecto al planteamiento para conocer si los adolescentes cuentan con un proyecto de vida estructurado y reconocido por la familia, el 63% de los directivos manifiestan que se cumple insatisfactoriamente, el 26% de los adolescentes y 25% de los padres coinciden en este aspecto, sin embargo el 54% de los adolescentes y 49% de los padres opinan que se cumple plenamente.

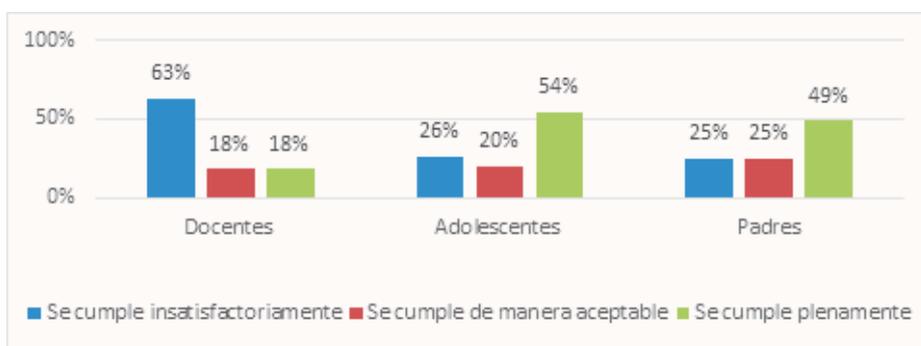


Figura 3. Los adolescentes cuentan con un proyecto de vida estructurado y reconocido por la familia.

Fuente: elaboración propia basada encuestas.

- Frente a la vinculación de adolescentes a programas complementarios para desarrollar habilidades para la vida, el 36% del personal directivo manifiesta que se cumple de manera insatisfactoria, el

51% de los adolescentes y el 46% de los padres de familia y/o cuidadores está de acuerdo con esta opinión.

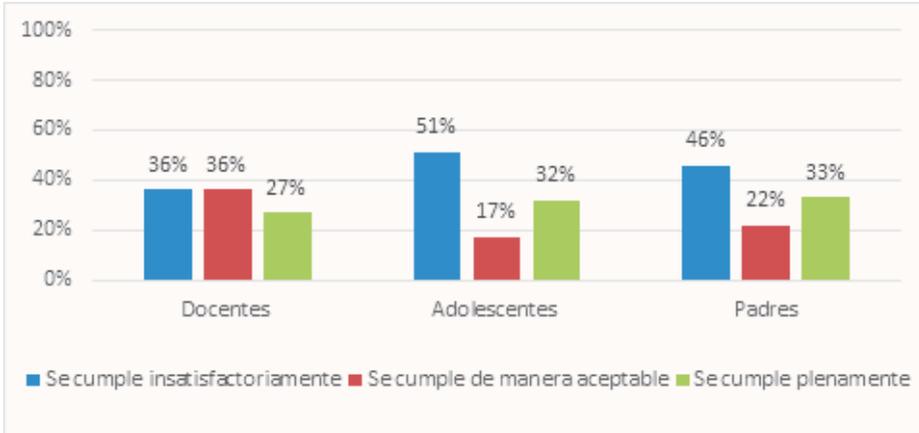


Figura 4. Los adolescentes pertenecen a programas complementarios para desarrollar habilidades para la vida.

Fuente: elaboración propia basada encuestas.

La mayoría de los encuestados considera importante que los adolescentes reciban orientación personalizada en la construcción de un proyectos de vida, en tal sentido, el 100% del personal directivo opina que es importante, el 78% de los adolescentes y 91% de los padres de familia consideran lo mismo.

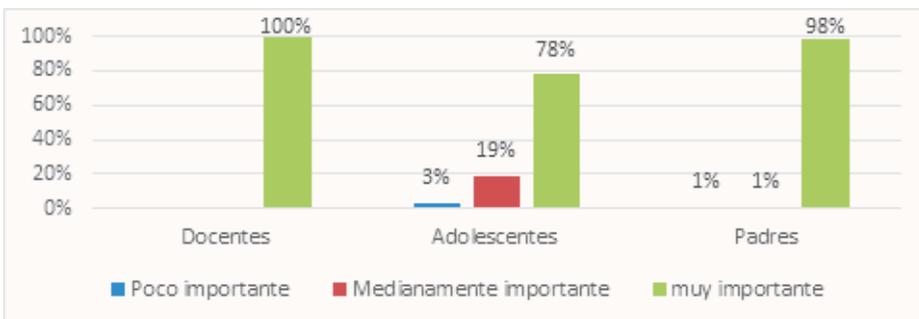


Figura 5. Importante que adolescentes reciban orientación personalizada en la construcción de un proyecto de vida.

Fuente: elaboración propia.

- Frente a la receptividad de padres y adolescentes hacia el desarrollo de habilidades para la vida, el 85% de los padres y/o cuidadores y el 69% de los adolescentes muestran gran interés.

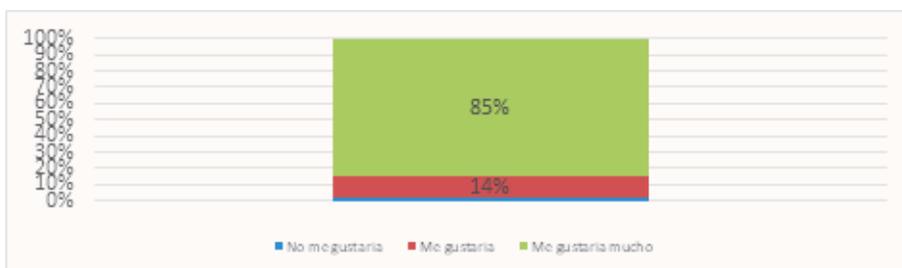


Figura 6. Receptividad de los padres y cuidadores hacia el desarrollo de habilidades para la vida en adolescente.

Fuente: elaboración propia –encuesta.

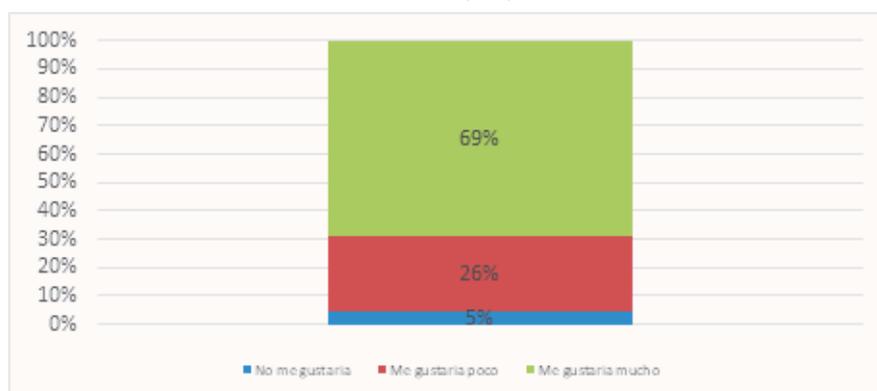


Figura 7. Receptividad de adolescentes para desarrollar habilidades para la vida.

Fuente: elaboración propia –encuestas.

Hallazgos

En el municipio de Sincelejo el 42,02% de la población presenta necesidades básicas insatisfechas, el 51,63% de la población ha sido afectada por el desplazamiento forzado, el 59,40% ha sufrido hechos victimizantes (165.742); de estas últimas el 12% (20,048) son adolescentes. Este entorno, coloca en alta vulnerabilidad a los adolescentes muy a pesar que la pirámide poblacional del municipio se concentra en población de primera infancia, niñez y adolescencia; y que la constitución política de Colombia favorece la protección integral de la niñez y la adolescencia. También los

resultados reflejan que es importante que los jóvenes no cuenten con un proyecto de vida estructurado y que la orientación vocacional que estos reciben no es del todo satisfactoria, este factor sumado a la falta de reconocimiento e interiorización de lo que los jóvenes quieren para su vida, por parte de los padres se convierte en un aspecto que debilita la definición tanto del proyecto como de las habilidades que estos requieren para tener mejores opciones de vida.

Los hallazgos apuntan a la necesidad de vincular a los adolescentes de modo pleno y satisfactorio a los programas complementarios para que estos logren el desarrollo pleno de habilidades para la vida y puedan de ese modo tener mejores posibilidades de progreso y bienestar.

CONCLUSIONES

Tomando en cuenta que la totalidad del personal directivo, el 78% de los adolescentes y 91% de los padres de familia estiman importante que los adolescentes reciban orientación personalizada en la construcción de sus proyectos de vida, se le debería prestar la debida atención a este aspecto y considerarlo un insumo para formular políticas públicas que coadyuven al logro de este propósito, de tal manera que se minimicen los factores de riesgos y vulnerabilidad en la población juvenil.

Por otra parte es importante preparar a los padres mediante acciones y talleres que los preparen para orientar a los adolescentes, para que aprendan reconocer e interiorizar lo que los jóvenes quieren para su vida.

La orientación vocacional se convierte en un factor importante para definir el proyecto de vida, de allí que es necesario que en las instituciones educativas este proceso se cumpla satisfactoriamente, pues de este modo se unificarían esfuerzos entre la familia y las instituciones educativas para que los adolescentes estructuren su proyecto de vida.

La actual agenda mundial del desarrollo sostenible plantea la atención prioritaria a poblaciones que se encuentran en situación de vulnerabilidad mediante procesos que les permitan desarrollarse plenamente en el ser y en el hacer. Lo anterior sumado al proceso de paz que vive Colombia y las consecuencias que el conflicto ocasionó sobre la población sincelejana, hace necesario un acompañamiento más constante y procesual a los adolescentes para que puedan desarrollar habilidades como el liderazgo, la participación, el trabajo en equipo y la resolución creativa de conflictos,

y así puedan proyectar su vida en distintos escenarios basados en su identidad, potencialidades y aspiraciones. .

Referencias

- Alcaldía Municipal de Sincelejo. (2016). Plan Municipal de desarrollo. Recuperado de <http://www.alcaldiadesincelejo.gov.co/Ciudadanos/ProyectosNormatividad/Plan%20de%20Desarrollo%20Municipal%202016%20-%202019.pdf>
- Bernal, C. A. (2010). Metodología de la investigación. Bogotá. Pearson.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Corte Constitucional. (2015). Constitución Política de Colombia. Bogotá: Imprenta Nacional. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- Departamento Nacional de Estadística (DANE). (2017). Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion>
- Gobernación de Sucre. (2016). Gobernación de Sucre.
- Gobernación de Sucre. (2016). Gobernación de Sucre. Obtenido de <http://www.sucre.gov.co/index.shtml?apc=v-xx1-&x=1533256>
- Hernández, S. y. (2006). Metodología de la investigación. México: Mac Graw Hill.
- Naciones Unidas. (2015). Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.onu.org.ar/wp-content/uploads/12agostoODS2030.pdf>
- Naciones Unidas. (2015). Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.onu.org.ar/wp-content/uploads/12agostoODS2030.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. (2014). Programa de las NACIONES UNIDAS para el Desarrollo PNUD. Recuperado de <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-summary-es.pdf>

FORMAR PARA TRANSFORMAR: UNA ESTRATEGIA DE CONSTRUCCIÓN DE TEJIDO SOCIAL

Jessica López Coronado¹
Eidy Contreras Baques²
Lidia Flórez de Alvis³

Corporación Universitaria del Caribe- Cecar

Resumen

El siguiente trabajo evidencia el desarrollo del programa Formar para Transformar, ejecutado desde la Corporación Universitaria del Caribe, el cual surge como respuesta del convenio interinstitucional entre Ministerio de Educación Nacional, Icetex y el fondo de víctimas, dando cumplimiento a lo enunciado en el artículo 51 de la Ley 1448 de 2011, quien ordena el favoreciendo del acceso, permanencia y graduación de estudiantes víctimas del conflicto armado bajo un enfoque diferencial en pro de su reparación integral. Dicho programa se ejecuta bajo la metodología Investigación - Acción – Participación de la IAP, enmarcado en las dimensiones: Realización Personal y Eficiencia Terminal. Las acciones desarrolladas desde la primera dimensión apuntan a la formación continua, y el apoyo psicosocial de los beneficiarios a través de la oferta de diplomados, proyecto de investigación, Seminarios, Encuentros lúdicos, Campamentos, Talleres de Victimología, Plan padrino, y realización de Grupos focales. Con base en la segunda dimensión, se realiza seguimiento al cumplimiento de los módulos exigidos por el Ministerio de Educación, como requisito para la condonación total de la beca, asimismo se realiza un acompañamiento académico, desde el programa TAE (trayectoria académica exitosa) los resultados encontrados a partir del desarrollo de este artículo evidencian que las acciones realizadas favorecen el éxito académico y el mejoramiento de la calidad de vida de los beneficiarios, potencializando en ellos competencias personales y profesionales, que les llevan a ser constructores del tejido social de sus comunidades desde la ejecución de los proyectos de pedagogía social que realizan según su programa académico.

Palabras clave: víctimas del conflicto armado, formar, reparación integral, Tejido Social

1 Trabajadora Social. Docente Corporación Universitaria del Caribe, CECAR. Cursando especialización en docencia. Jessica. López @cecar.edu.co

2 Trabajadora Social. Magister en Desarrollo Y Gestión De Empresas Sociales Docente Corporación Universitaria del Caribe, CECAR. eidy.contreras@cecar.edu.co.

3 Licenciada en Español y Literatura. Magister en Dirección Universitaria. Docente Corporación Universitaria del Caribe. Lidia.florez@cecar.edu.co

INTRODUCCIÓN

Colombia es un país con más cinco décadas de violencia, lo que ha generado consecuencias políticas, psicosociales, económicas y educativas que plantean diversos retos para el estado colombiano representado por las diferentes instituciones responsables del restablecimiento de los derechos de las víctimas. Producto de los hechos violentos acontecidos a nivel nacional, se encuentran afectadas 8.405.265 personas, correspondiéndole al departamento de Sucre el 3.065% (304.772), Unidad de víctimas (2017).

La población colombiana que se ha visto más perjudicada por este fenómeno equivale al 32.66%, representada por personas cuyas edades oscilan entre 12 y 17 años (1.049.149) y entre 18 y 29 años (1.696.206), Unidad de Víctimas (2017), situación que las obligó al abandono forzado de sus lugares de origen y a buscar refugio en un nuevo territorio donde pudiesen acceder a derechos y políticas sociales acordes con la situación de vulnerabilidad en la cual se encuentran, tratando de reconstruir sus proyectos de vida a nivel personal, familiar y comunitario.

Entre las instituciones responsables del restablecimiento de los derechos de esta población, y promotoras de desarrollo personal, se encuentran las instituciones de educación superior las cuales son conscientes de la función transformadora de la educación y fijan garantías para que el proceso educativo de la población víctima se logre, teniendo en cuenta los requerimientos necesarios según lo planteado desde el enfoque diferencial.

En concordancia con esta necesidad, dando cumplimiento a lo enunciado en el artículo 51 de la Ley 1448 de 2011, el gobierno nacional establece la estrategia "Fondo de reparación para el acceso, permanencia y graduación en educación superior para la población víctima del conflicto armado" enmarcada en el convenio de cooperación interinstitucional 389 del 2013, entre Ministerio de Educación Nacional, la unidad de Víctimas y Icetex (Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior) que tiene como propósito otorgar créditos educativos de niveles técnico profesional, tecnológico y universitario hasta por 11 SMMLV y recursos de sostenimiento para la permanencia estudiantil por 1.5 SMMLV, 100% condonables, de manera semestral a esta población, y materializar así la ordenanza de la ley.

A través de este mismo convenio se hace llamado a las IES (Instituciones de educación superior) que tengan estudiantes beneficiarios por

esta modalidad, a definir y llevar a cabo una estrategia de seguimiento y acompañamiento de manera que se les garantice la permanencia en la universidad y posteriormente su graduación.

Es por ello, que la Corporación universitaria del Caribe- CECAR, desde la Facultad de Humanidades y Educación, coherente con esta estrategia, a partir del año 2013-2 viene implementando el programa "Formar para Transformar" cuyo objetivo principal consiste en generar oportunidades de acceso, permanencia y graduación en educación superior, con calidad, a la población víctima del conflicto, beneficiando a 114 personas en los diferentes programas profesionales ofrecidos en la corporación en modalidad presencial y a distancia.

Cabe señalar que este programa atiende a sus beneficiarios dentro de las dimensiones: Realización Personal y Eficiencia Terminal, la primera apunta a la formación continua de los estudiantes a través de diplomados, talleres, proyectos y semilleros de investigación. Además, desde esta dimensión se les brinda atención a través de la realización de encuentros con estudiantes, padres de familia, y los beneficiarios de esta estrategia en otras universidades de la región, campamentos, talleres de Victimología, atención psicológica, plan padrino, y congresos. Desde la dimensión: eficiencia terminal, se realiza seguimiento al cumplimiento de los módulos exigidos por el ministerio de educación nacional, como requisito de condonación, y seguimiento al desempeño académico semestral, a través de monitorias académicas, cursos de refuerzos, y nivelaciones.

En este orden de ideas, el presente trabajo pretende demostrar cómo se ha venido desarrollando el programa "Formar para Transformar" en Cekar, destacándose por ser un proceso significativo en el desarrollo personal y académico de los beneficiarios, quienes tienen el deseo de convertirse en profesionales que logran no solamente repararse integralmente, si no también ayudar a otras personas que igualmente han experimentado este tipo de situaciones dentro del conflicto armado colombiano, formando tejido social en las familias y comunidades donde realizan sus proyectos de pedagogía social, requisito para condonar el crédito del cual son beneficiarios, generando transformación y un gran impacto social en la región desde cada uno de los programas académicos que cursan en la corporación.

RECORRIDO DE LA SITUACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

El programa formar para transformar en Cecar, nace de la alianza: Academia-Estado y Sociedad civil, como una estrategia de acompañamiento psicosocial y seguimiento académico a los estudiantes beneficiarios del fondo de víctimas en Cecar, dando respuesta a lo ordenado desde la Ley 1448 (2011) art 51, y el Convenio de Cooperación Interinstitucional 389 (2013) en su cláusula octava, mencionado anteriormente.

Es por ello que a través del programa se pretende dar una adecuada intervención a la población víctima del conflicto armado, haciendo efectiva la puesta en marcha de las políticas diseñadas desde el gobierno nacional para este colectivo y aprovechando las capacidades personales, sociales, cognitivas, y académicas, de cada uno de los estudiantes en su aspiración de transformar sus realidades en pro de superar las adversidades y tener una mejor calidad de vida, restableciendo sus derechos vulnerados en medio de la violencia, por lo tanto, para efectos de este art es importante reconocer que una víctima se entiende como:

Aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1° de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno (Ley 1448, 2011 art. 3).

Asimismo, la presente ley, en su artículo 13, reconoce que las víctimas deben ser atendidas bajo el principio del *enfoque diferencial*, reconociendo que hay poblaciones con características particulares en razón de su edad, género, orientación sexual y situación de discapacidad, para el efecto, en la ejecución y adopción por parte del Gobierno Nacional de políticas de asistencia y reparación en desarrollo de la presente ley, deben adoptar criterios diferenciales que respondan a las particularidades y grado de vulnerabilidad de cada uno de estos grupos poblacionales.

De allí que se implementen este tipo de políticas, y estrategias a nivel local apuntando a su *reparación integral*, concepto reconocido en el marco de la ley como:

Un derecho que comprende las medidas de restitución, indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición, en sus dimensiones individual, colectiva, material, moral y simbólica, cada una de estas

medidas será implementada a favor de la víctima dependiendo de la vulneración en sus derechos y las características del hecho victimizante. (Ley 1448, 2011, art. 25).

Es por esto que el hecho de haber ingresado a una universidad, se reconoce como una forma positiva de enfrentar y superar una calamidad, como lo plantea la teoría de la resiliencia de Cyrulnik (2001) y los aportes de Melillo y Suárez (2001), y otros, quienes hacen mención a los factores *resilientes* que resultan protectores para los seres humanos, más allá de los efectos negativos de la adversidad, tratando de estimularlos una vez que fueran detectados por ellos. Por lo tanto, estos recursos, deben ser aprovechados y potencializados desde la academia, ya que las universidades, son escenarios de *formación* integral que promueven las competencias de sus educandos desde la potenciación del saber, saber hacer y el ser, en víspera de la transformación de sus contextos.

También es relevante comprender que cada una de las acciones desarrolladas desde el programa, contribuyen a la construcción del tejido social y de una paz estable y duradera en la sociedad colombiana, una paz que se obtiene por medios pacíficos, y que contribuye al desarrollo de las personas, familias y comunidades mejorando su calidad de vida y su bienestar biopsicosocial, sin utilizar la violencia a pesar de que las víctimas la hayan experimentado y se sientan motivados a actuar de la misma manera. Por ello, desde la teoría de conflicto se comprende esta nueva percepción al considerar que:

La Paz por medios pacíficos tiene que ser afrontada con mucha racionalidad y profundo respeto por el hombre y sus necesidades básicas (bienestar, libertad, identidad y sobrevivencia). El proyecto de Paz por medios pacíficos, pone al hombre como punto de partida, no a ideologías, credos, partidos políticos, o países (Galtun, así como es citado en Calderón, 2009).

Así mismo, la realización de cada una de las acciones desarrolladas desde proyectos como estos, propenden por la reconstrucción del tejido social, tejido que fue destruido en las comunidades colombianas a raíz de la violencia provocada por el enfrentamiento de las fuerzas estatales con los grupos subversivos, siendo la población civil la más afectada en su estado de indefensión. Frente a ello, se ha demostrado que:

En general se debe señalar que la ruptura y consecuente desaparición del tejido social conformado durante generaciones, manifestada en

el desgarramiento de las relaciones de amistad, vecindad, participación y solidaridad, manifestado en un sentimiento de desarraigo, provoca el detrimento y colapso de las formas cotidianas que permitían a las personas, familias y comunidades su sostenimiento y reproducción. Es decir, en términos prácticos, la población desplazada ve destrozados sus medios de subsistencia a niveles básicos, lo que empeora la calidad de vida de la población desplazada e impacta también a las comunidades populares que sirven de receptoras (Cáñamo, Vergara & Montes, 2013, p.p. 31).

De allí que las universidades vienen a jugar un papel fundamental en la reconstrucción de este tejido, contribuyendo a la formación integral de sus educandos, y la consolidación de comunidades más pacíficas, y desarrolladas.

METODOLOGÍA

La estrategia de intervención de este programa, se desarrolla bajo un enfoque diferencial, es decir, teniendo en cuenta características de la población tales como edad, etnia, género, condición social (vulnerable – desplazado), en el desarrollo de cada una de las actividades, sabiendo que, los avances en cada uno de los ejes depende de las necesidades existentes y de la priorización que de ellas hagan los miembros de éstas. También se desarrolla bajo la perspectiva de acción sin daño, según la cual se implementa una metodología participativa, democrática, que integra la acción con la investigación, propia de la metodología IAP (investigación, acción, participación), dado que:

La IAP es un método en el cual participan y coexisten dos procesos: conocer y actuar; por tanto, favorece en los actores sociales el conocer, analizar y comprender mejor la realidad en la cual se encuentran inmersos, sus problemas, necesidades, recursos, capacidades, potencialidades y limitaciones; el conocimiento de esa realidad les permite, además de reflexionar, planificar y ejecutar acciones tendientes a las mejoras y transformaciones significativas de aquellos aspectos que requieren cambios; por lo tanto, favorece la toma de conciencia, la asunción de acciones concretas y oportunas, el empoderamiento, la movilización colectiva y la consecuente acción transformadora (Colmenares, 2012, p. 109).

De la misma manera, es relevante mencionar que la ruta que se sigue dentro del programa Formar para Transformar, inicia desde la remisión que el Ministerio de Educación envía a la institución indicando quienes fueron los estudiantes seleccionados para ser beneficiarios de la estrategia. Segui-

damente, se diligencia un formato diseñado por este mismo ministerio, en la que se conocen tres aspectos fundamentales de cada uno de los estudiantes los cuales son:

- *Caracterización*: a través de este ítem se conocen los datos generales de la institución superior y del estudiante, La edad, el hecho victimizante padecido en el conflicto, lugar de origen, programa a que pertenece, de esta manera, se identifican los riesgos que podrían afectar la permanencia del estudiante en la institución de educación superior.
- *Seguimiento académico*: mediante este ítem se realiza seguimiento al rendimiento académico del estudiante, desde cada una de las asignaturas y los cortes que se encuentra cursando para apoyarle si presenta alguna dificultad en su proceso académico.
- *Acompañamiento*: el plan de acompañamiento son aquellas actividades que la institución ofrece a los estudiantes para que mejoren aspectos relacionados con lo académico o lo psicosocial.

Asimismo, mediante de las *entrevistas semiestructuradas*, se conoce la situación académica de cada uno de ellos, para identificar las razones por las cuales no logran un adecuado rendimiento académico en el semestre, y así, intervenir cada una de estas problemáticas en el proceso de acompañamiento.

Del mismo modo, los *grupos focales* permiten conocer las historias de vida, las experiencias y significaciones que los estudiantes tienen frente a lo vivido en el marco del conflicto, y que consideran pueden ser un obstáculo en el desarrollo de su proyecto de vida. Información que posteriormente se analiza, e interpreta y sirve como fundamentación para el adecuado acompañamiento psicosocial que se les brinda.

Cabe resaltar que la población actual beneficiaria del programa en la Cecar es de 114 personas distribuidos en los diferentes programas académicos de la institución, y modalidades (presencial y a distancia) además, en los siguientes estados: estudiantes, egresados, y graduados. Para el análisis de la información, se tabularon las entrevistas de manera manual y se analizaron las fichas en este mismo sentido.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Dimensión 1 Realización personal: En el marco de esta dimensión, específicamente en el ítem Formación continua, se han desarrollado las siguientes acciones:

- “Diplomado en “*Construcción de Paz Territorial: una apuesta para la convivencia y la reconciliación*” a través del cual se fortalecieron las capacidades integrales de los estudiantes del programa “Formar para Transformar”, liderado por la Facultad de Humanidades y Educación de la Corporación universitaria del Caribe CECAR y el COS (Centro de Orientación a Víctima) con una duración de 144 horas y 28 beneficiarios del programa.
- Un proyecto de investigación que lleva como nombre: “Recursos resilientes y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios víctimas del conflicto armado de las instituciones de educación superior en el departamento de Sucre”, de este proyecto se ha tenido como producto una ponencia presentada en el II Seminario de Construcción Social del Territorio en el Colegio Mayor de Cundinamarca de Bogotá, titulada Caracterización de los recursos resilientes en estudiantes víctimas del conflicto armado de las instituciones de educación superior del departamento de Sucre. (Fase 1).
- Seminario nacional “Experiencias, tendencias y desafíos de las ciencias sociales en el postconflicto”.
- Encuentros de capacitación con el Ministerio de Educación Nacional sobre el manejo de las directrices que rigen la beca condonable.
- Constitución de una red de estudiantes víctimas pertenecientes a las instituciones de educación superior que atienden esta población en el departamento.
- En cuanto al segundo ítem, denominado *Atención Psicosocial:* se han desarrollado actividades que apuntan a la superación de las afectaciones emanadas de la experiencia conflictiva, y de las dificultades de la vida diaria, asimismo, el fortalecimiento de aquellas capacidades positivas que les permiten ser personas integrales, humanas, empáticas, asertivas, y competentes. En este sentido las acciones ejecutadas son:

- Apoyo psicosocial, a través del cual los estudiantes son atendidos primeramente por los profesionales encargados del programa de víctimas (Trabajadores Sociales y licenciados) y posteriormente remitidos al servicio especializado de psicología de bienestar Institucional para una atención particularizada.
- Encuentros lúdicos, académicos con los estudiantes y padres de familia, a través de los cuales se ha contribuido a la reparación integral y el fortalecimiento de las relaciones familiares.
- Se han realizado salidas de campo en escenarios distintos a la universidad, al aire libre, con el objetivo de que los estudiantes logren superar las adversidades enfrentadas en el conflicto y en su vida diaria, apuntando así a la sanidad interior, a través de talleres lúdicos y reflexivos.
- Taller de Victimología con expertos en la temática, para el re-encuentro consigo mismo, y la superación de las situaciones adversas vividas en condición de víctima.
- Plan padrino: es un apoyo (almuerzos), que se les brinda a esta población cuando por razones académicas deben permanecer en la institución las dos jornadas en un mismo día.
- Grupos focales: En relación a los grupos focales se utilizó la herramienta "un cuerpo para mi historia", con el fin de conocer la historia de vida y cada una de las experiencias positivas y negativas más significativas vivenciada por los estudiantes, utilizando las partes de su cuerpo para darlas a conocer. Entre los elementos comunes más significativos se encontraron:

Tabla 1

Historia de vida; experiencias significativas

| Sentimientos | | Personas más significativas en su historia | Acontecimientos que marcaron su vida. | Visión a futuro. |
|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| Positivos | Por mejorar | | | |
| Tranquilidad. | El dolor. La injusticia. | | Los recuerdos de lo vivido en el desplazamiento que marcaron mi vida. | Ser un profesional exitoso. |
| Paz, amor, añoranza. | El temor de que mis hijos repitan la historia que a mi toco vivir. | Mis padres. Dios. | La violencia y el sufrimiento. | Tener un hogar estable. |
| Recuerdo los olores del amanecer en mi pueblo. | La tristeza. | Mis tíos. Mis hermanos. Mis abuelos. | Ser madre a temprana edad. | Ser un instrumento para que mis hijos y mis familiares salgan a delante |
| Cuando mis padres en la finca me cantaban al dormir. | Traiciones | Mi pareja. Mis hijos. | La muerte de mi hermano. | |
| El olor de la lluvia. | Desilusiones. Gritos. Ira. Rencor. Los problemas que me agobian. | Los amigos que deje cuando me desplacé. | Perdida de familiares a partir de la guerra. El abandono de mi padre. Muerte de mi madre al yo nacer. | Tener una mejor calidad de vida. |

Narrar la vida a otro no es fácil; paradójicamente, se trata de un ejercicio que hace frágil, y a la vez fuerte, a quien lo realiza. Implica correr el riesgo de dejarnos llevar por las palabras a través de las fantasías y los recuerdos, poniendo de presente aquello que nos hace falta, aquello que se nos fue, o que tal vez nunca tuvimos; implica reencontrarse con las marcas que la vida ha dejado en nuestra historia; pero también –y por esto nos hace fuertes- nos da la posibilidad de transformar nuestra relación con algo doloroso que nos sucedió, de acompañarnos mutuamente, esto se pudo reflejar en el discurso de cada uno de los participantes del programa, donde expresaban sus sentimientos tanto positivos como negativos como, amor, esperanza, paz, añoranzas, tristezas, desilusiones, El temor de que sus hijos repitan la historia que ellos evidenciaron a partir del desplazamiento, nostalgias, también las personas más significativas en su historia, allí se encuentran sus familiares (papá, mamá, hijos, abuelos hermanos). Enunciaron sueños, los hechos que los afectaron profundamente, de los cuales expresaron: Los recuerdos de lo vivido en el desplazamiento que marcaron: mi

vida, La violencia y el sufrimiento, Ser madre a temprana edad, La muerte de mi hermano, perdida de familiares a partir de la guerra.

El abandono de mi padre, muerte de mi madre al yo nacer, concluyendo que a pesar de las dificultades hay un futuro por construir de las cuales se dijeron estas cosas: Ser un profesional exitoso, tener un hogar estable, ser un instrumento para que mis hijos y mis familiares salgan a delante, tener una mejor calidad de vida.

Dimensión 2 Eficiencia Terminal: Desde esta dimensión se realiza seguimiento al cumplimiento de los módulos exigidos por el ministerio de educación nacional, como requisito de condonación, y seguimiento al desempeño académico semestral, a través de monitorias académicas, cursos de reforzados, y nivelaciones. Para iniciar el proceso se sigue la siguiente ruta a través de la cual se encontraron los resultados que se presentan a continuación:

CARACTERIZACIÓN

El comportamiento creciente de la población entre los años 2013-2 cuando se dio inicio a la estrategia en la institución, con un número de 6 estudiantes seleccionados por el ministerio de educación nacional para ser beneficiarios de la estrategia. En el año 2014-1 ingresaron 80 personas, siendo el periodo en que más estudiantes se admitieron, luego en el periodo 2015-2 vincularon 27 y por último en el año 2016-2 un solo estudiante fue beneficiario.

En lo relacionado con el aspecto sociodemográfico, a través de la caracterización se encontró que el 87% de los beneficiarios son mujeres y solo un 13% pertenece al género masculino. Se destaca que 86% sufrió como hecho victimizante el desplazamiento, en segundo lugar, un 10% padeció homicidio y por último en un 1% (por cada uno de ellos) los hechos victimizantes de secuestro, despojo, amenaza y violencia basada en género. En relación al lugar que pertenecen los estudiantes, se encontró que son oriundos del departamento de Sucre el 41%, en segundo lugar un 19% pertenece al departamento de Córdoba, un 17% es oriundo del departamento de Bolívar, un 6% del Meta, un 5% de la Guajira, un 4% de Antioquia, y un 2% (por cada uno) pertenecen a los departamentos de Chocó, Guaviare, Magdalena y Casanare. Por lo que se puede observar que el programa beneficia no solo a estudiantes de Sucre, sino también de otras regiones del país.

La edad promedio en la que se encuentra la mayoría, con un porcentaje del 75% es entre los 20 y 29 años, 17% cuenta con edades entre los 30 y 35 años, 6% tiene 19 años, y 2% (uno por cada uno) tiene 42 y 52 años de edad, por lo que se refleja que la mayoría de los beneficiarios son jóvenes.

Los programas con mayor porcentaje de beneficiarios son Psicología con 20% le sigue Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés con un 13%, Contaduría Pública con el 12%, Trabajo Social con un 11%, Derecho con el 8%, Administración de Empresas, con un 7% Ingeniería Industrial y la Licenciaturas en Ciencias Naturales con el 6% cada uno; los programas con menor porcentaje de beneficiarios son Arquitectura, Ingeniería de Sistemas, con un 3% cada uno, Ciencias del Deporte, y Licenciatura en Informática con un 2% y en último lugar los programas de Economía y Licenciatura en Pedagogía Infantil que se ubican en 1% respectivamente.

- *Seguimiento académico:* En esta categoría, se identifican las asignaturas en las cuales los estudiantes presentan alta repitencia, entre las que se encuentran: Inglés Con un 39%, seguido de Estadística con 29%, matemáticas básicas un 20%, procesos psicológicos con un 8% y neuropsicología con un 4%.
- *Entrevistas semiestructuradas:* A través de estas entrevistas, los estudiantes expresan las razones por las cuales se generan pérdidas de las asignaturas, y así brindarles el debido acompañamiento. En relación a este aparte, la falencia que más influye en su bajo rendimiento académico según lo expresado por los estudiantes, son los malos hábitos de estudios con un porcentaje del 35%. Un 18% (por cada uno) expresa sentirse desmotivado y tener poca concentración en clases, además, un 17% no utiliza adecuadamente su tiempo libre, un 7% presenta deficiencias en la comprensión de algunas temáticas y el 5% no maneja los recursos tecnológicos de su carrera adecuadamente.
- *Acompañamiento:* como respuesta y apoyo a las necesidades identificadas anteriormente, se desarrollan acciones de acompañamiento a través del programa TAE (trayectoria académica exitosa) bajo la coordinación de Bienestar Universitario, en donde se les ofrece los siguientes servicios para el mejoramiento de su rendimiento académico.
- *Monitorias académicas*

- *Refuerzos en cursos de ingles*
- *Talleres de hábitos de estudios*
- *Talleres sobre motivación personal.*

Con el apoyo de la oficina de graduados, perteneciente a la Vicerrectoría Académica, se realiza acompañamiento a los profesionales que gradúan del programa, ofreciéndoles formación y actualización de hojas de vida en las plataformas de la universidad para acceder a las ofertas laborales.

REFLEXIONES FINALES

Se puede decir que el proyecto cumple inicialmente con las exigencias que pide el Ministerio de Educación y la unidad de atención a víctimas en el tema de educación superior para la atención de la población víctima del conflicto armado, identificando en los beneficiarios características de personalidad positiva que se constituyen en predictores de adaptación y superación del sujeto ante cualquier situación de éxito o adversa; en consecuencia, son las instituciones de educación dentro de un ambiente favorable, después de la familia,, generando en ellos que sientan que la universidad es un espacio y o agente de cambio y transformación, en el ejercicio del recorrido de su carrera universitaria buscando en ellos la permanencia y graduación de alta calidad.

También, el hecho de que sea multiplicadores de lo aprendido, en cada una de sus comunidades se convierte en una experiencia significativa que contribuye a la formación de tejido social en las mismas, promocionando la participación, la cohesión social, y la solución pacífica de los conflictos aportando desde sus conocimientos académicos al desarrollo personal, familiar y comunitario de sus contextos.

En tal sentido, este artículo evidencia los resultados de los dos primeros objetivos específicos del programa Formar para Transformar implementado desde Cekar, los cuales son: Implementar estrategias que permitan divulgar las ventajas del programa de "acceso, permanencia y graduación de la población víctimas de la violencia", para aumentar el número de beneficiarios. Y acompañar a los estudiantes beneficiarios del programa de "acceso, permanencia y graduación de la población víctimas de la violencia" durante su trayectoria académica para una eficiencia terminal exitosa.

Referencias

- Calderón. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. Revista de Paz y Conflictos, núm. 2, 2009, p.p. 60-81 Universidad de Granada, España Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016389005>.
- Camaño. G, Vergara. N, & Montes. S. (2013). Re significación Del Tejido Social Y Familiar De La Comunidad Del Barrio El Rosario, Víctima Del Desplazamiento Forzado. (Trabajo de grado para optar el título de Psicólogo Profesional, Universidad Nacional Abierta Y A Distancia). Recuperado de <http://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD>.
- Colmenares A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3, (No. 1), 102-115.
- Cyrulnik, B. (2001). La Maravilla del dolor: el sentido de la resiliencia Cali. Editorial Granica. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=p9kbQWgn_9AC&oi=fnd&pg=PR6&dq=-Cyrulnik,+B.+ \(2001\).+La+Maravilla+del+dolor.+&ots=FSHbRg0l-Z5&sig=3POLduqlf4f5149Unlai_xTdEfc#v=onepage&q=Cyrulnik%2C%20B.%20\(2001\).%20La%20Maravilla%20del%20dolor.&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=p9kbQWgn_9AC&oi=fnd&pg=PR6&dq=-Cyrulnik,+B.+ (2001).+La+Maravilla+del+dolor.+&ots=FSHbRg0l-Z5&sig=3POLduqlf4f5149Unlai_xTdEfc#v=onepage&q=Cyrulnik%2C%20B.%20(2001).%20La%20Maravilla%20del%20dolor.&f=false)
- Melillo, A. y Suárez Ojeda, N. (2001). Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional y Unidad de Víctimas (08 de Noviembre del 2013) Convenio de cooperación interinstitucional 389. Recuperado de: <http://portel.bogota.gov.co/portel/libreria/pdf/389.pdf>.
- Ministerio de Protección Social, Ley 1448 de 2011, en de ws p. presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documentos/ley144810062011.pdf
- Red Nacional de Información de la Unidad Administrativa Especial para la atención y reparación integral a las víctimas del departamento de Sucre, 2017, en Unidad de Víctimas en de cifras.unidadvictimas.gov.co/Home/victimización.

Parte II

Responsabilidad Social e Inclusión Social

GRUPOS DE INTERÉS ALIADOS DEL DESARROLLO COMUNITARIO EN LAS EMPRESAS MIXTAS PETROLERAS VENEZOLANAS¹

Félix Franco Segovia²
Annherys Paz Marcano³
Elvis Pinto Aragón⁴

Universidad de la Guajira Colombia

Resumen

El propósito del presente artículo fue analizar los grupos de interés como aliados del desarrollo comunitario en las empresas mixtas petroleras venezolanas. El estudio se enmarcó en el paradigma cuantitativo, con un diseño de campo, transaccional, descriptivo. Para la recolección de información se utilizó la técnica de la encuesta y el instrumento aplicado a una población de 30 gerentes fue un cuestionario de 6 ítems con respuestas múltiples y una confiabilidad de 94%. Los datos se procesaron mediante la estadística descriptiva. Los resultados indican que los grupos de interés crean alianza mediante una sinergia con las empresas mixtas petroleras venezolanas, a fin de favorecer el desarrollo de las comunidades asentadas en zonas adyacentes a sus actividades tanto administrativas como operativas, permitiendo desde su actuación en el entorno, fomentar actividades y acciones destinadas a mejorar la calidad de vida, el bienestar de las personas, y el desarrollo sostenible para el bien común.

Palabras clave: grupos de interés, aliados, desarrollo comunitario, empresas mixtas petroleras venezolanas

1 Artículo producto de la investigación: Responsabilidad social y emprendedor social en empresas mixtas del sector petrolero. Trabajo presentado como requisito para optar al grado de Magíster en Gerencia Empresarial. Universidad Dr. Rafael Bellosó Chacín, Maracaibo Venezuela.

2 Licenciado Administración: mención Gerencia Industrial. Magíster Gerencia empresarial. Doctor Ciencias Gerenciales. Participante del postdoctorado Gerencia pública y Gobierno. Líder Procura PDVSA Occidente. Docente e Investigador Universitario. Email: fjfs67@hotmail.com

3 Licenciada Administración de Empresas. Magíster Gerencia Recursos Humanos. Doctora Ciencias Gerenciales. Postdoctora en Gerencia de las Organizaciones. Postdoctora Integración y desarrollo América Latina. Participante del postdoctorado Gerencia pública y Gobierno. Docente e investigadora Universidad de la Guajira Colombia. Grupo de investigación: AIKA. Email: aipaz@uniguajira.edu.co

4 Trabajadora Social. Magíster Gerencia de Recursos Humanos. Docente e investigadora de la Universidad de la Guajira Colombia. Grupo de investigación: Encuentro con la investigación Email: epinto@uniguajira.edu.co

INTRODUCCIÓN

Las organizaciones a escala mundial constantemente están expuestas a cambios para garantizar la gestión de sus actividades misionales, pudiendo a través de sus procesos de trabajo aportar a los indicadores de desarrollo económico del sector al que están suscritas; además de incrementar el producto interno bruto de las naciones de origen, mediante la práctica de estrategias destinadas a generar ventajas competitivas en el mercado; e igualmente propiciar actividades con los grupos de interés para atender la demanda del entorno; de tal manera que esto permita no solo aumentar su rentabilidad en el negocio como resultado del desempeño administrativo y operativo, sino del mismo modo ofrecer respuestas a las comunidades, sin descuidar su razón de ser y teniendo como aliados a los grupos de interés que trabajan por el bienestar de la sociedad.

En tal sentido, la adopción de cambios en la gestión organizacional, obedece a la evaluación tanto interna como externa, siendo la primera el análisis de la estructura organizativa, procesos de trabajos, áreas funcionales, filosofía de gestión, responsabilidades de los colaboradores, calidad del ambiente de trabajo, entre otros; mientras, la segunda corresponde al área externa como aportar al bienestar de las comunidades asentadas en zonas adyacentes, cubrir las necesidades del cliente, atención de los proveedores, formando una sinergia para obtener ventajas distintivas en sus espacios de actuación bajo criterios éticos de transparencia y proyección social, teniendo como aliados los miembros de las comunidades que atiende. Para Paz, Paz y Paz (2011) la responsabilidad social constituye una fuente distintiva para el alcance de ventajas competitivas en virtud de la construcción de un balance ético organizacional, en tal caso las empresas como células de producción social deben comportarse como buenos ciudadanos corporativos, enmarcados en principios éticos.

En este orden de ideas, se infiere que parte de las tendencias que envuelve la gestión organizacional de las empresas a escala mundial en la última década se relaciona a su actuación social, siendo uno de los temas de atención la responsabilidad social, el desarrollo sostenible y las comunidades, aunque no se trata de tendencias novedosa de la actividad empresarial de los diversos rubros del aparato productivo de las naciones en América latina, en la actualidad es parte del compromiso voluntario apoyarse en los grupos de interés, estableciendo con sus aliados al actividades colaborativas para la solución de problemas o necesidades del entorno.

Si bien es cierto que en el mercado económico al aludir a empresas socialmente responsable, se piensa en actividades que sostienen un compromiso que genera valor a su gestión con las prácticas y políticas socio ambientales; sin embargo en la actualidad se apunta a la existencia de vacíos para regular o controlar la actuación de las empresas ante la sociedad, es decir más que responsabilidad se asocia con acciones filantrópicas.

Diversos autores han referenciado en sus trabajos de investigación el impacto positivo de la responsabilidad social, en aspectos como el desempeño financiero, auditorías, costos operativos, imagen de marca y la reputación de las empresas entre otros aspectos, por lo que los cambios de procesos tradicionales de la actividad económica han incluido la actuación social como resultado de una utilidad gestada en un entorno sostenible, para aportar al desarrollo de las comunidades. El desarrollo comunitario para Ander-Egg (2006), consiste en procesos en los cuales los esfuerzos de una población se suman a los del gobierno para mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades, y así integrarlas a la vida del país contribuyendo plenamente al progreso nacional; agrega el autor que el desarrollo comunitario es un proceso propuesto para crear condiciones de progreso económico y social para toda la comunidad, con la participación activa de ésta, y la mayor confianza posible en su iniciativa.

Por consiguiente, a pesar de la tendencia social marcada como una estrategia positiva en las empresas venezolanas durante la última década, la incorporación de las actividades de responsabilidad social aún es un tema naciente y de constante discusión en la ruedas de negocios de los sectores del aparato productivo, sin embargo está incluido en los procesos misionales en las grandes empresas entre ellas las empresas mixtas petroleras que lo han integrado a su gestión, no sólo con el propósito de ser agente multiplicador de calidad de vida de los colaboradores internos sino transmisibles al desarrollo de las comunidades ubicadas en sus alrededores a través de sus miembros, siendo desde su desempeño socio ambiental portavoces de bienestar teniendo como aliados los grupos de interés para la construcción de un tejido social sostenible desde la participación con el sector energético.

Según los criterios de Paz, Sánchez y Magdaniel (2016) las organizaciones en su gestión deben establecer estrategias que guíen las acciones tanto administrativas como sociales, no solo con apoyo de su gente sino mediante la participación de las personas de las comunidades aledañas a su

ubicación económica, como un compromiso por crear una actuación compartida en las actividades de responsabilidad social.

De tal manera, que en el escenario de las empresas sea interno o externo estas actividades representan indicadores del plan estratégico organizacional, al que no son ajenas las actividades de las empresas mixtas petroleras venezolanas, pues estas generan compromisos compartidos con los grupos de interés mediante alianzas sustentada en una relación simbiótica empresa-colaboradores-sociedad-proveedor y viceversa en actividades para aportar a la calidad de vida y bienestar del colectivo, otorgando desde su actuar reputación, credibilidad y confianza en el mercado y más aún en las comunidades adyacentes asentadas en su entorno. Aguilera (2010) plantea que el direccionamiento estratégico busca una adecuada combinación e integración de los medios con que cuentan las organizaciones para lograr sus fines; esto implica que si el fin u objetivo central de una organización es orientarse al crecimiento con responsabilidad social, la dirección estratégica debe establecer un marco de acción que le permita alcanzar esta meta.

En virtud de ello, las empresas del sector objeto de investigación no escapan a las realidades del entorno, por ello asumen en los procesos de trabajos actividades sociales, para aportar al desarrollo de las comunidades, de manera voluntaria la creación de planes de acción social como fuente competitiva en el entorno, buscando la participación de los grupos de interés como aliados para ajustarse a políticas que le permitan ser socialmente responsable, sin dejar de lado su rol económico, siendo capaz de concebir espacios de integración para propender al desarrollo de actividades destinadas al bienestar colectivo.

Guedez (2008) explica que los grupos de interés son todos aquellos grupos que participan de una u otra forma, en la vida de la empresa. En virtud de los aspectos expuestos este estudio tiene como propósito analizar los grupos de interés como aliados de las empresas mixtas petroleras venezolanas.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A continuación se presenta un marco teórico referencial en el cual se abordan los ejes temáticos del estudio como fundamento para comprender las relaciones entre las acciones de la responsabilidad social, el desarrollo comunitario y las alianzas con los grupos de interés.

Responsabilidad social y desarrollo comunitario en las empresas mixtas petroleras venezolanas

Para los investigadores la responsabilidad social se concibe como el apoyo voluntario e integrador de las empresas mixtas petroleras venezolanas para ofrecer repuestas a las necesidades o problemas de los sectores adyacente a su actividad económica, administrativa u operativa con la participación de los grupos de interés con quienes interactúan, es decir creando aliados mediante un compromiso simbiótico en beneficio del desarrollo de las comunidades, y la calidad de vida del colectivo social, donde todos desarrollan acciones para garantizar el bien común.

En este sentido, Martínez (como es citado por Duran, Fuenmayor, Cárdenas y Hernández, 2016), alega que las empresas no funcionan de manera aislada con respecto a la sociedad que los rodea. De hecho, su capacidad para competir depende de los lugares en que opera; es por esta razón que el desarrollo comunitario según Ander-Egg (2006), constituye un proceso por el cual el propio pueblo participa en la planificación y en la realización de programas que se destinan a elevar su nivel de vida, eso implica la colaboración indispensable entre los gobiernos y el pueblo, para hacer eficaces esquemas de desarrollo, viables y equilibrados. Cabe señalar, que diversos los autores han abordado el tema de la responsabilidad social, en la tabla 1 se exponen algunas conceptualizaciones acerca de este tema, en las mismas se aprecian elementos como la colaboración, el compromiso y la alianza entes los diversos sectores inmersos en la comunidad.

Tabla 1
Conceptualización de responsabilidad social

| Autores | Año | Conceptualización |
|--------------------------|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Paz, Sánchez & Magdaniel | 2016 | Es el compromiso voluntario de todos los grupos de interés implementando gestiones que contribuyan con el mejoramiento de las organizaciones en acciones tanto internas como externas, dando lugar a prácticas empresariales transparentes beneficiosas para su talento humano, la sociedad y medio ambiente en el cual están asentadas. |
| Paz & Miquilena | 2014 | Constituye una estrategia de proyección en las organizaciones actuales, ya que estas como miembros activos de la comunidad deben comportarse como buenos ciudadanos corporativos, ajustando su actuación con el entorno desde la premisa del compromiso hacia la ética, la moral, respeto por las personas, la cultura y el medio ambiente, siendo portavoz de un compromiso responsable desde adentro para ser transferible hacia afuera, representado su actuación un elemento de la ventaja competitiva. |

| Autores | Año | Conceptualización |
|-------------------|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Paz, Paz & Franco | 2013 | Supone una mirada comprometida con la comunidad, convirtiéndose en un instrumento gestor y ejecutor del bienestar colectivo |
| Chiavenato | 2011 | Es la actitud y comportamiento de la organización ante las exigencias sociales, derivadas de sus actividades, que le plantea la sociedad. |
| Guédez | 2008 | Deja de ser una acción formal para convertirse en un compromiso que no es competencia exclusiva y obligante del Estado, sino también del ciudadano entendido como individuo o como persona jurídica. |
| Guedez | 2006 | Es el conjunto de estrategias para identificar, atender, anticipar, sobrepasar las necesidades, expectativas, capacidades de los grupos de interés internos y externos. |

Nota. Elaborado por los investigadores, según los autores citados (2017)

A modo general, la responsabilidad social se entiende como el conjunto de las acciones voluntarias e integradoras desarrolladas por las empresas para atender las necesidades o problemas de las comunidades asentadas en los alrededores de su entorno, lo cual involucra a los grupos de interés como aliados que generan ideas creativas e innovadoras, además de mostrar sentido de identidad y compromiso compartido a favor del bienestar de las personas, mediante la gestión de actividades, proyectos, planes y programas de interés social planificadas según las necesidades acuciantes del sector, conllevando su desempeño socio ambiental a la calidad de vida de todos de modo responsable, transparente y ético (Prieto & Chirinos, citado en Paz et al., 2017) el tema de la responsabilidad social empresarial (RSE) se ha convertido en un medio estratégico importante, para ganar reputación y privilegios debido a que los cambios ocurridos en los países de América Latina, implican exigencias para atender las necesidades de la población considerada como desatendida históricamente.

Grupos de interés aliados de las empresas mixtas petroleras venezolanas

En la actualidad las empresas mixtas petroleras venezolanas han asumido como parte de su interacción social e interventora el contacto con el entorno, el cual sustenta las premisas de su actividad misional representando un comportamiento responsable, transparente y ético en las comunidades adyacentes a sus instalaciones administrativas u operativas con la integración de los grupos de interés en la gestión social de sus actividades,

conllevarlo al desarrollo de las comunidades desde las actividades compartidas, pudiendo crear aliados para aportar al bienestar del colectivo social bajo un modelo responsable consigo misma y el entorno.

En este sentido, (Guedez, 2006) expresa que los grupos de interés son todas aquellas personas o grupos que son impactados por las acciones de la empresa o que impactan a la empresa, como resultado de sus decisiones. Asimismo, Paz et al. (2016) señala que los grupos de interés son gestores y ejecutores de acciones que garantizan el bienestar y la calidad de vida del colectivo social.

Pelekais y Aguirre (2008) establecen que los grupos de interés son los individuos o grupos que tienen especial interés en determinadas áreas de la empresa y en la que ella destina su recursos, por lo que pueden ser del entorno interno o externo a la organización; por ello representan un reto para gestionar la responsabilidad social, ya que estos deben asumir roles para distinguir cuáles de ellos deben ser considerados; además en qué medida cumplirán sus roles para hacer de sus compromisos sociales un beneficio común, así como también la importancia de su acción para dar valor agregado a los objetivos planteados por ella y su aporte para mantener su supervivencia.

Al igual admiten los autores, que los grupos de interés también denominados *stakeholder*, asumen en la gestión de la responsabilidad social en las empresas desde varias categorías, en función de sus objetivos y el logro de los mismos por parte de la organización, entre ellos se encuentran los consumidores, proveedores, competidores, grupos organizados. De manera tal, que la alta gerencia debe equilibrar el interés de cada grupo y el suyo propio, para evitar conflictos que pudiesen afectar la gestión responsable. Entre estos grupos se mencionan los siguientes.

- Empleados: se les debe proporcionar condiciones de trabajo seguras y saludables, niveles de remuneración justa y equitativa, respeto al individuo sus creencias, responsabilidades familiares y sus necesidades de crecer como ser humano, igualdad de oportunidades de formación y promoción a todos los miembros de la organización sin discriminar.
- Institución financiera: la empresa habrá de cumplir sus compromisos financieros en el tiempo y términos adecuados; dar informa-

ción sobre el uso y destino de los recursos y las operaciones de la empresa.

- Clientes: proporcionar al cliente la calidad y nivel de servicio acordado, servicio postventa, precio justo, información adecuada y relevante sobre el uso del producto o servicio. entre otros
- Proveedores: pagar a sus proveedores de acuerdo al contrato, y no utilizar su poder de compra de manera inescrupulosa, evitar que sus empleados reciban regalos, ofrecimiento o favores fuera de lo habitual de parte de proveedores y exigirles a estos comunicar de inmediato.
- Comunidad: asegurarse de proteger el medio ambiente de emisiones dañinas, ruidos excesivos o cualquier otra actividad que pueda ocasionar daños a personas, animales o plantas.

Según (Guedez, 2008) los grupos de interés, abarcan aquellos hacia los cuales la empresa tiene cualquier obligación moral, estos suelen ser internos, como son los accionistas, trabajadores y socios aliados, clientes consumidores, proveedores, distribuidores, contratistas acreedores, competidores y sindicatos, mientras los externos, se refieren a comunidades, gobierno (local, regional y nacional); otras empresas, federaciones empresariales y sindicales, medios de comunicación, Organizaciones no Gubernamentales (ONG), fuerzas vivas y otras. Por otro lado, explica el autor que los grupos de interés son conformados por todos aquellos grupos que participan, de una u otra forma, en la vida de la empresa, siendo clasificados en:

- Participantes, siendo los más directos los trabajadores, proveedores, acreedores, clientes, contratistas y accionistas.
- Relaciones sociales, representan las instituciones vinculadas con la empresa y vecinos que forman parte de las comunidades donde opera la organización.
- Interlocutores, son las asociaciones de consumidores, ecologistas y medios de comunicación
- Afectados, incluyen aquellos que sin tener interlocución directa, son afectados por la actividad empresarial o son beneficiados por sus acciones

Según los criterios de Chiavenato (2011) los grupos de interés también denominados *stakeholders*, son personas y grupos capaces de influir

o ser influidos por los resultados logrados en una organización, al igual poseen derechos respecto al desempeño de la empresa; en tal caso es el público que tiene algún interés en la empresa, o sea, personas u organizaciones que participan directa o indirectamente del éxito del negocio, como los accionistas, clientes, funcionarios, proveedores, entidades reguladoras, sindicatos, entre otros. De acuerdo con Fernández (2009) los grupos de interés o *stakeholders*, comprenden aquellos en los que los directivos han de satisfacer simultáneamente los intereses de propietarios, trabajadores, proveedores y clientes.

Strandberg (2010) señala que los grupos de interés o de partes interesadas, son personas o grupos de personas que tienen impacto en, o se ven afectados por, las actividades, los productos o los servicios de una empresa (u otra organización). Establecer un compromiso (*engagement*) con los grupos de interés supone una variedad de acciones y esfuerzos para comprender e involucrar a estos grupos en las actividades y la toma de decisiones de una compañía.

Considerando los aspectos planteados, los grupos de interés constituyen aliados dinamizadores de la actuación social de las empresas mixtas petroleras venezolanas y su entorno, mediante un compromiso compartido en la formulación y ejecución de actividades para propiciar el contacto y el desarrollo de las comunidades, pudiendo conocer y aportar ideas que conlleven a solventar sus necesidades, de tal manera que se ejerzan acciones de responsabilidad social destinadas al bienestar de las personas, creando una relación simbiótica de responsabilidades y funciones para alcanzar un desempeño responsable de las empresa con las comunidades donde participen de manera íntegra con los grupos de interés como aliados multiplicadores de calidad de vida y el bien común.

MÉTODO

El presente artículo comprende desde el quehacer científico el desarrollo de actividades metodológicas para conocer e indagar sobre la información asociada al tema de estudio, estableciendo criterios de análisis y reflexión para darle respuesta al objetivo investigado, en este sentido el estudio se sustenta de un paradigma cuantitativo bajo un enfoque epistemológico positivo, los datos obtenidos al aplicar un cuestionario a la población seleccionada, se procesaron mediante métodos de análisis estadístico. (Guanipa, 2010) el enfoque positivista permite la observación de los hechos

sociales con una visión objetiva de la labor científica determinada por una metodología basada en el dato cuantificable.

Según el objetivo de investigación se cataloga como un estudio descriptivo, en el cual la información compilada está asociada a los grupos de interés como aliados para el desarrollo comunitario en las empresas mixtas petroleras venezolanas. Para (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), la investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno analizado, describiendo tendencias de un grupo o población, partiendo de perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos u objetos o cualquier otro fenómeno sometido a análisis.

Con respecto al diseño de investigación es no experimental, transaccional, de campo, donde no se manipula la información por los investigadores sino se alcanzó de fuentes reales en un tiempo pautado por ellos, para recoger la opinión de los encuestados. (Hernández et al, 2014) el diseño no experimental se define como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables, es decir esta no controla intencionalmente las variables independientes, sino que está destinada a observar los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después interpretarlo.

Por otra parte, en lo referente a la investigación de campo, los datos acerca de los hechos investigados se obtuvieron en los escenarios reales en las empresas objeto de estudio, pudiendo conocer los grupos de interés que participan como aliados en las actividades de responsabilidad social planificadas, para atender las necesidades de las comunidades aledañas a sus instalaciones tanto operativas como administrativas. Arias (2012) expresa que la investigación de campo recolecta datos directamente en la realidad donde se generan los hechos, sin manipular o controlar variable alguna. Al igual señala Tamayo y Tamayo, (2010). que en un diseño de campo, los datos se recogen directamente de la realidad, por lo cual se le denominan primarios.

Para su desarrollo el estudio se apoyó en la totalidad de empresas mixtas del sector petrolero ubicadas geográficamente en el Occidente de la República Bolivariana de Venezuela, siendo estas quince (15) situadas en el Estado Zulia, ver tabla 2:

Tabla 2

Distribución de las Empresas Mixtas del Sector Petrolero ubicadas en el Occidente de Venezuela-Estado Zulia

| Empresas Mixtas del Sector Petrolero | Gerente de Recursos Humanos | Gerente de Desarrollo Social | Total |
|---------------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|--------------|
| Baripetrol | 1 | 1 | 2 |
| Bielovenezolana | 1 | 1 | 2 |
| Petrocumarebo | 1 | 1 | 2 |
| Petroboscan | 1 | 1 | 2 |
| Petrocabimas | 1 | 1 | 2 |
| Petroperijá | 1 | 1 | 2 |
| Petroquiriquire | 1 | 1 | 2 |
| Petroindependiente | 1 | 1 | 2 |
| Petroregional del Lago | 1 | 1 | 2 |
| Lagopetrol | 1 | 1 | 2 |
| Petowarao | 1 | 1 | 2 |
| Petowayuu | 1 | 1 | 2 |
| Petrosiven | 1 | 1 | 2 |
| Petrozamora | 1 | 1 | 2 |
| Petroudaneta | 1 | 1 | 2 |
| Total 30 Gerentes | | | |

Nota. Gerencia de Recursos Humanos Empresas Mixtas Petroleras de Occidente (2017).

En relación a la población (Méndez, 2012) la considera como el conjunto total de elementos de estudio. Según el enfoque de (Hernández et al, 2014) la población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones, partiendo de características de contenido, de lugar y el tiempo. Por tanto, para la exploración de los hechos característicos del fenómeno estudio, como son los grupos de interés como aliados que intervienen en el desarrollo comunitario en las empresas mixtas petroleras Venezolanas, se tomaron las 15 empresas mixtas del sector petrolero situadas en el Estado Zulia y su personal gerencial específicamente los adscritos a la gerencia de recursos humanos y desarrollo social, estando constituida por un total de 30 gerentes, que por presentar características finitas y accesibles, no se acudió a la aplicación muestral, sino se consideró la totalidad de sujetos, convirtiéndose en un censo poblacional. Para Méndez (2012) un censo estudia todos los elementos involucrados en la población,

siendo aconsejable aplicarla cuando esta es finita, asimismo requiere información inmediata del estudio.

Para la compilación de información sobre la situación de estudio, se aplicó como técnica la encuesta, para Méndez (2012) esta técnica permite el conocimiento de las motivaciones, actitudes y opiniones de los individuos en relación con su objeto de investigación.

A razón de los aspectos suscritos en el párrafo anterior, se elaboró como instrumento de recolección de datos de la situación investigada, el cuestionario. (Hernández et al, 2014) afirman que los instrumentos de medición son recursos que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente, teniendo como función de medición es establecer una correspondencia entre el mundo real con el mundo conceptual, permitiendo encontrar sentido a ese segmento real que se trata de describir.

En cuanto al instrumento, se estructuró por 6 ítems con alternativas de respuesta múltiples de siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca, orientados a medir las dimensiones e indicadores del escenario investigativo, en este particular los grupos de interés como aliados en el desarrollo de las comunidades en las empresas mixtas petroleras venezolanas. (Hernández et al, 2014) un cuestionario, es el instrumento más utilizado para recolectar datos, consistiendo en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir.

Por otra parte, se explica que el referido instrumento fue previamente validado por 10 expertos y validado mediante una prueba piloto en poblaciones similares a la estudiada, la confiabilidad se calculó por la fórmula de alfa de cronbach, reflejando un resultado de 0,94 de confiabilidad, además de ello, los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario se procesaron con estadística descriptiva, con apoyo de un baremo de interpretación de datos promedios.

Tabla 3
Baremo de interpretación del promedio de datos

| Rangos | Categorías |
|------------------|------------|
| $1,00 \geq 1,80$ | Muy baja |
| $1,81 \geq 2,60$ | Baja |
| $2,61 \geq 3,40$ | Moderada |

| Rangos | Categorías |
|-------------|------------|
| 3,41 ≥ 4,20 | Alta |
| 4,21 ≥ 5,00 | Muy alta |

Nota. Franco, Paz & Pinto (2017).

RESULTADOS

Según los argumentos expuestos por los sujetos que hacen parte de la población encuestada, se muestra el análisis los resultados, el cual representa la integración cuantitativa obtenida de la opinión de los gerentes de las empresas de estudio encuestados, en el cual los resultados se interpretaron mediante la estadística descriptiva, desglosando la información en indicadores para medir el comportamiento de los grupos de interés aliados de las empresas mixtas petroleras venezolanas.

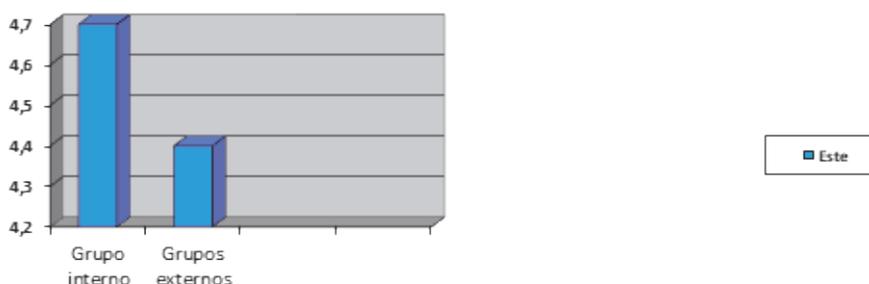


Figura 1. Grupos de interés.

Fuente: Franco et al. (2017).

De acuerdo a los datos ilustrados en el cuadro 4 se puede observar los resultados relacionados con el análisis de los grupos de interés aliados para el desarrollo de las comunidades en las empresas mixtas petroleras Venezolanas, donde de acuerdo al indicador grupos de interés internos, el 70 % de los encuestados expresó que los empleados colaboran con la orientación de los consejos comunales en actividades sociales, mientras un 20% refirió hacerlo casi siempre y un 10% a veces al señalamiento expuesto. Por otra parte, el 77% de la opinión de la población encuestada manifestó que siempre la empresa patrocina actividades sociales donde involucra a todos sus colaboradores y el 23% casi siempre.

No obstante seguidamente con un 67 % los encuestados plantearon que los accionistas siempre se involucran en las actividades ejecutadas de interés social con las comunidades aledañas a la empresa, a fin de aportar a

Tabla 4
Grupos de interés

| Indicadores | Alternativa de Res p. Ítems | S | | CS | | AV | | CN | | N | | Promedios | | |
|-----------------------------|--------------------------------|----------|-----|----------|-----|----------|-----|----------|-----|----------|-----|-----------|------|------|
| | | GERENTES | | GERENTES | | GERENTES | | GERENTES | | GERENTES | | Item | Ind. | Dim. |
| | | Fa | Fr% | | | |
| Grupos de in-terés internos | 1 | 21 | 70% | 6 | 20% | 3 | 10% | 0 | 0% | 0 | 0% | 4,6 | 4,7 | 4,5 |
| | 2 | 23 | 77% | 7 | 23% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 4,8 | | |
| | 3 | 20 | 67% | 10 | 33% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 4,7 | | |
| Grupos de in-terés externos | 4 | 13 | 43% | 13 | 43% | 4 | 13% | 0 | 0% | 0 | 0% | 4,3 | 4,4 | 4,5 |
| | 5 | 15 | 50% | 10 | 33% | 2 | 7% | 3 | 10% | 0 | 0% | 4,2 | | |
| | 6 | 18 | 60% | 12 | 40% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 4,6 | | |
| Promedio | | 17 | | 10 | | 2 | | 1 | | 0 | | | | |
| Desviación | | 13% | | 9% | | 6% | | 4% | | 0% | | | | |

Nota. Franco et al. (2017).

su desarrollo; por consiguiente, en relación a los grupos de interés externos los encuestados indicaron con un 43% que siempre e igual porcentaje es decir el 43% siempre y casi siempre respectivamente, se fomenta la participación de los proveedores en las actividades sociales de la comunidad, y un 13% expreso que a veces sucede el señalado fomento.

En correspondencia a involucra a los sindicatos a la participación de actividades comunitarias, los encuestados señalaron hacerlo siempre con un 50%, un 33% casi siempre, seguido del 7% A veces y 10% nunca ocurre tal involucramiento con las comunidades del entorno. Convoca a otras empresas ante la iniciativa de participar en actividades comunitarias de su entorno el 60% mostro receptividad al inferir que siempre y un 40% casi siempre, estos muestran iniciativas creativas e innovadoras para propender el desarrollo de ellas.

En cuanto al comportamiento de la dimensión grupos de interés aliados para el desarrollo de las comunidades en las empresas mixtas petroleras venezolanas , el valor promedio de los datos obtenidos más alto, se atribuyó a un 4,7 caracterizando desde el rango del baremo como muy alta la presencia de los grupos internos de las empresas mixtas petroleras venezolana como aliados para atender las necesidades de las comunidades adyacentes a ellas, mientras el mayor promedio de la opciones de respuesta se ubicó en un 17 de las personas encuestadas con una desviación estándar de 13%; no obstante la dimensión alcanzo un promedio del 4,5 siendo según la categoría del baremo de interpretación de datos promedios como muy alta la presencia de los grupos de interés como aliados de las empresas objeto de estudio en la participación de actividades de interés social que aporten al desarrollo de las comunidades adyacentes a ellas.

DISCUSIÓN

Al analizar los grupos de interés como aliados de las empresas mixtas petroleras venezolanas, los encuestados señalaron que colaboran con las empresas para orientar a los consejos comunales en la ejecución de sus proyectos, siendo gestores garantes de bienestar y calidad de vida, por el bienestar de todos. Para Fernández (2009), los grupos de interés se definen como aquellos grupos sin cuyo apoyo la organización dejaría de existir, en este sentido manifiesta el autor que los grupos de interés internos son los empleados. Asimismo, (Paz et al 2016) los grupos de interés son gestores y

ejecutores de acciones que garantizan el bienestar y la calidad de vida del colectivo social.

Por otra parte, también se infiere que los grupos de interés en este caso proveedores, sindicatos y otros gestan el compromiso social partiendo del involucramiento de las actividades comunitarias con ellos. Según (Guedez, 2008) los grupos de interés, comprenden aquellos hacia los cuales la empresa tiene cualquier obligación moral, estos suelen ser internos, como son los accionistas, trabajadores y socios aliados, clientes consumidores, proveedores, distribuidores, contratistas acreedores, competidores y sindicatos, mientras los externos, se refieren a comunidades, gobierno (local, regional y nacional); otras empresas, federaciones empresariales y sindicales, medios de comunicación, ONG, fuerzas vivas y otras.

CONCLUSIONES

A manera de reflexión final, resaltan durante el proceso investigativo datos que permitieron conocer la situación objeto de estudio, esbozando las generalidades alcanzadas de acuerdo al objetivo propuesto, es decir, analizar los grupos de interés como aliados del desarrollo de las comunidades en las empresas mixtas petroleras Venezolanas.

Tomando como referencia la información obtenida de los encuestados se conoció, que las empresas objeto de estudio están en un proceso de orientación constante a sus empleados para formarlos en la colaboración voluntaria para el desarrollo de actividades sociales donde se busca integrarlos con los consejos comunales, con el objeto de aportar ideas que coadyuven a dar repuestas a sus necesidades o problemas con ideas creativas e innovadoras, teniendo en cuenta la participación de todas las personas como corresponsables en la construcción de sociedades sostenible y empresas socialmente responsables, es decir con el apoyo de los grupos de interés, siendo portavoces de iniciativas sociales cónsonas con su realidades, asimismo con apoyo de proveedores, pero también sindicatos aunque esta sea poca.

No obstante, las empresas mixtas petroleras venezolanas fomentan el dialogo con los consejos comunales, para compilar información que sea fuente comunicativa para identificar las necesidades, creando espacios de diálogo con el interés de atender sus problemas, al igual uniendo esfuerzos con los grupos de interés tanto internos como externos para solventar situaciones apremiantes, y propiciar la formulación de planes y programas

sociales que coadyuven al desarrollo de las comunidades, elevando la calidad de vida de las personas, aunado a ser gestor del bien común, y aliados para crear un clima de credibilidad, confianza y reputación en el entorno.

Referencias

- Aguilera, A. (2010). Direccionamiento Estratégico y Crecimiento Empresarial: Algunas reflexiones en torno a su relación. *Revista Pensamiento y Gestión*, 28, 85-106. Universidad del Norte Colombia. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/viewFile/1020/641>
- Ander-Egg, E. (2006). La problemática del desarrollo de la comunidad. Buenos Aires-Argentina: Lumen. P. 185
- Arias, F. (2012). El Proyecto de Investigación. Venezuela. Editorial Episteme.
- Chiavenato, I. (2011). Administración de recursos humanos. El capital humano de las organizaciones. México. Editorial Mc. Graw Hill Interamericana Editores, S.A. Novena Edición.
- Durán, S., Fuenmayor, A., Cárdenas, S. & Hernández, R. (2016). Emprendimiento como proceso de responsabilidad social en instituciones de educación superior en Colombia y Venezuela. En *Desarrollo Gerencial Revista de la Facultad de Ciencias Económicas Administrativas y Contables de la Universidad Simón Bolívar-Colombia*, 8(2), 58 – 75.
- Fernández, R. (2009). Administración de la Responsabilidad Social Corporativa. España. Editorial internacional Thompson Ediciones.
- Guanipa, M. (2010). Reflexiones básicas sobre investigación. Maracaibo- Venezuela. Editorial de la Universidad Rafael Bellosso Chacín. Primera edición
- Guédez, V. (2006). Ética práctica de la Responsabilidad Social Empresarial. Venezuela Editorial Planeta Venezolana.
- Guédez, V. (2008). Ser Confiable. Responsabilidad Social y Reputación Empresarial. Colección Temas gerenciales. Venezuela: Editorial Planeta Venezolana. S. A.
- Hernández, R; Fernández, C & Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación. México. Editorial Mc. Graw Hill Interamericana Editores, S.A. Sexta Edición.
- Méndez, C (2012) Metodología diseño y desarrollo del proceso de investigación. Colombia. Editorial Limusa. Quinta edición.
- Paz, A.; Paz, J. & Franco, F. (2013). Responsabilidad social: una mirada sustentable hacia al ambiente en empresas mixtas petroleras. Maracaibo, Venezuela. V Jornadas Científicas Nacionales Dr. José Gregorio

- Hernández "Encuentro de Saberes Universitarios" Maracaibo /Venezuela 20 y 21 de noviembre de 2013.
- Paz, A., Paz, E. & Paz, J. (2011). Responsabilidad social: un desafío u obligación ante la gestión ambiental en empresas carboníferas. Venezuela-Maracaibo. Jornadas Científicas Internas Dr. José Gregorio Hernández. Universidad Dr. José Gregorio Hernández. Maracaibo/Venezuela 23 y 24 de noviembre de 2011. ISBN: 978-980-7437-00-4.
- Paz, A., Sánchez, J., Magdaniel, Y. & Robles, C. (2017). Estrategias de la responsabilidad social como acción voluntaria en la Universidad de La Guajira. En Desarrollo Gerencial Revista de la Facultad de Ciencias Económicas Administrativas y Contables de la Universidad Simón Bolívar-Colombia, 9 (1), 126-143.
- Paz, A y Miquilena, D. (2014). Responsabilidad Social: compromiso estratégico con rostro humano multicultural en empresas carboníferas. México. Revista Ide@s CONCYTEG 9 (105): Marzo, 2014 p p. 61-71. ISSN: 2007-2716
- Paz, A., Sánchez, J y Magdaniel, Y. (2016). Responsabilidad social: un compromiso de todos. Colombia. Editorial Universidad de La Guajira. Primera edición.
- Pelekais, C. y Aguirre R. (2008) Hacia Una Cultura de Responsabilidad Social. México. Ediciones Pearson. Primera edición.
- Strandberg, L. (2010). El compromiso con los grupos de interés. España. Cuadernos de la Cátedra "la Caixa" de Responsabilidad Social de la Empresa y Gobierno Corporativo – IESE. Recuperado de http://www.iese.edu/es/files/Cuaderno%20No%2010_tcm5-61597.pdf
- Tamayo y Tamayo, M. (2010). El Proceso de la Investigación Científica. México. Editorial Limusa. D.F. Séptima edición.

REFLEXIONES Y APORTES PARA LA INCLUSIÓN DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR¹

Yaneth Polo Bolaño²
Blanca Pérez Contreras³

Universitaria del Caribe – CECAR

Resumen

El presente estudio se deriva de la tesis doctoral "Políticas institucionales de inclusión para personas en condición de discapacidad en el contexto universitario de Sincelejo, Sucre, Colombia" y se circunscribe en el eje temático educación y desarrollo humano. En coherencia con el objetivo de la investigación y la normatividad que se soporta desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), se analiza cómo se da la inclusión en Instituciones de Educación Superior de carácter público y privado. La metodología es cualitativa de tipo documental y la técnica el análisis textual. Para la identificación de la población en situación de discapacidad en las universidades muestreadas, se aplicó una encuesta a 10.119 universitarios, periodo académico I y II de 2015, la que arrojó un total de 176 estudiantes en esta condición. Los hallazgos revelan inexistencia de una política de inclusión reglamentada y garantías de acceso y permanencia en el sistema educativo universitario. La información resultante, sirvió de base en la construcción de una ruta de acción que contiene directrices para la formulación de una política institucional integral, que sea correspondiente con la normatividad de inclusión y discapacidad, y, a la vez sirva de mecanismo potenciador para la instauración de una cultura de la tolerancia, el reconocimiento y el respeto a la diferencia en la comunidad universitaria del Departamento Sucre. La apuesta incluye aspectos referidos a procesos administrativos, condiciones locativas, infraestructura física, herramientas

1 Investigación "Políticas institucionales de inclusión para personas en situación de discapacidad en el contexto universitario de Sincelejo, Sucre-Colombia, 2016", que analiza el acontecer actual de los problemas de inclusión en el sector educativo universitario, específicamente, el segmento poblacional con problemas de discapacidad.

2 Doctora en Ciencias de la Educación. Licenciada en español y literatura. Especialista en Procesos Familiares y Comunitarios. Coordinadora Programa de Trayectoria Académica Exitosa- TAE - EAD y Virtual en Corporación Universitaria del Caribe – CECAR. E-mail: Yaneth.polo@cecar.edu.co

3 Magister en Educación: Sociología de la Educación. Socióloga. Especialista en Aprendizaje Autónomo. Docente investigadora en el Programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR, departamento de Sucre, Colombia. Líder de la línea de investigación "Vulnerabilidad social y grupos poblacionales – Grupo Dimensiones Humanas, Facultad de Humanidades y Educación. E-mail: blanca.perez@cecar.edu.co

tecnológicas, bienestar universitario, recursos pedagógicos, bibliográficos y humanos en procura de avanzar hacia la formación en valores inclusivos, trato humanizado en y desde la diversidad.

Palabras clave: discapacidad, inclusión educativa, derechos, política institucional

INTRODUCCIÓN

Una de las características fundamentales de los países democráticos; incluido-incluyendo a Colombia, es la preservación y el respeto de los derechos humanos de su población, indistintamente de su condición étnica, social, física, religiosa o de otra índole, siendo las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades, espacios propicios para el fomento de conocimientos y valores inclusivos que posibiliten el respeto a la diversidad y pluralidad del género humano en contextos cada vez más complejos y heterogéneos.

Haciendo referencia a la inclusión educativa, en el Foro Mundial Sobre la Educación, celebrado en el año 2015, se propone para el 2030 como lema la educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2015). En consecuencia, la inclusión y equidad son base fundamental de esta agenda, con el fin de disminuir desigualdades en el contexto educativo y en otros ámbitos de la vida social tanto para las personas en o sin condición de discapacidad y, de este modo dar sentido a la educación, en tanto, un derecho fundamental en sociedades que se precian de ser democráticas, UNESCO, 2015).

En Colombia, este derecho está consagrado en el artículo 67 de la Constitución Política de 1991; en la Ley 30 de Educación Superior de 1992; la Ley 115 de 1994 (o Ley General de Educación) e igualmente en la Ley 361 de 1997. Esta última, instaura elementos de inclusión para las personas en situación de discapacidad; asimismo, el decreto 2082 de 1996, regula la atención educativa y ampara este derecho, constituyéndose en objeto de interés de diferentes sectores políticos y civiles de la sociedad colombiana.

En este marco normativo, la educación de la población con discapacidades no debe estar negada en ninguno de los niveles educativos. Se infiere que las Instituciones de Educación Superior (IES) también están llamadas y obligadas por ley a garantizar su cumplimiento y, el Estado debe velar para que se cumpla a cabalidad, esto significa que cualquier forma de exclusión debe ser rechazada.

Atendiendo lo anterior, todo discurso y política sobre inclusión educativa debe llevar consigo acciones concretas y sostenibles que hagan posible, en coherencia con la ley, una verdadera inclusión. Visto así, el término inclusión educativa tienen un sentido más profundo de lo que se cree; que al estar asociado a la discapacidad adquiere connotaciones más significativas, en especial, porque son diversas las miradas a nivel internacional y nacional que se han dado entorno de ésta, no obstante, sin alcanzar los logros esperados.

Han transcurrido más de dos décadas desde que el principio de la educación inclusiva se reconoció y apoyó por primera vez a nivel internacional en la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales (1994), llevada a cabo en Salamanca, España, y aún las desigualdades en esta materia son enormes. En la Declaración de Salamanca (1994), como se conoció posteriormente, se insta a los gobiernos a diseñar sistemas educativos que cumplan con las condiciones necesarias para atender diversas necesidades de los estudiantes con discapacidades y de esta manera tejer lazos que posibiliten el acceso en condiciones de igualdad de oportunidades.

Asimismo, la Convención de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), en el Artículo 24, subraya como necesario que los gobiernos garanticen el acceso igualitario a un «sistema de educación inclusivo a todos los niveles» y proporcionen una adaptación satisfactoria a las personas con discapacidades, con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación, basándose en la igualdad de oportunidades. A partir de entonces, el compromiso con una educación primaria y secundaria inclusiva, gratuita y de calidad se convierte en una obligación legal, tanto es así, que, para septiembre de 2013, un total de 133 países y la Unión Europea ratificaron la CDPD y otros 23 países lo firmaron sin ratificarlo (Campaña Mundial por la Educación 2013).

No obstante, en la mayoría de las instituciones de los niveles de educación básica y media y en particular, en la educación superior tanto en el ámbito mundial, latinoamericano, nacional y local, se observa incumplimiento total o parcial de este requerimiento. Las cifras de personas en situación de discapacidad siguen siendo alarmantes, se estima que, a nivel mundial, 93 millones de niños, o uno de cada veinte, entre los que tienen hasta 14 años, viven con una discapacidad moderada o severa y, en la mayoría de países con ingresos bajos y medios, los niños con discapacidades

tienen más probabilidades de no escolarizarse que cualquier otro grupo de niños e incluso los que sufren discapacidades son más susceptibles de abandonar prematuramente su escolarización, (Campaña Mundial por la Educación, 2013).

Asimismo, según el Banco Mundial y la Organización Mundial de la Salud (BM-OMS, 2011), el número de años promedio de educación en personas de 18 y más años, en situación de discapacidad, es inferior a las que no presentan. Los estudios indican que, en el grupo de 18 a 49 años, el número promedio de años cursados es de 6 aproximadamente, mientras que en las personas que no la sufren es de 9; en tanto que, en el grupo de edad entre los 50 a 59 años la relación es 5:6,5 y en los de 60 y más años es de 4:6.

En consecuencia, los limitantes en el acceso y permanencia, en personas menores de 18 años afecta las posibilidades de conseguir lo acordado y sellado en los Objetivos de Desarrollo del Milenio y de la Educación Para Todos (UNESCO 2010) Educación Primaria Universal, la cual cubre a los niños y niñas con discapacidades físicas, cognitivas o de cualquier otro tipo, por ser al igual que otros niños, titulares del derecho fundamental a la educación.

En Colombia, el panorama es poco alentador, el registro continuo para la localización y caracterización de la población en condición de discapacidad del Ministerio de Salud y Protección Social (2015), señala que la población en condiciones de discapacidad es de 1.212.707 personas. De este total, casi la tercera parte (30,2%) no estuvo en un aula escolar, es decir, son analfabetas; si se compara este porcentaje con la tasa de analfabetismo de las personas sin discapacidad, que es el 8,7%, la diferencia es alarmante.

En cuanto a la Educación Básica Primaria solo 14,1% logra terminarla y 28,9% no; con respecto a la básica secundaria 0,3% es bachiller y 15,4% no terminó esta etapa; mientras que solo el 1,3% obtuvo el título general respectivo en el nivel tecnológico, universitario y/o de posgrado.

En Sincelejo, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE (2016), el acceso es de 131 personas bajo esa condición, correspondiente a un 2,2% del total. De los que ingresan, la probabilidad de graduarse es relativamente baja, el 55%. El ingreso al sistema educativo convencional tiende a ubicarse en un nivel muy bajo, y, la culminación

exitosa de los estudios, aún más. El divorcio entre lo que se legisla y lo que ocurre en la realidad de los centros educativos, incide en los bajos niveles educativos de la persona con discapacidad (PcD) del departamento de Sucre y el país.

Los datos antecedentes son dicientes en términos de no inclusión, so pena, que las normas de garantías de los derechos humanos están consagradas en la Constitución Política de Colombia (1991); Ley General de Educación (1994) y Ley 30 de Educación Superior (1992) y que la Ley 361 (1997), instaura elementos de inclusión para las personas en condición⁴ de discapacidad desde todas las dimensiones del ser humano, la vulneración es un hecho innegable. Asimismo, el decreto 2082 de 1996, regula la atención educativa y ampara el derecho de la educación para este grupo e involucra el interés de sectores políticos y civiles de la sociedad colombiana.

Se infiere, persistencia de desigualdades en las oportunidades educativas de personas en situación de discapacidad, es decir, la exclusión tiene un histórico, afectando a la vez las posibilidades de inclusión en áreas laboral y social, Esta situación plantea la necesidad de demarcar prioridades de atención, no basta la política pública en teoría, urge la adopción de medidas apropiadas y coherentes para cerrar brechas. En tal sentido, las apuestas y planes de acción para la inclusión educativa a nivel nacional e institucional deben conjugarse de tal manera, que la dispersión, no haga sucumbir los esfuerzos políticos y sociales de una educación para todos.

En esta dirección deben actuar el Estado y las instituciones, concretando desafíos para avanzar en la garantía de este derecho, lo contrario llevaría a que niños, niñas adolescentes y jóvenes con discapacidades sigan siendo objeto-sujeto de discriminación; se cerrarán cada vez más las posibilidades de participación real en las aulas escolares, en colegios y universidades. Al respecto, Hurtado y Agudelo (2014) indica que en Colombia existen una serie de normas que abordan el tema de la inclusión educativa y otras medidas que impulsa su participación en el sistema educativo. Significa que existen herramientas legales para trabajar en pro de la igualación de oportunidades.

En este propósito debe haber una corresponsabilidad, aunque diferenciada, entre Estado, familia, institucionalidad y sociedad civil, que allane el camino hacia prácticas institucionales conscientes de los procesos y ac-

4 Ahora en situación de discapacidad.

ciones que se adelantan. La acción institucional no puede, ni debe concebirse como un nuevo aparato marginal a las demandas y necesidades de las personas que están en situación de discapacidad. Las grandes dificultades de atención que se tienen hoy deben subsanarse si lo deseable es, la protección integral de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y si se busca alcanzar óptimos sociales y económicos como lo señala Ocampo (2000).

De acuerdo a lo planteado, resulta de vital importancia, hacer visible una realidad presente en las Instituciones de Educación Superior, en particular las de Sincelejo, Sucre, las cuales carecen de una política institucional reglamentada y coherente con lo establecido legalmente y, donde la vigilancia del Estado representado en las instancias departamentales y municipales no es visible.

Se señala, además, que los avances en cuanto a adecuación de entornos físicos, capacitación del personal docente, flexibilización de currículos y modelos pedagógicos adaptados a las necesidades y demandas de formación de este grupo son pocos; no se cuenta con los dispositivos necesarios para garantizar, bajo criterios de dignidad, la inclusión plena.

En tal sentido, la investigación que dio origen a este artículo se constituye en un derrotero de mejora, puesto que, sugiere criterios para la formulación de políticas institucionales inclusivas en el contexto universitario de Sincelejo y el departamento de Sucre.

Para ello, se hizo necesario, primero, la identificación de los estudiantes en condición de discapacidad y la caracterización de las condiciones locativas y de infraestructura física con que cuentan dos universidades ubicadas en Sincelejo: la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR y la Universidad de Sucre, la primera privada y la segunda pública; segundo, la revisión de documentos institucionales con el fin de identificar que políticas inclusivas para las personas con discapacidad (PcD) estaban contenidas en los Proyectos Educativos Institucionales, y en sus Planes de Desarrollo; tercero, a partir de los resultados se precisan los criterios para el diseño de políticas inclusivas en el contexto universitario.

En este trabajo se incluyen los siguientes puntos, a saber:

1. Esbozo general sobre el concepto de inclusión educativa y la normativa colombiana;

2. Fundamentos epistemológicos y metodológicos que dan amparo al problema de investigación;

3. Presentación de los resultados del estudio piloto sobre “caracterización de los estudiantes en condición de discapacidad realizado en la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR” y,

4. Análisis de políticas y acciones institucionales, derivando la apuesta de políticas de inclusión para universidades, sean estas, de carácter privado o público.

Anotaciones sobre discapacidad e inclusión educativa

En este apartado se conforma un marco teórico referencial, para comprender distintas visiones desde las cuales se asumen la diversidad y las diferencias como construcciones relacionales entre un individuo o colectivo y la comunidad o sociedad, entendiendo que más allá de la cuantificación o valoración de la condiciones de discapacidad, esta queda subsumida a la condición de ser humano. en igualdad de derechos y dignidad que los demás. También se trata en este contexto la inclusión educativa.

Discapacidad

El concepto de discapacidad es dinámico, ha evolucionado con el tiempo, a tal punto que actualmente no es una condición a curar, a completar o reparar: es una construcción relacional entre la sociedad y un sujeto individual o colectivo. La discapacidad toma cuerpo en un espacio situacional e interactivo entre alguien con cierta particularidad y la comunidad que lo rodea (Brogna, 2012).

Asimismo, la discapacidad no está siendo valorada o cuantificada solo por el número de personas que presentan una deficiencia o carencia, sino que la actual tendencia es procurar adaptaciones o respuestas sociales o institucionales a la diversidad de necesidades y capacidades que pueden encontrarse en un momento dado en una comunidad, institución u organización. Debido a ello, ya no importa tanto la deficiencia o carencia que la persona pueda tener sino la capacidad de la sociedad para reconocer y atender la diversidad de discapacidades y situaciones individuales que se presentan día a día y que van en aumento.

Esta nueva visión de la discapacidad ha llevado a la OMS y otros organismos a sustituir la clasificación de Deficiencias, Discapacidades y Mi-

nusvalías por una de Deficiencias⁵, limitaciones de la actividad⁶ y las restricciones de la participación⁷. Esta última categoría, se plantea desde una óptica positiva, o sea de lo que una persona "debería poder hacer", y el diagnóstico se determina en función de si la persona puede o no hacerlo. El cambio está en la connotación que adquiere la categoría minusvalía, la que es reemplazada por participación, constituyéndose en la dimensión social de la discapacidad.

Ahora, si se revisa el concepto desde la condición de esta población como sujetos de derechos, la noción de discapacidad también cambia. Para la ONU (2006) la discapacidad no es una condición clínica que necesite rehabilitación, sino un contexto derivado de un entorno, un régimen social y una cultura que son excluyentes para las personas que sufren alguna discapacidad física, mental, intelectual y/o sensorial. En este sentido, la perspectiva de análisis de la PcD, según Campoy y Palacios (2007) debe estar:

- Centrada, en primer término, en su condición de ser humano en igualdad de derechos y dignidad que los demás, y, en segundo lugar, en una condición (discapacidad) que le acompaña, y que requiere en determinadas circunstancias de medidas específicas para garantizar el goce y ejercicio de los derechos, en igualdad de condiciones que el resto de personas. (p. 244)

Esta nueva manera de pensar la discapacidad cambia el modelo tradicional médico-rehabilitador, basado en el asistencialismo y el paternalismo, por otro alternativo: el modelo social, el cual pretende estudiar, entender y explicar las fortalezas humanas, para concebir las necesidades de apoyo como un derecho humano y no como una carencia o déficit fisiológico.

Inclusión educativa

Respecto a la inclusión educativa o educación para todos, cabe aclarar que este tema es relativamente nuevo. Es entendida como el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y se basa en el principio de que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas

5 La deficiencia se refiere a problemas que afectan a una estructura o función corporal, (OMS 2011).

6 Las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas

7 las restricciones de participación son problemas para participar en situaciones vitales.

educativos los que estén diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades.

El objetivo principal es disminuir y superar todo tipo de exclusión a la educación desde una perspectiva del derecho humano; tiene que ver con acceso, participación y aprendizaje exitoso en una educación de calidad para todos. De acuerdo con Ainscow (2002), Allan y Slee (2008) y Barrio de la Puente (2009) la educación no es de calidad si los procesos formativos no se ajustan a los principios de igualdad de oportunidades.

Sobre el tema de la calidad educativa, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2007) señala la importancia de asegurar el derecho de todos a una educación de calidad, lo cual requiere asegurar el derecho a la no discriminación. Se infiere, entonces, que todas las personas se desarrollan mejor como seres humanos si tienen la oportunidad de participar con los demás en cualquier actividad de la vida, es decir, sino sufren exclusión por motivo de origen social y cultural, su género, edad, pensamiento político, creencias religiosas o por estar en condición de discapacidad.

Sin embargo, vivimos en una sociedad donde se tiende a jerarquizar a las personas con discapacidad como inferiores a un 'ideal' de condición humana, lógica que se articula de manera perversa a través del rechazo, la indiferencia, y, en general, de tratos desfavorables en todos los aspectos de la vida colectiva. De allí, que el entorno ha sido determinante del aislamiento que sufren, impidiéndoles no sólo el goce y ejercicio pleno de todos sus derechos y libertades fundamentales, sino la posibilidad de demostrar y potenciar sus talentos y capacidades.

En este sentido, analizar la situación de las personas con deficiencias físicas, sensoriales, cognitivas o mentales, desde un "enfoque de derechos", abre posibilidades para el cambio de percepción, es decir, ser vistos como personas que deben ser reconocidas y respetadas como parte de la diversidad humana y no como individuos enfermos. Indistintamente de su condición, son niños y niñas titulares del derecho fundamental a la educación.

Vista así, la inclusión significa posibilitar a todos los niños y jóvenes, con o sin discapacidad o dificultades, para participar de lleno en la vida escolar y dentro de las comunidades, sin importar sus necesidades. La in-

clusión se ve más como una forma de aprender juntos en las diversas instituciones educativas regulares, sean estas preescolares, escuelas, colegios o universidades; pero, además, con los recursos, currículos y soportes pedagógicos apropiados.

Con relación a este tópico, el Artículo 24 de la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD), subraya la necesidad de que los gobiernos garanticen un acceso igualitario a un «sistema de educación inclusivo a todos los niveles». Por lo tanto, adoptar la legislación apropiada y desarrollar políticas o planes de acción nacionales son buenos puntos de partida en vistas a una inclusión para todos. De lo contrario, como afirma Asprella y Mundt (2014 p. 150) la palabra “incluir es un concepto que se autodestruye en cuanto adquiere formas retóricas”.

En orden de ideas, se resalta, el enfoque basado en derechos, desde el cual se considera que el primer paso para otorgar poder a los sectores excluidos, en este caso a la PcD, es reconocer que ellos son titulares de derechos y, por lo tanto, este enfoque cambia la lógica de los procesos de elaboración de políticas públicas, sociales o institucionales, en procura a reivindicar sus legítimas aspiraciones, reconocerse y ser reconocido en igualdad de condiciones por todos los Estados del mundo y la sociedad civil.

Legislación colombiana e inclusión educativa

Abordar el tema de inclusión educativa en Instituciones de Educación Superior - IES, hizo necesario la revisión del marco jurídico nacional, el cual da cuenta de los derechos que tiene la PcD, siendo a la vez el amparo legal para la creación de políticas institucionales que posibiliten la integración de esta población de forma óptima y apropiada al sistema educativo.

Durante los últimos años, las políticas públicas relacionadas con los problemas y necesidades de las personas con discapacidad, se han establecido a través de diferentes leyes y planes nacionales de atención, orientados a generar mayores niveles de compromiso social, solidaridad y equidad. Es así, como la Constitucional de 1991, declara “Colombia, es un Estado Social de Derecho, el Estado interviene en temas como calidad de la educación, inclusión, equidad y participación”.

La Ley 188 de 1995, llamada también Salto Social, incluyó por primera vez en un Plan Nacional de Desarrollo el tema de la discapacidad, como parte de las prioridades que en materia de política social tiene el Estado

colombiano. Por su parte, el Estado a partir de los años 1991 ha impulsado la inserción de las personas con discapacidad en el sistema educativo. Algunos de los aspectos tratados y contenidos en el cuerpo normativo de la legislación colombiana son:

- En los artículos 13 y 68 de la Constitución Política de Colombia (1991) y con sujeción a los planes y programas de desarrollo nacionales y territoriales queda expreso: el Estado apoyará a las instituciones y fomentará programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa de aquellas personas a que se refiere el artículo 46 de esta Ley” (art. 47), “aulas especializadas. El gobierno Nacional, y de las entidades territoriales incorporarán en sus planes de desarrollo, programas de apoyo pedagógico que permitan cubrir la atención educativa a las personas con limitaciones” art. 48).
- La Ley General de Educación de 1994, capítulo 1, título III, artículos 46 al 49, prevé la “educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales”.
- La Ley 324 de 1996 reza: “El Estado garantizará en forma progresiva que en instituciones educativas formales y no formales, se creen diferentes instancias de estudio, acción y seguimiento que ofrezcan apoyo técnico-pedagógico, para la PcD, con el fin de asegurar la atención especializada para la integración de estos alumnos en igualdad de condiciones” (art. 6).
- La Ley 361 de 1997, capítulo II, sobre educación, expresa: “el Estado colombiano en las instituciones de educación pública garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas con limitación, para ellos dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales (art 10).
- Ley 982 de 2005, en el apartado “Educación formal y no formal”, capítulo III, explicita: “El gobierno nacional y los gobiernos territoriales, deberán respetar las diferencias lingüísticas y comunicativas en las prácticas educativas, fomentando una educación bilingüe de calidad que dé respuesta a las necesidades de sordos y sordo ciegos garantizando el acceso, permanencia y promoción de esta población en lo que apunta a la educación formal y no formal

de acuerdo con la reglamentación que para el efecto expida el Ministerio de Educación Nacional” (art. 9). La misma ley plantea: “Las entidades territoriales tomarán medidas de planificación para garantizar el servicio de interpretación a los educandos sordos y sordos ciegos que se comunican en Lengua de Señas, en la educación básica, media, técnica, tecnológica y superior, con el fin de que estos puedan tener acceso, permanencia y proyección en el sistema educativo” (art. 10).

- El Plan Decenal de Educación (2006-2015), también, se fijó una meta de cobertura del 80% en menores de 16 años con discapacidad y de alfabetización del 20% de los jóvenes y adultos analfabetos. En el 2010 se proyectó que el 80% de la población escolar con Necesidades Básicas Especiales estuviera matriculada en la educación, y que el 30% de los adultos iletrados con discapacidad participaran en programas de alfabetización, sin cumplimiento a la fecha.
- El Decreto 366 de 2009 (DANE, Proyecciones Municipales 2006-2020), reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades excepcionales, dentro del marco de la educación inclusiva.
- Por su parte, el artículo 1° de la Ley 1618 de 2013, “Derecho a la Educación”, reza: El Ministerio de Educación Nacional – MEN, definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, a fin de garantizar el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo.

En relación con los docentes refiere los siguientes aspectos:

1. Establecer procesos y procedimientos de comunicación permanente con los docentes de los diferentes niveles y grados de educación formal que atiendan estudiantes con discapacidad o con talentos excepcionales para garantizar la prestación del servicio educativo y pertinente. [...]

2. Participar en el desarrollo de actividades relacionadas con caracterización de los estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, la sensibilización de la comunidad escolar y la formación de docentes. [...]

3. Elaborar con los docentes de grado y de área los protocolos para ejecución, seguimiento y evaluación de las actividades que desarrollan con los estudiantes que presentan discapacidad o capacidades o talentos excepcionales en la atención diferenciada cuando los estudiantes lo requieran.

Como se aprecia, la legislación es amplia y clara en materia de inclusión educativa para personas con discapacidades, no obstante, las posibilidades de acceso en los diferentes niveles educativos son escasas, repetimos: falta mayor vigilancia estatal al respecto, el sector público y privado no operativizan la ley, de ahí que son muy pocas las personas que logran acceder y culminar sus estudios.

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLOGÍA

En este contexto se presentan los fundamentos investigativos del estudio, se exponen las bases epistemológicas y metodológicas de la indagación en la cual se asume una concepción paradigmática de corte interpretativo.

Fundamentos epistemológicos

La investigación se basó en los fundamentos epistemológicos de la hermenéutica, con interés en la actividad interpretativa y la intención de captar el sentido y llegar a la comprensión del problema de la inclusión de la población en situación de discapacidad en la educación superior. Dilthey (1944), acentúa su mirada en el mundo cultural e histórico del hombre, evoca la unidad entre sujeto–objeto, con lo cual busca la comprensión desde dentro de los fenómenos histórico-sociales y humanos. Por su parte, Cárcamo (2005), apreció la utilidad que presta a las ciencias sociales la hermenéutica y esto se debe a la necesidad de reconocer al historicismo como clave del desarrollo social. También expone este autor:

Mucho se ha planteado históricamente de la hermenéutica, desde la perspectiva teológica hasta las ciencias del espíritu; desde los aspectos filosóficos, hasta las discusiones respecto a su utilidad como dispositivo teórico en el análisis de datos textuales. Sin embargo, muy pocos elementos prácticos que se han desarrollado para aprovechar su real potencial metodológico. (p. 210)

En consecuencia, ese potencial está en el uso de métodos que lleven no sólo a develar sentidos encubiertos que, al salir a la luz, permiten una mejor comprensión de la peculiaridad del objeto-sujeto de estudio, sino

que, además, permitan construir sobre este una visión más global y holística. Siguiendo estas premisas de la hermenéutica, se analiza cómo se da la inclusión de la población en situación de discapacidad en dos universidades de Sincelejo, Sucre.

Paradigma

La investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo de tipo documental y el uso de la técnica del análisis textual de documentos. Este paradigma, según Monje (2011) posibilita desarrollar conceptos, comprensión y teorías, que emergen del análisis inductivo e intuitivo, develando las cualidades y características específicas del fenómeno estudiado, en este caso, la inclusión de la PcD en la educación superior.

Método

Se utilizó el método comprensivo, con énfasis en la interpretación del fenómeno de la educación inclusiva, en un grupo poblacional particular, estudiado en un periodo de tiempo determinado (noviembre de 2014 a noviembre de 2016) y un contexto específico: Corporación Universitaria del Caribe – CECAR de carácter privado y la Universidad de Sucre, pública, ubicadas ambas en el municipio de Sincelejo.

Población

Según proyecciones del Departamento Administrativo Nacional de Estadística, (DANE). Proyecciones Municipales 2006-2020 en el año 2015, Sincelejo posee una población de aproximadamente 275.378 habitantes de los cuales 49% son hombres y 51% mujeres.

Ahora bien, según el Ministerio de Salud y Protección Social (diciembre 2015), en el departamento de Sucre 45.643 personas sufren alguna discapacidad permanente. De ese total, 5.739, es decir, el 12,6% se encuentran en Sincelejo y no todas acceden al sistema educativo.

Instrumentos y materiales

- Encuesta aplicada a 10.199 estudiantes en los periodos académicos I y II, año 2015, de Corporación Universitaria del Caribe – CECAR, modalidad presencial y a distancia, la que permitió obtener información sobre el número de estudiantes con discapacidades.

- Entrevista no estructurada a directores de la oficina de Bienestar Institucional, con el fin de conocer las experiencias inclusivas de las dos universidades.
- Observación participante, para el reconocimiento de las condiciones generales de infraestructura física, espacios de convergencia, medios audiovisuales y materiales de ayuda pedagógica y didáctica.
- Revisión de documentos internos para identificar políticas institucionales de inclusión

Procedimientos

La consecución de los objetivos se logró a partir de la revisión documental de los lineamientos normativos condensados en leyes, decretos y políticas emanados de organismos internacionales y nacionales y de los planes educativos institucionales de la Universidad de Sucre y CECAR.

La caracterización de los estudiantes en condición de discapacidad, se obtuvo mediante una encuesta realizada a 10.199 estudiantes de la Corporación Universitaria del Caribe –CECAR, aplicada a través del software académico dispuesto en el portal estudiante.

El análisis de las experiencias de la Universidad de Sucre y CECAR, se realizó mediante entrevista no estructurada dirigida a los directores de la oficina de Bienestar Universitario de ambas instituciones y la revisión de políticas y acciones inclusivas existentes en la institución.

Las condiciones generales de infraestructura física, espacios de convergencia, medios audiovisuales y materiales de ayuda pedagógicas y didácticas, se obtuvo de la observación directa del campus universitario y el diálogo con funcionarios de las oficinas de planeación institucional, biblioteca, con el fin de corroborar la existencia de material bibliográfico especializado (lenguaje braille, lenguaje de señas, señalización de espacios, entre otros).

De este análisis reflexivo emerge la necesidad de diseñar e implementar políticas públicas de inclusión adaptadas a la realidad concreta municipal e institucional y a las características de la PCD que actualmente estudia en CECAR y Unisucre.

RESULTADOS

Los resultados que se muestran a continuación corresponden al número de personas en situación de discapacidad en Sincelejo y CECAR de acuerdo con la edad, género, nivel educativo y tipo de discapacidad.

Caracterización de la discapacidad general en Sincelejo

En el contexto educativo, se entiende por estudiante en condición de discapacidad aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño, con una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, cognitivas, lingüísticas o de otro tipo que presente. Este concepto, guarda relación con la definición que la Real Academia Española (2017) da de discapacidad: “cualidad de discapacitado”, entendido por esto “dicho de una persona: que tiene impedida o entorpecida alguna de las actividades cotidianas consideradas normales, por alteración de sus funciones intelectuales o físicas”.

También es entendida como “ausencia o disminución de la capacidad para realizar una actividad dentro de unos márgenes normales provocada por una deficiencia”. [...] “Puede ser reversible o irreversible, así como definitiva o transitoria (Diccionario Actual, s.f. párr. 1).

Desde esta óptica, en el año 2015, el número de personas en condición de discapacidad sin registro de localización y caracterización (RL-CPD) en Sincelejo fue de 5.739 (Ministerio de Salud y Protección Social, diciembre, 2015) que representan el 12,6% de un total de 45.643 personas con discapacidad permanente en el departamento, según reporta la misma fuente.

Prevalencia de matrícula en Sincelejo

Según el MEN (2016), en el 2015, Sincelejo tenía 18.654 estudiantes matriculados en instituciones de educación superior, tanto pública y privadas.

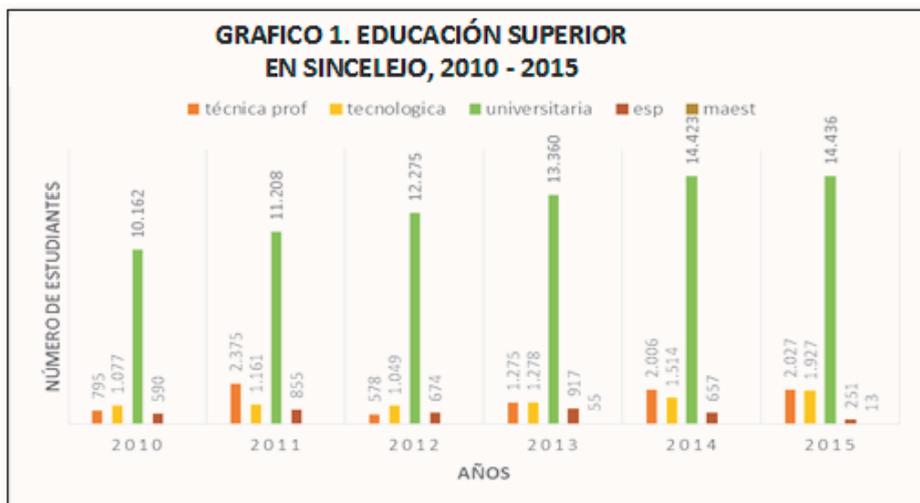


Figura 1. Educación superior en Sincelejo. Fuente: MEN, 2015.

Prevalencia de discapacidad según edad y sexo

En la figura 2, se presenta la tasa de prevalencia de discapacidad según la edad y el sexo. Esta tasa ha sido calculada como el cociente entre el número de habitantes en condición de discapacidad por edades en el municipio y el total de la población en cada grupo de edad, multiplicado por 100. En general, la prevalencia de la discapacidad es creciente de acuerdo con la edad, crece desde un nivel de prevalencia del 1% y 2% en la población más joven (0 y 34 años) hasta un nivel de prevalencia del 8% en las personas de edad superior a los 70 años. Con respecto al sexo, se observa la misma tendencia creciente pero el nivel de prevalencia es mayor en los hombres que en las mujeres de la misma edad.

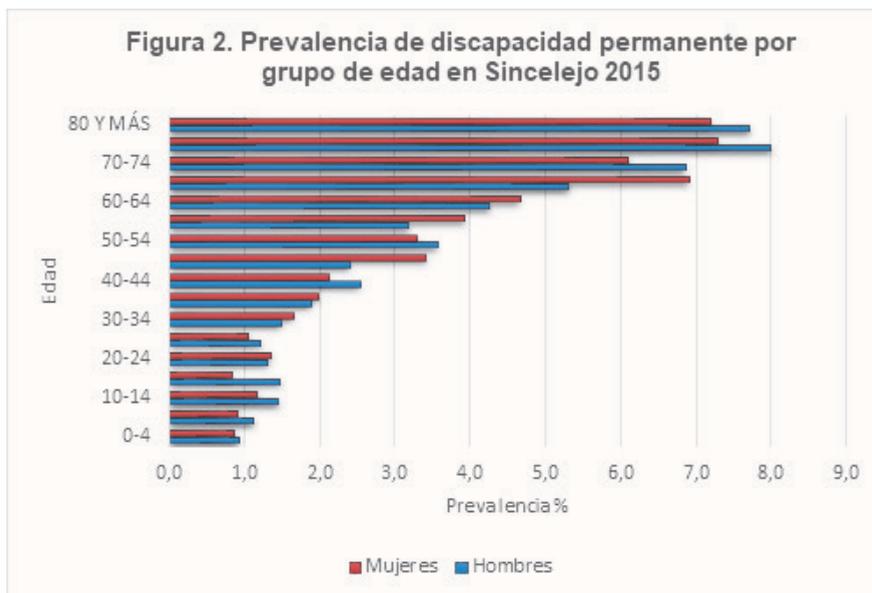


Figura 2. Prevalencia de discapacidad permanente por grupo de edad en Sincelejo. Fuente: MEN, 2015.

DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN

Al examinar las características de escolaridad de las personas en condición de discapacidad que accedieron al sistema universitario de Sincelejo, se encontró que son muy pocos los que logran transitar a ese nivel educativo. La información disponible señala 131 personas, que representa el 2,2% del total. La probabilidad de graduarse es relativamente baja, el 55% lo logra. La deserción es mayor en mujeres que en hombres (DANE, 2016).

Las personas que no lograron acceder al sistema educativo formal, o que no lograron culminar con éxito la primaria y la secundaria representa el 77% aproximadamente, lo que deja al desnudo el gran problema de exclusión en este grupo de población.

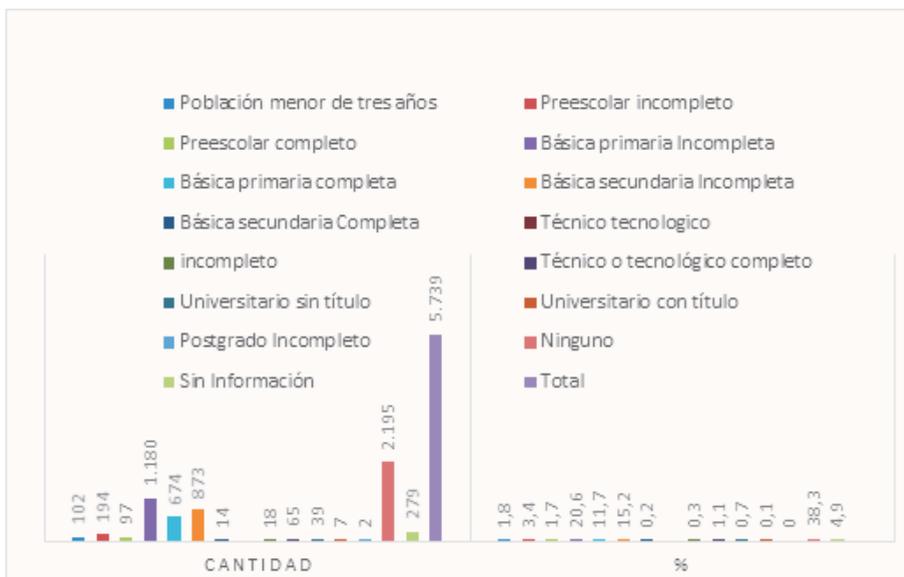


Figura 3. Nivel educativo en Sincelejo, 2015.

Fuente: Cálculo Censo Nacional (DANE 2005 – Proyecciones 2012).

Prevalencia de dificultades, Sincelejo 2015

La discapacidad física se da con mayor prevalencia que la cognitiva y la sensorial.



Figura 4. Prevalencia de dificultades.

Fuente: MEN, 2015.

Otro aspecto a considerar con relación al acceso de la población con necesidades educativas especiales, es la variación u oscilación negativa – positiva que presenta en el indicador y la variación de un año a otro; por ejemplo, en el 2011-2012 fue negativa, aunque para el 2012-2013 se vuelve positiva; para el 2014 se hace levemente negativa y retoma la variación positiva en mayor medida en el periodo 2014-2015. A partir de 2015 tanto el indicador como la variación, fueron satisfactorias (Plan de Desarrollo 2016 – 2019), en educación básica y media. En el sector de educación superior no aparece información respecto a la cobertura y permanencia de la población en condición de discapacidad, lo que justifica estudios que den cuenta de ello.

A modo de reflexión, se resalta la precariedad en lo referente al acceso en todos los niveles y un sistema de educación superior aún pequeño para atender los requerimientos de toda la población en situación de discapacidad, lo que repercute en la poca calificación profesional de este grupo y en la poca vinculación a trabajos calificados con incidencia en su calidad de vida.

La política del sistema educativo convencional es excluyente, por los estereotipos culturales predominantes en la sociedad con la que interactúan, están aún bastante arraigados. Este último aspecto es importante de considerar, porque la discapacidad como concepto evoluciona de forma que se construye en la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras que se generan debido a actitudes y, a un entorno que evita su participación plena así como efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que las demás (ONU, 2006). Ello indica, la urgente necesidad de transformar, además, actitudes y estereotipos.

Caracterización de la población estudiantil de Cecar

La identificación de la población inclusiva se logró mediante la encuesta aplicada en el año 2015 en CECAR y, a través del análisis de experiencias de ambas universidades. La tabla 1, muestra la localización y el número de estudiantes encuestados, los que son representativos de las diferentes modalidades, extensiones y programas que existen en Cecar.

Tabla 1

Estudiantes encuestados por modalidad académica

| Lugar de ubicación | Localidad | Población total | Muestra | % |
|------------------------|-----------|-----------------|---------|------|
| Pregrado Presencial | Sincelejo | 5957 | 5260 | 88.3 |
| Posgrado | Sincelejo | 650 | 417 | 64.2 |
| Extensión | Montería | 498 | 347 | 69.7 |
| Centro de Idiomas | Sincelejo | 843 | 422 | 50.1 |
| Congresos y seminarios | Sincelejo | 306 | 222 | 72.5 |
| Pregrado virtual | Sincelejo | 60 | | |
| Pregrado EAD | CATS | 5079 | 3434 | 67.6 |
| Total | | 13393 | 10119 | |

Nota. Informe CECAR, 2015.

En cuanto al sexo, la prevalencia recae en el género femenino (5.927), equivalente a 58,47%) mientras que el masculino corresponde a 4.192 (41,13%).

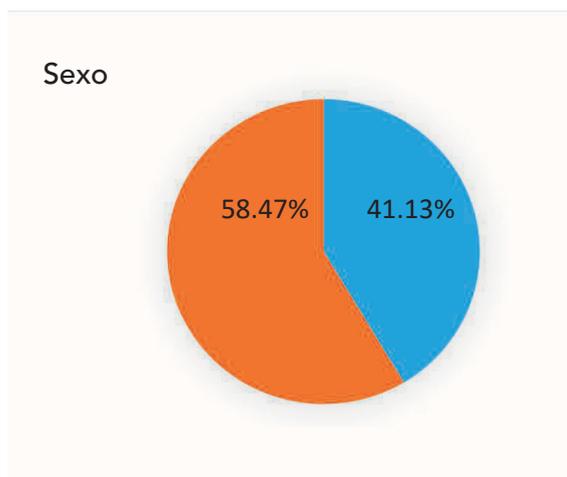


Figura 5. Distribución de la población según sexo.

Fuente: datos obtenidos de encuesta aplicada a estudiantes, 2015.

Según rango de edad, el mayor porcentaje corresponde al grupo entre 22 a 35 años o adulto joven, representando a 5.188 estudiantes (51%); en tanto que entre 14 a 21 se encontraron 4.136 estudiantes (41%) y mayores de 36 años 795 (8%).

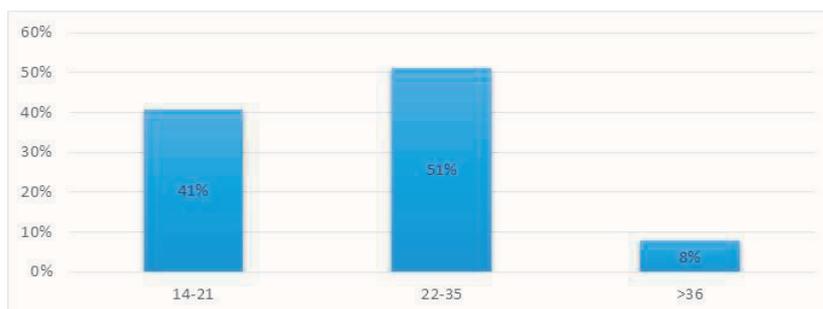


Figura 6. Población por rango de edad.

Fuente: Informe CECAR, 2015.

La localización según lugar de residencia muestra que 1.705 estudiantes residen en área urbana, correspondiente a un 16,85% y 8.414 en zona rural, con un 83.15%.

La pertenencia de estudiantes a grupos diversos, se da según se discrimina en la tabla 2.

Tabla 2.

Grupos étnicos de pertenencia

| Grupo poblacional | F | % |
|---------------------------------------|---------------|------------|
| Indígena | 2.262 | 22 |
| Afrodescendiente | 339 | 3 |
| Desplazados | 1.022 | 10 |
| Víctimas del conflicto no desplazados | 253 | 3 |
| Habitantes de frontera | 26 | 0.3 |
| Mestizos | 6.095 | 60 |
| Otro | 122 | 1 |
| Total | 10.119 | 100 |

Nota. Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta, 2015.

Prevalencia de población en situación de discapacidad, CECAR

El 1,74% presenta alguna discapacidad, correspondiente a 176 estudiantes, el resto de la población no presenta, para un total de 9.943.

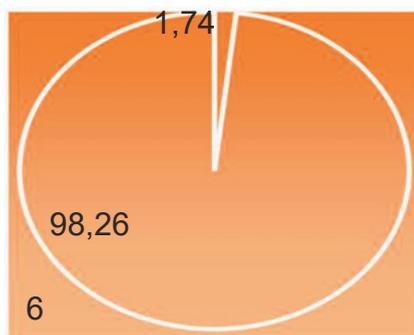


Figura. Prevalencia de población en situación de discapacidad.

Fuente: Informe CECAR, 2016.

El estudio realizado en CECAR (2016), permitió identificar varios tipos de discapacidad. La física, con las siguientes modalidades: poca visión (101 estudiantes); invidente, 1; limitaciones en extremidades superiores e inferiores y en ambas extremidades, 26; afectación en algún órgano, 4, lo que representa el 1.29%.

En la discapacidad sensorial está incluida la auditiva, que afecta a 10 estudiantes; sordos (2), con dificultades de aprendizaje (2), enfermedad mental (5); dificultades de conducta o comportamiento (2), correspondiente al 0.23%.

En Cekar estaban matriculados al año 2015, 5 estudiantes que utiliza sillas de ruedas; muletas (2), audífonos (11), con prótesis en miembros inferiores (5), uno invidente que requiere sistema braille o traductor; 29 que utilizan aumento de letra para poder leer. Lo anterior se constituye en evidencia empírica, que hace urgente crear las condiciones adecuadas para la atención.

Frente a ello, los establecimientos educativos con matrícula de estudiantes con discapacidad cognitiva, motora, síndrome de Asperger o con autismo debe organizar, flexibilidad y adaptar el currículo, el plan de estudio y el proceso de evaluación de acuerdo a las condiciones y estrategias establecidas en las orientaciones pedagógicas producidas por el MEN.

De igual manera, los docentes de nivel, de grado y de área deben participar de las propuestas de formación sobre modelos educativos y didácticos flexibles pertinentes para la atención de estos estudiantes.

No obstante, las personas en condición de discapacidad, no se sienten sujetos de derechos, la normatividad para ellos, es como si no existiera.

De ahí, que Tolrá Mabilon (así como es citado por Bauselas, 2002, p. 4) considere que “una política global de integración de los estudiantes con necesidades especiales para que sea reconocida ha de basarse en los principios de universalidad, integración, coordinación, igualdad de oportunidades, participación, información y solidaridad”. Es por ello, que el análisis de lo que acontece en el ámbito universitario en cuanto a políticas incluyentes de la PcD, requiere no solo de una lectura de la normativa nacional e internacional sino de una implementación que responda a las demandas concretas de cada región y/o localidad. Al respecto, Díaz (2000) expresa que con respecto a la integración de personas con algún tipo de discapacidad al ámbito educativo, por antonomasia el nivel universitario ha sido sistemáticamente el más segregado y excluyente.

En concordancia con lo dicho por este autor, en las instituciones de educación superior de Sincelejo no ha sido fácil la inclusión de PcD, aunque, en el campus universitario se encuentren algunos inmersos, su plena y equitativa participación no se logra durante su trayectoria académica en la universidad, dado a que, se homogenizan los procesos de ingreso, los académicos/ pedagógicos, los currículos, la evaluación y los programas de atención y bienestar institucional.

Al respecto, Bayot, Rincón y Hernández, (2002, p. 71) asumen una postura crítica al considerar que la educación incluyente es posible, pero supone resolver progresivamente, y en la práctica dilemas referidos a la “uniformidad /diversidad y homogeneidad / heterogeneidad” considerando que “obviar la diversidad sería tanto como soslayar la singularidad humana y despremiar su riqueza”. Por lo tanto, educar en la diversidad no se basa en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas específicas, sino en la adopción de un modelo de currículo que facilite el aprendizaje de todos los alumnos en su diversidad.

En esta perspectiva, una política de inclusión reglamentada con programas que coadyuve a generar cambios significativos en las estructuras curriculares, en los ambientes institucionales, en las metodologías y procesos de enseñanza – aprendizaje, es un imperativo.

En CECAR, el Proyecto Educativo Institucional - PEI, destaca aspectos de tipo inclusivo que aluden a principios y valores referidos a la “dignidad humana”, con reconocimiento de la educación como derecho fundamental de las personas y como un servicio público con sentido social; se valora al individuo como entidad única, con sus propios intereses y necesidades; el

diálogo intercultural en un mundo contemporáneo caracterizado por la diversidad de posturas, credos, ideas y conductas guiadas por intereses particulares que entrañan la supervivencia del ser humano (Cecar- PEI, 2012-2016). Sin embargo, el acceso es bastante limitado, los espacios físicos para transitar en el campus universitario no son suficientes ni están totalmente acondicionados, los sistemas de enseñanza y evaluación no se han adaptados a las necesidades diferenciales; los recursos humanos y educativos no son aptos para ofertar una educación de calidad a este grupo poblacional.

En la Universidad de Sucre este tema es muy inconsistente, el Proyecto Educativo Institucional, hace referencia de manera explícita a propiciar espacios que propendan por el respeto a la identidad y tradición cultural del Caribe bajo principios de equidad (Unisucre - PEI, 2010 - 2015). En la misión se reconoce como un ente de carácter público que tiene como propósito la formación de profesionales críticos e íntegros, con currículos flexibles y un ambiente de pluralismo ideológico y de excelencia académica; asimismo, entre sus principios y valores está la dignidad humana.

Es indiscutible que tal situación es un desafío para las IES en Sincelejo, las políticas y leyes nacionales dirigidas a la PcD deben cobrar la importancia debida para garantizar la inclusión. De ahí, que este estudio, al constituirse en una aproximación a la realidad de los estudiantes universitarios de Sincelejo, provea información para su resignificación; es un aporte significativo en la identificación, caracterización y creación de políticas institucionales que rijan la excelencia educativa desde los principios de equidad e igualdad.

Para la comunidad estudiantil en general, representa una oportunidad de concientización y aceptación de la PcD y para el estudiante con discapacidad, la posibilidad de auto aceptación y de acceder a la educación con entornos físicos y educativos apropiados para ellos, lo cual puede conducir a un mejoramiento de su calidad de vida.

Una apuesta de políticas de inclusión para personas en condición de discapacidad desde IES en Sucre - Colombia

La educación inclusiva es un modelo educativo que busca atender las necesidades de la población vulnerable, considerada como un proceso que toma en cuenta y responde a las diversas necesidades asociadas a la discapacidad, etnia, raza, diversidad, víctimas del conflicto y habitantes de frontera.

Las universidades de Sincelejo, tienen en perspectiva el diseño e implementación de políticas educativas que respondan a los requerimientos y necesidades de las personas en condición de discapacidad, propenden por una educación incluyente, con modelos pedagógicos y ambientes físicos propicios para el aprendizaje y movilidad del estudiante, visibilizando su responsabilidad social como ente formador y transformador de realidades.

CECAR y la Universidad de Sucre son pilares en esta iniciativa, crear políticas institucionales de inclusión acordes con las necesidades este grupo poblacional es una estrategia que conlleve a cerrar las brechas existentes y que la norma exige sean cerradas.

En este marco, los centros universitarios del departamento de Sucre - Colombia, deben consagrar en su misión propender por el desarrollo educativo y social de nuestros estudiantes de manera integral, a través de políticas inclusivas para la población en general y en especial a los estudiantes con discapacidad.

En este sentido, el objetivo general de la propuesta se orienta a brindar algunos derroteros que permitan estructurar una política institucional que contribuya a generar una cultura de inclusión social y de derechos a las personas en condición de discapacidad física, sensorial y cognitiva dentro del marco legal, que garantice los principios de equidad e igualdad en la comunidad universitaria de Sucre.

La propuesta tiene como objeto trazar una guía o ruta que determinen las acciones que deben seguir sobre el tema de inclusión las Instituciones de Educación Superior en Sincelejo, Sucre.

Directrices para la formulación de la política inclusiva

En este apartado se exponen las directrices que a nivel educativo permitirían formular una política inclusiva.

Admisión de este grupo poblacional

Con el fin de identificar la condición de discapacidad que presenta el estudiante, las universidades deben tomar en cuenta lo siguiente:

- a. El formulario de pre-inscripción, debe contener ítems que permitan identificar previo a la matrícula la situación de discapacidad del aspirante.

- b. Entrevista de detección y verificación temprana a los pre-inscritos e inscritos aplicada por un profesional con perfil.
- c. Conformación de un comité interdisciplinario que evalúe la situación del estudiante y las condiciones institucionales para el ingreso y atención. Este comité no solo se reunirá para las evaluaciones de situaciones especiales al comenzar cada semestre, también lo hará para hacer el respectivo seguimiento en cada corte del académico.
- d. Verificación del registro de localización y caracterización de estas personas.

Desarrollo curricular y humano

Se presentan a continuación elementos a considerar para el desarrollo curricular y humano dadas las implicaciones que existen entre estos dos aspectos:

- a. Currículos pertinentes en términos académicos, pedagógicos y recursos educativos.
- b. Currículos flexibles y enfoque diferencial, atendiendo las particularidades y necesidades del estudiante PSD.
- c. Cualificación del personal docente y administrativo en relación a características identitarias de este grupo poblacional y, el manejo de algunas herramientas para la comunicación y el trato humanizado.
- d. Seguimiento permanente e integral del estudiante, con participación activa de los padres o acudientes en este proceso.
- e. Sensibilizar a pares para su integración y apoyo a la población en situación de discapacidad.
- f. Vincular laboralmente a intérpretes en lenguaje de señas, fonoaudiólogo y especialista en problemas de aprendizaje.

Infraestructura física y tecnológica

Con relación a la estructura física y tecnológica se mencionan los siguientes aspectos significativos para los efectos de la inclusión de las PcD:

- a. Acondicionamiento y distribución de los espacios en el campus para el fácil acceso a aulas, zonas de convergencia, cafeterías, baños a fin de disminuir la dependencia y fortalecer la autonomía y movilidad.

- b. Zonas de acceso y aulas con pisos táctiles para personas en condición de discapacidad visual.
- c. Dotar con ordenadores especiales software jaws, I-Communicator para traducir a formato escrito y lenguaje de señas.
- d. Ubicación de televisores en el campus con emisión de información que contenga el factor incluyente – relator en lenguaje de señas, actuando como potenciador de cultura inclusiva y equitativa.

Bienestar institucional

Se mencionan a continuación elementos que desde el bienestar institucional deben ser considerados en la política de inclusión:

- a. Crear una coordinación de inclusión, adscrita a Bienestar Institucional.
- b. Existencia de programas articulados a las líneas de acción de la institución, facultades y programas académicos en procura de garantizar la inclusión y la permanencia.
- c. Crear grupo estudiantil de apoyo para la realización de sensibilizaciones y abordaje en la comunidad educativa, en el tema de discapacidad.
- d. El personal de Bienestar capacitarse en lenguaje de señas y habilidades sociales para el trato con personas en situación de discapacidad.
- e. Biblioteca
- f. Se mencionan aspectos con la relación a la biblioteca:
- g. Adecuación pertinente de mobiliario para personas en condición de discapacidad (Locke, sillas, mesas, entre otros).
- h. Material bibliográfico de apoyo en sistema braille y lengua de señas
- i. Adquisición de material bibliográfico sobre Inclusión y discapacidad

Todos los elementos mencionados deben ser considerados al momento de elaborar las directrices para la formulación de la política inclusiva.

REFLEXIONES FINALES

Al indagar los referentes teóricos de inclusión, más específicamente en el contexto universitario, se puede constatar que este es un proceso similar en casi todos los países: comienza como educación especial, luego se adopta como integración social y, posteriormente, se plantea como un tema de inclusión educativa y de derechos de las personas en condición de discapacidad.

Aunque se han dado pasos importantes en cuanto a la normatividad para hacer de las PcD sujetos de derecho, es de anotar que en diversos lugares de Colombia los docentes y los rectores conocen la ley, pero no tienen la manera de aplicarla efectivamente. Esto hace que esta población no sea visibilizada en la agenda política, y social. Motivo por el cual las PcD no se sienten sujetos de derechos.

La caracterización de los estudiantes en situación de discapacidad, debe ser un propósito definitivo dentro de las políticas de inclusión de las instituciones de educación superior, con el objeto de que las universidades puedan tener un conocimiento preciso y verdadero de las personas sujetas a la acción de las políticas inclusivas y puedan definir el alcance de las mismas para el desarrollo académico e integral de esta población estudiantil.

La cualificación de profesores funcionales para la enseñanza y orientación, y los elementos pedagógicos de apoyo a ese grupo poblacional son deficientes, lo cual amerita y obliga a las instituciones a proveerlas para garantizar igualdad de condiciones frente al resto de la comunidad universitaria.

En el diseño e implementación de la política debe converger la participación activa de todos los actores de la comunidad educativa.

La concreción de las políticas y su efectividad engloba aspectos diversos de la vida institucional, como son: la admisibilidad, la pertinencia de los currículos; la adaptación de la infraestructura interna física del campus universitario para facilitar el acceso y la movilidad; la cualificación de todo el personal administrativo, docente, auxiliares, entre otros.

Referencias

Ainscow, M. (2002). Using research to encourage the development of inclusive practices. In: P. Farrell and M. Ainscow (Eds.) Making Special Education Inclusive. London: Fulton.

- Allan, J., & Slee, R. (2008). Doing inclusive education research (Vol. 1). Rotterdam: Sense Publishers.
- Asprella, G. & Mundt, C. (2014). Acciones de la gestión para la inclusión de estudiantes en la universidad. El caso de la UNTREF. Nuevos desafíos para la inclusión social y la educada en la educación superior. Actas del III Congreso Internacional MISEAL. Barcelona.
- Bauselas, E. (2002). Atención a la diversidad en la educación del alumnado con necesidades educativas especiales. En Unicef, Inclusión Social, discapacidad y políticas públicas (págs. 67-75). Chile: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Banco Mundial. (2011). Organización Mundial de la Salud (2011). Informe Mundial Sobre la Discapacidad.
- Barrio de la Puente, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. Revista complutense de educación, 20(1), 13-31.
- Bayot, A., del Rincón, B. y Hernández, F. (2002). Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 8(1).
- Brogna, P. (2012). El nuevo paradigma de la discapacidad y el rol de los profesionales de la rehabilitación. Cadernos ESP, 2(2), Pág-07.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, (23).
- Campaña Mundial por la Educación (2013). Recuperado de <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php>.
- Campoy, I. y Palacios. (2007). Igualdad, no discriminación y discapacidad: una visión integradora de las realidades española y argentina (Vol. 11). Librería-Editorial Dykinson.
- CECAR- PEI (2012-2016). Proyecto Educativo Institucional y Plan de Desarrollo. Recuperado https://www.cecar.edu.co/documentos/normas_internas/P.E.I-y-PLAN-DESARROLLO-2012-2016.pdf
- CECAR (2016). Informe CECAR. Caracterización de población inclusiva.
- Constitución Política de Colombia (1991) artículo 1. República de Colombia. Editorial Legis Bogotá.
- Dilthey, W. (1944). El mundo histórico. (Trad. E. Imaz). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2016). Documento sobre Discapacidad. Colombia.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2005). Censo 2005.

- Declaración de Salamanca (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de http://paidos.rediris.es/geny-si/recursos/doc/leyes/dec_sal.htm.
- Decreto 366 (2009). Servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf República de Colombia. Bogotá
- Díaz Sánchez, F. A. (2000). Importancia de la orientación educativa en la atención a la diversidad de alumnos/as con necesidades educativas especiales. Narración de experiencias. Orientación Educativa en las Universidades. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Diccionario Actual. (s.f.). Discapacidad. Recuperado de <https://diccionarioactual.com/discapacidad/>
- Ministerio de Salud y Protección Social Municipal. (2015) Informe sala situacional de la población con discapacidad. Sincelejo. Diciembre 2015.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). Sistema nacional de información de la Educación Superior.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Neiva: universidad surcolombiana, 113.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo.
- Ocampo, J. (2000). Equidad, desarrollo y ciudadanía. CEPAL, N. U. Alfaomega, 2000.
- Real Academia Española (2017). Discapacidad.
- República de Colombia. (1994). Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 de 1994. Ley General de la Educación.
- República de Colombia. (1992). Ministerio de Educación Nacional. Ley 30 de 1992. Colombia.
- República de Colombia. (1997). Ley 361 de integración social de la persona con discapacidad. Colombia.
- República de Colombia. Decreto 2082 (1996). Reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.
- República de Colombia. Plan Decenal de Educación 2006- 2015
- UNESCO. (2010) - Educación para Todos - Marco de Acción. Recuperado de www.unesco.org/.../dakfram_spa.shtm.
- UNESCO (2015). Sobre la Educación. Declaración e Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Incheon, República de Corea.

REFLEXIONES Y APORTES PARA LA INCLUSIÓN DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE
DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

UNESCO. (2007). Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II reunión gubernamentales del proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe (29 y 30 de marzo 2007).
UNISUCRE - PEI (2010). Proyecto Educativo Institucional. Recuperado de <http://www.unisucre.edu.co/>

MODELO PSICOSOCIAL DE ACTIVIDAD FÍSICA, PARA EL DESARROLLO DEL INDIVIDUO, LA FAMILIA Y LA SOCIEDAD EN EL DEPARTAMENTO DE SUCRE¹

*José Ramón Sanabria Navarro*²

Corporación Universitaria del Caribe

*Yahilina Silveira Pérez*³

Universidad de Sucre

Resumen

La inactividad física causa al año la muerte prematura de cinco millones de personas en el mundo. Esto se debe al aumento de los comportamientos sedentarios, algunas enfermedades cáncer de mama 21%, diabetes 27%, cáncer de colon 21% y enfermedades coronarias 30%, pero además existen personas con estrés postraumáticos, víctimas de diferentes conflictos armados o no, y altos índices de personas con discapacidad que no reciben atención correspondiente. Colombia ocupó el primer lugar entre los diez países donde se realiza menos actividad física, conductas de fumadores, altos índices de consumo de alcohol, consumo de sustancias psicoactivas, café y bajos índices de actividad física se manifiestan en el Departamento de Sucre. La importancia teórica de la investigación se enmarca en delimitar el área cognitiva de cada especialidad y los núcleos básicos de intervención social. La metodología que será aplicada permitirá definir la formación del modelo como una propuesta práctica de ejecución, actualización y evaluación constante de los indicadores establecidos. Se realizará un levantamiento del estado del arte sobre el tema objeto de estudio y del perfil de salud del departamento de Sucre, se iniciará un modelo práctico de actividad física con un diagnóstico de calidad de vida e inclusión social desde las ciencias del deporte, la psicología y el trabajo social. Para de esta forma contribuir al desarrollo del individuo, la familia y la sociedad de las comunidades de intervención.

Palabras claves: actividad física, calidad de vida, inclusión social

1 Proyecto de Investigación de convocatoria Interna financiado por la Corporación Universitaria del Caribe. CECAR. Colombia.

2 Doctor en Ciencias de la Cultura Física Msc. Administración y Gestión de la Cultura Física y Deportes. Licenciado en Cultura Física y Deportes. Docente e investigador de la Corporación Universitaria del Caribe. Email. jose.sanabria@cecar.edu.co.

3 Doctora en Ciencias Económicas. Licenciada en Economía. Docente de la Universidad de Sucre. Email: silveiraperez@yahoo.es

INTRODUCCIÓN

Las enfermedades no transmisibles (ENT) acaban con la vida de 40 millones de personas cada año, esto es equivalente a 70% de las muertes que se producen a nivel mundial. Por este tipo de muertes, anualmente mueren 15 millones de personas con edades comprendidas entre los 30 y 69 años de edad. Cabe destacar que los países de ingresos bajos y medianos tienen mayor tendencia a que este tipo de muertes ocurra, con una preponderancia de 80% (Global Burden of Disease Study [GBD], 2015).

La mencionada organización señala que las enfermedades cardiovasculares constituyen 17,7 millones de las muertes anuales por ENT, lo que significa aproximadamente 44% de estas y por tanto, se consideran la principal ENT en lo que respecta a las muertes prematuras, otras de las que corresponden al grupo de enfermedades causantes de muertes prematuras por ENT son el cáncer, que cobra anualmente 8,8 millones de vidas, las enfermedades respiratorias, que dejan un saldo de 3,9 millones de muertes anuales y la diabetes, con un 1,6 millones, estas constituyen más del 80% de todas las ENT.

La detección, el cribado y el tratamiento, asimismo, los cuidados paliativos, son considerados fundamentales en la disminución de las ENT, no obstante, existen ciertos factores de riesgo que podrían conllevar a la muerte por causa de una ENT, entre ellos: el consumo de tabaco, la inactividad física, el uso nocivo del alcohol y las dietas malsanas.

Estas también se ven favorecidas por: (a) la urbanización rápida y no planificada; (b) la normalización de estilos de vida poco saludables o el envejecimiento de la población. Por otro lado, las dietas malsanas y la inactividad física pueden manifestarse en forma de tensión arterial elevada, aumento de la glucosa y los lípidos en la sangre, y obesidad; estos son factores de riesgo metabólicos, que pueden dar lugar a enfermedades cardiovasculares (GBD, 2015).

El consumo del tabaco, por su parte, cobra 7,2 millones de vidas al año (si se incluyen los efectos de la exposición al humo ajeno), y se prevé que esa cifra aumente considerablemente en las próximas décadas. 4,1 millones de muertes anuales se atribuyen a la ingesta excesiva de sal/sodio. Más de la mitad de los 3,3 millones de muertes anuales atribuibles al consumo de alcohol se deben a ENT, entre ellas el cáncer; 1,6 millones de muertes anuales pueden atribuirse a una actividad física insuficiente. El

aumento de la tensión arterial; el sobrepeso y la obesidad; la hiperglucemia (concentraciones elevadas de glucosa en la sangre); y la hiperlipidemia (concentraciones elevadas de grasas en la sangre) (GBD, 2015).

Para disminuir las ENT es importante centrarse en la reducción de los factores de riesgo asociados a ellas. Para lograr tal fin los gobiernos y entes interesados tienen a su disposición soluciones de bajo costo que coadyuvan a la reducción de los factores de riesgo modificables comunes. Con el propósito de orientar las políticas y las prioridades es importante seguir los progresos realizados y la evolución de las ENT, así como sus factores de riesgo, de modo que esto pueda tener un impacto positivo en los individuos y la sociedad. Ello requiere aplicar un enfoque integral, que haga que todos los sectores, incluidos entre otros los de la salud, las finanzas, el transporte, la educación, la agricultura y la planificación, colaboren para reducir los riesgos asociados a las ENT y promover las intervenciones que permitan prevenirlas y controlarlas.

A todo Estado le debe ser prioritaria la inversión en una mejor gestión para el control de las ENT, que incluya su detección, cribado y tratamiento, así como el acceso a los cuidados paliativos. Las intervenciones esenciales de gran impacto contra las ENT pueden llevarse a cabo en la atención primaria para reforzar su detección temprana y el tratamiento a tiempo. Los datos muestran que son la inversión en estas áreas de intervenciones tienen un efecto económico positivo porque, si los pacientes las reciben tempranamente, pueden reducir la necesidad de tratamientos más costosos. A pesar de ello, los países de ingresos bajos suelen tener una baja capacidad de prevención y control de las ENT, siendo poco probable que los países con cobertura insuficiente del seguro de enfermedad puedan proporcionar un acceso universal a las intervenciones esenciales contra tales enfermedades. Las intervenciones de gestión de las ENT son esenciales para alcanzar la meta mundial consistente en lograr una reducción relativa del riesgo de mortalidad prematura por ENT del 25% para 2025, y la meta de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) consistente en reducir las muertes prematuras por ENT en un 33% para 2030 (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2017).

La agenda 2030 de la OMS reconoce que las ENT constituyen un obstáculo al desarrollo sostenible. En el contexto de dicha agenda, los Jefes de Estado y de Gobierno se comprometieron a elaborar respuestas nacionales ambiciosas que logren reducir las muertes prematuras por ENT en un 33%

para 2030 mediante la prevención y el tratamiento (meta 3.4 de los ODS). Esta meta se estableció en las Reuniones de Alto Nivel de la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) sobre las ENT de 2011 y 2014, en las que se reafirmó la función de liderazgo y coordinación de la OMS en la promoción y el seguimiento de la acción mundial contra las ENT (OMS, 2015).

En 2018 la Asamblea General de las Naciones Unidas celebra una tercera reunión de alto nivel sobre las ENT para examinar los progresos realizados y establecer un consenso sobre lo que queda por hacer entre 2018 y 2030. A fin de prestar apoyo a los esfuerzos de los países, la OMS elaboró el Plan de acción mundial para la prevención y control de las enfermedades no transmisibles 2013-2020, que contiene las nueve metas mundiales que tendrán el mayor impacto en la mortalidad mundial por ENT y que abordan la prevención y la gestión de estas enfermedades.

A partir de la fundamentación anterior por parte de la OMS y la ONU, muchos países ya han empezado a proyectar sus políticas públicas en función de la actividad física y la prevención de las ENT, a la vanguardia de estos lineamientos tenemos a la Unión Europea con políticas independientes por países pero de mucha integración y cooperación mutua, Rusia por su parte según la revista *The Economist* (2015) es el país donde se practica más actividad física por parte de sus ciudadanos, desde Latinoamérica muchos países ya están empezando a dar los primeros pasos a través de los ministerios del deporte y de la salud de países como Chile, México, Uruguay, Colombia y Cuba entre otros, ya se hacen cumbres iberoamericanas para discutir estos temas de vital importancia como por ejemplo la realizada en Uruguay en 2017 por el Consejo Iberoamericano del Deporte y el apoyo de la Cooperación Española con representación de 17 países, donde se presentaron y discutieron políticas públicas, proyectos, y se definieron temas importantes como la integración de la ciencia y la política pública, la importancia de la educación física, el deporte y la recreación en los sistemas educacionales y la prevención de estas enfermedades, sembrando una cultura física en las diferentes sociedades y potenciando la calidad de vida y la inclusión social como variables principales de este tema.

Colombia posee su propia política pública enfocada al deporte, la recreación y la actividad física, que parte de la integración de Coldeportes con su sistema nacional, dicho lineamiento plantea un enfoque de igualdad de derecho, de acceso y de equidad a la actividad física, con programas que potencian la participación ciudadana que como política es buena pero

que no se cumple en muchos departamentos como por ejemplo el de Sucre que no tiene institución deportiva en todos los municipios, y los pocos programas de esta política que se han realizado parten con el apoyo de las instituciones nacionales y las universidades del territorio. Dentro de la política está el programa de Hábitos y Estilos de Vida Saludables (HEVS) que a través de la práctica de la actividad física sistemática y previniendo la mala alimentación se han logrado algunos resultados, pero este programa no llega a todos los municipios y comunidades. De forma general no se aprecia en los departamentos la integración ciencia – política, la interdisciplinariedad de equipos multidisciplinarios que aborden estos temas, la presencia de mesas de trabajos que potencien las problemáticas existentes o el apoyo de los recursos necesarios hacia las comunidades de la costa Caribe.

En atención a los planteamientos precedentes, esta investigación pretende darle respuesta a la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las variables que forman el diseño de las hipótesis sobre el desarrollo psicosocial de actividad física en el desarrollo del individuo, la familia y la sociedad en el Departamento de Sucre?

Para orientar la indagación y responder la pregunta previamente expuesta se formularon los siguientes objetivos:

¿Cuáles son las variables que forman el diseño de las hipótesis sobre el desarrollo psicosocial de actividad física en el desarrollo del individuo, la familia y la sociedad en el Departamento de Sucre?

Objetivo general

Establecer la investigación exploratoria para el diseño de las hipótesis sobre el desarrollo psicosocial de actividad física en el desarrollo del individuo, la familia y la sociedad en el Departamento de Sucre.

Objetivos específicos

1. Establecer el estado del arte de los abordajes teóricos que intervienen en la actividad física, calidad de vida e inclusión social.
2. Analizar la información existente sobre la actividad física y salud en Latinoamérica, específicamente en el Departamento de Sucre.
3. Identificar las variables dependientes e independientes de las hipótesis para la futura construcción de un modelo psicosocial para

el desarrollo del individuo, la familia y la sociedad en el Departamento de Sucre.

Recorrido de la situación objeto de estudio

Desde la ciencia se han hecho muchas investigaciones con respecto a la importancia de la actividad física, lo que quizás fue el punto detonante de divulgación para que las organizaciones mundiales tomaran partida en este asunto que afecta a toda nuestra población mundial. Países como España, Colombia, Brasil, Chile y México llevan la vanguardia en estos temas sin embargo son los países más afectados por las ENT según la OMS, citando a la región Caribe de Colombia no se evidencian publicaciones y proyectos de alto impacto como el que se propone en este documento científico, por lo que se potencia de ante mano su valía. En sentido general estas publicaciones hablan de muchas cifras, de formas de medición, potencian la calidad de vida y la inclusión social como variables, pero no se evidencian puestas en prácticas con carácter sistemático (Figura 1).

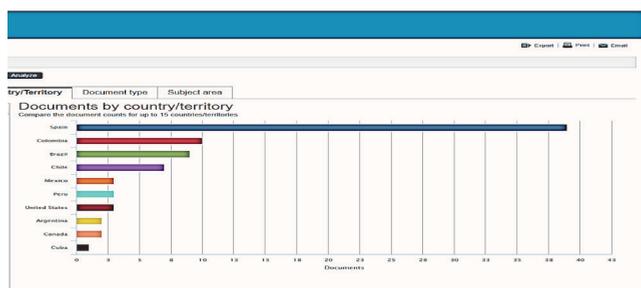


Figura 1. Países vanguardias en publicaciones científicas de alto impacto sobre actividad física, calidad de vida e inclusión social.

Fuente: Base de Datos Scopus 2017.

Los principales autores de la temática que se presenta son españoles con varias publicaciones de impacto haciendo referencia a problemáticas mundiales que muchos países que las viven no las han escrito como es el caso de Latinoamérica y no se han preocupados por ellas, ni cómo combatir las ni el llamado a la necesidad de preservar la calidad de vida y la inclusión social como elementos fundamentales de cualquier sociedad, como es el caso de la región de la costa del Caribe colombiano (Figura 2).

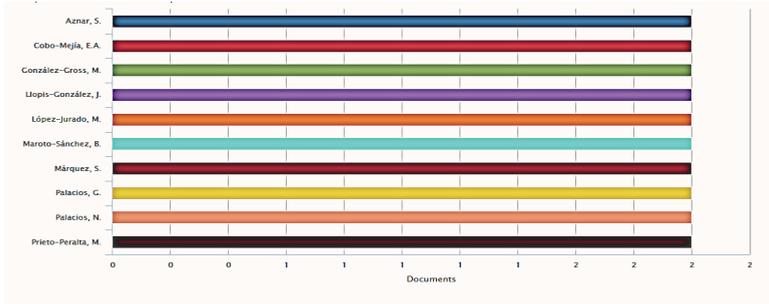


Figura 2. Principales autores con publicaciones mundiales sobre actividad física, calidad de vida e inclusión social.

Fuente: Base de Datos Scopus 2017.

Se hace necesario destacar las principales universidades en el mundo desde donde se publican los temas de actividad física y salud, actividad física y calidad de vida, o actividad física e inclusión social, para destacar sobre todo que a pesar de que en Colombia se escribe sobre el tema, de la realidad de la costa del Caribe colombiano no se ha hablado, ni publicado, ni proyectado nada desde ninguna universidad, lo que hace este proyecto interdisciplinario una herramienta de vital importancia para la prevención, y disminución de las enfermedades crónicas no transmisibles, el aumento de la calidad de vida y la inclusión social a través de la actividad física, sobre todo cuando se evidencian altos índices de sedentarismo, malos hábitos y estilos de vida saludables que ya se trataron anteriormente en el resumen ejecutivo del proyecto (Figura 3).

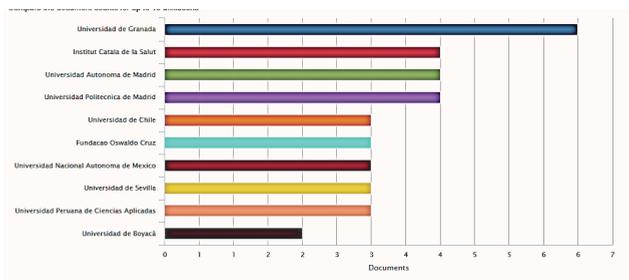


Figura 3. Principales universidades en el mundo que publican sobre actividad física, calidad de vida e inclusión social.

Fuente: Base de Datos Scopus 2017.

La actividad física ha sido entendida en una dimensión limitada, vista como el movimiento del cuerpo. Empero dicha idea debe superarse, a modo de integrar a ese concepto su intencionalidad, así, se comprendería la actividad física como el movimiento humano intencional que como

unidad existencial busca desarrollar la naturaleza, potenciales físicas, pero además psicológicas y sociales de las personas insertas en un contexto histórico determinado (Girginov, 1990).

En este contexto se explican los múltiples beneficios que aporta la actividad física a la salud, pues, practicada tanto recreativa como formativamente, tiene una importante incidencia higiénico preventiva, coadyuvando al mantenimiento del estado de salud de la persona y también a su desarrollo armónico, en tanto que la práctica de cualquier deporte conserva siempre un carácter lúdico e incluso causa cambios bioquímicos positivos (Ceballos, Ochoa y Cortez, 2000).

En consonancia con lo expuesto, Jacoby, Bull y Neiman (2003) señalan que la actividad física rutinaria está asociada con la disminución del nivel de estrés, ansiedad y depresión, adicionalmente estimula la autoestima y mejora la claridad mental. Con respecto a los niños y adolescentes, los autores afirman que los escolares activos físicamente tienen un mejor rendimiento académico y un sentido de responsabilidad personal así como social más pronunciado que los escolares sedentarios. Con relación a las personas adultas Alcántara y Romero (2001) señalan que el ejercicio proporciona alivio a la tensión muscular de sujetos crónicamente ansiosos de edades comprendidas entre los 52 a 70 años.

Para los autores previamente mencionados, la actividad física tiene un efecto tranquilizante, adicionalmente está asociado al optimismo, a una mejor auto imagen, auto confianza, capacidad mental y adaptación social del adulto, siendo más notorios los efectos cuando el ejercicio físico es regular y realizado en grupo o equipos. En otro estudio realizado a personas entre 60 y 75 años se halló que un la salud fue una de las motivaciones principales al momento de realizar actividad física recreativa, pues para los participantes se sentían más alegros, con energía, aliviados físicamente (Mora, Villalobos, Araya y Ozols, 2004).

Basándose en las ideas precedentes, se puede concluir que existe una relación entre la práctica regular gradual de una actividad física con una mejoría, bienestar y satisfacción de la calidad de vida de las personas, indistintamente de su edad, pues la actividad física está asociada a la percepción subjetiva de la calidad de vida. En este sentido, Giusti (1991) define la calidad de vida como un estado de bienestar físico, social, emocional, espiritual, intelectual y ocupacional que le permite al individuo satisfacer apropiadamente sus necesidades individuales y colectivas; haciendo refe-

rencia a un concepto operacional de calidad de vida que toma como una variable el nivel de actividad física de los sujetos (Abrante, Brito y García, 1996).

La calidad de vida es un concepto que envuelve diversas aristas, cuya definición operacional y dimensional resulta compleja. No obstante, hay acuerdo en cuanto a la necesidad de abordar la calidad de vida desde una dimensión subjetiva; es decir, lo que la persona valora; sin detrimento de lo que se entiende en el marco de su dimensión, pues a fin de cuentas, lo primordial es la percepción propia (Rojas, 1999; Rojas, 1997).

Si se tiene en consideración las propuestas teóricas traídas a colación, las variables que involucran la perspectiva subjetiva de la calidad de vida abarcan: (a) la autonomía, definida como capacidad funcional, referida a la capacidad de realizar actividades básicas e instrumentales; (b) la inclusión social, asociada a estrategias (prestar ayuda, colaboración) que permiten relacionar a ciudadanos como miembros de una comunidad; (c) la salud mental, que involucra el grado de armonía psicoemocional de las personas; (d) la actividad física recreativa, como la satisfacción y la disponibilidad de los individuos para la realización dichas actividades.

Es apropiado exponer la definición de calidad de vida para esta investigación, la cual se acoge a la emitida por la OMS, función de la manera en que el individuo percibe el lugar que ocupa en el entorno cultural y en el sistema de valores en el cual vive, en relación con los objetivos, criterios y expectativas; esto matizado con su salud física, su estado psicológico, su grado de independencia, sus relaciones sociales, los factores ambientales y sus creencias personales (OMS, 1998). La inclusión social significa integrar a la vida comunitaria a todos los miembros de la sociedad, independientemente de su origen, género, condición social o actividad. Acercarlos a una vida más digna, donde pueda tener los servicios básicos para un desarrollo personal y familiar adecuado y sostenible (Shucksmith, 2000).

Para marzo de 2010, del total de 45 y medio millones de colombianos que existían en ese momento, el 46,0% eran pobres o excluidos, es decir, casi 21 millones. De ellos, el 17,8%, más de 8 millones, era de indigentes. Sucre afronta dificultades de todo tipo. Los servicios públicos son deficientes, hay un alto índice de desempleo, existe corrupción administrativa, una malla vial inexistente, barrios subnormales sin las mínimas atenciones, pobreza absoluta, miseria, falta de programas de vivienda y de empresas generadoras de trabajo, en fin, toda una cantidad de factores que colocan a

la ciudad en una difícil situación, incrementada además por las víctimas del conflicto pues allí se encuentran personas discapacitadas, e inmigrantes, un estudio realizado por la Universidad de Sucre y publicado por el diario el Tiempo, arrojó datos alarmantes sobre el desempleo y el estado de miseria de miles de familias sincelejanas. En esta capital, los principales sectores económicos generadores de empleo son: el comercio, con un 26,90 por ciento; la industria manufacturera, con el 8,69 por ciento; el servicio doméstico, con el 7,36 por ciento; y la construcción, con el 5,69 por ciento (Shucksmith, 2000).

Teniendo en cuenta estos elementos se hace necesario concretar este proyecto de investigación para conocer más a fondo a las personas, conocer sus problemáticas y potenciar posibles soluciones desde la inclusión primera al ejercicio físico y desde este ir mejorando su calidad de vida en cuanto a salud, y de conjunto con las áreas de trabajo social y psicología potenciar estrategias de integración y mejora ciudadana. Por todo lo anteriormente planteado podemos decir, que aun cuando se reconoce que un modelo psicosocial de actividad física contribuiría al desarrollo del individuo, la familia y la sociedad desde la calidad de vida y la inclusión social en la práctica en el Departamento de Sucre no se evidencian propuestas de este tipo.

METODOLOGÍA

Para el logro de los objetivos es necesaria la preparación teórica- metodológica que en este estudio se asume desde el paradigma positivista, en tal sentido se cumplieron las siguientes fases:

- I. Revisión Bibliográfica: levantamiento de referencias de artículos científicos publicados en revistas indexadas.
- II. Revisión Bibliométrica: levantamiento de referencias históricas y resumen de artículos científicos disponibles, para a la argumentación teórica de las hipótesis propuestas
- III. Abordaje metodológico: Nuevas tendencias para la creación de estrategias de actividad física y salud que ayuden a disminuir el sedentarismo y con este las enfermedades crónicas no transmisibles, potenciando hábitos y estilos de vida saludable. De carácter exploratorio, este estudio sigue una metodología cualitativa y cuantitativa apoyada en técnicas de recolección de datos apropiadas y en respuesta a la necesidad recoger información significativa.

IV. Métodos: Teóricos, análisis de contenido de teorías e investigaciones previas para sustentar la fundamentación del problema y el estado del arte de la investigación. Como procesos inferenciales el análisis y síntesis e inducción deducción están presentes en todos los momentos de la investigación pues forman parte de la lógica y la conciencia humana. El histórico valorativo y lógico, porque se van describiendo los procesos y fenómenos en el orden en que van apareciendo para de esta forma completar el histórico lógico.

La muestra (Fischer y Navarro 1999; Cruz Roche, 1994; Dancey y Reidy, 2006) está representada por países latinoamericanos como Argentina, Uruguay, Ecuador y Colombia. La metodología en general pretende cumplir los objetivos propuestos a través de las siguientes etapas (Figura 1).

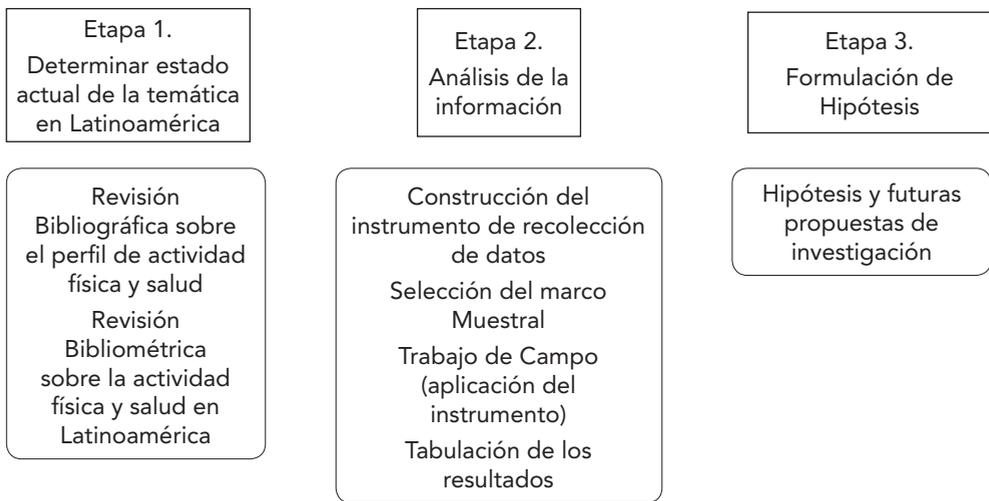


Figura 4. Diseño metodológico de la investigación

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Partiendo de las brechas existentes y el vacío que se quiere llenar, se hace necesario hacer una búsqueda de las principales investigaciones en materia de actividad física en el mundo, por lo que escogimos la base de datos de artículos científicos de Scopus y se trabajó con los principales textos investigativos de los años 2016 y 2017, para de esta forma estudiar los elementos tomados en cuenta en cada investigación, definir los aportes, deficiencias, estrategias y de esta forma potenciar el proyecto que se pro-

pone con ideas novedosas y necesarias. A continuación, establecemos un resumen de los principales artículos estudiados.

En España, al igual que en el resto de los países desarrollados la población mayor está experimentando un progresivo envejecimiento. La estadística de población realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE) señala que en 2014 el 18,2% de la población española es mayor de 65 años, porcentaje que crecerá hasta el 25% en 2029 y al 38,7% en 2064 (INE, 2014). Se ha conseguido alargar la vida 20,5 años a partir de los 65 años, pero sólo se vive de forma saludable 9 años más, hasta los 74 años (Ferreira, 2013).

Este envejecimiento de la población está asociado a una disminución de la actividad física (AF) y a un mayor sedentarismo (Godfrey et al., 2014; Salinas, Cocca, Mohamed y Ramírez 2010). En este sentido, los últimos datos estadísticos en Europa muestran como todavía el 35% de la población europea no realiza ninguna AF. Los datos son más preocupantes si consideramos una práctica regular que tenga efectos beneficiosos sobre la salud. Únicamente el 38% de los europeos realiza alguna AF con regularidad. Los datos más actuales para España indican que el 40% de los españoles realiza paseos con regularidad (Lera et al., 2017).

Las consecuencias negativas que acarrea el sedentarismo hacen necesario el desarrollo de diversos modelos en los cuales las acciones de mayor impacto estén orientadas a grupos poblacionales que se encuentran reunidos en un ambiente institucional. La dieta mediterránea (DM) es uno de los modelos dietéticos más saludables que existen actualmente ya que no solo garantiza un aporte calórico y de nutrientes en cantidades suficientes y proporciones adecuadas, sino que, además, contribuye a la prevención de enfermedades cardiovasculares, diabetes, cáncer, enfermedades degenerativas y, en general, a una mayor esperanza de vida evidenciándose que un pequeño incremento en la adhesión a la dieta mediterránea (ADM) conlleva una reducción significativa en el riesgo de mortalidad y en la incidencia de dichas enfermedades (Cadarsó, Dopico, Iglesias, Cadarsó y Gude, 2017).

La obesidad infantil muestra una tendencia creciente a nivel mundial, el exceso de peso se ha incrementado en los últimos 30 años en un 47,1% en niños. En el Perú, la prevalencia de obesidad en niños de 5 a 9 años ha aumentado de 7,7% a 14,8% en el periodo de 2007 a 2014. Los efectos deletéreos de la obesidad infantil son múltiples, a nivel psicológico afecta la autoestima del niño y su esfera de relaciones sociales, personales, fa-

miliares y académicas. A nivel biológico, la obesidad infantil se manifiesta a través de enfermedades cutáneas, ortopédicas, anormalidades lipídicas, apnea del sueño y otras enfermedades crónicas como: enfermedades cardiovasculares, diabetes mellitus e hipertensión, que condicionan un aumento del riesgo de mortalidad. En el aspecto económico, las consecuencias de la obesidad como la discapacidad, la menor calidad de vida y la muerte temprana, en la población afectada, generan costos a la sociedad y al sistema de salud, que pueden variar entre 5 y el 7% del total de los costes sanitarios de un país (Aparco, Bautista, Astete y Pillaca, 2016).

La artrosis u osteoartritis (OA) es una enfermedad crónica degenerativa en la que se deteriora el cartílago articular, se produce una proliferación del hueso subcondral y una sinovitis secundaria. Constituye una de las causas más frecuentes de incapacidad en las personas de edad avanzada, siendo el dolor de características mecánicas el principal síntoma. Las localizaciones más frecuentes son la columna cervical y lumbar y las articulaciones interfalángicas distales, aunque la afectación más incapacitante es la de cadera y rodilla. La incidencia de la enfermedad aumenta con la edad y predomina en las mujeres a partir de los 50 años. Más del 70% de la población mayor de 50 años tiene signos radiológicos sugestivos de OA, aunque existe una gran disociación clínico-radiológica. La mayoría de los estudios utilizan el dolor, la capacidad funcional y la evaluación de la enfermedad por parte del paciente como medidas principales de resultados, y pocos se centran en la calidad de vida del enfermo y en la evaluación de la enfermedad por parte del médico (Llanos et al., 2016).

Sin embargo, en Brasil, hasta el siglo XX, quien investigaba sobre la relación entre actividad física y salud era primordialmente médico, lo que se modifica con la fundación del Colegio de Actividad Física. Dentro de esa comunidad científica, a partir de 2001, se propone la amplitud de esa relación entre actividad física y salud, y la apertura de discusiones teóricas sobre ese binomio a partir de textos de Carvalho (2004) y Palma (2003). Para estos autores, la relación entre la actividad física y la salud no puede ser vista de manera lineal, que hace que se considere que por sí solo la actividad física promueva salud, ya que la salud es un proceso complejo (Queirolo et al., 2016).

De forma general podemos decir que los principales artículos científicos tributan a áreas independientes de enfermedades crónicas no transmisibles y en los riesgos de la sociedad, pero ninguno trabaja la prevención

de las enfermedades crónicas no transmisibles, solo aportan datos, causas y no buscan mayores soluciones que llamar la atención con las cifras, además no se evidencia una interdisciplinariedad en las investigaciones tratadas y por ser la actividad física el eslabón primario para la prevención de las enfermedades crónicas no transmisibles dentro de la calidad de vida no se evidencian artículos científicos o proyectos desde las ciencias del deporte, además no se tocan temas como el de la inclusión social que juega un papel importante en lo anterior (Figura 5).

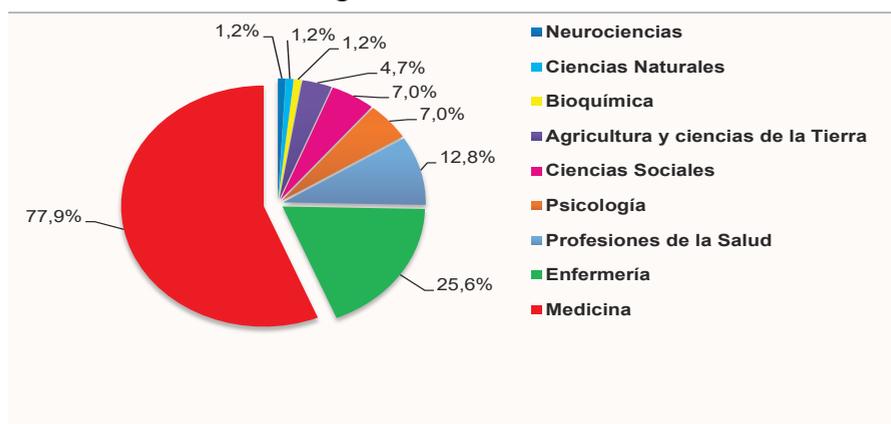


Figura 5. Especialidades que publican sobre las enfermedades crónicas no transmisibles.

Fuente: Basado en los Datos Scopus, 2017.

Como se puede apreciar en la figura anterior el 78% de las investigaciones en el área de actividad física y la salud son médicas, el otro dato significativo es el de 26% de investigaciones del tema desde la enfermería, por lo que de la interdisciplinariedad que pretende este proyecto desde el trabajo social, las ciencias del deporte y la psicología solo aparece esta última con un 7% desde la psicología y las ciencias sociales, entonces surgen los aportes del proyecto partiendo de que todas las especialidades anteriores son médicas para resolver las problemáticas de las enfermedades crónicas no transmisibles, sin embargo con la utilización de la actividad física se puede reducir el medicamento, y potenciar la compensación de las enfermedades objeto de estudio, además hay un tema de vital importancia y es la prevención de estas enfermedades para lograr una mejor calidad de vida e inclusión social y es el tema del trabajo con los niños ya que se están presentando cada vez más casos de obesidad y sedentarismo infantil y Latinoamérica es el principal lugar con México como primer caso y Colombia entre los 20 (OMS, 2017), si no atacamos esta problemática desde la niñez

y el trabajo de los padres en este tema tendremos una calidad de vida e inclusión social peor en el futuro y es uno de los temas que trabaja este proyecto a diferencia de las investigaciones anteriores.

Hallazgos

El estilo de vida sedentario no sólo atenta contra la calidad de vida de la población, provocando la aparición de enfermedades, sino que, además, tiene un alto costo económico para el país. Un 20% del presupuesto destinado a los organismos y entidades relacionadas a la salud en Colombia, podría ser evitado si se lograra cambiar este estado de situación, con programas y proyectos que favorezcan el desarrollo de dichas actividades. De esta forma que, los recursos disponibles serían orientados de manera eficiente hacia planes de prevención y mejoramiento de la salud pública y no solamente a cubrir las urgentes demandas coyunturales que ocasionan las enfermedades.

Otros ejemplos de estudios de esta naturaleza son realizados, demostrando que esta situación es similar en diversos países de América del sur; en Chile, por nombrar, un estudio elaborado por la Clínica Alemana, Santiago de Chile (2002) menciona que el 88.8% de los hombres y el 93.3% de las mujeres pueden ser catalogadas como sedentarios. En cuanto al estrato socioeconómico, es en los estratos más bajos donde se presenta con mayor frecuencia el problema con un 93.6%, 90.5% en el estrato medio y 89.8% en el estrato alto. A pesar de que las diferencias no son muy notorias, esto indicaría que las condiciones económicas de la población tienen cierta incidencia en la aparición del sedentarismo. La situación es igualmente interesante cuando se presentan los datos en cuanto a edad: entre 15-19 años la proporción es del 78.6%; entre 20-44 años es del 90.4%; entre 45-64 años es del 95.5%; entre 65-74, es del 95.6%, y de 75 y más años alcanza el 98.8%. Los últimos datos indican que posiblemente a mayor edad, mayor sedentarismo, pero esto debe ser matizado con el análisis de contextos sociales y la influencia que estos han ejercido en las distintas actitudes hacia la práctica deportiva, de las personas o grupos (García, Rodríguez, Valverde, Sánchez y López, 2011).

En otros contextos, Costo, Azizy y Eny (2014) describen la prevalencia del sedentarismo en Israel. Los resultados son expuestos de acuerdo a una escala que va desde la total inactividad física hasta una alta intensidad: personas sedentarias, 48.2%; con actividad física leve, 23.2%; con niveles medios de actividad física, 19.6%; con altos niveles de actividad física, 8%;

y muy altos niveles de actividad, 1.1%. Igual que en los estudios anteriores, las mujeres son más sedentarias que los hombres, 55.2% y 40.2% respectivamente. Si bien los estudios antes reseñados no utilizan la misma metodología, existen argumentos suficientes que señalan al sedentarismo como un problema de salud pública que ha sido asociado a un número creciente de patologías claramente identificadas (Ramírez, Vinaccia y Suárez, 2004).

Pero la no práctica de actividad física no está ligada exclusivamente a problemas de salud como los mencionados anteriormente. Existe evidencia importante que sugiere que la práctica de una actividad física puede mejorar las funciones cognitivas y propiciar un mejor bienestar en personas que padecen de alguna enfermedad mental, como es el caso de un trastorno de ansiedad, depresión o estrés. También se han determinado los beneficios que puede tener sobre el rendimiento académico de niños escolares (Hanneford, 1995).

Por todo lo anterior puede plantearse que la población comprenderá esta situación a partir de las estrategias de intervención y prevención que tenemos desde el trabajo social y la psicología, y la solución está en la implementación de los programas de actividad física que se implementaran de forma sistemática con estudiantes de ciencias del deporte en las comunidades objeto de estudio, por lo que las probabilidades de éxito son grandes partiendo de la realización de un buen proceso de concientización en las poblaciones objeto de estudio. El análisis anterior nos conduce a tres importantes premisas y aportes que se derivan de todo lo anteriormente presentado en la fundamentación del proyecto y que son lagunas existentes en las investigaciones estudiadas y en la realidad colombiana que es diferente a todos los países anteriores mencionados en el proyecto, y que son las tres hipótesis fundamentales del estudio:

H1: El modelo psicosocial de actividad física y salud (MPSAFS) compensa las enfermedades crónicas no transmisibles y potencia la calidad de vida e inclusión social (AF).

H2: El modelo psicosocial de actividad física y salud impacta positivamente en el desarrollo del individuo, la familia y la sociedad desde la cultura deportiva con salud (CV).

H3: El modelo psicosocial de actividad física y salud define las características de las poblaciones de Sucre y potencia soluciones (IS).

Partiendo de estas premisas, se entiende también que las nuevas iniciativas interdisciplinarias suelen ser más eficientes, forzando a las comunidades existentes a innovar y ser más productivas en términos de competitividad y cooperación en materia de actividad física y salud. Los procesos dinámicos de creación de nuevos espacios presentan acciones innovadoras, procesos y estructuras organizacionales (Figura 2).

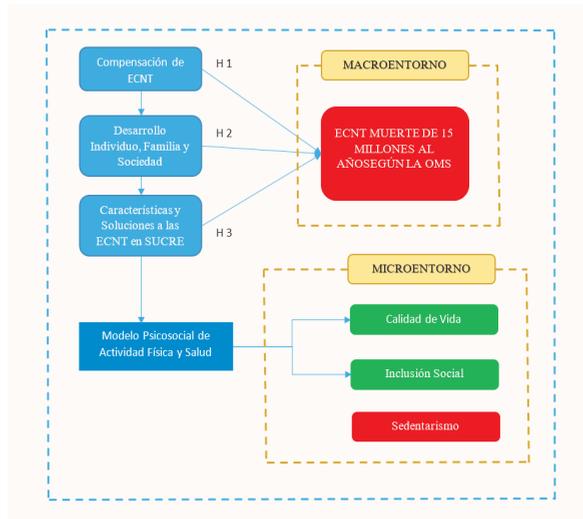


Figura 6. Esquema de vinculación de las hipótesis con el modelo y el diagnóstico inicial.

REFLEXIONES FINALES

El tema de la actividad física como factor que genera calidad de vida e inclusión social, al ser tratado principalmente en las comunidades, permitirá la participación e integración con personas con necesidades particulares y por tanto actividades con una alta responsabilidad social. Así mismo se hace necesario influir en el perfil de Actividad Física y Salud en los hábitos y estilos de vida saludable de las diferentes poblaciones a través del modelo psicosocial. Dadas las distintas corrientes teóricas que estudian el perfil de actividad física y salud, podemos considerar esta disciplina como multidisciplinar (Bryat y Julien, 2000). No obstante, estas diferentes perspectivas no siempre confluyen en una misma línea de pensamiento para generar una visión más rica y sólida del perfil de actividad física y salud (Palma y Cunha, 2006). Por el contrario, tienden a mantenerse relativamente cerradas, originando una mezcla de teorías y constructos (Sexton y Landström, 2000). En este sentido, como reflexiones finales es importante lo siguiente:

1. Ofrecer una nueva visión del perfil de actividad física y salud en el campo de estudio de los países seleccionados.
2. Cumplir las premisas planteadas en función de los objetivos.
3. Levantamiento de los servicios de actividad física y salud del departamento de Sucre y de los países que intervendrán en la muestra.
4. Operacionalización de las variables para determinar el perfil de actividad física y salud del departamento de Sucre y de las comunidades seleccionadas en los países contrapartes.

Con la investigación posterior al diseño de las hipótesis que se potencia se pretende llenar el vacío teórico y práctico sobre las oportunidades que ofrece la integración disciplinaria de la psicología, el trabajo social y las ciencias del deporte en el mejoramiento de la calidad de vida en la disminución de las enfermedades crónicas no transmisibles y la inclusión social a través de la práctica de actividad física sistemática. Potenciando la creación de la cultura deportiva con salud y la inclusión social, con una nueva e innovadora percepción de la importancia de un diagnóstico previo antes de comenzar las actividades físicas, se utilizarán estrategias de más actividad física y menos pastillas, utilizar la prevención y la atención en diferentes grupos de edades. Mejorar la calidad de vida en el Departamento de Sucre desde el establecimiento de una cultura física hacia la calidad de vida y la inclusión social y potenciar un Software de Actividad Física, Inclusión Social y Calidad de Vida (AFISOCAVI) que permita establecer un diagnóstico sistemático con carácter individual y general que nos dé la condición real de la inactividad física y de las enfermedades crónicas no transmisibles de la población en general para iniciar acciones concretas que permitan cambiar la realidad objeto de estudio. Este software será de gran utilidad a nivel regional, nacional y mundial porque no se evidencia este tipo de innovación para el establecimiento del diagnóstico general del individuo y sociedades.

Referencias

- Abrante, C; Brito, O; García, C. (1996). El deporte en edad avanzada. Programa de actividades físicas y deportivas para personas mayores. Gran Canaria. Editorial Nogal.
- Alcántara, P; Romero, M. (2001). Actividad física y envejecimiento. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 6 - N° 32 - marzo.

- Aparco, J; Bautista, W; Astete, L; Pillaca, J. (2016). Evaluación del estado nutricional, patrones de consumo alimentario y de actividad física en escolares del cercado de Lima. *RevPeruMedExp Salud Pública*.
- Bruyat, C. y Julien, P. (2000). Defining the field of research in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16, 165-180.
- Cadarso, A., Dopico, X., Iglesias, E., Cadarso, C. y Gude, F. (2017). Calidad de vida relacionada con la salud y su relación con la adherencia a la dieta mediterránea y la actividad física en universitarios de Galicia. *Nutr. clín. diet. hos p.* 37 (2):42-49.
- Carvalho, Y. (2004). O 'mito' da atividade física e saúde. São Paulo: Hucitec.
- Ceballos, J; Ochoa, J; Cortez, E. (2000). Depresión en la adolescencia. Su relación con la actividad deportiva y consumo de drogas. *Revista de Medicina del IMSS*. 38(5): 371- 379).
- Clínica Alemana (2002). Sedentarismo chileno: ¿preocupante o una exageración? Santiago. Recuperado de: <http://www.alemana.cl>
- Costo, Azizy y Eny. (2016). Documento de Consenso de la Sociedad Española de Medicina del Deporte (SEMED-FEMEDE). Prescripción de ejercicio físico en la prevención y tratamiento de la hipertensión arterial.
- Cruz Roche, I. (1994). *Fundamentos de Marketing*. 3ra edición. Editorial Ariel, Barcelona.
- Dancey y Reidy. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia. Usando Spss para Windows. Estatística sem matemática para psicologia I* Christine P. Dancey, John Reidy ; traducción de Lori Viali. - Porto Alegre: Artmed, 2006. 608 p: il. ; 25 cm. Reimpresión 2007 ISBN 978-85-363-0688-9.
- Ferreira, I. (2013). Epidemiología de la enfermedad coronaria. *Revista Española de Cardiología (English Edition)*, Volume 67, Issue 2, Pages 139-144
- Fischer, L. y Navarro, E. (1999). *Introducción a la Investigación de Mercados*. 2da edición Ed. McGraw Hill.
- García, E; Rodríguez, P; Valverde, J; Sánchez, C; López, P. (2011). Actividades físico-deportivas realizadas durante el tiempo de ocio por adolescentes escolarizados de la región de Murcia (España) REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 10, núm. 19, enero-julio, p p. 13- 32 Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
- Girginov. (1990). *Tiempo libre y Deporte*. Editorial FIEP Bucarest. 2da edición.
- Giusti, L. (1991). *Calidad de vida, estrés y bienestar*. San Juan, Puerto Rico: Editorial Psicoeducativa.
- Global Burden of Disease Study [GBD] (2015). *Data Resources*. <http://ghdx.healthdata.org/gbd-2015>.

- Godfrey, A., Lord, S., Galna, B., Mathers, J., Burn, D. & Rochester, L. (2014). The association between retirement and age on physical activity in older adults. *Age and Ageing*. 43. (3), 386-93.
- Hanneford, C. (1995). *Smart Moves: Why Learning is Not All in Your Head*. Great Oceans Publishing.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2014). de la población de España, P. España 2014-2064 (2014). Nota de Prensa.
- Jacoby, Bull y Neiman (2003). Cambios acelerados del estilo de vida obligan a fomentar la actividad física como prioridad en la Región de las América. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 14, 223-225.
- Lera, F; Garrues, M; Olló, A; Sánchez, E; Cabasés, J; Sánchez, J. (2017). Actividad física y salud autopercebida en personas mayores de 50 años. *Rev.int.med.cienc.act.fís.deporte* 17(67) - ISSN: 1577-0354
- Llanos, C., López, J., García, E., Navarro, M., Hernández, I. y Moreno, L. (2017). Situación funcional, autopercepción de salud y nivel de actividad física en pacientes con artrosis *Revista Atención Primaria. Aten Primaria*; 49 (4):224---232.
- Mora, M., Villalobos, D., Araya G. y Ozols. (2004). Perspectiva subjetiva de la calidad de vida del adulto mayor, diferencias ligadas al género y a la práctica de la actividad físico recreativa. *MHSalud: Movimiento Humano y Saludo* 1(1), 2-12.
- Organización Mundial de la Salud. (1998). Actividad física. Recuperado de http://www.who.int/topics/physical_activity/es/.
- OMS (2015). Agenda 2030 de la Organización Mundial de la Salud (meta 3.4 de los ODS). Objetivo 3: "Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades". <http://www.who.int/topics/sustainable-development-goals/targets/es/>.
- OMS. (2017). 10 datos sobre la actividad física. Recuperado de http://www.who.int/features/factfiles/physical_activity/es/.
- Palma, A. (2003). Reflexões acerca da adesão aos exercícios físicos: comportamento de risco ou vulnerabilidade? *Movimento*, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 83-100, set./dez.
- Palma, P. e Cunha, M. P. (2006). New challenges in entrepreneurship: Introduction to the special issue. *Revista Comportamento Organizacional e Gestão*, 12 (1), 3-7.
- Queirolo, L.; Rojas, K; Puchi, C; Gómez, R; Mendez, J.; Cossio, M. (2016). Estudio longitudinal de la aptitud física de adolescentes mujeres que efectuaban actividad física durante dos veces por semana. *Revista Nutr. clín. diet. hos p.*; 36 (3), pp. 53-58.
- Ramírez, W; Vinaccia, S; Suárez, G. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendi-

- miento académico: una revisión teórica. *rev.estud.soc.* no. 18 Bogotá may./aug.
- Rojas, M. (1997). Bienestar general subjetivo y depresión en ancianos crónicos: un estudio de casos. Tesis para optar por el grado de Magíster en Gerontología. San José, Costa Rica: Editorial UCR.
- Rojas, L. (1999). Calidad de vida y autonomía en personas mayores. Tesis para optar por el grado de Magíster en Gerontología. San José, Costa Rica: Editorial UCR. La inclusión social
- Salinas, F; Cocca, A; Mohamed, K; Ramírez, J. (2010). Actividad física y sedentarismo: repercusiones sobre la salud y calidad de vida de las personas mayores. *Retos* 17, 126-129.
- Sexton, Landström. (2000). *The Blackwell Handbook of Entrepreneurship* p. Hardcover: 496 pages. Publisher: Wiley-Blackwell (February 21). Language: English. ISBN-10: 0631215735. ISBN-13: 978-0631215738
- Shucksmith, M. (2000). Endogenous development, social capital and social inclusion: perspectives from LEADER in the UK, *Sociologia Ruralis*, 40 (2): 208-218.
- The Economist. (2015). Colombia en país más sedentario del mundo. 23 de septiembre de 2015. <http://www.elcolombiano.com/colombia/salud/colombia-el-pais-mas-sedentario-del-mundo-JH2768319>.

Parte III

***Contextos e Idearios en
Escenarios Educativos***

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN CIENCIAS SOCIALES: TRADICIONES Y TENDENCIAS CONTEMPORÁNEAS

Rafael Vílchez Pirela¹
Olga Soto Montaña²
Yuly Parra Montoya³

Corporación Universitaria del Caribe

Resumen

El siguiente trabajo tiene como objetivo proponer un protocolo de investigación cualitativa que pueda ser usado en cualquier disciplina de las ciencias sociales; permitiendo a estudiantes y docentes guiar su quehacer investigativo-formativo bajo una concepción paradigmática coherente, con rigor científico y cuyos aportes sean valiosos para la comunidad científica. De igual manera, se abordan aspectos específicos relevantes de las distintas tradiciones cualitativas y sus tendencias contemporáneas, en aras de ilustrar sobre los fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa como ciencia y arte. Los referentes teóricos utilizados son Martínez (2013), Olabuenaga (2012), Strauss y Corbin (2002), entre otros. La metodología de este trabajo, se fundamenta en el paradigma interpretativo, se utilizó la hermenéutica y análisis del discurso para contrastar información y posturas de los documentos seleccionados. En investigaciones bajo el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, las estrategias de acercamiento, las herramientas y técnicas para coleccionar información son diversas, variadas y están sujetas a la elección del investigador de acuerdo a la pertinencia y alcance a los que somete su estudio. También, se propone un diseño circular emergente de carácter dinámico, flexible y orientado al proceso; esta

1 Licenciado en Trabajo Social. Magister en Gerencia de Recursos Humanos. Doctor en Ciencias Gerenciales. Postdoctor en Gerencia de las Organizaciones. Docente e Investigador Categoría Junior Colciencias en la Corporación Universitaria del Caribe, CECAR. Miembro del Grupo de Investigaciones Dimensiones Humanas. Email: rafaelvilchezpirela@gmail.com Colombia.

2 Magister en Trastornos Cognitivos y del Aprendizaje. Terapeuta Cognitiva. Psicóloga. Coordinadora Académica de Posgrados de la Facultad de Humanidades y Educación de la Corporación Universitaria del Caribe, CECAR. Colombia. Miembro del Grupo de Investigación en Salud Pública y Auditoría en Salud. Email: olga.soto@cecar.edu.co Colombia.

3 Trabajadora Social – Ctda. a Magister en Administración. Docente y Coordinadora del Programa de Trabajo Social en la Corporación Universitaria del Caribe, CECAR. Email: yuly.parram@cecar.edu.co Colombia.

naturaleza dinámica y flexible permite que el proceso de investigación se vaya ajustando a las propias necesidades de la realidad estudiada; construyéndose y reconstruyéndose en la medida que avanza en cada ciclo de toma, análisis, estructuración y comparación de información. Finalmente, el carácter orientador de este documento busca guiar a estudiantes, docentes e investigadores y no se pretende con él sustituir experiencias, posturas o lineamientos de instituciones, universidades o cuerpos colegiados cuyo enfoque y metodología difiera del protocolo propuesto en este trabajo.

Palabras clave: protocolo, cualitativa, tendencias, tradiciones, metodología

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo surge de la necesidad de ir sentando bases sobre el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y que tanto docentes como estudiantes de las ciencias sociales desarrollen habilidades investigativas bajo esta postura paradigmática. Con frecuencia, investigadores y docentes suelen declinar de elaborar y/o evaluar proyectos de corte cualitativo en sus distintas tradiciones debido a que las actividades que realizan y sus experticias se han centrado en trabajos de corte cuantitativo bajo el paradigma positivista, con amplia trayectoria en este tipo de investigaciones, pero con limitaciones conceptuales postpositivistas.

Frecuentemente, el paradigma interpretativo no es bien entendido y por tanto mal practicado en los distintos niveles de la educación universitaria, en donde los estudiantes se ven involucrados en semilleros de investigación, trabajos de investigación como opción de grado tanto de pregrado como de maestrías y otros procesos de creación de conocimientos, que por desconocimiento metodológico y epistemológico terminan presentando trabajos de poco valor científico; realizando mezclas y engendros metodológicos debido a la utilización de métodos antagónicos producto de tutorías mal dirigidas que hacen que todos sus esfuerzos se vean empañados cuando son evaluados por verdaderos expertos en las temáticas.

Sobre la base de las afirmaciones anteriores, este documento tiene como objetivo proponer un protocolo de investigación cualitativa que pueda ser usado en cualquier disciplina de las ciencias sociales; permitiendo a estudiantes y docentes guiar su quehacer investigativo-formativo bajo una concepción paradigmática coherente, con rigor científico y cuyos aportes sean valiosos para la comunidad científica. De igual manera se abordarán

aspectos específicos relevantes de las distintas tradiciones cualitativas y sus tendencias contemporáneas, en aras de ilustrar sobre los fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa como ciencia y arte.

Asimismo, se realizan recomendaciones y precisiones que permitan tanto a estudiantes como a docentes de las ciencias sociales elaborar trabajos de investigaciones formativas o aplicadas con estricto rigor científico, académico y alto valor para la comunidad científica, cuyos aportes sean de especial relevancia pudiendo ser usados y/o replicados de manera significativa en los distintos contextos sociales donde se encuentren insertos; permitiendo que las bases epistémicas, fundamentos gnoseológicos, ontológicos y axiológicos sean bien estructurados en aras de una comprensión profunda de los fenómenos abordados.

METODOLOGÍA

El presente trabajo es producto de una investigación documental, cuyo análisis se realizó bajo el paradigma interpretativo, reflexionando sobre postulados y supuestos que invitan a investigar los fenómenos sociales desde una postura más humana y comprensiva; así mismo, la importancia de resaltar la cualidad de personas, situaciones o contextos que lleve a comprender los elementos sui géneris que los distinguen de manera singular de otros. Además, se utilizó la hermenéutica analógica para la interpretación de los documentos seleccionados, su comprensión, respeto a la manera de concebir la metodología cualitativa, que luego de reflexionar sobre las distintas posturas, conlleva a conciliar las tendencias y tradiciones con las que se intenta conocer el mundo y las interacciones sociales entre los individuos.

Paralelamente, a través del método de análisis del discurso conllevó analizar las ideas expresadas por los autores de los documentos seleccionados, sus significados, frases y códigos que de manera heurística se fueron construyendo y reconstruyendo con la finalidad de dar soporte al protocolo para elaborar anteproyectos de investigación bajo el paradigma interpretativo con metodología cualitativa.

CONSIDERACIONES GENERALES EN LA METODOLOGÍA CUALITATIVA

A continuación se presentan una serie de consideraciones que son de suma importancia a la hora de emprender una investigación con metodología cualitativa con la finalidad de clarificar, caracterizar y diferenciar su estructura epistémica y procedimental, evitando dejar lugar a posiciones ambiguas y disonantes, códigos lingüísticos y establecer la estructura de los elementos del proceso de investigación acordes a la postura paradigmática.

Es por ello, que al realizar una investigación bajo el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo las estrategias de acercamiento, las herramientas y técnicas para coleccionar información son diversas, variadas y están sujetas a la elección del investigador de acuerdo a la pertinencia y alcance a los que somete su estudio; buscando códigos, símbolos y representaciones del lenguaje como recurso de creación, pero en ninguna caso intentan cuantificar la realidad social y los fenómenos que en ella cobran significancia.

Con especial relevancia, se hace mención a lo argumentado por (Olabuena, 2012, p. 32) quien refiere que "lo esencial en la investigación cualitativa es el análisis objetivo del significado subjetivo" es decir, el comportamiento de las personas cuando interactúan con los otros en un contexto social determinado. Al mismo tiempo, no se restringe la cientificidad, por el contrario se busca ilustrar sobre las problemáticas sociales haciendo uso de la creatividad y libertad en la utilización de métodos, técnicas, herramientas, procedimientos y estrategias para captar la realidad de los fenómenos humanos.

De esta manera y en concordancia con lo planteado por (Martínez, 2015, p. 136) que argumenta que "la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones". Además agrega que "el enfoque cualitativo de investigación es, por su propia naturaleza, dialectico y sistémico"; bajo esta premisa esta metodología es recursiva, puesto que su diseño emergente se va configurando en la medida que la investigación avanza, abarcando de manera holística el fenómeno e incorporando los elementos que de él se desprenden.

Con base en las afirmaciones anteriores, (Vasilachis, 2006, p.p. 48-49) sustenta que la metodología cualitativa se sustenta en cuatro pilares fundamentales:

- a) El rechazo a la naturalización del mundo social.
- b) La relevancia del mundo de la vida como diferente del mundo físico.
- c) Privilegiar la comprensión sobre la observación y la óptica o enfoque interno sobre el externo.
- d) Una doble hermenéutica que va del sujeto estudiado al investigador y de éste al primero. Lo que ocasiona una retroalimentación constante o círculo virtuoso.

Dado el carácter flexible y emergente del diseño de las investigaciones cualitativas, los investigadores pueden incorporar elementos significativos de los contextos/escenarios estudiados a fin de resaltar la singularidad de la investigación, igualmente proponer a la comunidad científica elementos novedosos del proceso investigativo que son de especial significancia para la comprensión y análisis integral de los fenómenos sociales.

Diseño circular emergente

Los estudios cualitativos se caracterizan por ser dinámicos, flexibles y se orientan al proceso; esta naturaleza dinámica y flexible permite que el proceso de investigación se vaya ajustando a las propias necesidades de la realidad estudiada. Bajo estas premisas, Strauss y Corbin (2002) plantean que la investigación cualitativa es cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llegan por medio de procedimientos estadísticos u otro medio de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, los fenómenos culturales así como el funcionamiento organizacional.

En este mismo orden e ideas, toda investigación cualitativa presenta al investigador diferentes modos de comprender e interpretar la realidad social, permitiendo tanto al investigador como al lector conocer la forma de abordar el conocimiento de la realidad; en alusión a ello, Hernández, Fernández y Baptista (2010) se refieren al diseño como un plan para obtener la información que se desea. Para el caso específico del paradigma interpretativo, el diseño de investigación bajo un enfoque cualitativo es abierto, flexible, construido durante el trabajo de campo o realización del estudio,

interactuando entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría.

Dadas las afirmaciones anteriores, para investigaciones de esta índole se propone un modelo de diseño creado por Vilchez (2016) constituido por 5 momentos que guardan secuencia coherente sobre los pasos a seguir en su desarrollo, con la finalidad de recolectar, analizar, categorizar, e interpretar la información, para finalmente contrastarla con la teorías referenciales en función de responder al propósito, dando origen a un nuevo constructo teórico sustantivo, tal como se aprecia en la siguiente figura.

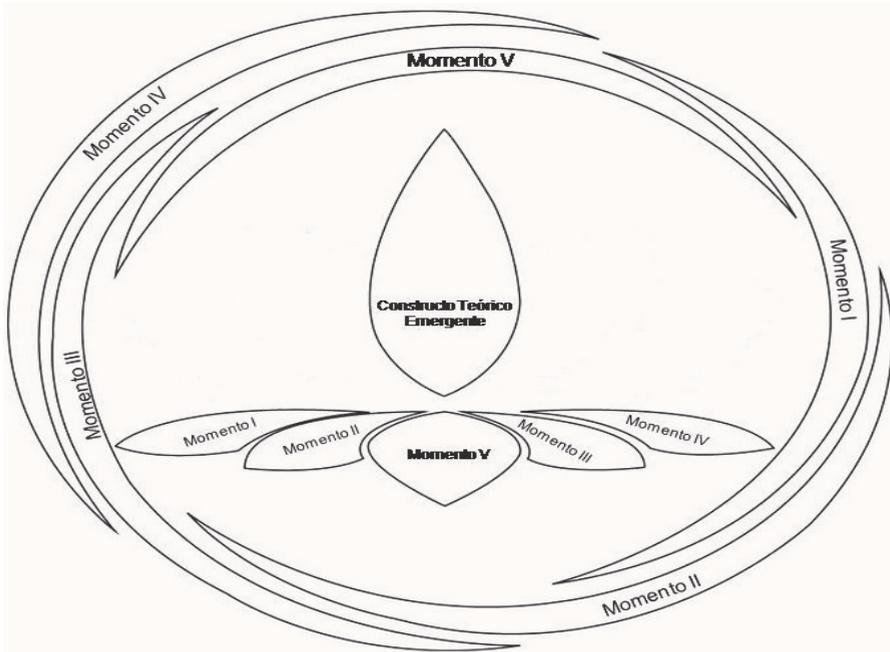


Figura 1. Diseño de la investigación cualitativa.
Fuente: Vilchez (2016).

Tradiciones en la investigación cualitativa

En esta sección se resaltarán aspectos relevantes de las principales tradiciones o métodos de investigación cualitativa, tales como aspectos metodológicos, finalidades, raíz epistemológica y conceptualizaciones. Sobre este respecto, Paz (2003) refiere que el término tradición denota las complejas perspectivas teóricas-epistemológicas que sustentan las investigaciones cualitativas, entendiendo las formas propias de hacer ciencia de las distintas disciplinas que a continuación se menciona:

Tabla 1
Estudios Fenomenológicos

| Tradición: | Fenomenología |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Raíz Disciplinaria: | La Filosofía |
| Pregunta Central: | ¿Cuál es la estructura y esencia de la experiencia de este fenómeno para estas personas? |
| Propósito: | Conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, así mismo aprehender el proceso de interpretación mediante el cual la gente define su mundo y actúa en consecuencia. |

Nota. Elaboración propia (2018)

En esta tradición (Creswell (1998) refiere que el investigador necesita comprender las perspectivas filosóficas que subyacen al enfoque, especialmente estudiar cómo las personas experimentan un fenómeno. Para ello, el investigador propone cuestiones de investigación que exploran el significado de la experiencia para las personas y les solicita que lo describan desde sus experiencias de vida cotidianas.

En cuanto a su pertinencia, (Martínez, 2015, p. 145) manifiesta que los estudios fenomenológicos "son los más indicados cuando no hay razones para dudar de la bondad y veracidad de la información y el investigador no ha vivido ni le es nada fácil formarse ideas y conceptos adecuados sobre el fenómeno que estudia" ya sea porque está alejado de la realidad o su propia vida o no ha experimentado vivencias similares.

Tabla 2
Estudios Etnográficos

| Tradición: | Etnografía |
|---------------------|------------------------------------------------|
| Raíz Disciplinaria: | La Antropología |
| Pregunta Central: | ¿Cuál es la cultura de este grupo de personas? |

| Tradición: | Etnografía |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Propósito: | Aprender el modo de vida de una unidad social determinada, construyendo un esquema teórico que recoja y responda a las percepciones, acciones y normas de juicio de esa unidad social. |

Nota. Elaboración propia (2018)

Al respecto, Martínez (2009) señala que una investigación etnográfica es naturalista porque trata de comprender las percepciones humanas y la realidad tal como se presentan en su contexto original. De igual manera, Rodríguez, Gil y García (1996) definen la etnografía como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta; se persigue la reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura y estructura social del grupo investigado.

Ésta tradición es la preferida por los investigadores cuando buscan conocer y comprender grupos étnicos, organizaciones de diferentes índoles como empresas, escuelas, entre otros. A través de estos estudios, se pretende resaltar la singularidad y el especial significado de las realidades en cada uno de esos escenarios bajo una perspectiva de comprensión global, reconstrucción analítica y valoración sui generis del modo de vida de las personas de esa unidad social.

Tabla 3
Estudios Hermenéuticos

| Tradición: | Hermenéutica |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Raíz Disciplinaria: | La Filosofía, La Teología, El Criticismo Literario |
| Pregunta Central: | ¿Cuál es el significado de la acción humana y en qué condiciones se realizó o se produjo su resultado? |
| Propósito: | Establecer un proceso de interpretación en torno al sentido de cualquier fenómeno y se realice la comprensión del mismo. Además, busca entender el sentido de expresión lingüística de acuerdo al contexto histórico y las formas de comportamientos de los individuos. |

Nota. Elaboración propia (2018).

Sobre ésta tradición investigativa (Martínez, 2015 p. 145) expresa en sentido amplio, que “estos métodos son utilizados por excelencia en todo momento y por todo investigador, ya que la mente humana es, por su propia naturaleza, interpretativa, es decir, trata de observar algo y buscarle significado”. Por su parte, (Yegres, 2007) enuncia que la hermenéutica es la mediadora entre el sujeto que investiga y el objeto estudiado, procurando interpretar los fenómenos en su contexto, tiempo histórico y radio de acción.

Tabla 4

Investigación Acción

| Tradicición: | Investigación-Acción |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Raíz Disciplinaria: | La Psicología Social |
| Pregunta Central: | ¿Con qué conjunto de procedimientos logrará este grupo superar la situación problemática en que vive? |
| Propósito: | Aplicar categorías científicas para la comprensión y mejoramiento de la organización, partiendo del trabajo colaborativo de los propios protagonistas. |

Nota. Elaboración propia (2018)

Ésta tradición es la indicada cuando el investigador no sólo quiere conocer un determinado fenómeno, realidad o problema, sino que desea contribuir de manera significativa en su solución. Según (Martínez, 2015, p. 146) “los sujetos investigados participan como co-investigadores en todas las fases del proceso: planteamiento del problema, recolección de la información, interpretación de la misma, planeación y ejecución de la acción concreta para la solución del problema”.

Por su parte, (Mckernan, 2001, p. 57) la define como: “Un enfoque de investigación colaborativa que proporciona a las personas los medios para llevar a cabo acciones sistemáticas que resuelvan sus problemas”; se formulan los procedimientos consensuados y participativos que permiten que los sujetos investiguen sus problemas, formulen interpretaciones y elaboren planes para resolverlos.

Tabla 5
Estudios Biográficos

| Tradición: | Método Biográfico |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Raíz Disciplinaria: | La Psicología Social |
| Pregunta Central: | ¿Cuál es la estructura social compleja de la vida de este grupo de personas? |
| Propósito: | Reconstruir una época, un momento histórico de producción científica, tecnológica o artística desde una perspectiva interpretativa, a través de las narrativas de los protagonistas, de sujetos contemporáneos o de estudiosos. |

Nota. Elaboración propia (2018)

La investigación biográfica es básicamente una representación fenomenológica que exige de cuatro habilidades procedimentales en el investigador cualitativo: observar, escuchar, comparar y escribir, tal y como propone Sanmartín (2003). La sistematización de la información en el proceso cíclico e ininterrumpido de la cuatros fases requiere rigurosidad y cierto grado de arte; en este orden e ideas Katayama (2014) sostiene que los estudios bajo esta tradición por su carácter son longitudinales, pues considera principalmente la trayectoria cronológica del sujeto estudiado, su testimonio y una variedad de documentos personales como diarios, cartas, anotaciones del propio sujeto; cuyo objetivo es penetrar en la superficie del discurso del sujeto y descubrir las razones fundamentales de sus actitudes y comportamientos.

Es de especial relevancia mencionar, que en este trabajo no se abordan todas las tradiciones o métodos de investigación con enfoque cualitativo que por su diversidad y variedad se escapan del propósito de este estudio. No obstante, se hace mención a las más utilizadas y que puedan fungir en el siguiente protocolo como pauta pedagógica para la presentación de anteproyectos de investigación.

Protocolo para anteproyectos de investigación cualitativa

1. MOMENTO I: APROXIMACIÓN A LA IDEA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Descripción del Fenómeno

1.2 Interrogantes de Investigación

1.3 Propósito Central

1.4 Propósitos Secundarios (Si los Hay)

1.5 Descripción del Contexto/Escenarios

- 1.6 Aportaciones
2. *MOMENTO II: RUTA EPISTÉMICA Y METODOLÓGICA*
 - 2.1 Paradigma – Enfoque – Metodología
 - 2.2 Método o Tradición de Investigación
 - 2.3 Diseño de Investigación
 - 2.4 Selección de los Informantes. Muestra inicial
 - 2.5 Técnicas e Instrumentos de recolección de datos
 - 2.6 Consideraciones Éticas
 - 2.7 Cronograma
 - 2.8 Presupuesto
3. *MOMENTO III: TEORÍA PARA LA COMPRENSIÓN*
 - 3.1 Definición de la Categoría Medular
 - 3.2 Investigaciones previas. Mismas Categorías / Contextos / Escenarios. (Si las hay)
4. *MOMENTO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE INFORMACIÓN*
 - 4.1 Codificación y análisis
 - 4.2 Estructuración y Memorandas
 - 4.3 Triangulación / Contrastación
 - 4.4 Teorización
5. *MOMENTO V: GESTIÓN DE RESULTADOS*
 - 5.2 Respuesta al Propósito Central
 - 5.2 Consideraciones Finales

Consideraciones sobre el protocolo para anteproyectos con metodología cualitativa

Hay que tener presente al momento de realizar un anteproyecto con metodología cualitativa los siguientes rasgos distintivos de esta modalidad de obtención de conocimiento, de tal manera que su diseño, planificación, ejecución y fase final estén en concordancia con los postulados del paradigma interpretativo y el rumbo a seguir sea claro y definido sin caer en mezclas o distorsiones de la esencia metodológica cualitativa.

En este sentido, conviene describir el fenómeno o la situación objeto de estudio a través de un conjunto coherente de argumentos obtenidos a través de las observaciones preliminares que expresan causas, consecuen-

cias, manifestaciones de la realidad a estudiar. No es un “parecer”, ni se basa en la intuición, es la obtención de información relevante de la realidad estudiada, por tanto se concluye con la interrogante de lo que se pretende realizar; guardando estricta coherencia con el título y propósito central de la investigación.

Seguidamente, hay que considerar que en la metodología cualitativa el investigador realiza aproximaciones sucesivas en la formulación de la interrogante o pregunta de investigación; ésta aproximación heurística delinea el camino a transitar, ya que a partir de allí se direcciona a los referentes teóricos, aspectos metodológicos, las técnicas y herramientas para coleccionar la información y la gestión de resultados en aras de responder al propósito central.

En relación a los propósitos de la investigación cualitativa, es de especial cuidado redactarlos de manera correcta y sin ambigüedades, siguiendo un patrón de concordancia con la interrogante e iniciando con un verbo en infinitivo que expresa qué se va a realizar en la investigación. El verbo se acompaña de un contexto que aclara quienes son los sujetos de la investigación y dónde se realizará.

Cabe considerar, que en las investigaciones cualitativas se plantean propósitos secundarios para complementar el central si los investigadores los consideran pertinentes; de tal manera que queda sujeto a los criterios de los investigadores incluirlos o no; partiendo de la profundidad, alcance, diseño y estructura categorial prediseñada. Si los investigadores proponen realizarlos inician con un verbo en infinitivo y el mismo contexto del propósito central.

Por otro lado, es importante hacer explícitos todos los elementos y fundamentos epistémicos del proceso de la investigación cualitativa a desarrollar; sobre este referente, Vargas (2010) manifiesta que el conocimiento es la construcción subjetiva y continua de aquello que le da sentido a la realidad investigada como un todo donde las partes se significan entre sí y con relación al todo. Desde esta perspectiva, el conocimiento avanza a través de formulaciones de sentido común que se van enriqueciendo con matices nuevos y depurando con mejores interpretaciones hasta llegar a conjeturas cada vez más ciertas, donde la implicancia del sujeto con el objeto estructura la realidad desde lo complejo, haciéndola interpretable.

En el mismo orden de ideas, Strauss y Corbin (2002) manifiestan que la investigación cualitativa produce hallazgos sin utilizar medios o métodos cuantificables o estadísticos, dado que su finalidad consiste en entender las complejidades de los fenómenos en el propio contexto donde acontecen. En ese mismo sentido, Yuni y Urbano (2011) explican que las realidades humanas y sociales no son dadas o naturales como otros fenómenos del mundo físico, sino por el contrario son reconstruidas por los investigadores a través de los sujetos sociales en base a sus esquemas cognitivos y sistemas de creencias propias de una sociedad en particular.

Sobre la base de las afirmaciones anteriores, es de vital importancia establecer el diseño metodológico, que no es más que la toma de una postura epistemológica, la elección de una metodología y el conjunto de métodos, técnicas e instrumentos concretos de indagación y levantamiento de la información, que constituirán las herramientas del investigador, cuya finalidad es observar holísticamente la realidad en toda su complejidad, como un todo cuya unidad de análisis fundamental es la cualidad.

Por otro lado, en los estudios cualitativos el marco teórico no debe delimitar (enmarcar) la búsqueda de los investigadores; sobre esto (Martínez, 2013, p. 77) plantea que se debe establecer un soporte teórico referencial, es decir, sólo tiene por finalidad "exponer lo que se ha hecho hasta el momento para esclarecer el fenómeno objeto de la investigación, refiriendo las principales investigaciones acerca del mismo, autores, enfoques y métodos empleados, conclusiones e interpretaciones teóricas y otros elementos de importancia".

Seguidamente, el proceso de análisis de la información en investigaciones cualitativas suele ocurrir prácticamente en paralelo, además no se puede estandarizar, ya que cada estudio requiere su propio esquema de análisis. Desde este punto de vista Yuni y Urbano (2011) manifiestan que el proceso de análisis de información incluye: codificación de la información, comparación de los datos y elaboración de conclusiones.

De tal manera, que la codificación de la información consiste en dar cierto orden a la información, reduciéndolos, categorizándolos, clasificándolos y sintetizarlos con el fin de obtener lo más completo posible los constructos emergentes del fenómeno abordado. En concordancia, los supuestos de Rubin y Rubin (1995) que referencian la codificación como el proceso mediante el cual se agrupan los datos obtenidos en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares obtenidos por el investigador.

En sintonía con lo anterior, la comparación de los datos consiste en presentar la información de manera sistemática, visualizando las relaciones más importantes entre las categorías y tratando de establecer conexiones entre distintos fenómenos o teorías constantemente para detectar patrones de regularidad e interacción entre propiedades de una situación. Sobre este respecto, Strauss y Corbin (2002) manifiestan que la comparación o contrastación teórica es una herramienta analítica empleada para estimular el pensamiento acerca de las propiedades y dimensiones de las categorías.

Por último, la elaboración de conclusiones que se deben orientar a la generación de teorías sustantivas y consisten en una narración coherente que articule las relaciones causales, influencias reciprocas o aspectos personales de determinadas situaciones. Así entonces, que para Hernández, Fernández y Baptista (2010) es el establecimiento de relaciones entre categorías, desarrollando interpretaciones de las mismas, las cuales van emergiendo de manera consistente con respecto a los esquemas iniciales de las unidades.

CONCLUSIONES

Con los aspectos abordados en el presente documento, se intenta orientar de manera general a estudiantes, profesores e investigadores que quieren emprender proyectos de investigaciones con metodología cualitativa. Tal como se manifiesta, este documento es de carácter orientador y en ningún momento se pretende con él sustituir experiencias, posturas o lineamientos de instituciones, universidades o cuerpos colegiados cuyo enfoque y metodología difiera del protocolo propuesto en este trabajo.

Finalmente, el enfoque cualitativo se apoya en la convicción de que los grupos humanos poseen una estructura lógica de razonamiento que se manifiesta de manera diferente en la realidad de cada individuo pero que son internalizadas por la unidad social; esta introyección permite comprender los fenómenos sociales de manera adecuada, por tanto se debe tener mucho cuidado con los conceptos y categorías preconcebidas, dado que pueden tender a configurar las realidades con viejos y desajustados esquemas y/o denominaciones. La esencia verdadera en los estudios con enfoque cualitativo emerge con la información obtenida en el proceso de codificación, estructuración y contrastación, siendo éstos elementos sustantivos los que den respuesta a los propósitos de la investigación.

Referencias

- Creswell, J. (1994). *Diseño de investigación: Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. Argentina. Editorial Sage. Traducido por María Llanos.
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México. Quinta Edición. Editorial McGraw Hill.
- Katayama, R. (2014). *Introducción a la Investigación Cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Perú. Fondo Editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Martínez, M. (2009). *Nuevos Paradigmas en la Investigación*. Venezuela. Primera Edición. Editorial Alfa.
- Martínez, M. (2013). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México. Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2015). *Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales*. México. Editorial Trillas.
- McKernan, J. (2001). *La Investigación Acción*. España. Segunda Edición. Editorial Morata.
- Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España. Quinta Edición. Editorial de la Universidad de Deusto.
- Paz, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. España. Primera Edición. Editorial McGraw Hill.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España. Ediciones Aljibe.
- Rubin y Rubin (1995). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. Australia. Sage Publications. (Traducido por Google Traductor).
- Sanmartín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona. Editorial Ariel Antropología.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Colombia. Primera Edición. Editorial Universidad de Antioquia.
- Vargas, X. (2010). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* México. Unidad Académica de Contexto. ITESO
- Vasilachis, I. (2006). *La investigación cualitativa*. En: Vasiáchis De Gialdino, Irene (Coord.) (2006): *Estrategias de investigación cualitativa*. México. Editorial Gedisa.
- Vilchez, R. (2016). *Resiliencia Espiritual. Transformando la Indefensión*. Venezuela. Primera edición. Fondo Editorial UNERMB.
- Yegres, A. (2007). *Ética, política y educación*. Venezuela. Ediciones del Doctorado en Educación UPEL-IPC.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2011). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación Etnográfica. Investigación-Acción*. Argentina. Editorial Brujas.

CONTEXTOS SOCIALES Y FORMACIÓN PARA EL POSCONFLICTO: UNA MIRADA DESDE LOS DOCENTES DE TRABAJO SOCIAL EN LA COSTA CARIBE COLOMBIANA

Carmen Cadrazco Salcedo¹
Xilena Gil Franco²

Corporación Universitaria del Caribe - CECAR

Resumen

La presente investigación se planteó como objetivo específico develar los discursos de los docentes relacionados con los contextos sociales y la formación para el posconflicto. La indagación, epistemológicamente se ubicó en el paradigma cualitativo, de corte hermenéutico, descriptivo. La muestra de carácter no probabilístico e intencionada, quedó conformada por docentes de los programas de Trabajo Social ofertados en la región Caribe. Los criterios de selección de los integrantes de la misma fueron los siguientes: ser docente dedicado a la formación de Trabajadores Sociales, y ser voluntarios para participar en las discusiones focales o entrevistas individuales a profundidad. Los resultados del estudio se resumen en tres vertientes que relacionan los contextos sociales para la formación en Trabajo social, así (a) el contexto con una orientación sobre el quehacer, la formación y las metodologías de intervención del Trabajo Social; (b) El contexto como una construcción histórica determinada por lo social, lo económico y político que permiten el desarrollo humano y social ligado a las culturas, a las sociedades particulares; (c) El contexto como un espacio que nos retroalimenta y se relaciona con lo metodológico y lo teórico a fin de procurar respuestas a esas problemáticas sociales que afectan a los sujetos, los grupos y las comunidades. Esta lectura, sitúa las problemáticas generadas del posconflicto como un elemento que orienta, los planes de estudio para dar respuesta y brindar alternativas para la paz.

Palabras clave: contextos sociales, posconflicto, alternativas para la paz, formación profesional

1 Msc. Planeación Urbana y Regional. Especialista en Evaluación de Proyectos Educativos. Trabajadora Social. Docente e investigador de la Corporación Universitaria del Caribe-Cecar. Email: Carmen.cadrazco@cecar.edu.co

2 MSc. en Gerencia de las Empresas sociales. Especialista en Procesos Familiares y Comunitarios . Trabajadora Social. Docente e investigadora de la Corporación Universitaria del Caribe Cekar. Email: Xilenea.Gil@cecar.edu.co

INTRODUCCIÓN

Desde los programas de Trabajo Social a los docentes de esta área no solo les atañe responder a los desafíos planteados por la globalización y la modernización, en relación con el establecimiento de vínculos con los desarrollos del país a nivel social, económico y cultural, sino que deben dar respuestas a estos desarrollos y a las demandas de las dinámicas de la sociedad, sobre todo en Colombia, especialmente en esta etapa de pos acuerdos de paz, proceso que demanda una permanente investigación, profundización actualización y perfeccionamiento. (Consejo Nacional de Acreditación –CNA–, 2012). En ese orden de ideas, Vargas (1999) expone que no es posible pensar la profesión hoy descontextualizada del mundo universitario, desde la percepción de los docentes y su contexto, de los avances nacionales e internacionales.

Las ideas precedentes introducen el presente trabajo realizado con el propósito de develar los discursos que giran alrededor de los contextos sociales y establecer inferencias de los mismos, y las relaciones con la formación para el posconflicto. El artículo deriva de un estudio cualitativo sobre los contextos sociales en el marco de los énfasis de formación profesional en los programas de Trabajo Social de la Costa Caribe, Colombia (trabajadoras o trabajadores sociales), (Uni Guajira, Uni Sinu, Uni Cartagena, Uni Simón Bolívar, Uni Metropolitana, Uni Rafael Núñez y la Corporación Universitaria del Caribe CECAR, y la región Centro Oriente: una mirada desde los docentes, (convenio Cekar- Uni-colegio Mayor de Cundinamarca-2016)

Desde la lectura de las problemáticas generadas del posconflicto como un elemento que orienta, los planes de estudio para dar respuesta a esta situación y brindar alternativas para la paz, se realizó este estudio asumiendo un paradigma cualitativo, con la idea de comprender como los contextos pueden guiar la formación desde las diferentes actividades que se desarrollan en el procesos educativo, y aportar elementos para enriquecer el ejercicio profesional en el campo del trabajo social. Para ampliar este propósito exponemos a continuación el recorrido del objeto de análisis.

Recorrido de la situación objeto de estudio

La estrategia elegida para el estudio del contexto social desde la pre-tensión misma de la investigación tiene que ver con el análisis del discurso, al respecto Silva (2016) señala:

Van Dijk (1992) plantea que en todos los ámbitos del discurso podemos encontrar las huellas del contexto... dice que los contextos sociales no siempre son estáticos y que, como usuarios de una lengua, obedecemos pasivamente a las estructura de grupo, sociedad o cultura; así el discurso y los usuarios tienen una relación dialéctica en el contexto. (párr. 2)

Cómo estrategia, los estudios basados en el análisis del discurso proponen pasos relevantes, entre los cuales se puede mencionar: (a) la identificación de las fuentes de información a nivel teórico, metodológico y de quienes hacen trabajo en los territorios; (b) la recolección de la información de cara a la selección de contenidos discursivos claves según los intereses del estudio; (c) la normalización del discurso, allí se analizan datos y se establecen sentidos sobre el contenido propuesto; (d) la segmentación del discurso, en este aspecto se separan las categorías elaboradas y se procede a hacer un análisis con marcos epistemológicos, teóricos y/o metodológicos según los hallazgos.

La presente investigación apoya su marco teórico en las siguientes tesis expuestas por Alatas (2010, p. 178):

1. La necesidad de entender alternativamente los contextos locales y los mecanismos para lograrlo.

2. los llamados del trabajo social de cara a la generación de teoría local para la formación en el posconflicto.

3. los puntos de vista.

En las formas alternativas de producir discursos se ubican cinco (5), así:

(a) El desarrollo de teorías locales adaptadas a una región.

(b) La mezcla de teoría local y occidental adaptada a los estudios de una región.

(c) La mezcla de teoría no occidental y occidental adaptada al estudio de diferentes regiones.

(d) El desarrollo de teorías no occidentales adaptadas al estudio de diferentes regiones.

(e) El desarrollo de una teoría universal sobre la base del estudio de una región.

En correspondencia a los intereses de la investigación, ésta se apoyó de las nociones de la mezcla de teoría local y occidental adaptada a los estudios de una región a partir de las experiencias de los sujetos; ello constituye la base para la generación de conocimiento, busca particularmente comparar, contradecir o analizar posibilidades de encuentro epistemológico y/o metodológico según los intereses de la investigación.

Postulados del punto de vista: para Harding (2010), el punto de vista, es la forma de entender los contextos sociales presentándolo como un:

Fundamento de nuevas perspectivas epistemológicas, metodológicas y filosóficas de la ciencia, surge en las ciencias sociales, la biología y la filosofía feministas, durante las décadas de 1970 y 1980, pero ha sido motivo de controversia para muchos investigadores al representar desafíos y cuestionamientos a los ideales convencionales de la ciencia de la Ilustración. (p. 179)

Las investigaciones de tal corte, reconocen la relevancia del trabajo empírico y el etnográfico a la hora de establecer inferencias sobre lo social, además de ello, con respecto a tipo de teorías sobre el contexto social son importantes las voces de individuos y comunidades desde sus propios discursos y lugares. Particularmente, este tipo de producciones teóricas han sido delegadas a los movimientos independientes, a los grupos contrahegemónicos y en su momento ha servido como mecanismo de denuncia ante las injusticias sociales de los modelos de dominio intelectual y económico; no obstante, en esta investigación se emplea esta noción con el ánimo de visibilizar las denominadas voces ocultas (De Sousa Santos, 2008), desde los discursos, los testimonios, el sentido, la visión y los posicionamientos de los profesores dedicados a la formación en temas de interés para el Trabajo Social.

Es necesario anotar que la intencionalidad de esta forma de investigar y teorizar lo social es concebida como “una perspectiva desarrollada “para las personas” (Harding, 2010, p. 180). Por su parte la autora señala que permanentemente se discute que:

La investigación desde *el punto de vista* es motivo de controversia para muchos investigadores, ya que implica una serie de retos y adecuaciones a los ideales de la ciencia: la objetividad libre de valores, la racionalidad instrumental y una estrecha concepción de aquello que se considera “el método correcto.” (p. 180-181)

Las investigaciones orientadas desde el punto de vista, concentran los fines en la apertura espontánea de cara a la generación de nuevos de-

bates sobre la experiencia y lo deseable en la configuración de nuevo conocimiento (Harding 2010), uno de los aspectos de cara al conocimiento es entender que éste es “situado” (Haraway, en Harding, 2010).

Llamados del trabajo social para generar teoría local desde los contextos sociales

Evidentemente, en el presente se cuestiona la naturaleza misma del Trabajo Social, la cual fue de corte asistencial, burocrática y alienada a los intereses del sistema capitalista y del sistema neoliberal vigente. También se juzgó la baja capacidad de la profesión para teorizar sobre la cuestión social, la epistemología de lo social, así como las metodologías para la intervención en lo social desde las relaciones cotidianas y localmente vistas (Esquivel Corella, 2008).

Podría pensarse que éste es ya un tema relativamente superado, pero ello varía según los actores sociales (Trabajadores Sociales) y los contextos en los que el debate en torno a lo epistemológico o lo metodológico se promulgue -ello notablemente depende de las dinámicas de las naciones, de los estilos y de las pretensiones de las instituciones, de los sistemas educativos y de la voluntad de los actores para lograrlo-, al respecto se invita en el presente a que:

Los y las estudiantes estudien, analicen, profundicen y aprehendan al trabajo social con sus rasgos y sus particularidades mundiales y latinoamericanas, arraigadas en la complejidad de los procesos socio-históricos, con perspectivas de debate sobre las explicaciones existentes de esta profesión. (Esquivel Corella, 2008, p. 191)

En general, los cuestionamientos antes propuestos han llevado a que el trabajo social promueva constantemente la investigación desde los contextos de acción cotidiana de los sujetos, en ella juega un papel importante el sentido de lo epistemológico y la acción intencional de cara al levantamiento y el procesamiento de información conducente a la generación de nuevo conocimiento o a la relectura permanente del ya existente. Entonces, sobre lo dicho hay quienes exponen que el trabajo social -por lo menos en la región- se ha preocupado por lo epistemológico y lo metodológico en el marco de acción de los contextos sociales al respecto Mosquera (2006) lo plantea según tendencias así:

Primera tendencia: predominio de una relación de dependencia respecto a disciplinas del *core knowledge*, o disciplinas fundamentales, asumiendo

do que el trabajo social es una ciencia aplicada, encargada de la solución de problemas y de la prestación de servicios sociales. Segunda tendencia: adhesión a un modelo científico empírico-deductivo en la intervención-investigación en trabajo social, vista como otra vía hacia la científicidad. Tercera tendencia: comienzo de un *movimiento de reflexividad*, en el cual se valorizan los saberes de acción. (p. 132)

Con el fin de aportar al movimiento profesional sustentado en la reflexividad, se expresa que la investigación se sustenta también en la teoría sociológica de la vida cotidiana de Maffesolí (1997). Las visiones de este autor se sitúan en el campo mismo de la reflexividad de segundo orden, dicha cuestión parte del "posicionamiento no clásico-reflexivista complejo, supera las disyunciones sujeto-objeto, externalidad - internalidad, entre otras, y abre un camino a lo interaccionar y a lo reticular, como fuentes constitutivas de la realidad" (Codina, Delgado, 2006, p. 63). Lo primordial para investigar la vida cotidiana desde los lugares que aborda Maffesoli (1997) tiene que ver con la urgencia de relativizar los contextos en los que los sujetos son interactuantes, esto en efecto para el autor implica desarrollar capacidades y sensibilidades diversas a la hora de estudiar y hacer teoría para el contexto social, pues según Bermúdez (2008) en éste inciden:

Características colectivas y grupales en los resultados individuales. Hay en esta definición un elemento que destaca una interrelación y mutua influencia no solamente entre lo individual y lo colectivo, sino que además sitúa en esa interrelación la emergencia de un marco más amplio, entendido como *contexto*, donde se supone, se generan macro procesos que, a su vez, afectan a estas características. (p. 151)

En este caso estas características del contexto deben guiar la formación y afianzar en los y las estudiantes y egresados de los programas de trabajo social las competencias necesarias para enfrentar su rol profesional en una sociedad producto de muchos años de conflicto interno, y en busca de una reconciliación y todas las dinámicas que se generan después de un pos conflicto.

METODOLOGÍA

Este estudio se asume desde el paradigma epistemológico hermenéutico, como lo señala Ghiso (2012) "la hermenéutica consiste en la comprensión de las acciones, los relatos y discursos generados en nichos de vida propia y ajena, en nichos de convivencia experiencial" (p. 129), el enfoque es cualitativo descriptivo, esto implica hacer "clasificaciones más detalladas de la información contenida en subcategorías" (Bonilla y Rodríguez:

1995. p. 144). La población está compuesta por docentes de los Programas de Trabajo Social (trabajadoras o trabajadores sociales), presentes en las regiones Caribe, la muestra es no probabilística e intencionado según Taimayo (1999) "en él, el investigador selecciona los elementos que a su juicio son representativos, lo cual exige al investigador un conocimiento previo de la población que se investiga" (p. 118); los docentes cumplen con dos condiciones: a) Dedicados a la formación de trabajadores sociales y b) voluntarios para participar en las discusiones focales o entrevistas individuales a profundidad.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Los resultados de esta primera parte están apoyados en el análisis del discurso, al respecto, como ya se mencionó "Van Dijk (1992) plantea que en todos los ámbitos del discurso podemos encontrar las huellas del contexto... dice que los contextos sociales no siempre son estáticos" (Silva, 2016, párr. 2). También una de las formas alternativas de producir discursos según (Harding, 2010, p. 180), es a partir de las experiencias de los sujetos; en este caso los docentes participantes de esta investigación muestran encuentros epistemológicos y/o metodológicos, en los conceptos que se manejan sobre contextos sociales y su aplicación en la formación en trabajo social, dejando de presente que esta formación tiene especificidades desde cada unidad académica y cada contexto donde de se ofrece.

Estos discursos giran alrededor de los contextos sociales, por lo que se pueden resumir la conceptualización dada por los docentes participantes así:

Cuadro 1
Contexto social

| Discurso | Universidad a la que está adscrita el docente |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| <p>"El contexto social es un escenario donde se desarrollan diferentes tipos de relaciones sociales y fundamentada o tiene un respaldo completamente articulado al modelo de desarrollo, es fundamental entender que todos esos estados de interacciones, se derivan de las relaciones que son producto de una estructura económica, que pues determina ciertas representaciones sociales que se construyen en los diversos grupos que son permeados por el sistema"</p> | Uni Guajira |
| <p>"Los contextos sociales se entienden desde unos constructos históricos, que han determinado a través de la historia del ser humano, unos determinantes sociales, económicos y políticos que permiten su desarrollo en diferentes líneas y a su vez, permite la construcción de diferentes significados y significantes frente a lo que se vive, acorde a las culturas, a las sociedades particulares, a las idiosincrasias"</p> | Uni Guajira |
| <p>El contexto social, se desarrollan todas esas problemáticas y dinámicas sociales susceptibles de ser intervenidas por trabajo social"</p> | |
| <p>Yo les digo a mis estudiantes "No estoy formando técnicos". Cuando les asigno teorías que para ellos pueden ser muy abstractas y con poca aplicabilidad al contexto social, los lleva al desarrollo de las asignaturas, a que ellos entiendan que la teoría es una razón de ser de la interpretación de esos contextos"</p> | Uni metro |
| <p>"El contexto social es el que determina de una u otra forma esa aplicabilidad o la identificación, la focalización de procesos que permiten hacer una intervención plausible dentro de las unidades sociales".</p> | Uni Metro |
| <p>"Hablar de Trabajo social y no hablar de contexto es un sofisma, una ruptura académica, epistemológica, desde todos los ámbitos, desde todos los aspectos multidimensionales que abarcan nuestra disciplina. Entonces hablar de trabajo social y no hablar de contexto, eso y nada es lo mismo".</p> | Uni Metro |
| <p>"Contexto social: El contexto es el resumen donde está demarcado nuestra intervención, está permeado por lo económico, por lo ético, lo político, por lo histórico, por la percepción que tengan los sujetos de su realidad".</p> | Uni Metro |
| <p>"El contexto social es una red importante de formación, teniendo en cuenta que todo lo que sucede en nuestro entorno es nuestro medio ambiente, región y país".</p> | Uni Cartagena |

CONTEXTOS SOCIALES Y FORMACIÓN PARA EL POSCONFLICTO: UNA MIRADA DESDE
LOS DOCENTES DE TRABAJO SOCIAL EN LA COSTA CARIBE COLOMBIANA

| Discurso | Universidad a la que está adscrita el docente |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <p>“El contexto es una bitácora para cualquier profesional, una bitácora abierta, totalmente porque es que sin lectura de ese contexto no imaginamos cómo enseñar, qué enseñar, cómo hacerlo, desde dónde hacerlo”.</p> <p>“El contexto social como un eje de actuación, en el sentido amplio de comprender desde cada punto del contexto, posibilidades para la gestión social posteriores; pero ese eje que permite movernos en la relación trabajo social – Contexto. También ubica una posibilidad de generar comprensiones, identificar actores, analizar procesos y hacer interconexión de problemáticas sociales.”</p> | Uni Cartagena |
| <p>“El contexto es donde se mueve en estas reflexiones de lo disciplinar. Al final, digo que no podemos olvidar que como trabajadores sociales en la intervención profesional uno de los elementos constituidos de la misma es el contexto social; porque sin ella no habría sentido, no habría significado, no tendríamos horizonte de sentido hacia dónde dirigirnos”.</p> | Uni Cartagena |
| <p>“El contexto, son todos esos escenarios de intervención social, esos escenarios de formación donde se requiere que el trabajador social tenga cierta influencia en unas problemáticas que son los objetos de intervención y con unos sujetos de intervención, contextos comunitarios, contextos educativos, contextos relacionados con el ambiente, contextos o áreas de intervención en rehabilitación, vejez, juventudes, familias, derechos humanos”.</p> | Cecar |
| <p>“El contexto lo miramos como ese espacio que nos retroalimenta para relacionarlo con lo metodológico y lo teórico para dar respuesta a esas problemáticas que los sujetos viven, aprenden y desaprenden”.</p> | Cecar |
| <p>“El contexto social en principio solo se enmarcaba desde su propio concepto relacionado como espacio por el todo. Sin embargo, para entender como profesor la noción del contexto social abarcan muchos factores culturales, económicos, históricos, etc. Desde cierta forma es elemento de partida para hablar de identidad. Cuando hablamos de contextos sociales y de la realidad de las personas, el ser humano es un ente con características sociales, su desarrollo depende de los vínculos que estable con su entorno. Eso quiere decir que las personas construyen su contexto social, pero a la vez, el contexto incide en la realidad de las personas.</p> | Uni Simón Bolívar |

| Discurso | Universidad a la que está adscrita el docente |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| "En el caso del contexto Caribe, son expresiones casi totales en la comunidad. La cual es fundamental a la hora de enseñar. Sobre todo lo referencial de la tradición oral, que es recurrente y hay que delimitar también el conocimiento, para el desarrollo sociocultural pueda avanzar. En ese sentido el Trabajo Social, es importante". | Uni Simón Bolívar |
| En el marco de los nuevos cambios que surgen en nuestra sociedad, las demandas que surgen de problemas, conflictos o posibilidades en las diferentes áreas donde intervienen el trabajador social, debemos tener claro los diversos procesos sociales, políticos, culturales y económicos que van transformando nuestro entorno a gran velocidad. Es decir, como profesora hay que entender al otro, aportar a la inclusión fortaleciendo calidad de vida en los factores culturales, económicos, históricos, etc. que forman parte de la identidad y de la realidad de una persona o grupo. | Uni Simón Bolívar |

Estas conceptualizaciones presentadas por los docentes sobre el contexto social, tienen una orientación sobre el quehacer, la formación y las metodologías de intervención del Trabajo Social, los cuales se basan en los contextos desde las especificidades de los mismos, visto este contexto social como escenarios donde se dan las interacciones sociales producto de un modelo de desarrollo, que determina ciertas representaciones sociales.

También los docentes coinciden en que los contextos sociales a través de la historia son determinados por los aspectos sociales, económicos y políticos que permiten el desarrollo humano y social ligado a las culturas, a las sociedades particulares, a las idiosincrasias. Los contextos también son identificados como referentes importantes para hacer una intervención antecedida por una lectura de contexto, permitiendo posibilidades para la gestión social en la relación con la formación en Trabajo Social, como espacio que nos retroalimenta para relacionarlo con lo metodológico y lo teórico para dar respuesta a esas problemáticas de los sujetos, los grupos y las comunidades.

Otros elementos que se visualizan son la identificación de los contextos, con las expresiones comunitarias y el desarrollo sociocultural, en el marco de los nuevos cambios que surgen en nuestra sociedad, las demandas que surgen de problemas, conflictos o posibilidades en las diferentes áreas donde intervienen el trabajador social

REFLEXIONES FINALES

Es perceptible que, según los discursos de los docentes de la costa Caribe en el proceso de formación de nuevos profesionales, presentan una estrecha relación con los contextos sociales visionados desde:

-Los constructos históricos, y sus determinantes sociales, económicos y políticos.

- Los espacios que retroalimentan para relacionarlo con lo metodológico y lo teórico para dar respuesta a esas problemáticas que los sujetos viven, aprenden y desaprenden

-Los contextos guían la formación desde las diferentes actividades que se desarrollan en los procesos educativos, lo cual se refleja en el ejercicio profesional

-En el contexto se visualizan las problemáticas susceptibles de atender

-Los retos de la formación en trabajo social basado en estos resultados conllevan a leer el contexto para que el profesional de trabajo social fortalezca las competencias para intervenir a las personas desde los diferentes programas y proyectos contextualizados y coherentes con sus problemáticas.

Referencias

- Alatas (2010). La convocatoria hacia los discursos alternativos en ciencias sociales de Asia. En Informe mundial sobre las ciencias sociales – 2010 – Spanish. Primera edición por la Organización de las Naciones Unidas para el Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO).
- Bermúdez, C. (2008). El Contexto: Reflexiones Desde Siete Experiencias Locales De Educación Popular En Colombia, Trabajo Social N° 10, Issn 0123-4986. Bogotá. Páginas 149-163.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1995). La investigación en ciencias sociales: más allá del dilema de los métodos. Centro de Estudios de Desarrollo Económico (CEDE).
- Codina, P. & Delgado, C. (2006). La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. CLACSO.
- Consejo Nacional de Acreditación –CNA–. (2012). Lineamientos para la Acreditación de Programas de Pregrado.
- De Sousa Santos, B. (2008). Nuestra América. Hegemonía y Contrahegemonía en el siglo XXI. Tareas, (128), 5-52.

- Esquivel Corella, F. (2008). "Cuestión social" y políticas sociales en el estado empresario: reflexiones históricas para el trabajo social. Universidad de Costa Rica.
- Ghiso, C. (2012). Investigación Comunitaria en Contextos Conflictivos. Revista Colombiana de Ciencias Sociales.
- Harding, S. (2010). La perspectiva metodológica y epistemológica: una lógica de la investigación científica para la sociedad. Informe mundial sobre las ciencias sociales – Spanish
- Maffesoli, M. (2007). La potencia de los lugares emblemáticos. *Convergencia*, 14 (44), 41-57
- Mosquera, C. (2006). Conocimiento científico y saberes de acción en trabajo social: sobrevaloraciones, desconocimientos y revaloraciones. Una lectura desde los países de América. *Trabajo Social*, No. 8, p.p. 131-142, Revista Del Departamento De Trabajo Social, Facultad De Ciencias Humanas, Universidad Nacional De Colombia.
- Vargas, R. (1998). LA globalización y su impacto en el trabajo social hacia el siglo XXI. XVI Congreso Latinoamericano Escuelas De Trabajo Social. Chile.

CULTURA PARA LA PAZ DESDE LA CONVIVENCIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: UNA APUESTA PARA EL POSCONFLICTO

*Yira Rosa Meléndez*¹
*Ana Raquel García Galindo*²

Corporación Universitaria Antonio José de Sucre

*Katerin Paola Burgos Puentes*³

Corporación Universitaria del Caribe CECAR

Resumen

La cultura de paz se orienta ante la necesidad de una convivencia sana y pacífica en la sociedad, la cual ha estado irrumpida por conflictos cotidianos, violencia, maltrato y conflicto armado. La cultura de paz es una tarea especial para las instituciones educativas que tienen la meta de educar en y para el conflicto, revelando la violencia y hechos de conflictividad que se vivencian en la sociedad. Por tanto, la práctica de valores como el respeto, la comunicación, la tolerancia la negociación, la mediación y resolución de conflictos, educan para la convivencia, instituyendo así, una cultura para la paz. En este trabajo se presenta la investigación realizada en el Instituto Altaír Montemariano del Carmen de Bolívar, que tuvo como objetivo identificar la convivencia escolar en los estudiantes de segundo grado de primaria de dicha institución, a partir del marco de la ley 1732/2014 y 1620/2015. La metodología fue cualitativa, de tipo descriptiva, utilizando las técnicas de entrevista semiestructurada con los padres y docentes y el dibujo con los estudiantes. Con los resultados se pretende contribuir al fortalecimiento del ambiente escolar donde se evidenciaron problemas de convivencia, por lo que, es fundamental educar desde la convivencia pacífica, en un contexto que fue fuertemente azotado por el conflicto armado y hoy todos y en especial las instituciones educativas tienen la tarea de formar sus nuevas generaciones hacia una cultura de paz como apuesta para el posconflicto.

Palabras claves: cultura de paz, y convivencia escolar

1 Yira Rosa Meléndez Monroy. Magister y especialista en trastornos cognoscitivos y del aprendizaje. Psicóloga. Corporación Universitaria Antonio José de Sucre CORPOSUCRE. Colombia. Correo electrónico: rmonroy3@yahoo.es.

2 Magister en desarrollo social. Docente de la Corporación universitaria José de Sucre CORPOSUCRE. Email. Anaraquelg2@gmail.com

3 Estudiante de Trabajo social. Email Katerin.Burgos@cecar.edu.co

INTRODUCCIÓN

La construcción de ambientes de paz en los centros educativos es considerada responsabilidad de toda la comunidad educativa (estudiantes, docentes, administrativos, familias y comunidad en general), para favorecer el proceso de adaptación, cohesión y sana convivencia entre sus miembros.

Los altos índices de violencia presentes en todos los ámbitos sociales colombianos y especialmente en los entornos educativos y familiares; llaman a reflexionar sobre la gran responsabilidad en la formación de ciudadanos íntegros, capaces de generar cultura de paz a partir de la educación recibida en el entorno familiar y en las instituciones educativas; para aplicar en la comunidad.

La necesidad de abordar la resolución de conflictos de manera asertiva es un asunto que concierne a todos los colombianos, teniendo en cuenta que Colombia es un país que ha estado bajo una problemática social desde hace muchas décadas, donde se ha tomado la violencia como método para demostrar la dominancia y el poder, dejando de lado las buenas prácticas comunicativas y de interacción social. Por lo tanto, las conductas agresivas hacen parte del diario vivir y de la forma como se están resolviendo las diferencias y los conflictos entre los individuos. Razones que hace necesario pensar en estrategias que aporten al cambio, que promuevan políticas de paz y sana convivencia, que respondan a las nuevas exigencias y necesidades del entorno. En virtud de lo anterior, el presente estudio tiene como propósito detallar las características de la convivencia en los estudiantes del Instituto Altair Monteriano, como base para la cultura de paz.

En este sentido Gallardo (2009, p. 123), sustenta que “la educación es el medio más conveniente para formar ciudadanos libres, democráticos, responsables y críticos, que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y equitativa”. Esta sociedad libre y democrática promueve la práctica de valores, la convivencia, el respeto por la diversidad cultural, diferencias individuales y a la no discriminación.

Con los acuerdos de paz en el proceso de reinserción, múltiples niños/niñas se integran a las instituciones educativas en aras del derecho a la educación, por tanto, interactúan con otros infantes, al igual que los padres de familia, por lo cual se requiere formar para convivencia pacífica, la sana interacción sin prejuicios ni exclusiones.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

En el municipio del Carmen de Bolívar perteneciente al departamento de Bolívar, circunscrito a la región de los Montes de María, que fue avasallado por la violencia, bajo distintas circunstancias y actores, que según Falla, Chávez y Molano (2003, p. 226), esta trajo como consecuencia cambios en la dinámica familiar, daños físicos y psicológicos, separaciones forzadas entre los parientes, destrucción de bienes y maltrato del medio ambiente en toda esta población. En ese territorio está situado el Instituto Altaír Monteriano en la Cr:49 #21-51, el cual es una institución educativa de índole privado y local, que ha sufrido múltiples cambios para mejoramiento de su calidad, fue fundada y aprobada por el Ministerio de Educación y Cultura, el cual inicio su funcionamiento en enero de 1987.

En el marco de los efectos del conflicto, el centro educativo no escapa al fenómeno, de la conflictividad escolar, las agresiones, acoso, difamación, se han convertido en una de las mayores preocupaciones de la comunidad educativa, a pesar de que la mayor parte de las prácticas educativas son favorecedoras de una buena convivencia. (Grande, 2010, p. 160).

En este sentido la comunidad, manifiesta problemas psicológicos, comportamentales, económicos, educativos, sociales y en la salud, derivados de los hechos atroces e inhumanos que vivieron en época del conflicto armado en Colombia. Estas consecuencias como lo afirman Cotte-Poveda y Duarte-Rojas (2014, p. 36), al revelar la correlación entre del conflicto y la desigualdad, pobreza, falta de valores, poca convivencia, solución violenta de los conflictos. En este mismo sentido Funes-Artiaga (1998, p. 100), encontró que los jóvenes sobre todo usan la violencia y agresión como medio para resolver los problemas y conflictos que se le presentan.

En los estudiantes del Instituto Altaír Monteriano, se observa que los conflictos cotidianos presentes en el ambiente escolar son resueltos con violencia, tanto física como verbal, revelando que los estudiantes tienen poca práctica de valores humanos y convivencia pacífica. Los estudiantes manifiestan conductas disruptivas, agresivas no solo contra sus pares sino también hacia los docentes y administrativos de la institución, escenario que soporta la importancia y pertinencia de la investigación en la institución educativa.

La situación planteada inquieta a directivos, docentes, alumnos y padres de familia ya que se considera que la educación es la base para cons-

truir ambientes de paz, sana convivencia, buenas relaciones entre todas las personas y disminuir la violencia (Tuvilla, 2003).

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A continuación se presentan algunos elementos teóricos que ayudan a explicar el contexto investigativo.

Cultura de Paz

Dentro de las metas trazadas por la Organización de Naciones Unidas (2015) se encuentran los objetivos de desarrollo sostenible y específicamente el objetivo XVI “paz y justicia, el cual busca promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles”, por lo cual, los distintos países integrantes de las naciones unidad deberán legislar y planificar para el cumplimiento de estas disposiciones. A partir de allí en Colombia promulgan leyes, decretos, sentencias en procura de contribuir en el logro de la paz nacional y mundial.

La cultura de paz en el país según el decreto 1038 de 2015 se define como “el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos”.

La cultura de paz es definida por la Asamblea General de Naciones Unidas como: “Un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida”, basados en una serie de derechos fundamentales para el desarrollo de una vida plena y pacífica, marcándonos unas metas a conseguir y unos valores a transmitir, que se recogen en el Manifiesto 2000.

Pérez (2005, p. 36), explico que las responsabilidades sociales de las instituciones educativas las llevan a promover la cultura de paz; ya que en estas se experimentan cercanías y solidaridad que permiten el fortalecimiento de la comunidad lo cual permite mitigar la violencia.

Las políticas públicas para la construcción de la paz y la participación ciudadana, entre las cuales se destacan la Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014 y la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013 (2013) establecidas por organismos gubernamentales, para primar el derecho de todo colombiano y sobre todo de jóvenes al interior de las instituciones educativas de recibir

educación y participar en la generación de conocimientos en torno a temas como la convivencia, ambientes de paz, derechos humanos, prevención de la violencia escolar, sexualidad, entre otros.

La Ley 1732 de 2014 (2014), también conocida como la “Cátedra de la Paz” de obligatorio cumplimiento busca reforzar la implantación de una cultura de paz en Colombia, en esta se define como objetivo “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población” (p. 1). Esta ley se reglamenta en el Decreto 1038 del 25 de mayo de 2015 que establece como objetivos principales “contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los siguientes temas: Cultura de la paz, Educación para la paz y Desarrollo sostenible.

Por su parte, la Ley 1620 de 2013 (2013), “por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”, plantea como objetivo “formar ciudadanos activos en la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación” (p. 1).

Convivencia Escolar

La convivencia constituye uno de los aspectos más importantes en las relaciones humanas, es un concepto que surgió y se adoptó en Hispanoamérica para identificar la concepción de una vida en común entre grupos cultural, social o políticamente diferentes. Según Pernalette (2015, p. 34), es un medio por el cual las personas pueden relacionarse o interactuar en un plano de igualdad y respeto a sus derechos y diferencias. La convivencia no solo es un factor necesario para el bienestar para las personas, sino además, condición indispensable para el ejercicio de una verdadera ciudadanía.

En las relaciones interpersonales pueden surgir desacuerdos, discrepancias, o una comunicación inadecuada, que puede traer como consecuencia conflictos interpersonales; por tanto, convivencia y conflicto se presentan en un mismo escenario

Mockus (2002, p. 25), explica que la convivencia permite vivir entre personas diferentes sin los riesgos de la violencia y con la expectativa de

aprovechar fértilmente las diferencias, con tolerancia a la diversidad, con las siguientes características:

- Identidad fuerte, reconociendo la identidad del otro, sin exclusión
- Aceptación de las diferencias religiosas, políticas, filosóficas, étnicas que coexistan en una misma sociedad.
- Ausencia de la violencia en el núcleo familiar, celebración de acuerdos y normas en este espacio.
- Exclusión de acciones violentas, mediante reglas compartidas en todos los contextos sociales.
- Universalización de competencias para resolver pacíficamente conflictos.

Desde esta perspectiva Pérez (2005), plantea que la violencia es posible eliminarla de los contextos sociales a través de la aplicación de los siguientes pasos:

- Análisis de la situación: en el contexto en que se presente analizar la problemática, sus causas y posibles soluciones
- Bases teóricas de la intervención: para llevar a cabo este paso es necesario basarse en un enfoque humanista que reconozca a la persona ante cualquier situación.
- Planificación de la intervención: después del análisis, se espera plantear las estrategias preventivas o terapéuticas, con la participación de toda la comunidad educativa.
- Intervención terapéutica, desde la atención de cada caso particular, más que se adopten medidas grupales, es pertinente ayudar a cada educando en función de su singularidad, desde la dimensión socioafectiva
- La promoción de la convivencia es posible cuando se coordinan los medios y las personas
- Establecer normas claras para la convivencia
- Evaluación de la intervención: esta se propone desde el inicio hasta el final para responder a las necesidades y contextos sociales.

La convivencia es entonces un factor fundamental en la construcción y vivencia de una cultura de paz, la cual se debe internalizar en la cotidianidad de la vida, en

las aulas y fuera de ellas, en los procesos sociales y culturales de interacción de la ciudadanía.

MÉTODOS Y TÉCNICAS

La investigación es cualitativa de tipo descriptiva, ya que se procura dar un detalle de las categorías de estudio, como son la convivencia y cultura de paz en el Instituto Altaír Monteriano. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes y padres de familia, el dibujo a los niños.

La población estuvo conformada por 22 estudiantes del grado 2° de la institución, cuyas edades oscilan entre 6, 7 y 8 años, de estratos 1, 2 y 3 de esta localidad y de localidades aledañas como: Sincelejo (11%), Cartagena (22%), Carmen de Bolívar (56%) y Barranquilla (11%). El 72% son de sexo femenino y el 28 % son masculinos. Asimismo 12 docentes que laboran en la institución y 12 padres de familia. La muestra fue de tipo no probabilística e intencionada.

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados vistos desde tres perspectivas: la de los docentes, la de los padres y la de los niños.

Resultados desde los docentes

En las entrevistas semiestructuradas se recoge la información aportada por los docentes que hicieron parte de la investigación:

De acuerdo a los 12 docentes encuestados del instituto Altaír Montemariano las situaciones que se presentan de mala convivencia corresponden a un 83% en materia de exclusión hacia niños, maltrato a compañeros, discusiones y altercados entre compañeros, Mientras que el 17% de los maestros contestó que no existe esta problemática en el Instituto.

En el Instituto Altaír Montemariano el grado que presenta más problemas en la convivencia es 2° con el 64% en materia de indisciplina, irrespeto, intolerancia, discordias, peleas entre compañeros, agresividad e irrespeto, el cual es el foco de atención del plantel educativo puesto que se desea mejorar la situación en la cual se encuentran los estudiantes.

La problemática más relevante que afecta el desarrollo adecuado de las actividades es la Indisciplina en los estudiantes con 50%, seguido de la

intolerancia con un 34% y en último lugar la agresividad y lo académico con un 8% cada una de ellas.

Entre los temas de mayor importancia a trabajar con los estudiantes para mejorar el bienestar educativo es la Disciplina y Tolerancia con 25% cada una de ellas, seguido de las relaciones interpersonales con 17%, el respeto con el 9%, y por último la convivencia, la responsabilidad y el comportamiento con 8% de las respuestas de los docentes.

Resultados desde los padres

Al grupo de 12 padres se les aplicó la actividad del árbol del problema, la cual permitió conocer las distintas percepciones que ellos tienen sobre la convivencia de sus hijos en el instituto, como se relacionan a continuación:

En la actividad "Árbol del Problema" realizada con una muestra de 12 padres de familia del salón de 2° grado, se pudo evidenciar que la problemática que más aqueja a los estudiantes es la indisciplina con 75%, ello equivale a 9 padres de familia que la consideran la más importante, seguida de la agresividad, con 17%, equivalente a 2 padres de familia y por último la intolerancia con 8%.

Según la percepción de los padres la indisciplina, mala convivencia entre los estudiantes, se debe al mal ambiente del salón, es decir, la ubicación del aula, el poco espacio, y la cantidad de alumnos que hay, pues consideran que son demasiados para tan poco espacio, en segundo lugar resaltaron como causa la falta de carácter por parte de los docentes y el calor del aula con 17%, y en último lugar mencionaron la mala influencia de los padres de familia a sus niños, el déficit de atención y la falta de respeto de padres de familia hacia los docentes en frente de los niños lo cual manifestaron resta autoridad de los docentes delante de los alumnos con 8% cada una de ellas.

Los padres de familia destacaron diversas consecuencias como la agresión a compañeros y el bajo rendimiento con un 25%, el irrespeto y el no lograr los resultados que se requieren a nivel escolar, familiar y personal con 17% cada una.

Resultados desde los niños

El trabajo con los niños se realizó desde la técnica cualitativa del dibujo, basada en las geografías de la infancia, desde la geografía social y cultural direccionado con la dinámica "Quién soy yo" la cual consto en responder los siguientes ítems en un dibujo: (Nombre, Edad, Lugar de nacimiento, integrantes de mi familia, como relaciono en la familia, como relaciono en el colegio, cual es mi juego favorito, Que me coloca triste, Lo que más me gusta de mi institución, Mi lugar favorito de mi casa, quienes son mis amigos. Aspectos que fueron plasmados por los niños/niñas expresando sus pensamientos, emociones y sentimientos al respecto de las categorías establecidas.

Al respecto Ortiz, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y López (2011), expresan que las geografías de la infancia se han interesado por la vida cotidiana de los niños y las niñas tanto en entornos rurales como en entornos urbanos, así como por los espacios imaginados y deseados por ellos/as y la construcción de sus identidades.

Los estudiantes del grado segundo son niños que su edad oscila entre 6 a 8 años, teniendo prevalencia los niños de 7 años que son el 72% de la población del aula, en segundo lugar, por estudiantes de 6 años con 22% y en último lugar de 8 años con un 6% de los niños, tiene prevalencia el sexo femenino con 72% de los estudiantes que equivale a 15 niñas y el porcentaje del 28% son masculino, el cual equivale a 7 niños.

DISCUSIÓN

En Colombia se ha promulgado la ley 1732 de 2014 de cátedra de paz y 1620 de 2015 que fomenta la convivencia escolar, en estas se establecen claras disposiciones y se reglamentan decretos para su implementación, otorgando la responsabilidad a las instituciones educativas, a partir de los procesos pedagógicos en los distintos niveles de formación en el país, procurando la participación de todos los actores de la comunidad educativa, por tanto "la educación para la paz promueve no solamente el deseo de paz que subyace en la mente humana, sino que también enseña habilidades para construir la paz" (Crews, 2002). No obstante es claramente evidente según los resultados de la investigación que en la institución educativa Altair Montemariano, encontraron problemas de convivencia, de indisciplina y poco respecto a los docentes y algunos directivos, situación que amerita reflexionar en torno a cómo se están implementado las leyes?, que estra-

teguas se están utilizando?, participan todo los actores?, con el objeto de identificar y ejecutar estrategias de fortalecimiento de valores, competencias ciudadanas, derechos y deberes, que fortalezcan las habilidades para la convivencia y se vivencie una cultura de paz, máxime, en el contexto de una institución enclaustrada en los Montes de María, que debe priorizar la formación de estos infantes de cara a los desafíos y responsabilidades que les corresponden frente al posconflicto.

Teniendo en cuenta lo anterior, se considera que las problemáticas no mutan, en tanto se promulguen leyes, se normalice al respecto, o se formulen políticas públicas, se requiere de un proceso sociológico y cultural, de apropiación de las disposiciones jurídicas, del rol más protagónico de la familia y la sociedad en general, para el logro de la cultura de paz. Al respecto, McQuiston-Surrett, Malpass y Tredoux (2006), plantean que la psicología social es el camino por el cual se puede conducir o guiar una norma para su cumplimiento, la conforman diferentes procesos psicológicos conocimiento de la norma, análisis de valores personales, culturales y motivaciones para su cumplimiento.

En Colombia se cuenta con leyes, políticas públicas, planes de desarrollo (en los distintos niveles territoriales), planes educativos institucionales (PEI) planes y programas formulados por entes gubernamentales que distan de evidenciar procesos educativos de fomento y apropiación de una cultura para la paz, es imperativo entonces que los órganos de control que les concierne el cumplimiento de la implementación de las leyes, lo asuman en la medida que les corresponda y de no ser así, expedir las sanciones a que haya lugar. En este sentido y para finalizar este apartado, traemos a colación los planteamientos de Roth (2006):

Se considera de vital importancia realizar un análisis del derecho a Educación para la Paz en Colombia, a la luz de unas políticas públicas que puedan contribuir en garantizar su cumplimiento en todos los escenarios de vida del individuo y de esta forma ayudar a la realización de una paz sostenible y duradera en Colombia ya que dichas políticas, "constituyen las herramientas desarrolladas por el Estado para favorecer y garantizar el cumplimiento y respeto a los derechos humanos considerados como bienes públicos fundamentales constitutivos de una sociedad. (60)

CONCLUSIONES

Los resultados muestran una claridad expresa que en la institución educativa se manifiestan serios problemas de convivencia lo que va en detri-

mento del desarrollo de habilidades y condiciones para la formación de una cultura para la paz; por tanto se hace necesario replantear el direccionando de la cátedra de paz y la implementación del programa de convivencia, es necesario partir desde la infancia fomentando la ciudadanía participativa, el dialogo, los valores, un proyecto pedagógico fundamentado en una metodología incluyente, que fomente los derechos humanos, la diversidad cultural, ideología y de género. Al respecto Tuvilla (2004, p.p. 136-236) expresa que, mediante la educación, puede potenciarse racionalmente a los individuos para que se transformen ellos mismos y al mundo social en que viven, con criterios de racionalidad, libertad y justicia.

Es importante destacar como a partir de la técnica del dibujo se logra identificar la visión sobre las problemáticas de convivencia sentidas por los/las niños/as, de 2° en el instituto Altair Montemariano, logrando que ellos mismos expresen e interpreten sus sentimientos y emociones, evidenciando comportamientos de indisciplina, agresividad, irrespeto gráficamente, frente al interactuar en el aula, en la institución en general.

Referencias

- Cotte-Poveda, A., & Duarte-Rojas, A. (2014). Conflicto armado, despojo de tierras y actividad ganadera: Indagando entre el testimonio no oficial y las cifras estatales en el Departamento del Meta-Colombia. *IberoamericanJournal of DevelopmentStudies*, 3 (1), 32-57.
- Crews, R. (2002). A ModestProposal, Towards a PeaceStudiesthatstudiesPeace, notitsAbsence, In: *PeaceReview*, 14(1) March, 73-80.
- Gallardo, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (16), 119-134.
- Falla, U., Chávez, Y., & Molano, G. (2003). Desplazamiento forzado en Colombia. Análisis documental e informe de investigación en la Unidad deAtención Integral al Desplazado (UAID) Bogotá. *Tabula Rasa*, (1), 221 – 234.
- Funes-Artiaga, J. (1998). Sobre las nuevas formas de violencia juvenil. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 5 (10), 97-101.
- Grande, M. J. C. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de paz y conflictos*, 3, 154-169.
- McQuiston-Surrett, D., Malpass, R., & Tredoux, C. (2006). Sequential vs. SimultaneousLineups: A Review of Methods, Data, and Theory. *Psychology, PublicPolicy, and Law*, 12 (2), 137.
- Organización de Naciones Unidas (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015*. Nueva York: Naciones Unidas.

- Ortiz, M., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M., & López, F. (2011). Papel de los padres y madres en la regulación moral de los niños y en la conducta prosocial y agresiva con los compañeros. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (3), 365-380.
- Pérez, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista iberoamericana de educación*, (38), 33-52.
- Pernalet, L. (2015). Educar para la paz y la ciudadanía: por ellos y por nosotros. *Guayana Sustentable*, (13), 29-48.
- Roth, A. (2006). La génesis del Estado republicano en Colombia: Elementos para una historia social de la administración pública; Thebirth of the republican State in Colombia: Elementsfor a social history of thepublicadministration. *Cuadernos de historia del derecho*, (13), 281-296.
- Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, 32 (1), 19-37.
- Tuvilla, J. (2003). Valores mínimos para crear en la escuela espacios de paz. In *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*.
- Tuvilla, J. (2004). *Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Desclée.
- Ley 1732 de 2014. (2014, sept. 1). *Diario Oficial No. 43261*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Decreto 1038. Reglamentación de la cátedra de la paz, 25 de mayo de 2015. Recuperado de: http://www.acodesi.org.co/es/images/stories/legislacion/decreto_1038_de_2015.pdf
- Ley 1620. Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, 15 de marzo de 2013. Recuperado de: <http://ws.p.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>

CONTEXTO SOCIAL: UN APORTE DESDE LOS SIGNIFICADOS QUE LE ATRIBUYEN LOS DOCENTES DE LOS PROGRAMAS DE TRABAJO SOCIAL DE ALGUNAS DE LAS UNIDADES ACADÉMICAS DE LA REGIÓN CENTRO ORIENTE COLOMBIANA

Ana Yadira Barahona Rojas¹
José Roberto Calcetero Gutiérrez²
Melba Yesmit Chaparro Maldonado³

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Resumen

El trabajo se enmarca en una de las categorías, del “Estudio cualitativo sobre los contextos sociales en el marco de los énfasis de formación profesional en los programas de Trabajo Social: una mirada desde los docentes en las regiones Caribe y centro oriente”. Pretende ofrecer algunas aproximaciones de los significados que le atribuyen al contexto social los docentes de los programas de Trabajo social de la región centro oriente; es así, como la investigación brinda un aporte significativo a la lectura de contextos desde lo disciplinar, pues involucra los discursos de los docentes como actores sociales y sus sentires desde la experiencia profesional y docente en torno al contexto social. Desde lo metodológico la investigación se inscribe en el enfoque cualitativo; de nivel descriptivo, donde la fuente de información la constituyeron los docentes trabajadores sociales de las unidades académicas, como técnica en la recolección de la información se utilizó el grupo focal. Como uno de los principales aportes de la investigación se concluye que los contextos sociales son la base de las intervenciones en las ciencias sociales, los análisis muestran la lectura de los contextos sociales como escenarios, entornos, realidad social y/o ámbitos donde se desarrolla la intervención profesional desde la cual se da lectura, se analiza, se propone y se

1 Trabajadora Social. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Es p. Educación y Orientación Familiar. Fundación Universitaria UniMonserrate.Mg. Familia, Educación y Desarrollo. Fundación Universitaria UniMonserrate.. Email: aybarahona@unicolmayor.edu.co

2 Trabajador Social, Fundación Universitaria Monserrate. Especialista en Docencia Universitaria, Ciencias de la Educación, Universidad Militar Nueva Granada. Magister en Cooperación al Desarrollo, Ciencias Económicas y Jurídicas Universidad de Jaume I. Email. jcalcetero@unicolmayor.edu.co

3 Trabajadora Social. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Administración en Gestión de empresas Asociativas y Organizaciones Comunitarias. UNAD. Especialista en Administración. Magíster en docencia. Email mychaparro@unicolmayor.edu.co

actúa alrededor de las problemáticas sociales mediadas por lo cultural, lo político y lo económico, entre otros.

Palabras clave: contexto social, docentes, trabajo social

INTRODUCCIÓN

La disciplina del Trabajo Social toma como una de sus principales fuentes de indagación e intervención las problemáticas sociales que emergen en los contextos donde se movilizan las poblaciones con las que se investiga y/o interviene; en este sentido, el trabajo social se vincula directamente con las transformaciones sociales, dando lectura a los fenómenos que vislumbran las demandas emergentes en cada realidad; así pues, las características del conflicto social generalizado, la ampliación de la pobreza, la exclusión, el multiculturalismo, y la relevancia de lo simbólico en la vida social son algunas de las situaciones inherentes y constitutivas de las sociedades contemporáneas (Velez, 2003). Es aquí donde la profesión cobra fuerza dando sentido a la necesidad de dar lectura a los contextos sociales proponiendo soluciones a los problemas y necesidades que en éstos demandan.

Desde esta perspectiva, la investigación en curso "Estudio cualitativo sobre los contextos sociales en el marco de los énfasis de formación profesional en los programas de Trabajo Social: una mirada desde los docentes en las regiones Caribe y centro oriente"⁴, pretende Develar desde el punto de vista de los docentes dedicados a la formación de Trabajadores Sociales los sentidos que le atribuyen a los contextos sociales de la región Centro Oriente del Territorio Colombiano, esto teniendo en cuenta la distribución dada por el Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (CONETS) de la ubicación de las escuelas de Trabajo Social en el país.

Así pues, producto de las reflexiones del grupo de investigación D-Contexto Social, surge de la necesidad de investigar en escenarios que muestren la realidad nacional, como un espacio nutrido de relaciones que demandan la intervención profesional del Trabajador Social y que por ende, exigen del profesional la actualización permanente desde lo teórico, lo metodológico y lo contextual; lo cual, conlleva a actuar en los contextos cultu-

4 Se aclara que para este artículo se retoma la información recolectada en la región centro oriente, únicamente de la categoría contexto social en relación con su significado, en el marco de la cooperación en la investigación de los Programas de Trabajo Social de la UCMC y de la CECAR

rales, económicos, políticos y sociales que movilizan un país como Colombia. En este sentido, la investigación presenta un acercamiento en cuanto a los significados que le atribuyen al contexto social los docentes de algunos los programas de Trabajo social de la región centro oriente.

La lectura de contextos desde en trabajo social, es un aporte valioso para el afianzamiento de lo disciplinar en tanto es un tema poco abordado pues involucra los discursos de los docentes como actores sociales, a partir de esto, el contexto se moviliza en la relación espacio-tiempo en el que interactúan los actores sociales permeados por el problema, “es de precisar que el contexto debe tener una mirada de profundización desde las diferentes dimensiones para comprender la complejidad de la situación problema” (Tello, s.f.).

RECORRIDO DE LA SITUACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

Las instituciones de Educación Superior tienen una gran responsabilidad frente a la sociedad en el sentido de generar propuestas pertinentes que correspondan a las necesidades sociales, acorde con los contextos específicos. Este compromiso de la Educación Superior se constituye en una acción política; que en palabras de Remolina (1999) consiste en la proyección de su saber sobre la realidad con el propósito de transformarla. En este sentido, las Instituciones de Educación Superior pueden concretar los planteamientos expresados a través de las funciones sustantivas de la docencia, la investigación, la proyección social, el bienestar universitario y la internacionalización.

Los programas de Trabajo Social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca -UCMC y de la Corporación Universitaria del Caribe-CECAR en consonancia con los propósitos en mención, desde su amplia trayectoria tienen como fin responder a las necesidades de la realidad colombiana, esto se confirma en sus llamados misionales en lo que refiere a “la formación integral de profesionales, con capacidad para enfrentar los nuevos retos del contexto, con liderazgo y empoderamiento frente a los problemas sociales” (Misión Programa de Trabajo Social UCMC, 2016) y la “formación integral de profesionales en Trabajo Social... capaces de comprender y participar en la solución de los problemas de su entorno con proyección Regional y Nacional” (Misión del Programa de Trabajo Social CECAR, consultado en línea.

En respuesta a estos llamados y producto de las reflexiones al interior de los programas de Trabajo Social, surge la necesidad de desarrollar una investigación que permita identificar los distintos escenarios que la realidad nacional demanda del profesional de Trabajo Social, no sólo en el momento presente, sino en los desafíos futuros, los cuales le exigen cada vez más nuevos y actualizados marcos teóricos y metodológicos de profundización a la profesión, a la disciplina y al ejercicio de las mismas.

El objeto de indagación como ya se había mencionado, parte del estudio de los contextos sociales desde una configuración directamente descriptiva, tomando como punto de referencia la acepción que los docentes señalan desde su experiencia, a los significados de contexto social, así pues, "las áreas críticas vigentes para la formación y el ejercicio del Trabajo Social, disciplinario y profesional, están determinadas por la dinámica y complejidad de la sociedad y se definen como un concepto de doble vía que considera tanto el problema (estructural o coyunturalmente) como los espacios de acción para el Trabajo Social" (Méndez y Morera, 2002, p. 11).

En este sentido, los contextos sociales cobran relevancia para la intervención en Trabajo Social por cuanto motivan el desarrollo de la investigación disciplinar, permiten comprensiones y desarrollos de los campos de actuación profesional, generan comunidad académica a partir de la discusión en temas de interés de la profesión, lo que da fundamento a la construcción teórica de la misma, siendo esto para el trabajo social una necesidad latente; pues, no se puede pensar la profesión de manera descontextualizada del mundo universitario, del contexto laboral y de los avances nacionales e internacionales, se debe proyectar a través de la formación de pregrado, un nuevo devenir para el Trabajo Social (Vargas, 1999).

Así las cosas, las tendencias contemporáneas del trabajo social en los últimos tiempos motivan a que la profesión se repiense en investigaciones que se orienten a comprender las problemáticas del contexto, del actuar social, e igualmente de la especificidad profesional (Vélez, 2003). Desde esta perspectiva, la lectura de los docentes es fundamental en tanto su experiencia profesional sirve de canal de formación de sus estudiantes, en articulación las posturas epistemológicas, teóricas y metodológicas, y al mismo tiempo conlleva a "comprender los diversos procesos sociales concretos en sus múltiples determinaciones, en sus conexiones con otros fenómenos en su movimiento como producto histórico" (Méndez y Morera, 2002, p. 12).

METODOLOGÍA

La investigación se planteó desde el paradigma hermenéutico, que “consiste en la comprensión de las acciones, los relatos y discursos generados en nichos de vida propia y ajena, en nichos de convivencia experiencial” (Ghiso, 2012, p. 129). Desde esta visión para el Trabajo Social esta postura le da posibilidades de hacer lectura sobre el contexto social en tanto vincula a: actores, discursos y sentidos sobre la vida cotidiana. Del mismo modo se fundamenta en el enfoque cualitativo, que orienta la comprensión de las acciones de los sujetos en función de la praxis, con un nivel de conocimiento descriptivo que “hace posible comprender los procesos sociales desde la perspectiva de quienes los protagonizan. Procesos que son complejos, interrelacionales y dinámicos” (Ballesteros, 2014, p. 8), así mismo la investigación se enmarcó en los diseños no probabilísticos, se planteó un muestreo intencionado, y se aplicó como técnica de recolección de información el grupo focal, que se configuró por docentes trabajadores sociales de los programas de Trabajo Social de la región Centro Oriente (según clasificación establecida por el CONETS) La estrategia seleccionada para el estudio del contexto social desde la exigencia misma de la investigación se planteó desde el análisis del discurso. Finalmente se establece como instrumento la guía de preguntas que orientaron el desarrollo del ejercicio en cada unidad académica.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Desde la mirada multidisciplinar, el ejercicio profesional responde a las necesidades de los contextos sociales, concibiendo que “el contexto social constituye en sí mismo un macro sistema de elementos e interrelaciones dinámicas que influye y, en muchos casos, condiciona las distintas formas de actividad humana que en él se desarrollan” (Mitjáns, 1994, p. 146), bajo esta mirada, los docentes de los programas de trabajo social de las unidades académicas de la región centro oriente concibe el contexto social desde la noción de realidad social, entendido el contexto como un momento de realidad bajo el principio de totalidad, en el que se debe entender cómo la sociedad contemporánea desde el capitalismo aplicado al siglo XXI tiene unas características propias de una sociedad producto de la modernidad que no desconoce su historia, pues como lo plantea una de las docentes, yo creo que leo el contexto desde esa realidad social que es una totalidad, es difícil pensar a solo capitalismo, solo patriarcado, solo racismo. sino que

el contexto se piensa desde la totalidad que es esa realidad social" (Docente participante grupo focal).

Por otro lado los docentes piensan el contexto social como la fuente integral de los procesos desarrollados, en tanto permite el estudio de las realidades sociales, su intervención, su transformación, entre otros aspectos; dando sentido al ejercicio profesional, pues es en el contexto social donde se determina con quién, cómo, qué y porqué se interviene, en este sentido el contexto se concibe a partir de "dos elementos que se conjugan y que, desde esta perspectiva estarían estableciendo el contexto, la interacción y la interpretación" (Bermúdez, 2008, p. 151). es así como los docentes plantean, "nosotros como trabajadores sociales estamos adscritos precisamente a un ejercicio de estudio, de lectura de contexto y de intervención en el contexto, es decir que el contexto se convierte casi en nuestra fuente de conocimiento como tal, pero también en nuestra fuente de intervención, desde allí el contexto cobra muchísimo significado y sentido en la medida en que también determina al individuo, al sujeto, a las poblaciones, a las familias, a las comunidades con las que nosotros directamente intervenimos, pero asimismo es posible y es susceptible a ser intervenido por los mismos sujetos entonces de una u otra forma creo que es una relación bidireccional de lo que se establece en el contexto y que es vital para trabajo social porque nosotros nos basamos precisamente en ese ejercicio de intervención, en esas realidades sociales, en esas realidades locales que atribuyen sentido también a los sujetos y los sujetos también le atribuyen sentido al mismo" (Docente participante grupo focal).

Por lo anterior, la intervención social desde la mirada del Trabajador Social, se complejiza a partir los múltiples escenarios donde se hace realidad el quehacer profesional, que al interactuar con las realidades sociales muestran los obstáculos propios de la relación con lo institucional y las dificultades emergentes que podrían llamarse "problemáticas sociales complejas, que surgen de una tensión entre necesidades y derechos, la diversidad de expectativas sociales y un conjunto de diferentes dificultades para alcanzarlas" (Gómez, s.f., s.p.), aquí se parte de la intervención que se esquematiza desde una atmósfera de incertidumbre, de desigualdades sociales y de limitadas posibilidades de actuación. "El contexto es el que permite dar las características de las situaciones que están viviendo las personas, lo que permite es ubicarnos de tal manera que nosotros podemos entender mejor las situaciones que están viviendo los grupos, las comunidades o las familias" (Docente participante grupo focal).

Desde la postura territorial el contexto social como un espacio donde se ubican los individuos con sus características propias, motiva a comprender las particularidades de cada contexto pues como lo plantea un docente “tenemos también que ubicarnos en la parte de territorio, hacer contexto social, tenemos que identificar las relaciones, la pluralidad de culturas, la identificación de una realidad que tiene múltiples particularidades, también está conformada por individualidades, la suma de todas ellas hacen evidenciar el contexto social, como también el campo de intervención y de estudio del trabajo social porque nuestro campo de estudio es el contexto social, entonces debemos comprender cada una de las características que hacen parte de la cultura porque ahora no identificamos una cultura sino muchas culturas dentro de una misma comunidad”. (Docente participante grupo focal).

Otra concepción planteada por los docentes constituye el contexto social como el escenario de interrelaciones mediadas por la estructura económica y donde las representaciones sociales cobran sentido a partir de interrelación de los grupos sociales que de alguna manera ejercen estructuras de resistencia al sistema económico hegemónico. Lo que se confirma con la siguiente expresión,

...hay grupos sociales que plantean la resistencia a ese sistema hegemónico, pero aun así con todo y esos procesos de resistencia reciben la afectación del mismo, entonces para mí la lectura que puedo hacer desde la docencia es tener la claridad que la determinación del contexto social está respaldada por un sistema, y una estructura económica que plantea unas relaciones (Docente participante grupo focal).

Desde estas concepciones es importante dar lectura histórica a los contextos sociales dando relevancia a la cultura, a las posturas políticas y sociales y las condiciones económicas; dado que los individuos, las familias, los grupos y las comunidades integran sus propios conceptos de los procesos donde se desarrollan y dan lectura (a su modo) a los contextos donde se desenvuelven, lo que permite según los docentes

la construcción de diferentes significados y significantes frente a lo que se vive acorde a las culturas, acorde a las sociedades particulares, acorde a las idiosincrasias, eso permite de alguna manera que se muestren algunas problemáticas en donde no solamente como docentes sino como equipos facilitadores en estos procesos de aprendizaje, hacer lectura de contexto para posibles intervenciones” (Docente participante grupo focal), de ahí que los contextos sociales donde ejerce el trabajador social son mediatizados por “problemas sociales tales como la pobreza, el desempleo, la

violencia social e intrafamiliar, el deterioro de la salud, la delincuencia, el maltrato y abandono infantil, la violación de los derechos humanos, el deterioro del ambiente, entre otros” (Méndez y Morera, 2002, p. 12), obedeciendo a las condiciones y la calidad de vida de las personas con las que se interviene.

Desde lo anterior, también es importante concebir la historia del Trabajo social como disciplina pues es a partir de la evolución y el cambio en los contextos sociales donde la profesión crece, se reconstruye, se reconfigura y recrea para regenerar sus prácticas, sus teorías, sus metodologías y sus técnicas. Para atender de la mejor manera las problemáticas y las necesidades de las poblaciones con las que se trabaja. En este escenario cobra especial relevancia la práctica social concebida como el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones así como azahares que constituyen el tejido social (Torres, 2002). Así pues, los docentes concluyen que:

la existencia de un contexto es lo que genera el comportamiento o la orientación de la práctica o de la acción que se haga, nosotros específicamente como trabajadores sociales somos reconocidos como agentes de cambio social y básicamente para eso tenemos que saber hacer lecturas de lo que nos rodea a nivel político, económico, social, cultural para mediar nuestras prácticas, entonces una intervención sin contexto consideraría que es una intervención que no va a hacer muy funcional, en ese sentido, la principal habilidad que debemos tener como profesionales es tener habilidades específicas en lectura de medios ambientes que nos rodean (Docente participante grupo focal).

HALLAZGOS

Según lo planteado por los docentes de trabajo social de las unidades académicas de la región centro oriente, el contexto social se desarrolla en dos ámbitos, el primero dado por la medida en que la profesión evoluciona pues su evolución depende de la evolución misma del contexto social,

es un tema que se relaciona de manera bidireccional un poco recordando la historia de Trabajo Social, como a partir de esa historia la profesión ha dado respuesta a todas las problemáticas que se van dando, cuando nos llamábamos servicio, social, cuando nos llamábamos asistencia social, ya cuando empezamos a ser identificados como una profesión, creo que el reto es constante al leer el contexto social pero con una mirada desde la profesión y cómo la formación está dando respuesta a ese contexto social

El otro ámbito está dado por la reflexión académica, siendo esta la base para generar conocimiento, entendiendo el contexto como “el sopor-

te o la base para poder hacer esos análisis y esas contribuciones teóricas y poder hacer resignificación de esos conceptos porque muchas veces se queda en ese ejercicio conceptual”.

En esta medida entender el contexto social forma parte de comprender la realidad social, de poder tener un acercamiento a las situaciones estructurales diferenciándolas de las condiciones coyunturales, esto implica que desde su formación los trabajadores sociales realicen lecturas holísticas, que les permitan leer las características contextuales, culturales, políticas, económicas y sociales en los determinados territorios donde se hace viva la profesión, comprendiendo que

la problemática social es la sumatoria de muchísimas variables que influyen en una realidad concreta y básicamente la comprensión de ese contexto social es lo que permite después hacer la toma de decisiones... lo que me parece bien claro es que la lectura del contexto pueda realmente diferenciar lo estructural de lo coyuntural (Docente participante grupo focal).

De acuerdo a lo expresado la lectura del contexto social implica no solo conocer que está pasando sino entender y poder analizar todas las situaciones desde lo individual y desde lo colectivo, proyectar hacia donde se puede llevar lo sucedido, ampliando la capacidad de análisis y contribuyendo con decisiones que aporten al desarrollo del país.

REFLEXIONES FINALES

Existen variados significados que se le atribuyen al contexto social, bien sea como realidad social, entorno, escenario, espacio, etc. Lo cierto es que sea el significado que se le dé, el contexto social es el medio por el cual el trabajo social hace efectivo su conocimiento aportando desde la investigación y/o intervención al mejoramiento de la calidad de vida de individuos, familias, grupos y comunidades.

Entender los contextos sociales lleva al profesional en trabajo social a ubicar características especiales de los individuos, las familias, los grupos y/o las comunidades dentro de un espacio concreto llamado territorio. Dado que como categoría posibilita la lectura de las características del todo, que conceptualiza el accionar institucional transfiriendo las reflexiones transdisciplinarias en planes, programas y proyectos acordes a las necesidades de la población.

Existe una relación bidireccional entre el avance de la profesión y el desarrollo de los contextos social, pues éstos se nutren de manera recípro-

ca a través de la intervención de las problemáticas y las necesidades que afectan a la población.

Los contextos sociales se conciben de diferentes formas, dadas por la experiencia profesional, la formación académica, la economía, la cultura y la política, dependiendo de las condiciones sociales de la población donde se desarrolla la intervención.

El contexto social se convierte en la fuente del conocimiento que permite hacer análisis, interpretaciones y resignificaciones a partir de estas intervenciones, pero también cobra significado en la medida en que éste determina al individuo, familias, poblaciones y comunidades con las que actúa el trabajador social

Referencias

- Ballesteros, V. (2014). Taller De Investigación Cualitativa. ES: UNED - Universidad Nacional De Educación A Distancia: Madrid,
- Bermúdez, C. (2008). El Contexto: reflexiones desde siete experiencias locales de educación popular en Colombia, Trabajo Social N° 10, Issn 0123-4986. Bogotá, p.p. 149-163.
- Ghiso C, A. (2012). Investigación Comunitaria En Contextos Conflictivos. Revista Colombiana De Ciencias Sociales, 212-134.
- Gómez, G. F. (S.F.). El Trabajo Social Desde El Paradigma De La Complejidad. Recuperado de [Http://Eprints.Ucm.Es/1569/1/Articulosin.Pdf](http://Eprints.Ucm.Es/1569/1/Articulosin.Pdf)
- Méndez, N., y Morera, N. (2002). La Formación En Trabajo Social Desde La Complejidad Y Heterogeneidad De Los Contextos Y Realidades Sociales. Revista Costarricense De Trabajo Social, 11-22.
- Misión Programa de Trabajo Social UCMC (2016). Consultado en línea 2016.
- Mitjans, A; (1994), Contexto Social, Psicología y Educación Revista Cubana De Psicología, Vol 12, No. 2-3, p 145-151, Universidad de La Habana, Cuba
- Remolina SJ, G. (1999). La responsabilidad social de la universidad frente a la problemática del país. Orientaciones Universitarias No 24, 8-19.
- Tello, N. (s.f.). Trabajo Social Disciplina Del Conocimiento. México: UNAM.
- Torres, M. C. (2002). Trabajo Social Como Habitante De La Complejidad: Una Reflexión Epistemológica. Revista D E Trabajo Social No. 4, 32-40
- Velez, O. L. (2003). Reconfigurando El Trabajo Social Perspectivas Y Tendencias Contemporáneas. Buenos Aires: Espacio.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INNOVADORAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS

Carlos José Castro Hernández¹

Corporación Universitaria del Caribe-CECAR

Resumen

El objetivo principal de esta investigación es proponer estrategias didácticas para la innovación de las prácticas docentes en la asignatura de Matemáticas para el grado décimo en las Instituciones Educativas de la Fundación San Carlos Borromeo, de la ciudad de Barranquilla del departamento del Atlántico. Este estudio de caso se efectuó bajo una metodología cualitativa, inmersa en un enfoque paradigmático histórico hermenéutico, para la recolección de datos se aplicaron los siguientes instrumentos: (a) un cuestionario de escala tipo Likert para describir las prácticas docentes y estrategias didácticas; (b) una lista de chequeo para realizar la observación de las clases; (c) una matriz para analizar los documentos oficiales en el área de matemáticas; y (d) una base de datos para registrar la información. En los resultados se encontró que la mayoría de los docentes fundamentan su práctica en la aprehensión de conocimientos y no la aplicación de los mismos, poca relevancia a las relaciones interpersonales, la convivencia escolar, estrategias didácticas y la innovación. Se concluye que existen serias falencias en el desarrollo de estrategias didácticas innovadoras direccionadas hacia la resolución de problemas, la formación de un pensamiento creativo y productivo. Por último se diseñó una estrategia didáctica innovadora basada en el juego y la lúdica denominada Matemáticas Al Parque.

Palabras clave: práctica docente, estrategia didáctica, innovación, matemáticas

INTRODUCCIÓN

En América Latina y el Caribe es urgente transformar el sistema educativo para que los niños, adolescentes y jóvenes, se apropien de saberes que les posibiliten el desarrollo de un pensamiento complejo que le asegure la adaptación a la sociedad del conocimiento que rige en la actualidad. (Chamorro, 2003).

1

Psicólogo. Docente Corporación Universitaria del Caribe-CECAR.
castro.10@hotmail.com

Es así como en la dinámica educativa actual se observan día a día cambios significativos, en este proceso se introducen nuevas concepciones pedagógicas que son objeto constante de estudio. Una de las áreas de conocimiento que forma parte fundamental de las distintas etapas de la educación formal es la Matemática; tanto es así que ésta ha sido considerada por González (2003), "como un punto crucial del que se desprenden las problemáticas del rendimiento estudiantil y de las didácticas metodológicas asumidas por los docentes, generadoras de desinterés y de rechazo por parte del alumnado" (p. 49).

En consecuencia es evidente la necesidad constante de generar estrategias que conduzcan al estudiante a la obtención de aprendizajes significativos. Escudero (2012) plantea una valoración de la educación mediante la innovación y la creatividad, a partir de una propuesta de innovación educativa.

Los docentes deben estar en constate evolución y plantearse retos de cambios a partir de innovaciones pedagógicas. Valorando todo lo que puede significar un avance para su labor y desechando las prácticas desactualizadas, de igual forma deben tener claro el contexto dentro de la cual actúan y la idea de lo que hay que hacer , razón por la cual al hablar de práctica docente Camilloni (2007) la define como "el plan de acción del profesor que consta de tres fases, lo declarado por él en su propuesta de trabajo (planeación y diseño), si es consistente con la manera cómo actúa en clase (gestión de aula), cómo da cuenta de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes" (p. 13).

Un estudio relacionado con la problemática de esta investigación fue el realizado por Edo, Mercè y Deulofeu (2014) denominado investigación sobre lúdica, interacción y construcción de conocimientos matemáticos, en las instituciones oficiales de Barcelona España que tuvo como propósito comprender como los alumnos aprenden contenidos matemáticos en una situación didáctica que incorpora la lúdica a través de procesos de interacción. Los resultados más sobresalientes fueron: el contenido matemático se relaciona con las tareas específicas de las actividades lúdicas tales como reparto y organización del material, cálculos necesarios para realizar la jugada, el juego, recuento y comparación final de las puntuaciones, aumento de la capacidad de ayudarse mutuamente, se incrementó sustancialmente el número de interacciones entre iguales centradas en contenidos matemáti-

cos y aumento de la capacidad para resolver errores, dificultades y demandas sin la intervención del docente.

También se tiene la investigación de Flores; Torres; Suárez (2014) de la Secretaría de Investigación y Posgrado del Instituto Politécnico Nacional de México denominado la Enseñanza de las matemáticas a través de la red de actividades de aprendizaje, en instituciones secundarias de México, que tuvo como propósito innovar en la enseñanza de las matemáticas mediante el uso de la diversidad de dispositivos que no incluyen sólo los materiales didácticos, sino redes de actividades, talleres de manejo, planes de seguimiento y dispositivos organizacionales como redes y comunicaciones. En cuanto a los resultados los más relevantes fueron que mediante la combinación de guías de aprendizaje, resolución de problemas (de forma individual y grupal) y herramientas tecnológicas (software, calculadoras) se capta en gran proporción la atención y motivación del estudiantado.

Asimismo Martínez y Mosquera (2013) desarrollaron un proyecto de enfoque cualitativo que se tituló la lúdica o como estrategia de enseñanza de adición y la sustracción en el grado primero de las Instituciones Educativas la Ceiba, Gallinazo y Diamante del municipio de Puerto Guzmán en Putumayo cuyo propósito fue dinamizar la enseñanza de las matemáticas mediante la implementación del proyecto de aula: el juego como proceso facilitador de la adición y la sustracción, que arrojó como resultados una notable mejoría en la apropiación de los estudiantes en el pensamiento numérico y su correlación con las habilidades de planteamiento y desarrollo de la adición y sustracción, ejercicios de cálculo mental y representación de lenguajes matemáticos.

Ahora bien, teniendo en cuenta que año tras año los índices de bajo rendimiento académico tanto en pruebas internas como externas en la asignatura de matemáticas va en aumento que según los directivos docentes esto se da por prácticas docentes tradicionalista y desactualizadas, esta investigación proporcionara a la institución una información veraz con relación a las falencias en la práctica docente con miras al fortalecimiento de las misma entendiendo que tal perfeccionamiento solo se logra a través de indagar y perfeccionar las estrategias didácticas de los docentes.

Así como brindarles estrategias a los directivos que permitan contrarrestar la problemática evidenciada, todo esto con miras al mejoramiento del proceso educativo y bajar al máximo los alarmantes índices de reprobación de los estudiantes en el área de matemáticas.

También es importante debido a que el conocimiento del componente pedagógico y didáctico del profesorado es el punto de anclaje para establecer verdaderas acciones de formación docente según De la Cruz, Fernández y Martínez (2006), visión compartida por Giordan y De Vecchi (2006), cuando manifiestan que solo cuando se identifiquen cuáles son las estrategias didácticas en la enseñanza de las matemáticas se podrán generar espacios académicos propiciadores de acciones formativas para el perfeccionamiento de las prácticas educativas de los docentes del área de matemáticas.

Es pertinente debido a que es una preocupación actual explorar las prácticas del docente acerca de la enseñanza de las matemáticas. Es por ello que este estudio aporta una valiosa e importante contribución a esta temática. Tal pertinencia se ve aumentada por la evolución que ha sufrido el currículo de matemáticas, al fomentar la innovación, la creatividad y el profesionalismo en los docentes al momento de desarrollar las clases (Posada, 2005), preocupación que en la actualidad, se hace más notoria en el marco de la era de la información y la tecnología.

Por tanto, se requiere la inclusión de estrategias didácticas que enriquezcan el quehacer pedagógico, cambiando el ambiente de aprendizaje, por un ambiente más lúdico, más creativo, que motive tanto a estudiantes y a docentes, y por supuesto disminuyan la apatía y el temor hacia la matemática; es decir, se deben dejar a un lado las clases tradicionales que en muchas ocasiones, cortan el deseo de aprender del estudiantado (Santos, 2007).

En tal sentido debido a los bajos resultados en el área de matemáticas durante los últimos tres años, en las pruebas saber y el alto grado de reprobación de esta asignatura y las prácticas de aula memorísticas, y desactualizadas tradicionalistas utilizadas por los docentes de las Instituciones Educativas de la Fundación San Carlos Borromeo de la ciudad de Barranquilla del departamento del Atlántico, Se tomó la decisión de desarrollar esta investigación que tuvo como objetivo principal formular estrategias didácticas para la innovación de las prácticas docentes que se desarrollan en la asignatura de Matemáticas del nivel Básica secundaria de las Instituciones Educativas de la Fundación San Carlos Borromeo de la ciudad de Barranquilla, para lo cual se describirán y caracterizarán las prácticas docentes y estrategias didácticas de aula en los tres niveles de educación formal de las Instituciones Para luego diseñar una estrategia didáctica inno-

vadora basada en el juego planteada en la asignatura de Matemáticas para el grado décimo en las Instituciones Educativas de la Fundación San Carlos Borromeo.

MÉTODO

A continuación se expone la perspectiva metodológica asumida en la presente investigación para alcanzar los propósitos planteados.

Diseño y tipo de investigación

Fue empleado un tipo de investigación mixto (Fernández y Baptista, 2003) bajo el paradigma histórico hermenéutico, el cual busca comprender un fenómeno dentro de su contexto histórico - social (Murcia, 2001), con un diseño de estudio de caso, mediante el cual se mide la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado utilizando una variedad de fuentes documentos y registros (Sánchez y Sarabia, 2009).

En esta investigación en concreto se registro la conducta pedagógica manifestada en las estrategias didácticas de aula de 52 docentes de primaria, básica secundaria y media vocacional, de las instituciones educativas, que hacen parte de la fundación San Carlos Borromeo de la ciudad de Barranquilla mediante la aplicación de un cuestionario de escala Likert, una matriz de análisis, una la lista de chequeo y una base de datos para registrar la información.

Participantes

La población investigada fueron los 60 docentes de primaria, básica secundaria y media vocacional que hacen parte de las instituciones de la Fundación San Carlos Borromeo de la ciudad de Barranquilla del departamento del Atlántico, con una muestra de 52 docentes que aceptaron hacer parte de la investigación. 13 docentes pertenecientes a la Institución América Latina, 14 a la institución CEB 089 y 25 de la Institución San Carlos Borromeo. 41 de ellos de sexo femenino con edades entre los 23 y 57 años y 11 de sexo masculino con edades que oscilan entre los 24 y 64 años de edad.

La muestra fue seleccionada en forma no probabilística o dirigida, puesto que la elección de los elementos no dependió de la probabilidad sino de las características de la investigación (Hernández, 2006).

Instrumentos

Se implementó una escala Likert con 35 ítems, cuyo extremo desfavorable es nunca, seguido de: casi nunca, a veces, con frecuencia, casi siempre y el extremo favorable siempre. Con la finalidad de describir las prácticas docentes con relación a la planeación de clase, ejecución del acto educativo, estrategias didácticas, innovación en el aula, evaluación del aprendizaje y clima de aula.

Una lista de chequeo para realizar la observación de las clases, estructurada de igual forma, por dos extremos recorriendo un continuo desde desfavorable hasta favorable, con relación a las seis categorías antes mencionadas, Con el fin de verificar el grado de cumplimiento de los 35 ítems que miden las prácticas docentes y contrastar los resultados obtenidos con la escala Likert.

Procedimientos

En primera instancia fue determinado el tema de investigación en base a los informes académicos y testimonios por parte de docentes y directivos, que denotaban un alto porcentaje de fracaso por parte de los estudiantes en el desarrollo de los contenidos matemáticos, y falta de interés por el estudio de la asignatura

Posteriormente, se eligió la documentación que conformó el marco conceptual para definir las categorías principales y las dimensiones de cada una y se procedió a comparar los supuestos teóricos fundamentales de cada autor, en relación a los otros, con referente a los objetivos del estudio planteado en esta investigación.

Para la parte de la aplicación de instrumentos, se realizaron entrevistas formales con los directivos, con el fin de exponer los objetivos y requerimientos para el desarrollo de la investigación. Posteriormente se aplicó la escala Likert a los 52 docentes que hacen parte de la muestra, de forma individual, realizando visitas programadas en cada una de las Instituciones educativas, de igual forma se aplicó la lista de chequeo a 15 docentes en el área de matemáticas que hacen parte de la muestra, contando con la disponibilidad del docente y el horario de clases.

Los datos obtenidos fueron registrados en la base de datos y se implementó la Matriz para realizar el Análisis documental de los datos. Cabe

resaltar que se registraron algunas observaciones pertinentes e información obtenida de los docentes en entrevistas informales.

Se determinaron las frecuencias de respuestas a cada categoría en los ítems de la escala likert y la guía de observación. A partir del análisis descriptivo se calcularon los mínimos, máximos, media, desviación típica, máximo posible, media teórica y media tipificada para cada una de las categorías de la escala.

Teniendo como base los resultados descriptivos se procedió a recodificar las variables a partir de los puntajes de tendencia central y de dispersión para establecer la distribución normal de los datos que fueron distribuidos en valores bajos, medio y altos, se establecieron entonces los rangos de frecuencia y sus respectivos porcentajes, para de este modo proceder a su análisis interpretativo, teniendo en cuenta las diferencias o similitudes encontradas entre la escala de práctica docente y la guía de observación.

De igual modo, para el análisis de las estrategias didácticas evaluadas en la escala likert se procedió inicialmente a recodificar la variable, siendo la variable de resultado *Sí* o *No*, para de este modo poder comparar las respuestas obtenidas con los docentes con los resultados de la observación realizada por los investigadores. Posteriormente, se procedió al análisis descriptivo de las respuestas obtenidas en la escala mencionada con el objeto de establecer los porcentajes de frecuencia de cada una de las estrategias didácticas evaluadas.

Por otro lado, se procedió al análisis cualitativo de las respuestas dadas por los docentes a las preguntas abiertas incluidas en la escala, las cuales se integraron al análisis realizado a los Derechos Básicos del Aprendizaje (DBA), a través del desarrollo de la matriz de análisis documental y de la herramienta Nvivo.

RESULTADOS

Para determinar el grado de cumplimiento de las categorías propuestas en este proyecto se han analizado los datos obtenidos con la implementación del programa Estadístico informático IBM SPSS 2017, de igual forma se realizaron graficas en Microsoft Excel 2016 para una mejor comprensión de los resultados. Se expone a continuación un análisis descriptivo de los resultados obtenidos.

Para la categoría de Planeación de clase, definida como la organización y programación de las actividades de la clase por parte del docente de acuerdo a los objetivos de la asignatura. Se encontró una media de 26,54, con una mediana de 27 y desviación típica de 2,762; para una respuesta mínima de 19 y máxima de 30, en comparación con la lista de chequeo, la media bajo a un 21,87, la moda a 22 y la mediana de igual forma bajo a 22, donde su máximo es 27 y su mínimo es 13 (ver tabla 1).

Tabla 1.
Estadísticos descriptivos categoría de Planeación de clase

| | Escala Likert PD* | Guía de observación PD** |
|---------------------|--------------------------|---------------------------------|
| N | 52 | 15 |
| Media | 26,54 | 21.87 |
| Mediana | 27 | 22 |
| Moda | 28 | 22 |
| Desviación estándar | 2,762 | 3,226 |
| Mínimo | 19 | 13 |
| Máximo | 30 | 27 |

Nota. *Análisis estadístico Escala Likert desarrollada por los docentes.

** Análisis estadístico Lista de chequeo diligenciada por investigadores

De igual modo, para la categoría de Planeación de clase, los resultados obtenidos arrojaron que el 46,2% de los sujetos de la muestra presentan un puntaje por debajo del promedio de los docentes evaluados; mientras que el 53.8% de los mismos, se ubican en el rango promedio, es decir de acuerdo a lo esperado, en la lista de chequeo el valor medio aumento a un 86,7% y los valores bajo y alto tiene un porcentaje de 6,7 %. En consecuencia podemos determinar que la mitad de los docentes evaluados no cumplen con los requerimientos establecidos en la planeación de clases, y la totalidad de los docentes restantes se encuentran en un nivel de cumplimiento promedio, es decir, cumplen con las actividades establecidas. Mediante la observación se determina que la mayoría de los docentes se encuentran en un nivel de cumplimiento promedio y la minoría se divide en partes iguales entre el nivel bajo y el nivel alto de cumplimiento (ver tabla 1).

Tabla 1.

Distribución de Rango categoría de Planeación de clase

| | Escala Likert PD* | | Guía de observación PD** | |
|-------|-------------------|------------|--------------------------|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Bajo | 24 | 46,2% | 1 | 6,7% |
| Medio | 28 | 53,8% | 13 | 86,7% |
| Alto | 0 | 6,7% | 1 | 6,7% |
| Total | 52 | 100,0% | 15 | 100% |

Nota. *Análisis estadístico Escala Likert desarrollada por los docentes.

** Análisis estadístico Lista de chequeo diligenciada por investigadores.

Para la categoría de Ejecución del acto educativo, definida como el encuentro personal entre educador y educandos, mediatizado por la enseñanza y el aprendizaje de comportamientos, actitudes, contenidos, habilidades y saberes. Se encontró una media de 45,35, con una mediana de 47 y desviación típica de 4,797; para una respuesta mínima de 30 y máxima de 53, mientras que en la lista de chequeo encontramos una media de 34,5, una mediana de 34 y una desviación estándar de 3,996; para una respuesta mínima de 27 y un máximo de 43 (ver tabla 2).

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos categoría de Ejecución del acto educativo

| | Escala Likert * | Guía de observación PD** |
|---------------------|-----------------|--------------------------|
| N | 52 | 15 |
| Media | 45,35 | 34,60 |
| Mediana | 46 | 34 |
| Moda | 45 | 35 |
| Desviación estándar | 4,797 | 3,996 |
| Mínimo | 30 | 27 |
| Máximo | 53 | 43 |

Nota. *Análisis estadístico Escala Likert desarrollada por los docentes

** Análisis estadístico Lista de chequeo diligenciada por investigadores

De igual forma, para la categoría de Ejecución del acto educativo, los resultados obtenidos arrojaron que el 13,5% de los sujetos de la muestra presentan un puntaje por debajo del promedio de los docentes evaluados; mientras que el 69,2% de los mismos, se ubican en el rango promedio y el 17,3% se encuentran el intervalo alto. En cuanto a la lista de chequeo se

observa que en el nivel bajo se redujo a 6,7 % y hubo un aumento hasta 80 % en la media, también se puede observar que en el nivel alto se obtiene 13,3 %. Se puede apreciar que los resultados obtenidos por los dos procedimientos son semejantes, ubicando, de esta forma, a la mayoría de los docentes en un nivel de cumplimiento promedio, es decir, cumplen con los requerimientos establecidos en la categoría de ejecución del acto educativo y la minoría se divide entre el nivel bajo y el nivel alto de cumplimiento (ver tabla 3).

Tabla 3.

Distribución de Rango categoría de Ejecución del acto educativo

| | Escala Likert PD* | | Guía de observación PD** | |
|-------|-------------------|------------|--------------------------|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Bajo | 7 | 13,5% | 1 | 6,7% |
| Medio | 36 | 69,2% | 12 | 80,0% |
| Alto | 9 | 17,3% | 2 | 13,3% |
| Total | 52 | 100,0% | 15 | 100% |

Nota. *Análisis estadístico Escala Likert desarrollada por los docente

** Análisis estadístico Lista de chequeo diligenciada por investigadores

Para la categoría de Estrategias didácticas, definida como procedimientos deliberados por el ente de enseñanza o aprendizaje con una intencionalidad y motivaciones definidas (Fernández, y Salinero, 2006), que se conjugan con la diversidad, la subjetividad, los recursos existentes y el propio contexto donde se dan las acciones didácticas. se encontró una media de 19,44, con una mediana de 20 y desviación típica de 2,817; para una respuesta mínima de 12 y máxima de 24. Comparando con la lista de chequeo se observa que la media, la moda y la mediana bajaron cinco puntos, mostrando una disminución en la desviación típica a 2,330, para una respuesta mínima de 9 y un máximo de 17 (ver tabla 4).

Tabla 4.

Estadísticos descriptivos categoría de Estrategias didácticas

| | Escala Likert PD* | | Guía de observación PD** | |
|---------------------|-------------------|-------|--------------------------|-------|
| N | | 52 | | 15 |
| Media | | 19,44 | | 14,00 |
| Mediana | | 20 | | 15,00 |
| Moda | | 20 | | 15 |
| Desviación estándar | | 2,817 | | 2,330 |
| Mínimo | | 12 | | 9 |
| Máximo | | 24 | | 17 |

Nota. *Análisis estadístico Escala Likert desarrollada por los docentes

** Análisis estadístico Lista de chequeo diligenciada por investigadores

Se determina de igual forma para la categoría de Estrategias didácticas que el 59,6% de los sujetos de la muestra presentan un puntaje por debajo del promedio de los docentes evaluados; mientras que el 40,4% de los mismos, se ubican en el rango promedio. En la lista de chequeo el 86,7% se encuentra en el nivel medio, quedando un 13,3% en el nivel bajo. Esto quiere decir que más de la mitad de los docentes de la muestra no cumplen con los requerimientos establecidos para la categoría de estrategias didácticas y el restante se encuentra en el nivel promedio. En cambio mediante la observación, el cumplimiento en el nivel promedio es el doble, los docentes mostraron cumplimiento en el desarrollo de las estrategias didácticas, mientras que una minoría se encuentran en nivel bajo (ver tabla 5).

Tabla 5.

Distribución de Rango categoría Estrategias didácticas

| | Escala Likert PD* | | Guía de observación PD** | |
|-------|-------------------|------------|--------------------------|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Bajo | 31 | 59,6% | 2 | 13,3% |
| Medio | 21 | 40,4% | 13 | 86,7% |
| Alto | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Total | 52 | 100,0% | 15 | 100% |

Nota. *Análisis estadístico Escala Likert desarrollada por los docente

** Análisis estadístico Lista de chequeo diligenciada por investigadores

Para la categoría de Innovación en el aula, definida como un proceso que involucra la selección, introducción y utilización creativa de elementos nuevos de gestión institucional, curriculares y/o de enseñanza, que suele

responder a una necesidad o problema que por lo regular requiere respuesta integral y que produce una mejora en la práctica docente (Moreno y Ferreyra 2004), se encontró una media de 25,96 con una mediana de 26 y desviación típica de 4,822; para una respuesta mínima de 13 y máxima de 34, en la lista de chequeo se observa una disminución en la media hasta 14.47, de igual modo la mediana bajo a 12 y la moda hasta 11. Se registra un aumento de la desviación típica hasta 6,357, para una respuesta mínima de 7 y un máximo de 28 (ver tabla 6).

Tabla 6.
Estadísticos descriptivos categoría de Innovación en el aula

| | Escala Likert PD* | Guía de observación PD** |
|---------------------|-------------------|--------------------------|
| N | 52 | 15 |
| Media | 25,96 | 14,47 |
| Mediana | 26 | 12,00 |
| Moda | 30 | 11 |
| Desviación estándar | 4,822 | 6,357 |
| Mínimo | 13 | 7 |
| Máximo | 34 | 28 |

Nota. *Análisis estadístico Escala Likert desarrollada por los docentes

** Análisis estadístico Lista de chequeo diligenciada por investigadores

De la misma forma, para la categoría de Innovación en aula, los resultados obtenidos arrojaron que el 36,5% de los sujetos de la muestra presentan un puntaje por debajo del promedio de los docentes evaluados; mientras que el 63,5% de los mismos, se ubican en el rango promedio. En la lista de chequeo se observa un 66,70% ubicados en nivel bajo y un 33,3% en el nivel medio, no se registra porcentaje en el nivel alto. Por consiguiente se puede afirmar que más de la mitad de los docentes de la muestra afirman cumplir con los requerimientos de esta categoría, registrados en el nivel promedio, mientras que la tercera parte de los docentes encuestados se registran en el nivel bajo de cumplimiento. Mediante la observación se aprecia lo contrario, la tercera parte de los docentes encuestados se registran en el nivel promedio de cumplimiento y el resto de docentes de la muestra presenta deficiencias en el cumplimiento de los requerimientos establecidos en esta categoría al ubicarse en el nivel bajo (ver tabla 7).

Tabla 7.

Distribución de Rango categoría Innovación en el aula

| | Escala Likert PD* | | Guía de observación PD** | |
|-------|-------------------|------------|--------------------------|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Bajo | 19 | 36,5% | 0 | 66.70% |
| Medio | 33 | 63,5% | 10 | 33,3,% |
| Alto | 0 | 0% | 5 | 0% |
| Total | 52 | 100,0% | 15 | 100% |

Nota. *Análisis estadístico Escala Likert desarrollada por los docentes

** Análisis estadístico Lista de chequeo diligenciada por investigadores

Para la categoría de Evaluación del aprendizaje, definida como las estrategias usadas por los docentes para recolectar información sobre el proceso de aprendizaje, se encontró una media de 23,73 con una mediana de 23 y desviación típica de 3,459; para una respuesta mínima de 16 y máxima de 30. En la lista de chequeo se observa una reducción de la media hasta 16,53, de igual forma una mediana reducida a 16 y una desviación típica que llega a 1,767, para una respuesta mínima de 14 y un máximo de 21 (ver tabla 8).

Tabla 8.

Estadísticos descriptivos categoría de Evaluación del aprendizaje

| | Escala Likert PD* | Guía de observación PD** |
|---------------------|-------------------|--------------------------|
| N | 52 | 15 |
| Media | 23,73 | 16,53 |
| Mediana | 23 | 16,00 |
| Moda | 23 | 16 |
| Desviación estándar | 3,459 | 1,767 |
| Mínimo | 16 | 14 |
| Máximo | 30 | 21 |

Nota.*Análisis estadístico Escala Likert desarrollada por los docentes

** Análisis estadístico Lista de chequeo diligenciada por investigadores

De igual forma, para la categoría de Evaluación del aprendizaje, los resultados obtenidos arrojaron que el 61,5% de los sujetos de la muestra presentan un puntaje por debajo del promedio de los docentes evaluados; mientras que el 38,5% de los mismos, se ubican en el rango promedio. En cuanto a la lista de chequeo se observa un nivel bajo de 73,3 y en el nivel medio se registra un 26,7 % de los sujetos encuestados, no hay porcentaje

en el nivel alto. Por consiguiente podemos afirmar que más de la mitad de los sujetos evaluados no cumplen con requerimientos establecidos en esta categoría, con un puntaje por debajo del promedio, mientras que la cantidad restante afirma cumplir con los requerimientos, ubicándose en el nivel promedio. De igual modo se evidencia que los resultados que arroja la guía de observación muestran una situación muy similar, develando falencias en cuanto al cumplimiento de los requerimientos establecidos en la categoría de Evaluación del aprendizaje (ver tabla 9).

Tabla 9.
Distribución de Rango categoría Evaluación del aprendizaje

| | Escala Likert PD* | | Guía de observación** | |
|-------|-------------------|------------|-----------------------|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Bajo | 32 | 61,5% | 0 | 73,3% |
| Medio | 20 | 38,5% | 11 | 26,7,% |
| Alto | 0 | 0% | 4 | 0% |
| Total | 52 | 100,0% | 15 | 100% |

Nota. *Análisis estadístico Escala Likert desarrollada por los docentes

** Análisis estadístico Lista de chequeo diligenciada por investigadores

Con relación a la categoría de Clima de aula, Martínez (1996), plantea que el clima es un fenómeno no observable directamente, por tal motivo debe ser analizado a través de unas variables que funcionen como indicadores. Se configura de manera progresiva, siendo por lo tanto una característica diferencial de cada aula. Los aspectos físicos del aula influyen en la configuración del clima, pero han de tenerse también en cuenta los agentes educativos, principalmente el profesor que es líder formal del grupo, y por tanto gestor de los aspectos más relevantes que influyen. En consecuencia, en el desarrollo de nuestra investigación se encontró para dicha categoría una media de 31,81 con una mediana de 33 y desviación típica de 3,614; para una respuesta mínima de 23 y máxima de 36. De igual forma en la lista de chequeo se encontró que no varió mucho la media y la mediana, con valores de 28,27 y 30 respectivamente, pero la desviación típica registro un aumento hasta un 5,958, para una respuesta mínima de 18 y un máximo de 36 (ver tabla 10).

Tabla 10.

Estadísticos descriptivos categoría de Clima de aula

| | Escala Likert PD* | Guía de observación** |
|---------------------|-------------------|-----------------------|
| N | 52 | 15 |
| Media | 31,81 | 28,27 |
| Mediana | 33 | 30.00 |
| Moda | 36 | 30 |
| Desviación estándar | 3,614 | 5,958 |
| Mínimo | 23 | 18 |
| Máximo | 36 | 36 |

Nota. *Análisis estadístico Escala Likert desarrollada por los docentes

** Análisis estadístico Lista de chequeo diligenciada por investigadores

De igual modo, para la categoría de Clima de aula, los resultados obtenidos arrojaron que el 13,5% de los sujetos de la muestra presentan un puntaje por debajo del promedio de los docentes evaluados; mientras que el 69,2% de los mismos, se ubican en el rango promedio y el 19,2 se encuentran en el intervalo alto. Mientras que para la lista de chequeo se registra un incremento en el nivel medio hasta un 83,3% y el nivel bajo, por el contrario, disminuye hasta un 6,7%, no se registra porcentaje para el nivel alto. Por consiguiente podemos afirmar que más de la mitad de los docentes evaluados muestran cumplimiento en la categoría de clima de aula, ubicados en el nivel promedio y la parte restante se divide entre los niveles bajo y alto, registrando una deficiencia mínima y un cumplimiento por encima del promedio con valores relativamente pequeños (ver tabla 11).

Tabla 11

Distribución de Rango de categoría clima de aula

| | Escala Likert PD* | | Guía de observación** | |
|-------|-------------------|------------|-----------------------|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Bajo | 7 | 13,5% | 1 | 6,7% |
| Medio | 35 | 69,2% | 14 | 83,3% |
| Alto | 10 | 19,2% | 0 | 0% |
| Total | 52 | 100,0% | 15 | 100% |

Nota.*Análisis estadístico Escala Likert desarrollada por los docentes

** Análisis estadístico Lista de chequeo diligenciada por investigadores

DISCUSIÓN

Para el desarrollo de esa investigación, se requirió interrelacionar los datos cuantitativos y cualitativos sobre la actitud de los docentes participantes, los fundamentos teóricos y la observación de los investigadores, con el fin de interpretar la información e identificar patrones específicos que permitieron llegar a los siguientes hallazgos:

En la Planeación de clase se encontró una concordancia media entre los datos provenientes de la parte cuantitativa y cualitativa. Mediante la observación se determinó que la mayoría de los docentes se encuentran en un nivel de cumplimiento promedio y la minoría se divide en partes iguales entre el nivel bajo y el nivel alto de cumplimiento, mientras que en la escala Likert se divide en partes relativamente iguales entre el nivel bajo y medio. De igual forma en el informe de caracterización de las prácticas docentes se resaltó la planeación en el aula como uno de los aspectos esenciales en la práctica docente. Se encuentran combinadas otras ideas como que la planeación de clase es empleada por que es un requerimiento de cada institución educativa. Se observa en la matriz documental que la mayoría de los docentes plantean realizar una planificación previa con actividades dinámicas, reflexivas, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre el docente y los alumnos.

En cuanto al trabajo de campo los datos fueron tomados con las técnicas de los enfoques cuantitativo y cualitativo los datos que se triangulan provienen de distintas fuentes como es la escala Likert para describir las prácticas docentes y estrategias didácticas de aula en los tres niveles de educación formal, La lista de chequeo para realizar la observación de las clases, y la matriz documental (DBA) realizadas durante la toma de información en las Instituciones elegida

Los aportes de las fuentes muestran que los docentes tienen ideas muy similares sobre su planeación de clase en el aula como menciona Camilloni (2007) la define como el plan de acción del profesor que consta de tres fases, lo declarado por él en su propuesta de trabajo (planeación y diseño), si es consistente con la manera cómo actúa en clase (gestión de aula), cómo da cuenta de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes En tal sentido la práctica docente es un quehacer cotidiano dentro de la institución escolar, centrado en la interacción del docente con los alumnos, a través de la cual se generan procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En cuanto a la ejecución del acto educativo hay una marcada concordancia entre los datos provenientes de la parte cuantitativa y la cualitativa. Se aprecia que los resultados obtenidos por los dos procedimientos son semejantes, ubicando, de esta forma, a la mayoría de los docentes en un nivel de cumplimiento promedio, es decir cumplen con los requerimientos establecidos en la categoría de ejecución del acto educativo, por qué gran mayoría de los docentes la conciben como el momento sublime de la labor docente, donde hay el encuentro personal entre educador y educandos mediatizado por la enseñanza y el aprendizaje de comportamientos, actitudes, contenidos, habilidades y saberes. Como también se demuestra con el informe sobre el cuestionario de las prácticas docentes cuando se concluye que: La práctica docente se fundamenta en una planeación y organización del momento educativo, para mantener a los estudiantes en un estado de aprendizaje significativo.

Es así, que la práctica se convierte en un espacio de reflexión y análisis sobre lo que se hace y sobre los discursos que están soportados en teorías educativas, que de cierta manera direccionan el quehacer e influyen en la manera como cada cual concibe y lleva a cabo su labor de enseñanza (Kemmis, 2002). En consecuencia la concepción que tienen los maestros sobre la efectividad de sus estrategias didácticas con su práctica docente es de carácter dialéctico: la concepción sobre la efectividad de sus estrategias afectan la práctica del maestro pero a su vez la práctica puede hacer que el maestro revalúe sus estrategias didácticas (Jiménez, 2013).

Asimismo en las Estrategias didácticas hay poca concordancia entre los datos provenientes de la parte cuantitativa y la cualitativa. Mediante observación se denota que la mayoría de los docentes utilizan estrategias didácticas ubicándose en el promedio y el resto en nivel bajo, pero al confrontarlo con la escala Likert, más de la mitad se encuentra en nivel bajo y el resto en el promedio es decir que los docentes no registraron de igual forma la implementación de estrategias didácticas en su labor. En el informe de caracterización de las practicas docentes se hace referencia a la formación integral, tomando como base las necesidades del estudiante y la motivación, no hacen referencia específicamente al planteamiento de estrategias didácticas, por lo que se deben generar estrategias para motivar a los estudiantes desde cada una de las áreas de estudio y no generar un estancamiento de las prácticas de aula aplicando estrategias didácticas poco novedosas que premian el aprendizaje memorístico propio de una educación plana que no despierta la motivación de los estudiantes.

Por tal motivo considerando la necesidad de lograr un cambio trascendental en la práctica de los docentes, que lleve a la implementación de estrategias didácticas innovadoras en una tarea significativa en el proceso educativo, lo cual lleva a prestar atención a la manera en que los docentes generan y aplican estrategias didácticas y dar cuenta de la importancia de las mismas, ante la especificidad de estudiantes, contextos y situaciones que se les presente a las instituciones educativas

En el análisis realizado para la Innovación en el aula no se evidencia concordancia entre los datos provenientes de la parte cuantitativa y la cualitativa, en la Escala Likert se registra que poco más de la mitad de los docentes se encuentran en nivel promedio y el resto se ubican en el nivel bajo, mientras que en la lista de Chequeo se observa totalmente lo contrario, registrando la mayoría en nivel bajo y el resto en nivel medio. De igual forma en el informe de caracterización de las prácticas docentes no se hace referencia a la Innovación como concepción y fundamentación de las prácticas docentes, ni como aspecto principal en el desarrollo de las mismas. Poniendo de manifiesto la falta de Innovación por parte de los docentes.

La innovación es requerimiento fundamental en el proceso de aprendizaje – enseñanza, por tal motivo eje central de nuestra propuesta pedagógica, ya que involucra la selección, introducción y utilización creativa de elementos nuevos de gestión institucional, curriculares y/o de enseñanza, que suele responder a una necesidad o problema que por lo regular requiere respuesta integral y que produce una mejora en la práctica docente (Moreno y Ferreyra 2004).

En la Evaluación del aprendizaje se denota una marcada concordancia entre los datos provenientes de la parte cuantitativa y la cualitativa. Se observa en ambas fuentes que los docentes en su mayoría se ubican en el nivel bajo de cumplimiento y el resto en el nivel promedio, De igual forma se resalta la poca relevancia que se le otorgó a la evaluación en el informe de la caracterización de las prácticas docentes. Pocos docentes mencionan la evaluación, por debajo de todos los elementos antes mencionados. Uno hace referencia a la evaluación como proceso continuo y los demás a la evaluación como actividades independientes, develando de esta forma falencias en el proceso de evaluación. En este orden de ideas, es importante resaltar la ausencia de la evaluación como un proceso principal, el cual está directamente relacionado a la implementación de los conocimientos obtenidos, no solo a cumplimiento de requerimientos académicos.

Es importante tener en cuenta que, si la práctica de la evaluación es una constante en los procesos formativos, cuando cambian los métodos e instrumentos de formación, es necesario modificar también las estrategias, instrumentos y hasta el sentido de la evaluación misma. Se resalta la ausencia de argumentos concernientes a las relaciones interpersonales y la convivencia escolar, mencionada solo por dos docentes, haciendo alusión al buen trato y al manejo de grupo en el desarrollo del proceso de enseñanza.

Para el Clima de aula se evidencia una concordancia entre los datos provenientes de la parte cuantitativa y la cualitativa. Se observa en ambas fuentes que la gran mayoría de participantes desarrollan un aporte significativo al clima escolar y la señalan como un punto importante en el proceso educativo y el docente como guía para que se mantenga. Tomando la matriz documental Se observa que una mayoría hace referencia al contexto, la afectividad y el trabajo social como referentes fundamentales en su quehacer docente. Como menciona Martínez y & Mosquera (2013), el clima es un fenómeno no observable directamente, por tal motivo debe ser analizado a través de unas variables que funcionen como indicadores. Se configura de manera progresiva, siendo por lo tanto una característica diferencial de cada aula. Los aspectos físicos del aula influyen en la configuración del clima, pero han de tenerse también en cuenta los agentes educativos, principalmente el profesor que es líder formal del grupo, y por tanto gestor de los aspectos más relevantes que influyen.

CONCLUSIÓN

Si bien es cierto, los instrumentos utilizados muestran y direccionan el deber ser de la enseñanza, en los docentes de la Fundación San Carlos Borromeo, se encontró que las prácticas de aula obedecen en gran parte a las ideas que ellos han construido a lo largo de su experiencia personal y profesional. En ocasiones se alejan de la normatividad establecida para mostrar desde su labor lo que han podido hacer para transmitir su saber.

Se observó que existe una tendencia generalizada a colocar a las matemáticas como algo inalcanzable, lo cual hace que la labor del docente se vea obstaculizada desde las mismas condiciones del contexto y de las personas que acuden a la escuela con el ánimo de aprender. De igual manera, las ideas que se tienen con respecto al docente de matemáticas, como una persona rígida y estricta, no facilitan el acercamiento con los estudiantes.

Es así como la dinámica de la educación va de la mano con los avances que se van dando en la sociedad actual, que implica la innovación de la escuela como espacio formativo integral y no sólo como transmisor de conocimientos, un espacio que tiene en cuenta las necesidades cada vez más apremiantes de los estudiantes con relación a su entorno, lo que exige la actualización de las prácticas de los docentes para atenderlas, la introducción de las nuevas tecnologías en el aula y la coherencia entre lo que se planea, se ejecuta y se evalúa en el proceso de enseñanza.

Todo esto hace que las prácticas pedagógicas cada vez sean más complejas por el sinnúmero de aspectos que tienen que cubrir, lo cual ocasiona que la labor del docente sea más exigente, convirtiéndose en un reto especialmente enfocado a la continua actualización y cualificación de su actuar en el aula.

El contexto tiene que ver con los ambientes que rodean al estudiante, dando sentido a las matemáticas que aprende. Con el propósito de aprovechar el contexto como un recurso en el proceso de enseñanza se hace necesaria la intervención continua del maestro para modificar y enriquecer ese contexto con la intención de que los estudiantes aprendan. Estas intervenciones generan preguntas y situaciones interesantes que por estar relacionadas con su entorno son relevantes para el estudiante y le dan sentido a las matemáticas. Así es como del contexto amplio se generan situaciones problemáticas.

Las matemáticas, lo mismo que otras áreas del conocimiento, están presentes en el proceso educativo para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes con la perspectiva de que puedan asumir los retos del siglo XXI. Se propone pues una educación matemática que propicie aprendizajes de mayor alcance y más duraderos que los tradicionales, que no sólo haga énfasis en el aprendizaje de conceptos y procedimientos sino en procesos de pensamiento ampliamente aplicable y útil para aprender cómo aprender.

Referencias

- Camilloni, A. (2007). Introducción. En S. Feeney, L. Basabe, E. Cols, & A. El saber didáctico (págs. 13-18). Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Chamorro, Carmen. (2003) *Didáctica de las Matemáticas para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.

- De la Cruz, Fernández y Martínez (2006). Estudiantes, estrategias y contextos de aprendizaje presencial y virtual. Recuperado de [http://www.ateonline.net/datos/22_02_Chiecher_Anal% C3% ADa](http://www.ateonline.net/datos/22_02_Chiecher_Anal%20C3%ADa)
- Edo, M. y Deulofeu, J. (2014). Investigación sobre juegos, interacción y construcción de conocimientos matemáticos. Departament de Didáctica de les Matemàtiques i les Ciències Experimentals. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de [http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/ view/75830](http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/75830).
- Escudero, J. M. (2012). Claros y oscuros del Espacio Europeo de Educación Superior como innovación educativa. Calinda Leite y Miguel Zabalza (Coords.) Ensino Superior. Inovação e Qualidade na Docencia. CIIIE ([http://www. fpce. up. pt/ciie/cidu/index. html](http://www.fpce.up.pt/ciie/cidu/index.html)).
- Fernández, y Salinero, M. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounterson Education*, 7 (1), 131- 153.
- Flores, C.; Torres, J.; Suárez, L. (2014). La enseñanza de la matemática a través de la investigación: la red de actividades de aprendizaje. En Les-tón, Patricia (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática*
- Giordan, A & De Vincchi, G (2006). Los orígenes del saber: de las concepciones personales a los conceptos científicos. Sevilla.
- González, F. (2003) La enseñanza de la matemática: proposiciones didácticas.
- Fernández, F y Baptista. (2006). Tipo y Nivel de Investigación. Investigación. México: MC-Graw.
- Murcia, N. (2001). La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (12).
- Martínez, L. & Mosquera P. (2013). La lúdica como estrategia didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la adición y la sustracción del grado primero de las Instituciones Educativas , la ceiba ,Gallinazo y diamante del municipio de puerto Guzmán – Putumayo
- Moreno, M. (2004). La relevancia de las visiones de sentido común de los maestros en el desarrollo de propuestas innovadoras de enseñanza de las ciencias en primaria. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3 (3), 287-300.
- Posada, M. E. (2005). Interpretación e implementación de los Estándares Básicos de Matemáticas. Gobernación de Antioquia. Secretaria de Educación para la Cultura.
- Sánchez, F. & Sarabia, F. (2009). Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas. Ediciones Pirámide: Madrid, Spain.
- Santos, L. (2007). La resolución de problemas matemáticos: fundamentos cognitivos. México: Trillas.

- Jiménez, R. (2013). Aprender matemáticas jugando. Recuperado el 08/04/2013: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepco3/competencias/mates/secundaria/premio_aprende_matematicas_jugando.pdf
- Moreno & Ferreyra, A. (2004). La relevancia de las visiones de sentido común de los maestros en el desarrollo de propuestas innovadoras de enseñanza de las ciencias en primaria. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3 (3), 287-300.
- Kemmis, S. (2002). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación- acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca.

METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERPERSONALES EN DOCENTES UNIVERSITARIOS

Ubaldo Ruiz Roa¹
Rafael Ruiz Escorcía²
Rafael Martínez González³

Corporación Universitaria del Caribe

Resumen

Diseñar una metodología para el desarrollo de competencias interpersonales en docentes de la Corporación Universitaria Cecar constituyó la finalidad principal de esta investigación. Para la construcción del marco teórico referencial se consultaron autores como Perrenoud: (2001), Cano (2005), Villa y Pobleto (2007), Alles (2007) y otros, quienes con sus aportes enriquecieron significativamente la conceptualización y desarrollo del concepto de competencia, apuntando específicamente a las interpersonales del docente en sus labores académico administrativas, determinando con ello una metodología para el desarrollo de las competencias ya resaltadas. El enfoque utilizado para la investigación es el cuantitativo, dada su estructura secuencial, de tipo descriptivo, transversal con un diseño no experimental, teniendo por muestra 34 docentes. Para la recolección de la información se utilizó un instrumento de escala de frecuencia tipo Likert con 35 ítems. Se evidenció: (a) las competencias interpersonales evaluadas en los docentes, automotivación, resistencia o adaptación al entorno, sentido ético, comunicación interpersonal, liderazgo, proactividad, reflejaron una puntuación alta; (b) la competencia de trabajo en equipo obtuvo una puntuación media; (c) y las competencias de tratamiento de negociación de conflictos-negociación, diversidad e interculturalidad arrojaron un nivel bajo. Al realizar el análisis de las competencias evaluadas con las requeridas por el programa, se puede aducir que desde los documentos que caracterizan al programa que aun-

1 Magister en gerencia del talento humano, master en salud mental y clínica social, especialista en psicología clínica, psicólogo. Docente de la corporación universitaria del Caribe Cecar, facultad de humanidades y educación, programa de psicología. Correo: Ubaldo.ruiz@cecar.edu.co Colombia.

2 Magister en estadísticas aplicadas, Docente de la Corporación Universitaria del Caribe Cecar, facultad de ciencias básicas y aplicadas. Correo: Rafael.ruize@cecar.edu.co Colombia.

3 Licenciado en Educación Mención Educación Física. Especialista en Administración Deportiva. Magister Scientiarum en Gerencia de Recursos Humanos. Doctor en Ciencias Gerenciales. Postdoctor en Gerencia de las Organizaciones. Postdoctor en Estado, Políticas Públicas y Paz Social. . Docente e Investigador en la Corporación Universitaria del Caribe, CECAR. Miembro del Grupo de Investigaciones Dimensiones Humanas. Email: rafaelchamartinez@@gmail.com Colombia.

que no se enfatiza el término competencia como tal, hay algunos elementos que por analogía podemos equiparar con algunas de las competencias que puntuaron alto. Con referencia a las competencias que puntuaron medio y bajo entre las que se encontraban trabajo en equipo, tratamiento de conflictos y negociación, diversidad e interculturalidad no están contempladas en ningún documento institucional; por lo que se requiere desde el área de talento humano las incorpore en su perfil de selección y vinculación por ser competencias que son indispensables para los procesos que se vienen gestando por la globalización.

Palabras clave: competencias interpersonales, metodología, docentes

INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la globalización ha permeado a todos los niveles del sistema social, impactando significativamente el desarrollo vertiginoso de las organizaciones en función de conceptos como el mejoramiento continuo, el aprendizaje innovador, en apuesta por la calidad, la insignia por la excelencia. Sin dejar a un lado uno de elementos que generan un valor intangible para la organización, el capital humano (Valencia, 2005), dotado de una flexibilidad transformacional inherente, en comparación con los demás recursos de la organización que suelen ser estáticos, con limitaciones, con poca capacidad evolutiva; creados por el mismo talento humano al servicio de sus necesidades para el logro de los objetivos de la organización.

En el trasegar de los elementos mencionados anteriormente se interpone el sistema educativo como un ente organizacional que se ha ido sensibilizando en su dinámica generacional, asumiendo el liderazgo destacado en la actualidad por su responsabilidad social en el desarrollo del país, permitiendo mejorar la calidad de vida, el desarrollo de talentos y potencialidades que garanticen el desarrollo humano, tener una visión crítica de la política, los valores, el conocimiento, el saber, entre otros.

En este sentido la Corporación Universitaria del Caribe CECAR, como institución de educación superior, promueve dentro de su misión: "la formación integral de su comunidad en los niveles técnicos, tecnológicos y profesionales; comprometidos con el desarrollo humano sostenible, la autonomía regional, la cultura Caribe, el espíritu emprendedor y el liderazgo social, mediante la integración de la docencia, la investigación y la proyección social" (Corporación Universitaria del Caribe [CECAR], 2015, p. 3). Lo cual ha permitido que la corporación atienda las exigencias del Ministerio

de Educación Nacional (MEN) en términos de calidad y se vincule voluntariamente a procesos de autoevaluación con fines de acreditación.

En este orden de ideas desde el año 2015 la junta directiva de la corporación universitaria del Caribe CECAR, después de una revisión interna dentro de los programas ofrecidos, la corporación consideró que el programa de psicología cumplía con los criterios mínimos para iniciar un proceso de autoevaluación con fines de acreditación. La dinámica de esta nueva experiencia para el programa generó un impacto en el cuerpo docente, el cual se mostró resistente al proceso, situación que se ha traducido en el poco o nulo compromiso que han asumido los docentes en la planeación y desarrollo de los requisitos establecidos por el Ministerio como preámbulo de inicio al proceso de autoevaluación.

Acciones y actitudes de los docentes como la poca tolerancia, las diferencias individuales de carácter y rasgos de personalidad entre los docentes han dificultado la conformación de equipos autónomos de trabajo que garanticen la construcción de la evidencia para el logro de la acreditación. Aunado a ello se observa una compleja competitividad en los docentes que tienen mayor antigüedad en el programa, ya que disponen de información relevante para la construcción de evidencias, lo que genera tensiones, inconformidad, manipulación de la información, sentimiento de impotencia, discriminación entre otros. Aspectos que los ponen en una situación privilegiada con respecto a los nuevos docentes que se han incorporado recientemente.

Concomitante a las anteriores circunstancias, en la dirección del programa se han producido cambios rotativos que han sido ocupados por docentes vinculados recientemente o personal externo, circunstancias que ha generado rechazo por parte de algunos docentes que profesaban afinidad por la coordinación anterior. Situación que ha venido deteriorando la comunicación al interior del programa, percibiéndose un clima laboral inestable, que ha afectado considerablemente el sentido de compromiso de los docentes, la responsabilidad frente a este nuevo reto, pocas ideas estratégicas a la resolución de problemas, restándole méritos a la trascendencia del proceso para el programa y la región (CECAR, Autoevaluación; 2016).

Muchas de las dificultades mencionadas son indicadores que se enfocan en un detrimento de las competencias interpersonales que presentan los docentes del programa de psicología de la Corporación Universitaria del Caribe CECAR. Así como la falta de proyección y visión por parte de

los directivos en la evaluación y desarrollo de competencias realizadas al interior del programa y en la selección de un perfil docente acorde con las nuevas exigencias.

La escasa intervención en la problemática descrita sobre el desarrollo de competencias interpersonales en los docentes del programa de psicología, llevará a que este no pueda alcanzar el nivel requerido por el nuevo sistema de acreditación de alta calidad; afectándose con esto la permanencia y competitividad del programa de psicología en el mercado, tanto en administrativo como en lo académico (Instituto Colombiano para la Evaluación de la educación [ICFES], 2015).

Es por ello que en términos generales se hace necesario definir una metodología que permita al programa de psicología de CECAR desarrollar las competencias interpersonales de sus docentes a través de la cual según el MEN (2008) y Peñalba, García, Jimeno y Santiago (2014) se promoverá la motivación, la confianza, además permitirá mejorar las relaciones y el clima laboral por medio de un eficiente y adecuado equipo de trabajo tan importante para conseguir los objetivos.

En consecuencia, atendiendo a lo anteriormente mencionado, surge la necesidad de responder a la siguiente pregunta problema:

¿Qué metodología contribuirá al desarrollo de competencias interpersonales en docentes del programa de psicología de la Corporación Universitaria del Caribe CECAR?

REFERENTES TEÓRICOS

Para la construcción de las bases teóricas y argumentativas que sustentaron esta investigación se hizo necesaria la revisión de algunas investigaciones, entre las que se encuentran:

Robles (2012) realiza una investigación donde propone lineamientos teóricos para el perfil por competencia del docente universitario en la enseñanza de prácticas profesionales en el estado Zulia; utilizó el método cuantitativo y fue de tipo descriptiva. La población de esta investigación estuvo constituida por 22 docentes de la práctica profesional de educación inicial de universidades públicas y privadas. Los resultados de esta investigación permitieron evidenciar la baja categorización de las dimensiones de perfil por competencia docente a partir de su propia óptica por el poco desarrollo de la dimensión personal y pedagógico profesional.

Por su parte Cejudo (2012) a partir de su investigación sobre la importancia de la competencia emocional para el desarrollo docente, analiza la validez predictiva que tiene la inteligencia emocional sobre determinados aspectos de esta. La muestra fue conformada por 132 profesores/ras, 78 mujeres y 54 hombres, en donde el grupo experimental estuvo conformado por 59 profesores (39 mujeres y 20 hombres). El instrumento utilizado fue el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test V2.0 (MSCEIT V2.0; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003). Las conclusiones a las que llegaron con este estudio fue que los docentes que siguieron el programa de entrenamiento manifestaron un incremento significativamente mayor en cada una de las dimensiones evaluadas (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional; y sobre la inteligencia emocional ejecutada en las habilidades de identificación emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional así como la inteligencia emocional total) en comparación con los sujetos control. Es decir, que estos resultados contribuyeron a conformar la validez interna de la intervención basada en la Inteligencia Emocional (IE) y su eficacia en el abordaje desde programas específicos en el contexto educativo.

En ese orden de ideas, Vázquez, Alemán, del Mercado y García (2013) realizaron una investigación la cual tenía como objetivo crear un modelo de evaluación de las competencias docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) con el propósito de diseñar un proceso que permitiera la valoración del trabajo del docente de acuerdo con sus propias necesidades académicas. Para ello, crearon un proceso de investigación cualitativo en el cual seleccionaron siete grupos de maestros quienes sugirieron las competencias que deberían poseer ellos mismos, para con ello diseñaron un modelo de evaluación docente como resultado de las competencias reconocidas que debe poseer el docente ideal. La población estuvo integrada por 80 profesores de los cuales se tomaron como muestra 32 catedráticos que integraron 7 grupos focales a los que se les aplicó como instrumento un cuestionario semi-estructurado dividido en cuatro dominios o variables: el primero, conformado por las competencias de dominio teórico de la asignatura; el segundo, denominado creación de un ambiente propicio de aprendizaje; el tercero, la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; y el cuarto y último, llamado responsabilidades profesionales.

Como resultado de todo lo anterior se identificaron 66 competencias divididas de la siguiente manera: 10 referidas a actitudes y valores; 15 de

tipo cognitivo; y 41 de tipo procedimental. No obstante, del análisis de los resultados extrajeron que por ejemplo del primer grupo de competencias identificadas solo una de ella manifestaba preocupación por la labor social del alumno, también del segundo grupo dedujeron que únicamente en una del total de quince se hablaba de la relación de las unidades de aprendizaje con el perfil de egresado, y por último, los resultados demostraron una inclinación hacia los procesos dentro del aula ya que 29 de las 41 competencia procedimentales estaban enfocadas en este aspecto en detrimento de vincular el proceso de enseñanza dentro del salón de clases con el perfil de egresado de los estudiantes.

GENERALIDADES SOBRE COMPETENCIAS

Son diversas las definiciones que se han realizado del término competencia, por ejemplo, desde el siglo pasado Corominas (así como es citado por Alles, 2007) remitiéndose al sentido etimológico del término afirmaba que la competencia es una palabra tomada del latín *competere* que significa ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir, ser apropiado, pertenecer y que a su vez este último se deriva del término *petere*, que significa dirigirse a, pedir; que tiene el mismo origen que *competere*, que significa pertenecer incumbir.

Perrenoud (2001) define las competencias como la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera pronta, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos y cognoscitivos: entre los cuales podemos señalar los saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

Una de las autoras relevantes en la materia, Alles (2007), las define como aquellas características de personalidad, actitudes, comportamientos que generan un desempeño exitoso en el puesto de trabajo; teniendo en cuenta que cada área de ocupación puede tener diferentes características en las empresas y/ o mercados alternativos.

Por su parte el MEN (2008) en la misma dinámica de conceptualizar el término competencia lo define como un saber hacer en el que se conjugan pensamiento, conocimiento y habilidades. Resaltando de manera significativa que para que un desempeño pueda ser visto o nombrado como competencia requiere del criterio de logros en ese desempeño.

A partir de las consideraciones de Cano (2005) las principales características de las competencias son las siguientes:

- Carácter teórico práctico: Saberes técnicos y académicos
- Carácter aplicativo: Accionar conocimientos en situaciones contingentes de la práctica
- Carácter contextualizado: Adaptable y transferible, promueve la capacidad de aprender e innovar
- Carácter reconstructivo: Se crean y se recrean continuamente en el ejercicio
- Carácter interactivo: La adquisición y desarrollo de las competencias en la interacción con los demás y el contexto.

Según Villa y Poblete (2007) las competencias genéricas interpersonales se definen como las diferentes capacidades que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás. Estas competencias interpersonales según este modelo se subdividen en dos tipos; las interpersonales individuales y sociales; las individuales está conformada por la automotivación, diversidad e interculturalidad, resistencia y adaptación al entorno y sentido ético. Las competencias sociales están configuradas por tres competencias, las dos primeras conforman la base de la relación humana; la comunicación interpersonal es una competencia sustancialmente clave para el conjunto de las personas y se circunscriben en un proceso bidireccional.

Entre las competencias interpersonales individuales se encuentra la automotivación que se define como el ensayo mental preparatorio de una acción para animar a otro (motivación) o a uno mismo (automotivación) a ejecutarla con interés o diligencia

La competencia de diversidad e interculturalidad contempla la identificación de las diferencias y las desigualdades culturales entre las distintas sociedades que componen el mundo actual. El término interculturalidad hace referencia a los procesos de comunicación y de integración entre los diversos grupos societarios y de diversas culturas.

La competencia de adaptación al entorno abarca la doble habilidad de no perder un estado de bienestar suficiente para seguir actuando con efectividad y la destreza para adaptarse a las nuevas circunstancias para mantener el equilibrio en el nuevo contexto, cuando las condiciones del entorno no son favorables.

La competencia de sentido ético hace alusión a la capacidad de la persona en el ámbito de las decisiones y acciones humanas con implicación ética, para adaptarse, insertarse y orientarse en su existencia moral. El sentido ético se va tejiendo en la vida de las personas a lo largo de los procesos de personalidad moral y contempla la inclinación positiva hacia el bien moral de uno mismo o de los demás; y al sentimiento de deber proseguir ese bien (Cobo, 1993).

La competencia de comunicación interpersonal implica relacionarse positivamente con otras personas a través del diálogo, mediado por cierta empatía en la escucha y en la expresión de una manera clara y asertiva, sin disfrazar lo que realmente se piensa y se siente.

Las palabras son el elemento más significativo de este acto comunicativo, en el cual también cobran relevancia cómo se dicen y cómo se escuchan las cosas que aluden al lenguaje no verbal y el verbal.

Competencia de trabajo en equipo puede entenderse como una tendencia natural en la que los sujetos se asocian entre sí para obtener algo o para aportar con el fin de lograr metas más allá de lo que puede a nivel individual. Entre tanto en lo que concierne a la búsqueda y propuesta de alternativas en situaciones conflictivas, así como la versatilidad y pro actividad para vehicular en los demás hacen parte de los indicadores del desarrollo de la *competencia de tratamiento de conflictos y negociación*.

El MEN (2007) define a las competencias interpersonales como aquellas que son necesarias para la adaptación a los ambientes laborales y además para saber interactuar coordinadamente con otros, como la comunicación, el trabajo en equipo, liderazgo, manejo de conflictos, capacidad de adaptación y pro actividad.

Desde la perspectiva de las competencias del docente, en lo que concierne a las interpersonales; en la clasificación realizada por Perrenoud (2005) propone diez competencias, de base para enseñar:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes
3. Concebir y promover la evolución de los dispositivos de diferenciación
4. Vincular a los estudiantes en sus aprendizajes y su trabajo

5. Trabajar en equipo
6. Participar en la gestión de la escuela
7. Informar y vincular a los padres
8. Utilizar nuevas tecnologías
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
10. Gestionar la autoformación

De esta clasificación con las otras, según Cano (2005) se observa una diferencia. Las competencias se conceptúan aquí de forma amplia, general y flexible. Perrenoud tiene un concepto de competencia que supera el sentido de habilidad concreta y hace más hincapié en el sentido aplicativo contextualizado de todo el conjunto de habilidades y conocimientos que se tenga.

El programa de psicología de corporación universitaria del Caribe Cecar, define las competencias del docente a partir de las tres funciones sustantivas establecidas por el ministerio de educación nacional (docencia, investigación y proyección social). En el ejercicio de la docencia debe apropiarse del modelo social cognitivo, proyectando un saber específico de su disciplina y gestionar por el desarrollo del mismo. Además incorpora la evaluación como un proceso permanente integrativo que realiza metacogniciones de las estrategias metodológicas que ensaya en el aula, con la finalidad de innovar constantemente sobre esta práctica que contribuirá significativamente en su ejercicio.

Desde la investigación y la proyección social se espera que en su función como facilitador contribuya en la construcción del conocimiento cualificado eminentemente por la innovación y sus productos para poder transformar realidades. En lo que respecta a la proyección social es necesario que el docente reconozca la realidad social de su contexto y la intervenga en aras de comprender las necesidades y así poder transformar realidades que coadyuven al bienestar social y la convivencia.

Desde las conceptualizaciones de Martha Alles (2007) todo profesional en su desarrollo humano requiere de un aprendizaje permanente que promueva la transformación de las personas y el entorno; a sí mismo lo confirma Drucker (1995) sobre la necesidad de aprender a aprender.

En esta misma línea Levy-Leboyer (así como es citada por Alles, 2007), propone cuatro preguntas encaminadas al autodesarrollo de competencias, que se sintetizan en los puntos siguientes:

-El rango de prioridad que ocupa el desarrollo de competencias en el conglomerado de actividades de formación

-El vínculo que existe entre la experiencia y el desarrollo de competencias (aprender a aprender).

-Función que cumplen en la práctica los miembros de talento humano

-El proyecto de actividades para el desarrollo de competencias (individuales o grupales)

METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERPERSONALES

Desde la perspectiva de los lineamientos de la Confederación de los Empresarios de Aragón (CREA, 2010) en lo que respecta al desarrollo de competencias una de las metodologías más efectivas proviene de un modelo de aprendizaje basado en:

-Aprender explorando: Desde esta perspectiva de aprendizaje se exploran los conceptos y las teorías de los aspectos que componen el desarrollo de la competencia; por lo cual es imprescindible hacer preguntas, dinámicas de exploración y ejercicios.

-Aprender Haciendo: Desde este punto se logran poner a prueba los conocimientos internalizados, retrotrayendo los problemas, situaciones y situaciones de la vida cotidiana.

-Aprender colaborando: En este aspecto se sigue la línea de la disertación de ideas nuevas y saberes en la interacción con los otros; en la que se logra la interacción con las tecnologías de la información con que se cuenta.

-Aprender reflexionando: lo cual permite un afianzamiento del aprendizaje, poniendo a prueba o representando lo que se ha internalizado durante el aprendizaje.

Aspectos metodológicos

El estudio se realizó siguiendo un enfoque cuantitativo, de estructura secuencial sistemática, en su intención de diseñar una metodología para el

desarrollo de competencias interpersonales. Bajo la óptica de Hernández, Fernández, y Baptista (2010) este enfoque se caracteriza por que utiliza la recolección de datos para la validación de la hipótesis inicial, una vez que se haya dado la medición numérica, análisis estadístico de patrones y teorías en analogía con el objeto de la investigación.

Este estudio es de tipo descriptivo ya que su finalidad fue determinar el estado de las competencias interpersonales de los docentes del programa de psicología de la Corporación Universitaria del Caribe CECAR, para luego diseñar una metodología que garantice su desarrollo. Además posee un diseño no experimental de tipo transversal, que examinó de manera objetiva las competencias interpersonales para analizarlas, sin la intención de manipular voluntariamente algún tipo de variable dependiente o independiente.

Para la evaluación de las competencias interpersonales de los docentes, se diseñó un instrumento tipo encuesta Likert, que consta de 35 preguntas, para la identificación del estado de las competencias interpersonales de los docentes, con base a los indicadores propuestos por Villa y Poblete (2007), en la que categoriza a las mencionadas competencias en dos dimensiones individuales (automotivación, diversidad e interculturalidad, resistencia y adaptación al entorno, sentido ético, empatía y proactividad) y grupales (Comunicación interpersonal, trabajo en equipo, tratamiento de conflictos y negociación, liderazgo).

La población estuvo conformada por un total de 34 docentes del programa de psicología de la Corporación Universitaria de Caribe CECAR; en la que fue necesario tomar a toda la población, que según Pelekais, El Kadi y Seijo (2015) este tipo de población se le denomina censal que por su tamaño se hace necesario tomarla en su totalidad.

RESULTADOS

En este apartado se describen los hallazgos relevantes del estudio, mediante la ilustración e interpretación de los datos recolectados de la aplicación de técnicas e instrumentos de recolección de información.

La competencia interpersonal que es concebida por el Grupo Interuniversitario de Formación Docente (EA2010-0099) (2011) como la noción de participar y colaborar de forma eficiente y reconstructiva en la vida social y profesional, resolviendo diferencias que son propias del vínculo con otros individuos, grupos de diversos contextos, aludiendo a los códigos de con-

ducta por consenso de distintas sociedades y entornos, preservando la integridad de las personas, las diferencias sociales y culturales; incentivando la comunicación intercultural e interpersonal, lo igualitario y el cerramiento de brechas a la discriminación.

Como resultado de la investigación del estado de las competencias interpersonales de los docentes del Programa de Psicología de Cecar, se pudo constatar que entre estas competencias las que hacen referencia a automotivación, resistencia y adaptación al entorno, sentido ético, comunicación interpersonal, proactividad y liderazgo obtuvieron una puntuación alta entre el 90 y el 100 %; las competencias de trabajo en equipo y tratamiento de conflictos-negociación, la primera con 56 % calificada como media y la otra con un 32 % como relativamente baja; y por último la competencia de diversidad e interculturalidad con un resultado del 6% que resultó baja.

La propuesta metodológica que surge de esta investigación se proyecta en la siguiente figura:



Figura 1. Metodología: Entrenamiento de puertas abiertas, tomando los aportes teóricos de CREA (2010) y Alles, (2007).

La metodología de entrenamiento de puertas abiertas contempla 4 fases:

- **Fase I:** Informar y explicar las fases de desarrollo: Durante esta fase se procede además de explicar cada una de las fases, se indagan conceptos y teorías de los lineamientos que componen el desarrollo de la competencia; por tanto se hace indispensable incorporar preguntas, proyectos de exploración y ejercicios.

-**Fase II:** Establecer objetivos realistas donde se indiquen los objetivos a desarrollar y el tiempo estimado de ejecución para su desarrollo: para la definición de los objetivos es necesario que el grupo realice disertación de las nuevas ideas y conocimiento en la construcción de ideas por consenso.

-**Fase III:** La metodología que se propone como resultado de esta investigación es el entrenamiento de puertas abiertas (*Open doorcoaching*).

-**Fase IV:** Planificar y desarrollar métodos: en esta fase se requiere que se apliquen los conocimientos y experiencias en el que se recrean los problemas, situaciones y contingencias de la vida cotidiana. En el que se propicie un ambiente seguro y confortable para que se reflexione lo que se está reestructurando cognitivamente y emocionalmente.

Esta propuesta metodológica retoma elementos teóricos tanto de la una como de la otra metodología, en la que se propone un proceso de mejora guiado, sistematizado y de seguimiento permanente que promueve en los participantes al alcance de los requerimientos óptimos de desempeño, mediatizado por el rol que se cumple en la organización.

El coach debe ser capaz que el sujeto participante tome consciencia de los recursos personas con los que dispone, fomentando la utilización de estos partiendo de que el sujeto es protagonista de su evolución. La modalidad utilizada por el coach debe ser mixta: coherente con las necesidades de los participantes; en el que se articulan actividades de grupo e individuales de seguimiento sustentadas en el plan de acción.

Las actividades grupales consisten en juegos o actividades al aire libre o espacios abiertos que tenga el sello del aprendizaje experiencial, en el cual se realiza una secuencia lógica de actividades de las cuales fluyen conclusiones que ayudan a mejorar el entorno personal concomitante al profesional. Las tareas que se forjan en esta metodología fusionan elementos como la competitividad, trabajo en equipo, liderazgo, comunicación, entre otros. Que son inherentes a las competencias interpersonales.

Consideraciones en la aplicación de la metodología

Los siguientes aspectos a tener en cuenta son relevantes para empleo de la metodología:

-Indispensable que el sujeto participante sea responsable de su propio desarrollo-proceso de aprendizaje

-Que los participantes sean conscientes de sus carencias y aceptar con madurez las propias limitaciones

-Exponer las necesidades de mejora crecimiento-mejora independientemente de las del jefe

-Formular métodos de mejora en articulación con el propio estilo de aprendizaje y de disponibilidad.

-Tratar de evitar falsas expectativas

-Es importante que entre la persona evaluada y la que propicia el desarrollo de competencias concierten objetivos concretos

-En prioritario realizar evaluación-seguimiento de la fase de desarrollo que garantice la articulación de los métodos escogidos acorde a las necesidades de específicas de los individuos

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta uno de los propósitos iniciales de la investigación que fue identificar las competencias interpersonales del programa psicología de la Corporación Universitaria del Caribe CECAR, se evidenció que las competencias de automotivación, resistencia o adaptación al entorno, sentido ético, comunicación interpersonal, Proactividad y liderazgo obtuvieron una puntuación alta; lo cual refleja que la mayoría de los docentes del programa son conscientes de sus capacidades y limitaciones, disponen del ánimo necesario para desempeñar las tareas encomendadas, motivándose a desarrollar sus capacidades y sobrepasar sus limitaciones; además actúan eficazmente y poseen destrezas para adaptarse a nuevas circunstancias, manteniendo el equilibrio al enfrentarse a nuevos contextos que denotan poca favorabilidad.

Por otro lado los docentes muestran arraigo de los valores éticos y morales que constituyen la valoración ética moral de los actos y actitudes. Asimismo, poseen la capacidad de elaborar planes de contingencias, siendo promotores de ideas innovadoras, tomando decisiones oportunas en

momentos de crisis, relacionándose empáticamente con las personas a través del dialogo de una forma asertiva, por lo cual clarifican sus retos orientando las actividades hacia la orientación al logro.

La competencia de trabajo en equipo que por su parte reflejó una puntuación media, demuestra que los docentes tienden a integrarse a cualquier grupo humano en este caso al laboral, con la convicción de responsabilidad con respecto a las actividades que se proponen en equipo. No obstante, con respecto a la competencia de tratamiento de conflictos y negociación que puntúo bajo, evidencia que los docentes muy poco enfrentan situaciones conflictivas sin embargo, disponen del ánimo para reflexionar entre las partes implicadas; con pocas habilidades en la consecución de acuerdos y conciliaciones de carácter constructivo. En esta misma dinámica se encontró la competencia de diversidad e interculturalidad lo que permitió vislumbrar que los docentes poco tienden a comprender y aceptar la diversidad cultural como un elemento de enriquecimiento personal y social que podría generar a futuro conflictos en el estar y convivir.

Referencias

- Alles, M. (2007). Desarrollo del talento humano: basado en competencias. Editorial Granica: Buenos Aires.
- Cobo, J. (1993). Educación ética para un mundo en cambio y una sociedad plural. Editorial Endymion. Madrid, 1993, 283
- Corporación Universitaria del Caribe (2015). Proyecto Educativo del Programa de Psicología. Recuperado de: <https://www.cecar.edu.co/documentos/pep/PEP-PSICOLOGIA.pdf>
- Cano, E. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado (Vol. 4). Graó.
- Corporación Universitaria del Caribe. (2016). Proceso de autoevaluación con fines de acreditación. Recuperado de: <https://www.cecar.edu.co/.../59-autoevaluacion-con-fines-de-acreditacion>
- Cejudo Pardo, M. (2012). Importancia de la competencia emocional para el desempeño docente. Desarrollo y evaluación de un programa de entrenamiento de la inteligencia emocional en una muestra de profesores de enseñanza secundaria. Las competencias básicas y las competencias profesionales del docente. Recuperado de: <http://publicaciones.dipucr.es/tripascompetenciasdocente.pdf>

- Cano, G. E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Editorial Graó: Barcelona
- Confederación de Empresarios de Aragón (CREA) (2010). *Guía para el desarrollo de competencias básicas de gestores empresariales*. Recuperado de http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonEmpleo/Documentos/02_hya_guia.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación* (Quinta ed.). México D.F.: McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V. Recuperado de https://www.esu.p.ehu.es/~descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigacion%20de%20Edici%C3%B3n.pdf
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2015). *Resumen ejecutivo del reporte de resultados en SABER PRO, medidas de Aporte Relativo y otros indicadores de calidad de las Instituciones de Educación Superior 2013-2014*. Oficina Asesora de Gestión de Proyectos de Investigación y Dirección de Evaluación.
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D., & Sitarenios G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105.
- Ministerio de Educación Nacional (2007). *Articulación de la educación media con el mundo productivo, competencias laborales generales, guía 21. Revolución Educativa, Colombia Aprende*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-106706_archivo_.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2008). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en la educación superior*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf
- Peñalba, A., García, A., Jimeno, B., y Santiago, P. (2014). *Desarrollo de competencias del docente universitario a través del programa intensivo internacional de logopedia*. *Aula de Encuentro*, 1 (16), 35 - 52.
- Pelekais, C., El Kadi, O., & Seijo, C. (2015). *El ABC de la investigación*. (Séptima ed.). Páuta pedagógica. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/316342351_ABC_de_la_Investigacion_Libro_Completo
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. *Revista de Tecnología Educativa*, 14 (3), 503-523.
- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. 3 edición. Barcelona: Graó. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>

- Robles, T. (2012). Perfil por competencias del docente universitario en la enseñanza de prácticas profesionales en la educación inicial. (Tesis doctoral). Universidad Rafael Bellosó Chacín. Maracaibo, Venezuela.
- Villa, A. y Poblete, M. (Dirs.) (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Mensajero/ICE. Universidad de Deusto. Recuperado de: http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_Basado_en_Competencias.pdf
- Valencia, M (2005). El capital humano, otro activo de su empresa. *Enramado*, 1(2), julio-diciembre, 2005, p p. 20-33. Universidad Libre
- Vázquez, J. Alemán, S. Del Mercado, S. y Garcia, E. (2013). Competencias Educativas de los docentes. Facultad de Psicología de la UANL. 1er. Congreso Internacional de Investigación Educativa. UANL.

Parte IV

***Experiencias y Reflexiones desde
las Ciencias Sociales***

LA VIOLENCIA CONTRA DEFENSORES Y DEFENSORAS DE DERECHOS HUMANOS EN EL DEPARTAMENTO DE SUCRE ENTRE 1996 Y 2016: UN ACERCAMIENTO DESCRIPTIVO

*Gustavo González*¹

Universidad de Barcelona

*Rodrigo Ramírez*²

Comité Permanente para los Derechos Humanos

Resumen

Quienes defienden los derechos humanos se definen por sus actuaciones, son personas que han jugado un papel estratégico para enfrentar y denunciar la violencia sociopolítica en el marco del conflicto, y lo serán para disminuir la impunidad histórica, garantizar la no repetición y construir colectivamente la paz con justicia en Colombia. Este relevante papel convierte a defensores/as de derechos en los principales sujetos de agresión, y su protección efectiva en uno de los retos imperantes del postconflicto. El presente trabajo es un análisis cuantitativo/cualitativo de las agresiones realizadas contra defensores y defensoras de derechos humanos en el departamento de Sucre entre 1996 y 2016. A partir de información testimonial, periodística, resultados de investigaciones académicas e información de sistemas de información oficiales y de organizaciones sociales se consolidó una base de datos que sistematiza 236 actos de agresión contra 200 defensores/as de derechos humanos. Se describen las formas de agresión y los actores. Se espera de brindar una mirada diferencial por territorio, género y etnia, buscando reconocer las particularidades que estas condiciones le imprimen al sujeto defensor agredido. En el estudio se determina la existencia de elementos de sistematicidad dada las formas de actuación, la especificidad de la población sujeto de agresión, los objetivos y métodos de agresión, y la permanencia de los actores agresores en el tiempo.

1 Doctorante del Programa de Derechos Humanos y Ciudadanía. MSc. en Derechos Humanos, Interculturalidad y Desarrollo; MSc. en Desarrollo Humano. Pregrado en Biología. Investigador del Observatorio de Desplazamiento Forzado de la Universidad de Cartagena. E-mail: gustavo3g@gmail.com

2 Estudiante de Derecho de la Corporación Universitaria del Caribe Cecar, Coordinador del Comité Permanente para los Derechos Humanos CPDH para el departamento de Sucre. E-mail: roalrasa2005@gmail.com

Palabras clave: agresiones, defensores de derechos humanos, sistematicidad, postconflicto

INTRODUCCIÓN

Defensor/a de derechos humanos es la persona u organización que se esfuerza por promover o proteger los derechos civiles y políticos y en lograr la promoción, la protección y el disfrute de los derechos económicos, sociales y culturales de un individuo o colectivo. Los/as defensores/as pueden ser de cualquier género, tener distintas edades, proceder de cualquier parte del mundo y tener antecedentes profesionales en el área o de otro tipo. Por tanto, el criterio identificador de quién debería ser considerado defensor o defensora de derechos humanos es el ejercicio de esta actividad (Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos [OACNUDH], 2004).

Los/as defensores/as de derechos humanos responden de manera no violenta a cualquier forma denigrante de la dignidad y a quienes de ellas se benefician, por consiguiente, entre menos justa, libre, igualitaria y pacífica sea una sociedad, más riesgo representa para el ejercicio de la defensa de los derechos humanos. Agresiones que van desde procesos de deslegitimación de su actuar por parte de los medios de comunicación y su criminalización, hasta la amenaza a su integridad, vida y libertad. Esta, precisamente, ha sido la razón por la que ser defensor/a de derechos humanos en Colombia y el departamento de Sucre representa un ejercicio de alto riesgo para la vida e integridad de quien así lo asume.

Este departamento ha sido escenario históricamente de las desigualdades e injusticias sociales más representativas del país. La desigual distribución y uso de la tierra ha sido causa de importantes movimientos sociales y graves conflictos. Sucre es el departamento de mayor conflictividad de uso de tierra del país (Instituto Geográfico Agustín Codazzi [IGAC], 2014), y de mayor concentración de la propiedad de la tierra en el Caribe (IGAC, 2012) lo que gestó las luchas campesinas consideradas las más fuertes de la historia del país durante el siglo XX³. Igualmente, desde sus orígenes

³ Movimiento liderado por la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC), quienes, por diferencias de carácter ideológico y programático, sufrieron la división del movimiento en dos facciones; una facción institucionalista y cercana al gobierno nacional llamada "línea Armenia", y otra facción más radical, con agenda lejana a la institucional reconocida como la "línea Sincelejo" y especialmente concentrada en los departamentos de Sucre y Córdoba.

como departamento en 1966, ha encabezado el listado de los departamentos más pobres del país, manteniendo una considerable distancia con el promedio nacional en las estadísticas oficiales⁴. Su PIB y PIB per cápita es el más bajo del Caribe colombiano, siendo el departamento de menor actividad productiva y más empobrecido de esta región. El índice de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) duplica al promedio nacional, al igual que el índice de analfabetismo (DANE, 2014).

Paralelamente, las dinámicas del conflicto armado durante las últimas tres décadas han definido en gran parte las dinámicas de desarrollo y agresión contra los/as defensores/as de derechos en el departamento. La presencia y desarrollo de tres generaciones de paramilitarismo, de guerrillas locales hasta las nacionales de las FARC y el ELN, y la implementación de medidas de excepción constitucional para el control armado del territorio por parte de las Fuerzas Armadas estatales, convirtieron el departamento en el escenario de medio centenar de masacres, y más de 300.000 víctimas, 20% de las cuales son víctimas directas de desaparición forzada y homicidio (UARIV, 2017). Actualmente, se mantiene la presencia de nuevas organizaciones ilegales asociadas a procesos antirestitutivos de derechos y al narcotráfico. Las denominadas Bandas Criminales o BACRIM han copado los espacios dejados por la desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) y la derrota militar de las FARC y que el Estado sigue imposibilitado de resguardar.

Estas han sido las condiciones centrales en la configuración de la sociedad y conflictos sucreños, al igual que han definido los principales campos de acción de los/as defensores/as de derechos humanos, y los niveles y formas de agresión hacia ellos/as. En este contexto, la violencia ha sido la mediadora de los conflictos, exterminando organizaciones y personas, silenciando los movimientos sociales o cualquier tipo de expresión que denunciara las injusticias y violaciones de derechos. Sin embargo, hasta el momento no existe ningún estudio que permita determinar la magnitud, el *modus operandi*, los/as afectados/as y demás características de la persecución y las agresiones que los/as defensores/as de derechos humanos han tenido en este territorio.

4 Para el año 2016, la pobreza en Sucre alcanzó una incidencia del 46,7%, mientras que en 2015 fue del 44,7%. A nivel nacional, la pobreza pasó del 27,8% en 2015 al 28,0% en 2016.

Conscientes de tal carencia, esta investigación se presenta como el primer acercamiento descriptivo de las agresiones que defensores/as de derechos humanos/as han tenido en el departamento de Sucre durante el periodo comprendido entre la constitución legal de los grupos paramilitares por parte de hacendados, políticos y empresarios en 1996 y la firma del acuerdo de paz entre el gobierno nacional y las FARC en 2016. Se han identificado y/o documentado 236 casos de agresión hacia defensores/as de derechos humanos, estudiado sus interacciones y definido las primeras conclusiones, aun preliminares. Entre estas, se han determinado elementos de sistematicidad en las agresiones, asociadas a actores particulares y colectivos agresores, motivaciones políticas y *modus operandi*. Adicionalmente, y como parte de la construcción colectiva de la memoria, el presente documento hace pública la lista de defensores/as de derechos humanos asesinados en Sucre durante el periodo de estudio. Por seguridad, se omiten los nombres de los/s defensores/as de derechos humanos que siguen vivos y han sufrido otro tipo de vejación o agresión como los allanamientos ilegales, las amenazas o detenciones arbitrarias.

METODOLOGÍA Y CONTEXTO DE ESTUDIO

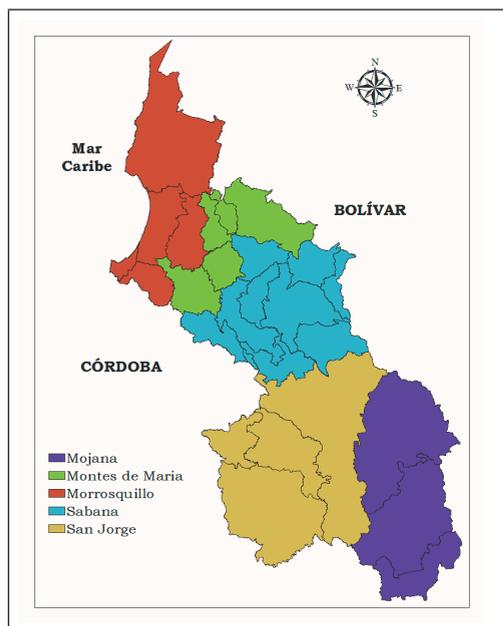


Figura 1. Subregiones geográficas e históricas del departamento de Sucre Fuente: Diseño propio a partir de la información del Plan de Desarrollo departamental 2015-2018.

Aproximación al contexto

El departamento de Sucre, ubicado en el Caribe colombiano, ha sido organizado en cinco regiones con identidades históricas y naturales (figura 1). La población afrodescendiente se encuentra ubicada especialmente en la región costera del golfo de Morrosquillo, en la que municipios como San Onofre, Santiago de Tolú representan el 94,3 y 73,2% de la población total; y la villa de San Benito de Abad con una proporción del 70,1% en la región del San Jorge. Ningún otro municipio logra llegar al menos al 30% de participación de afrodescendientes en la población total. Mientras que la población indígena se localiza en municipios de la región de Morrosquillo (San Antonio de Palmito), la región sabana (Sampués), y en la región Montes de María con Tolúviejo, Sincelejo y Colosó (figura 2).

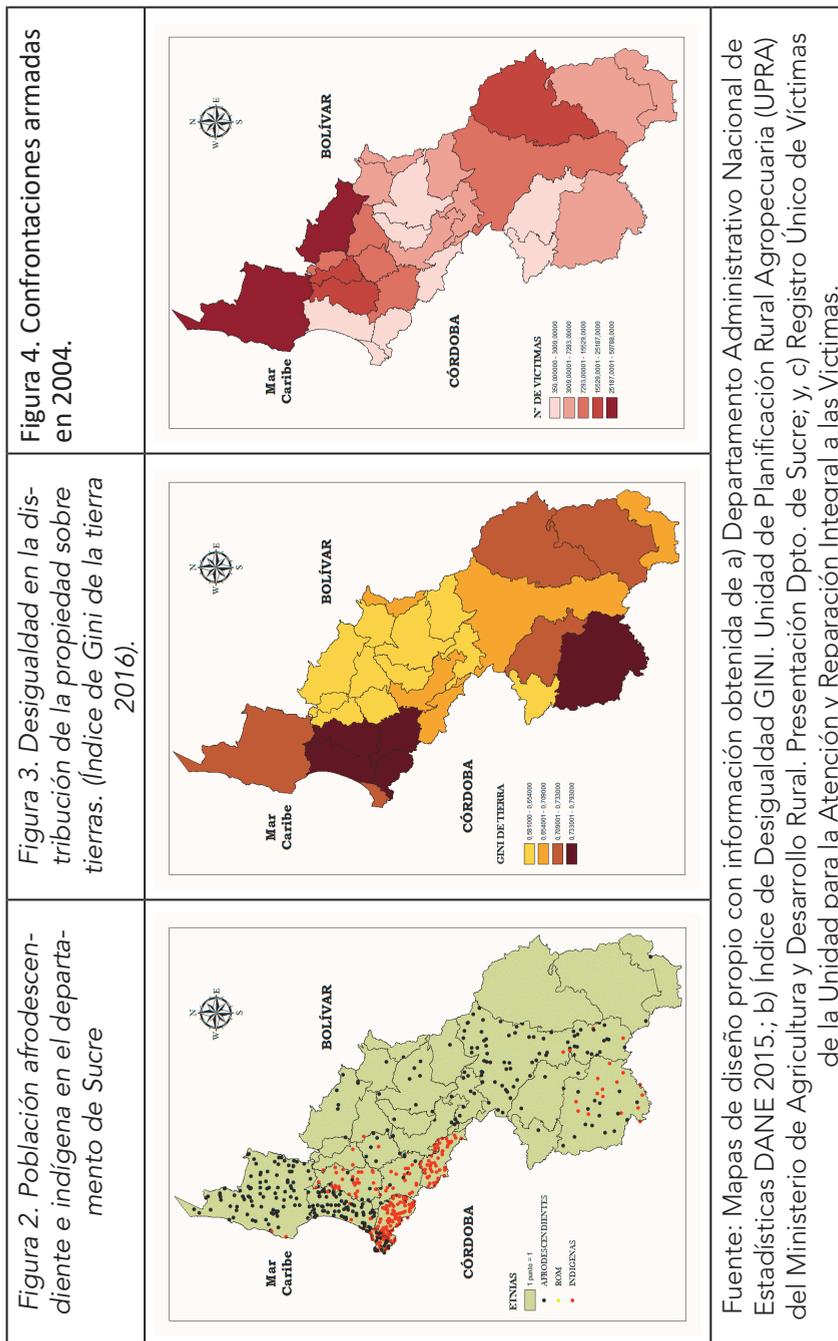
La pobreza y la concentración de la tierra en el departamento de Sucre tienen una distribución racializada. Los lugares con mayor presencia de comunidad indígena y afrodescendiente son las más pobres y desiguales en el acceso a la tierra (figuras 2 y 3). Las regiones de los Montes de María y San Jorge cuentan con menores niveles de desigualdad en la distribución de la tierra, como resultado de una mayor acción de los movimientos campesinos de los años 70 y 80 del siglo pasado y la distribución promovida por el proceso de "recuperación" que este llevó a cabo.

En cuanto al conflicto armado, la presencia de las AUC en Sucre a través de los bloques Mojana, Morrosquillo y Héroes de los Montes de María, su lucha territorial y estratégica con las FARC y el ELN, y la implementación de estrategias institucionales que promovieron los abusos de las fuerzas militares como la declaración de buena parte del departamento como "Zona de Rehabilitación y Consolidación"⁵ generaron en estas regiones los mayores niveles de victimización por parte del conflicto armado (figura 4).

La evolución del nivel de organización y acción de los actores armados también ha definido el nivel de intensidad del conflicto. Antes de 1996, el territorio fue el escenario de guerrillas localmente asentadas de grupos

5 Una de las primeras acciones del gobierno de Álvaro Uribe Vélez fue la expedición del decreto 2002 del 2002, que declaraba 17 municipios de Sucre como Zona de especial convulsión de orden público o Zona de Rehabilitación y Consolidación. El informe especial que la Procuraduría General de la Nacional realizó al respecto señala que la implementación de esta zona en Sucre y Bolívar no neutralizó las amenazas a la democracia local, ni limitó la presencia paramilitar en el territorio, no favoreció el acercamiento de la población a la institucionalidad, aumentó la criminalidad, continuó alterado el orden público y se agravó el desplazamiento forzado, adicionalmente, se cometieron muchos abusos por parte de la autoridad que terminó con muchas demandas contra el Estado (PGN, 2004;180-196).

ISBN: 978-980-427-096-3



paramilitares que funcionaban localmente y que eran reconocidos como clanes familiares (Los Meza en el Municipio de Ovejas, Los Benítez en San Pedro, La Cascona en Sincelejo, etc.), y de guerrillas nacionales como las FARC y el ELN (PRT y CRS) y su desmovilización.

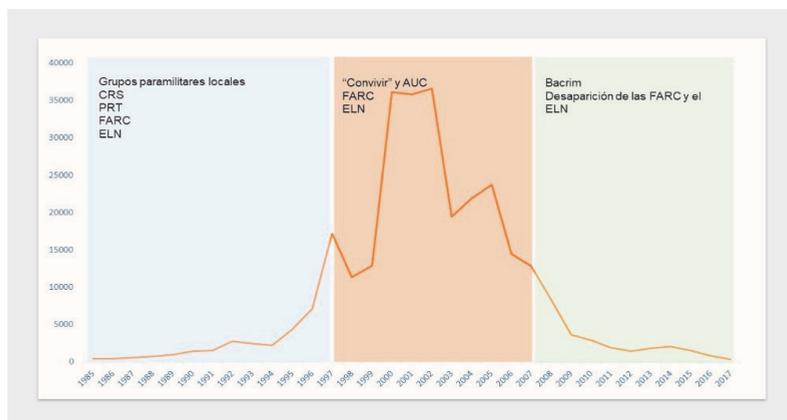


Figura 6. Número de víctimas por el conflicto armado entre 1985 y 2017.
Fuente: Registro Único de Víctimas de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas.

En 1996 hacendados y empresarios constituyen formalmente las Cooperativas de Vigilancia y Seguridad Privada (CONVIVIR). Estas estaban conformadas, en parte, por los miembros de los paramilitares locales, y pronto se unieron a las Autodefensas Unidas de Colombia AUC. Durante la siguiente década, hasta la desmovilización de los bloques de las AUC en Sucre en 2005, el departamento vivió el periodo más cruel de su historia. El periodo postdesmovilización trajo una etapa de reorganización de poderes armados locales, surgen las Bandas criminales inicialmente asociadas a las economías ilícitas, la desaparición virtual de las FARC y el ELN del territorio. Tal situación y la exigencia de verdad, justicia, reparación y, especialmente, restitución reduce y torna más selectiva la victimización que en tiempos previos.

Métodos y técnicas

El estudio es descriptivo retrospectivo que toma como población a los/as defensores/as de derechos humanos agredidos en el departamento de Sucre entre 1996 y 2016.

Se recopiló información proveniente de fuentes secundarias compuestas por periódicos locales, regionales y nacionales, bases de datos de

organizaciones sociales nacionales, sentencias judiciales, informes sectoriales de derechos humanos (sindicalistas, periodistas, educadores, trabajadores de la industria, campesinos y estudiantiles), informes de organizaciones internacionales sobre la situación nacional de derechos humanos, y acciones jurídicas y de denuncia social; de igual manera, se realizaron entrevistas semiestructuradas a líderes, militantes de partidos políticos y miembros de organizaciones actuales y de antaño.

Asimismo, se organizó y sistematizó una base de datos en la que cada hecho contiene *características del defensor/a agredido/a*, tales como nombre (s) y apellido (s), género, organización y cargo que ejerce o ejercía y sector de la sociedad a la que pertenece o pertenecía; *Características del hecho victimizante*: Lugar, fecha y breve descripción del hecho, y tipo de hecho⁶; y el *Presunto agresor*. Cada uno de los hechos cuenta con la descripción de la fuente de información y, en lo posible, información sobre el estado del proceso judicial de esclarecimiento.

El análisis de la información sistematizada consistió en la determinación de las frecuencias de cada categoría respecto al tiempo, lugar o *modus operandi* de los hechos, buscando identificar patrones de comportamiento de sistematicidad.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los agresores: Entre 1996 y 2016 se ha podido sistematizar 236 actos de agresión contra 200 defensores/as de derechos humanos. Siendo los actos de amenazas y los asesinatos (individuales y en masacres) los más frecuentemente registrados.

Las fuerzas paramilitares en sus distintas formas de expresión durante estas dos décadas (Grupos locales de paramilitares, Convivir, Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá ACCU, AUC o Bacrim) son las presuntas responsables del mayor número de agresiones contra los/as defensores/as de derechos humanos, perpetrando más del 50% de dichos actos, seguidas de las instituciones estatales que figuran como posible responsable

⁶ Para el caso, se utilizan las categorías de allanamiento ilegal, asesinato (homicidio), amenaza, detenciones arbitrarias, desplazamiento forzado y atentado, de acuerdo a la legislación penal vigente en Colombia y las dispuestas en el derecho internacional; la categoría "masacre", al no existir como categoría jurídica, pero si una discusión nacional respecto a su caracterización, es definida en el presente estudio como la ejecución arbitraria múltiple efectuada con gran crueldad contra tres o más personas en estado de indefensión o inferioridad o que se hayan puesto en tales circunstancias.

del 7,6% de las agresiones, las FARC con el 1,3% de los actos agresivos realizados y los grupos de exterminio social equivocadamente llamados de “limpieza social” que cometieron un único acto de agresión directa a defensores/as de derechos. Cabe destacar que en el 39,4% de los casos de agresión no fue posible identificar al presunto responsable (Tabla 1).

Evolución de las agresiones en el tiempo: Las dinámicas sociales y del conflicto armado determinaron la mayor o menor frecuencia en la utilización de diversas formas de agresión, por lo que estos cuentan con una dinámica y función diferencial en el tiempo. Las agresiones menos frecuentes son las de menor crueldad y con posibilidad de reacción (agresiones contra la libertad), mientras que las más definitivas, cruentas y dañinas (agresiones contra la vida), son las frecuentes. Más que un fenómeno irónico, es la muestra del nivel e intensidad de la agresividad con que se actúa contra los/as defensores/as de DDHH.

Durante las dos décadas incluidas en el estudio, de acuerdo con los niveles y formas de agresión, se distingue la existencia de tres periodos claramente marcados. El primero es de 1996 a 1999, uno segundo en el sexenio entre 2002 y 2008; y uno tercero entre 2010 y 2016 que puede seguir vigente en la actualidad (2017) (ver figura 6).

El primer periodo es la modernización del paramilitarismo de grupos locales de paramilitares, su formalización en “convivir” mejoran su armamento, aumentan su nivel organización e inician su articulación con organizaciones de similar naturaleza del nivel nacional (ACCU) hasta convertirse en las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), potenciando su actuar antisubversivo macartista⁷. Su accionar era directo sin previa amenaza, por lo que el asesinato político era el acto de agresión más común (figura 6). Durante estos cuatro años se asesinan de manera individual y en masacres al 47% de los/as defensores/as asesinados/as durante las dos décadas.

Las víctimas en 17 de los 38 casos de homicidios de defensores/as de derechos humanos realizados en este periodo son personas desmovilizadas de los grupos guerrilleros del PRT, el M-19, la CRS y el EPL que, en proceso de reintegración política, estaban ocupando cargos públicos del orden departamental, local y/o liderazgo político comunitario. El más golpeado fue

7 Una de las características del Paramilitarismo ha sido el macartismo o la persecución de instituciones o personas civiles cuyos planteamientos y acciones son arbitrariamente englobadas bajo el rótulo de comunistas, guerrilleras o subversivas, convirtiéndolas en objeto de persecución armada.

LA VIOLENCIA CONTRA DEFENSORES Y DEFENSORAS DE DERECHOS HUMANOS EN EL DEPARTAMENTO DE SUCRE ENTRE 1996 Y 2016: UN ACERCAMIENTO DESCRIPTIVO

Tabla 1

Tipos de agresiones a defensores/as de DDHH y presunto responsable, entre 1996 y 2016

| TIPO DE AGRESIÓN | FUERZAS PARAESTATALES | | | | | FUERZAS INSTITUCIONALES | | | | | GUERRILLAS | OTROS | S.I. | Total general | | | |
|-------------------------------|-----------------------|------|----------|-----|--------|-------------------------|----------|----------------|---------|-------|------------|----------|------|---------------|--------------------------|------|----|
| | PARAMILITARES | ACCU | CONVIVIR | AUC | BACRIM | ARMADA | EJÉRCITO | FUERZA PÚBLICA | POLICÍA | SIJIN | DAS | FISCALÍA | FARC | | GRUPO DE LIMPIEZA SOCIAL | S.I. | |
| ALLANAMIENTO ILEGAL | | | | | | 2 | | | | | | | | | | 2 | |
| AMENAZA | 2 | | | 1 | 51 | | | | | | | | | | | 36 | 90 |
| AMENAZA COLECTIVA | 1 | | | | 12 | | | | | | | | | | | 4 | 17 |
| AMENAZA/ DESPLAZAMIENTO | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| ASESINATO | 29 | | 1 | 6 | 4 | | 1 | | 1 | 1 | | | 3 | 1 | 37 | 84 | |
| ASESINATO/MASACRE | 4 | 7 | | 1 | | | | | | | | | | | | | 12 |
| ATENTADO | | | | | | | | | | | | | | | | 9 | 9 |
| DETENCIÓN ARBITRARIA | | | | | | | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | | | | | 11 |
| HOSTIGAMIENTO/ DESPLAZAMIENTO | | | | | | | | 2 | | | | | | | | | 2 |
| MASACRE | 1 | | | | | | | | | | | | | | | 7 | 8 |
| Total general | 38 | 7 | 1 | 8 | 67 | 2 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 93 | 236 | |

Nota. Base de datos propia.

el colectivo de los desmovilizados del PRT, con el asesinato de 12 de sus miembros, 6 de los cuales hacían parte de los gobiernos locales como alcaldes, concejales o secretarios de despacho; el último asesinato de un líder de la Unión Patriótica en el departamento⁸ y de la ANUC⁹ constituyeron el sello en la desaparición de ambas organizaciones en el territorio.

Desde 1998, las AUC perpetraron con mayor frecuencia y sevicia las masacres como método de infundir temor colectivo y despoblamiento de los territorios. Los asesinatos selectivos, en términos generales, se reducen tanto por el cambio del método utilizado como por el exterminio casi total de cualquier expresión individual o colectiva de defensa, denuncia y protección de derechos humanos durante las décadas de los 80 y 90¹⁰ del siglo XX y un característico mutismo obligatorio frente a la violación de derechos humanos¹¹.

El segundo periodo de violencia hacia defensores de derechos humanos inicia en 2002. Álvaro Uribe Vélez asume la presidencia y transforma la política de seguridad, declarando el Estado de conmoción interior y la "Zona de Rehabilitación y Consolidación" para Sucre, Bolívar y Arauca. Se diversifican las formas de agresión, además de los 21 asesinatos de defensores/as de derechos humanos acaecidos entre 2002 y 2006, se presentaron 11 amenazas, 9 detenciones arbitrarias y 8 muertes en masacres. Se con-

8 Con la muerte del concejal de Colosó Marcel Burgos Ochoa, la UP disminuye su accionar político en la región al punto de hacerse virtualmente ausentes del debate político y electoral.

9 con el asesinato del concejal de Ovejas Francisco Chamorro y del presidente de la Asociación Guillermo Montero Carpio -ambos en 1997- se terminaría por destruir los relictos de esta /emblemática organización campesina.

10 Desde 1996, las guerrillas de las FARC y el ELN reducen su autoría en los asesinatos selectivos, mientras que aumentan las masacres como medio especialmente utilizado por las AUC, tal como lo resalta el tribunal superior de Bogotá (2014, Item 1127): "Conforme a las verificaciones antes referenciadas, la Sala concluye que los denominados homicidios múltiples o masacres fue el modus operandi de mayor selección para los Bloques Norte, Córdoba, Catatumbo y Montes de María, observándose una alarmante recurrencia no sólo para los fines de su inicial penetración en las distintas zonas, sino de igual forma seleccionado como táctica para estabilizar su posicionamiento territorial y dominio sobre la población civil".

11 Así lo hizo saber el informe final de la Procuraduría General de la Nación sobre las Zonas de Rehabilitación y Consolidación en Bolívar, Sucre y Arauca. En él, se denota la dificultad que el silencio de la población ante los actos violatorios de derechos humanos supuso para adelantar el informe y sistematizar estas violaciones; en contraste con lo acontecido en Arauca, en el que la "ciudadanía, apoyada en distintas ONG, mantuvo -mantiene- una actitud de denuncia permanente frente a los excesos de las autoridades públicas".

cluye con la desaparición física de los/as desmovilizados/as de los procesos de diálogo en los años 90 del siglo pasado y con exterminio total de la ANUC. Los/as defensores/as participantes de organizaciones campesinas, cooperativas, estudiantiles y sindicales son los principales objetivos de las agresiones durante este periodo, recibiendo 33 de las 49 agresiones registradas en este periodo. También se destacan en este periodo, las primeras agresiones contra defensores/as del Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (MOVICE) con el asesinato de Guillermo Verbel Rocha y la amenaza contra Juan David Diaz. Finalmente, la presencia institucional como responsables de las agresiones hacia defensores se realizó a través de las detenciones arbitrarias, amparadas bajo la excepcionalidad *de facto* en el territorio.

Con el proceso de desmovilización de la AUC en el departamento y su reorganización se atenúan las agresiones contra los/as defensores/as de derechos. En 2008 y 2009 no se registra asesinato de defensores/as, manteniéndose las amenazas y algunos casos (4) de agresión institucional a través de allanamientos ilegales y detenciones arbitrarias (2). Para 2010 comienza un periodo de agresiones relacionadas con el nuevo escenario de procesos de restitución de tierras, defensa de derechos de las víctimas del conflicto y, más recientemente, con la promoción de los acuerdos de paz entre el gobierno nacional y las FARC.

Este tercer periodo se caracteriza por la existencia de amenazas colectivas a defensores/as de derechos humanos, sus organizaciones, comunidades enteras y entornos familiares; las amenazas se concentran especialmente en representantes del MOVICE, personas y comunidades cercanas a estos y defensores/as de derechos humanos relacionados con casos “emblemáticos” de violaciones de derechos en el marco del conflicto armado.

La geografía de las agresiones: Casi la totalidad del territorio sucreño ha conocido alguna agresión hacia defensores de derechos humanos. Se pueden calificar como “puntos calientes” o “zonas rojas” para la vida, integridad y libertad de los/as defensoras de DDHH en el departamento que se han transformado en corto tiempo, aunque algunos siguen vigentes. Estos son los municipios en la subregión de los Montes de María, Morrosquillo y Mojana, coincidiendo con el nivel de agresividad de los grupos paramilitares presentes en el departamento. Dentro de estos, Sincelejo (capital del departamento), y los municipios de Ovejas y San Onofre son los lugares en los que en mayor proporción y frecuencia se ha ejercido violencia hacia

estos defensores/as; seguidos de Chalán y Colosó en los Montes de María, y Majagual en la Mojana. Mientras que, en los municipios de Buenavista, Caimito, Guaranda y la Unión no se reporta ninguna agresión a defensores/as de DDHH (figura 5).

Los tres periodos diferenciados de mayor agresión hacia defensores/as-planteados en el acápite anterior- tuvieron una expresión geográfica también diferenciada (figura 5). Entre 1996 y 1999, las agresiones se concentraron en la misma zona en la que históricamente se han desarrollado los conflictos sociales por la tierra. Los/as defensores/as de derechos asociados a los conflictos agrarios en los Montes de María, y cercanos a los procesos de desmovilización, desarme y reintegración de las guerrillas de la CRS y el PRT fueron los principales afectados para esta región; mientras que, para la Mojana, las agresiones se llevaron a cabo por parte de las FARC contrados funcionarios de gobiernos locales y de las AUC a un periodista y un educador. Después de los Montes de María, la Mojana se convirtió en la segunda región del departamento donde se gestaron los grupos y fuerzas paramilitares, lo que explica dicho comportamiento.

Durante el periodo comprendido entre 2002 y 2010, los municipios de la Mojana no registraron el asesinato de defensores/as, lo que también acontece con los municipios de Tolú, Tolu Viejo y San Antonio de Palmito en la región de Morrosquillo. No obstante, los municipios sabaneros de Sincé, Galeras y el Roble fueron testigos del asesinato de un sindicalista y dos funcionarios de los gobiernos locales¹². Durante el tercer periodo (2011-2016), se mantienen los municipios de Sincelejo, San Onofre y Ovejas como los más peligrosos para el ejercicio de defensa de derechos humanos debido a que en estos municipios se ha adelantado una férrea lucha por la restitución de diversos predios¹³. Durante este periodo, la región del San Jorge se vio

12 Entre los asesinados se encontraba el único alcalde electo en el Caribe colombiano perteneciente al partido de izquierdas Polo Democrático Independiente, Eudaldo Díaz Salgado, que es aun recordado como quien denunció ante todos los medios de comunicación y en medio de un consejo comunitario del presidente Álvaro Uribe, el plan de asesinato que se fraguaba por parte del gobernador del departamento en su contra, un mes después, tuvo lugar su asesinato. Con el agravante de ser el primer asesinato de una autoridad civil en una de las dos Zonas de Rehabilitación y Consolidación puestas por el Gobierno bajo control de los militares.

13 Dentro de los casos asociados a la restitución o especialmente casos como el de la Alemania en San Onofre y la Europa en Ovejas, acompañados por el MOVICE, han sido objeto de sistemática persecución, amenaza y asesinato de sus líderes.

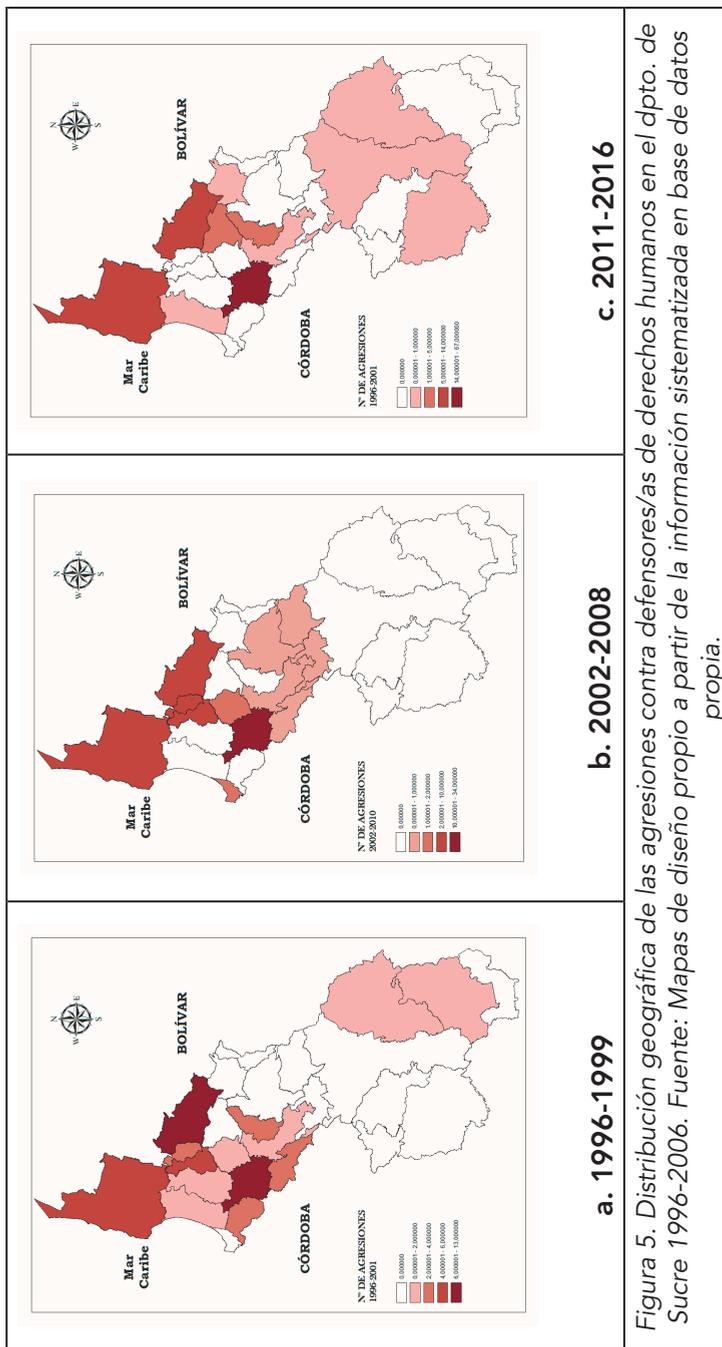


Figura 5. Distribución geográfica de las agresiones contra defensores/as de derechos humanos en el dpto. de Sucre 1996-2006. Fuente: Mapas de diseño propio a partir de la información sistematizada en base de datos propia.

afectada por primera vez por una serie de asesinatos de población LGTBI en San Marcos¹⁴ y de restitución de tierras en San Benito de Abad.

En lo que concierne a la utilización de formas específicas de agresión, el territorio ha sufrido diferencialmente las agresiones a defensores. Casi la totalidad del departamento ha sido escenario de agresiones contra la vida de los/as defensores/as; las dirigidas contra la integridad se concentran en la parte norte del departamento (los Montes de María y Morrosquillo), y las agresiones contra la libertad solo se dieron en cuatro municipios, todos de los Montes de María.

Los/as defensores/as de derechos humanos agredidos/as

De las 236 agresiones documentadas dirigidas a 200 defensores/as de DDHH, fueron agredidas 25 mujeres defensoras, 171 hombres defensores y 4 defensores/as de los derechos de la población LGTBI.

Los sectores a los que pertenecen los/as defensores/as de derechos agredidos de manera diferencial de acuerdo con el género de los mismos. Así, las mujeres sindicalistas promotoras de los derechos de los trabajadores y las defensoras de derechos de las víctimas del conflicto han sido las más agredidas; mientras que los defensores de derechos, hombres adscritos a procesos sociales y comunitarios han sido los más agredidos, seguidos por los asociados a luchas de derechos de los campesinos, trabajadores y con funciones políticas; así como los hombres que promueven y luchan por los derechos de las víctimas del conflicto¹⁵. Los/as defensores/as de derechos de la población LGTBI han sido agredidos/as en su gestión por el reconocimiento, protección y promoción de los derechos de su grupo poblacional (Tabla 2).

14 Estos defensores victimizados fueron: Camila Flores, lideresa de la población transexual de San Marcos, y el líder de restitución de tierras, Miguel Lozano Coronado, en San Benito de Abad.

15 En algunos sectores como el campesino, el indígena y periodistas, la totalidad de los defensores agredidos son hombres, lo que puede estar relacionado con el tipo de liderazgo y movilización en estos grupos, que está principalmente impulsado por hombres, o la construcción machista prevalente en los actores armados agresores.

Tabla 2

Sectores de pertenencia de los/as defensores/as agredidos/as

| SECTOR | MUJERES | HOMBRES | LGTBI | TOTAL |
|--------------------|-----------|------------|----------|------------|
| SINDICAL | 10 | 25 | | 35 |
| ESTUDIANTIL | 2 | 4 | | 6 |
| SOCIAL/COMUNITARIO | 4 | 47 | | 51 |
| VÍCTIMAS | 7 | 20 | 1 | 28 |
| POLÍTICO | 1 | 25 | | 26 |
| GOBIERNO | 1 | 7 | | 8 |
| CAMPESINO | | 26 | | 26 |
| INDÍGENA | | 9 | | 9 |
| PERIODISMO | | 6 | | 6 |
| DERECHOS LGTBI | | | 3 | 3 |
| TOTALES | 25 | 169 | 4 | 198 |

Nota. Base de datos propia.

El sindicato más afectado ha sido el de educadores de Sucre (ADES) con 12 víctimas, todos asesinados. Todas las organizaciones estudiantiles que presentan más agresión en alguno de sus líderes son universitarias, se trata de la Asociación Colombiana de Estudiantes Universitarios (ACEU) capítulo Sucre y la Federación Universitaria Nacional (FUN Comisiones)¹⁶. Las organizaciones campesinas con mayor número de agredidos fue la Federación Nacional Sindical Unitaria Agropecuaria (FENSUAGRO) con su filial departamental (SINDEAGRICULTORES), 6 de sus directivas sufrieron detenciones arbitrarias entre el 2002 y 2008, el asesinato de su presidente¹⁷ y las recientes amenazas contra la vida de dos de sus directivos; la otra organización campesina gravemente afectada por la frecuencia de las agresiones a sus directivas es la ANUC, de sus 5 líderes agredidos, 4 fueron asesinados entre 1997 y 2004 y otro en 2013, ya inmersa en su proceso de reconstrucción.

Entre las organizaciones sociales y comunitarias, la Corporación para el Desarrollo de la Paz y de la Comunidad (CORPADEC) registró la mayor

¹⁶ Ambas organizaciones son de la Universidad de Sucre -única universidad Pública del departamento-. De la ACEU vivió detenciones arbitrarias y amenazas, mientras que FUN Comisiones presentó una amenaza colectiva a 5 de sus miembros.

¹⁷ Su presidente regional LUIS GOMEZ PORTO fue asesinado por ejército nacional en 2007. La mesa regional de derechos humanos adoptó su nombre en homenaje.

frecuencia e intensidad de agresión. Esta organización surgida del proceso de desarme, desmovilización y reinserción a la vida civil del PRT sufrió el asesinato de 7 de sus miembros durante los primeros 5 años de constitución, y tres años después tuvo el último asesinato, haciendo desaparecer por completo a la organización. Otro grupo particularmente golpeado fueron las Juntas de Acción Comunal, agredidas frecuentemente con allanamientos ilegales realizados por la armada nacional durante la implementación de política de seguridad democrática, registrándose únicamente un asesinato entre los comunales.

Las organizaciones sociales que impulsaron alternativas electorales al cacicazgo local y regional, que surgieron o se relacionaron con la izquierda democrática o con los movimientos políticos surgidos de procesos de paz fueron igualmente anuladas. A los movimientos cívicos populares¹⁸, en solo un año (1996-1997), los paramilitares le asesinaron 6 de sus más insignes representantes, todos con destacados cargos de liderazgo y defensa de derechos. Del mismo modo, fueron asesinados 10 dirigentes de organizaciones electorales surgidas de procesos de paz, principalmente PRT y UP, con actos de atentados, amenazas y desplazamientos de otros cuatro, así como el único alcalde electo en el Caribe colombiano perteneciente al Polo Democrático. Esta situación ha asegurado el mantenimiento del *status quo* electoral hasta la actualidad¹⁹

Las comunidades indígenas zenú vivieron la pérdida de parte de sus autoridades y representantes en la incursión paramilitar para apropiarse de su territorio. De esta manera y en forma colectiva, sufrieron 6 asesinatos en solo dos meses del año 1996. Estos asesinatos se repitieron el siguiente año y en 2005. Por otra parte, 6 periodistas fueron agredidos, 4 por paramilitares y la más reciente (2012) perdió la vida cuando estaba bajo custodia en un vehículo de la policía nacional.

18 A partir de la aprobación de elecciones de gobiernos locales, las organizaciones cívicas veredales, barriales, juntas de acción comunal, empresas comunitarias, asociación de trabajadores o sectoriales (como las madres comunitarias), y para el caso del departamento de Sucre, los movimientos políticos surgidos en los procesos de paz local y nacional, se organizaron bajo la figura de los "movimientos cívicos populares" para participar en los procesos electorales. Estos adquirieron una fuerza inusitada en corto tiempo durante la década de los 90's.

19 Para las elecciones más recientes, la sumatoria de los votos por partidos y movimientos políticos alternativos (alianza verde, UP, Polo democrático) en el departamento, solo llega a representar el 3% de la totalidad de votos válidos.

Finalmente, la población LGTBI ha iniciado un proceso de organización social públicamente desde hace muy poco tiempo. La gran mayoría del departamento no cuenta todavía con organizaciones locales que abiertamente defiendan o promuevan los derechos de esta población. Sin embargo, dos de sus líderes/sas han sido asesinados/as en los dos últimos años. A lo largo de 2016, la emergente organización Fundación Ovejas Diversa fue amenazada y parte de sus integrantes fueron desplazados. Además, ha sido amenazado recientemente y en repetidas ocasiones el responsable de movilizar el asunto al interior del partido Polo Democrático Alternativo.

CONCLUSIONES

Las agresiones contra defensores/as de derechos humanos en el departamento de Sucre se transforman en el tiempo histórico debido a las transformaciones en la dinámica del conflicto. Los métodos de agresión y el tipo de sujetos agredidos obedecen a intereses eminentemente políticos de parte de los agresores, su posicionamiento estratégico y territorial, y la capacidad de organización y resistencia por parte de los/as defensores/as.

Las agresiones contra defensores/as de derechos humanos en el departamento de Sucre evidencian características de sistematicidad tanto en el tiempo como en el espacio. Estas características son: i) Los mayores agresores son fuerzas paramilitares cuyas tres generaciones -previa a las Bacrim- han estado asociadas, apoyadas, fortalecidas y financiadas por parte de hacendados, empresarios y políticos de la tradición más conservadora del departamento; ii) las agresiones están dirigidas a mantener el *statu quo* en condiciones específicas en el departamento. La tenencia desigual y uso inadecuado de la tierra, el poder electoral concentrado en pocas manos y el gamonalismo, y el control institucional cooptado por particulares.

Las experiencias de reinserción política de las guerrillas locales, específicamente, las causas y formas de su posicionamiento político y la respuesta agresiva de exterminio, pueden ayudar a blindar los procesos de reinserción política efectiva de las FARC en la actual coyuntura de post acuerdo firmado con el gobierno central.

Un amplio número de asesinatos de los/as defensores/as de derechos humanos pudieron ser prevenidos. Faltó voluntad institucional para la protección, fortalecimiento de la visibilización de las agresiones y procesos llevados por cada defensor/a, y medidas materiales para disminuir la vulnerabilidad y riesgo por parte de las instituciones responsables.

La agresión a los defensores/as de derechos humanos representa la destrucción de procesos, el aniquilamiento de organizaciones y el inmovilismo social. Comunidades desplazadas, organizaciones sociales destruidas y organizaciones políticas desaparecidas han sido, entre otras, las consecuencias que a nivel organizativo han representado los atentados contra la vida, integridad y libertad de los/as defensores/as de derechos humanos.

Finalmente, es necesario resaltar la vigencia en el riesgo y vulnerabilidad de los/as defensores/as de derechos humanos, organizaciones y defensores/as que reivindican los derechos de las víctimas implicadas en los procesos de restitución de la tierra y derechos de las poblaciones LGTBI en el departamento, requieren medidas especiales de protección.

Referencias

- Departamento Nacional de Estadística DANE. (2017). Pobreza Monetaria 2016: Sucre. Boletín técnico, comunicación informativa (DANE). COM-030-PD-001-r004. http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2016/Sucre_Pobreza_2016.pdf
- Instituto Geográfico Agustín Codazzi IGAC. (2012). Atlas de la Distribución de la Propiedad Rural en Colombia. Imprenta Nacional de Colombia.
- Instituto Geográfico Agustín Codazzi IGAC, (2014). Sucre y Atlántico lideran el "anti ranking" de los departamentos con más conflictos en el uso de sus suelos en el Caribe. Comunicado de prensa. Abril 25 de 2014. Bogotá.
- Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos OACNUDH, (2004). Los Defensores de Derechos Humanos: Protección del Derecho a Defender los Derechos, Folleto informativo No. 29: Ginebra.

SÍNTOMAS SOMÁTICOS EN NIÑOS Y ADOLESCENTES VULNERABLES DE SUCRE (COLOMBIA)

*Kelly Romero-Acosta*¹
*Diego Pérez*²
*Mónica Herazo*³
*Juliana Cepeda*⁴

Corporación Universitaria del Caribe CECAR

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo determinar la presencia de síntomas somáticos y de su co-ocurrencia en niños, niñas y adolescentes vulnerables en el Departamento Sucre (Colombia). La investigación de tipo descriptivo, de corte transversal se inscribe en el paradigma positivista, cuantitativo. Mediante un muestreo intencionado fueron seleccionados 96 escolares, a quienes se les aplicó un cuestionario de síntomas somáticos y otro de datos sociodemográficos. Los hallazgos indican que el síntoma somático más prevalente fue el dolor de cabeza, seguido por el dolor de barriga, la fatiga, el dolor muscular y el mareo. No se encontró diferencia significativa en la presentación de síntomas somáticos entre niños y niñas, ni entre niños de familias desplazadas y de no desplazadas.

Palabras clave: Vulnerabilidad, síntomas somáticos, niños, adolescentes, desplazados

INTRODUCCIÓN

Los síntomas somáticos se caracterizan por la percepción de dolor en ausencia de una causa orgánica específica. Pueden llegar a ser persistentes y a producir deterioro funcional (Beck, 2008). Se estima que la prevalencia en población infantil puede encontrarse entre 25% y 83% (Romero-Acosta, et al., 2013; Perquin et. al., 2000; Roth-Isigkeit, Thyen, Stöven, Schwarzenberge & Schmucker, 2005; Vila et al., 2009). Siendo estos, un motivo de

1 PhD en psicopatología de niños, adolescentes y adultos. Docente investigador en la Corporación Universitaria del Caribe CECAR. Kelly.romero@cecar.edu.co

2 Estudiantes del Programa de Psicología. Corporación Universitaria del Caribe CECAR

3 Estudiantes del Programa de Psicología. Corporación Universitaria del Caribe CECAR

4 Estudiantes del Programa de Psicología. Corporación Universitaria del Caribe CECAR

consulta frecuente en la Atención Primaria con Pediatría, en el cual se suele brindar orientación a los padres especificándole el manejo médico en pro del beneficio del infante.

Asimismo investigaciones anteriores han encontrado que los síntomas somáticos suelen co-ocurrir con síntomas de ansiedad y de depresión. Janssens Rosmalen, Ormel, van Oort y Oldehinkel (2010) indicaron que la ansiedad y la depresión tienen un fuerte efecto sobre la aparición de síntomas somáticos. De acuerdo a estos autores, la ansiedad y la depresión resultaron ser predictores importantes del dolor de cabeza, de estómago y de espalda. Con frecuencia, los Pediatras son el primer contacto que tienen los niños que se quejan de síntomas físicos sin explicación médica en atención primaria. Esto quiere decir, que los infantes que lleguen a ser atendidos por el sistema de salud, deberían ser evaluados con instrumentos de cribado para la ansiedad y la depresión. A continuación, se detallará un poco más sobre el estudio de los somáticos, específicamente en niños y adolescentes.

BASES TEÓRICAS

En este acápite del trabajo se presenta algunos aspectos teóricos que orientan la descripción de los síntomas somáticos en niños, niñas y adolescentes sometidos que obedecen a distintas causas, entre ellas las condiciones de vulnerabilidad.

El estudio de los síntomas somáticos en niños y adolescentes

Los síntomas somáticos son una queja muy común en niños y adolescentes (Campo, 2012; Domenech-Llaberia, et al., 2004). Pueden hallarse diferencias significativas en las tasas de prevalencia encontradas por diferentes estudios. Esto puede deberse al uso de distintos tipos de metodología, a diferentes definiciones de dolor, a diversos números de síntomas somáticos estudiados, entre otros factores. Por ejemplo, Roth-Isigkeit et al. (2005), estudiaron diez síntomas somáticos y obtuvieron una prevalencia de 83% en la muestra estudiada, mientras que Huguet y Miró (2008) identificó ocho síntomas somáticos y obtuvo una prevalencia de 37.7%.

Los síntomas somáticos pueden convertirse en dolor crónico si ellos se mantienen por tres meses o más. La severidad del dolor es un factor muy importante para determinar la calidad de vida de los individuos que lo padecen (Bohman et al., 2010). Beck (2008) señala que la severidad del dolor

además de afectar la calidad de vida, también puede alterar la presentación y curso de los propios síntomas somáticos.

También, se ha encontrado que los síntomas somáticos pueden causar deterioro clínicamente significativo en diferentes áreas de la vida del individuo (Romero-Acosta, Canals, Hernández-Martínez, Ferreira Estrella y Pene-lo, 2012; Beck, 2008; Hughes, Lourea-Waddell y Kendall, 2008; Eccleston, Jordan y Crombez, 2006; Peterson & Palermo, 2004; Smith, Martin-Herz, Womack y Marsigan, 2003). Beck (2008) señala que el desarrollo de los síntomas somáticos en niños está altamente relacionado con la percepción de peligro. Es más probable que estos individuos usen los síntomas somáticos como un mecanismo para contrarrestar el estrés. Vila et al. (2009) estudiaron la relación entre la presentación de síntomas somáticos y la percepción del estrés en escolares de 11 a 16 años de edad. Ellos hallaron que aquellos que percibían un efecto del estrés sobre los síntomas somáticos informaron tener más síntomas somáticos en comparación con aquellos que consideraron que el estrés no afectaba la presentación sintomática. También, Huguet y Miró (2008) encontraron que los niños y adolescentes (entre 8 y 16 años de edad) que sufrían de dolor crónico, en comparación con aquellos que no lo sufrían, informaron tener una peor calidad de vida, haber perdido más días en el colegio, haber usado más medicación y haber asistido más a servicios de atención primaria.

Entre las variables predictoras o incrementadoras de la presencia de síntomas somáticos, se han encontrado, en un estudio longitudinal realizado por Bursh, Lester, Jiang, Rotheram-Borus y Weiss, en el 2008, que tener problemas escolares, vivir en conflicto con los padres, el uso y el abuso de sustancias psicoactivas, los eventos vitales estresantes y ser chica, pueden asociarse a altos niveles de síntomas somáticos.

De igual manera, existe evidencia de que los trastornos internalizantes como la ansiedad y/o la depresión pueden estar asociados a la aparición de síntomas somáticos en los individuos con algunas de estas psicopatologías (Beck, 2008; Lowe et al., 2008; Milde-Busch et. al., 2010; Vila et. al., 2009; White y Farrel, 2006). Estos diagnósticos pueden desencadenar la presencia de síntomas somáticos o pueden aparecer al mismo tiempo que el trastorno de síntomas somáticos (American Psychiatric Association - APA, 2013).

Por otro lado, se ha evidenciado que, en comparación con los chicos, las chicas son más proclives a presentar síntomas somáticos, tales como,

dolor de cabeza, y dolor de estómago (Perquin et al., 2000; Stanford, Chambers, Biesanz y Chen, 2008; Newman, Ginsburg & Alfano, 2007). Estas diferencias de género, sobre todo en la adolescencia, se podrían deber a cambios hormonales o bioquímicos. En un estudio realizado en la ciudad de Barcelona (España) por Romero et al. (2012), se encontraron diferencias en la prevalencia de síntomas somáticos entre chicos (20.7%) y chicas (26.8%), con las chicas reportando más somatización que los chicos. Además, los resultados de este estudio señalaron que los participantes con cuatro o más síntomas somáticos informaron tener más deterioro en comparación con aquellos que solo reportaron un síntoma somático.

En general, son muchos los estudios que se han llevado a cabo para explorar los síntomas somáticos en niños y adolescentes de alrededor de mundo. Sin embargo, se podrían formular las preguntas: ¿Qué sucede en Colombia? ¿Están los investigadores (psicólogos, enfermeras, personal sanitario en general) interesados en profundizar sobre los síntomas somáticos en niños y/o adolescentes?

Colombia es uno de los países que en Latinoamérica tiene una población de diversos estratos y edades que sufre las consecuencias de los conflictos armados y por ende el desplazamiento forzado de la población, resultando afectadas las familias y sus miembros, que en muchos de esos casos son niños, niñas y adolescentes que conforman un estrato vulnerable; el Departamento de Sucre, particularmente el municipio capital, Sincelejo, ha resultado una de las regiones más afectadas, razón que justifica esta indagación cuyo propósito es determinar la presencia de síntomas somáticos en niños, niñas y adolescentes vulnerables; con la idea de hacer aportes para llenar un vacío teórico en esta área que debe ser abordada en la mencionada localidad.

El estudio de los síntomas somáticos en niños y adolescentes colombianos

Son varios los autores que han estudiado sobre presencia de síntomas somáticos en niños y adolescentes, entre ellos se encuentran Saps, Nichols-Vinueza, Rosen, Velazco-Benitez (2014), quienes señalan que los trastornos gastrointestinales funcionales tienen una alta prevalencia en niños colombianos y que los eventos vitales estresantes pueden jugar un papel importante en la patogénesis de estos mismos (Bonilla & Saps, 2013).

De manera similar se han estudiado los síntomas somáticos en niños y adolescentes colombianos en muestras transculturales (Varela, Weems, Berman, Hensley & de Bernal, 2007; Brewis y Piñeda, 2001). Por ejemplo, en el estudio realizado por Varela et al (2007), se examinó el rol que juega la sensibilidad a la ansiedad, el género y el pertenecer a un grupo étnico minoritario en la manifestación de síntomas internalizantes. Se compararon tres grupos, a saber: un grupo latino-americano (conformado por 116 adolescentes), uno de raza blanca estadounidense cuya residencia era EEUU (conformado por 72 adolescentes) y uno de colombianos residentes en Colombia (conformado por 16 adolescentes). Se halló que la sensibilidad a la ansiedad, típica de los latino-americanos, aumenta el riesgo de presentar quejas somáticas para adolescentes de raza blanca estadounidense, pero no para los latinos o colombianos.

Con lo precedente se evidencia que la aparición de síntomas somáticos se relaciona con altos niveles de estrés (Huguet & Miró, 2008; Vila et al., 2009), hay pocos estudios sobre la presentación de este grupo de síntomas en personas vulnerables o víctimas del conflicto en Colombia. Hewitt et al., (2014) examinaron las afectaciones psicológicas de 284 niños y adolescentes expuestos al conflicto armado colombiano. Se halló que tener hasta doce años y estar cursando un grado escolar bajo constituyó un factor de riesgo para la presentación de síntomas somáticos. No se encontraron estudios sobre la presencia de síntomas somáticos en niños y adolescentes que viven en condiciones vulnerables con un gran porcentaje de hijos de personas desplazadas, víctimas del conflicto colombiano. Debido a esto, este estudio tiene como objetivo determinar la presencia de síntomas somáticos y de su co-ocurrencia en niños, niñas y adolescentes vulnerables de Sucre (Colombia).

METODOLOGÍA

Este estudio asume un modelo paradigmático cuantitativo, de tipo descriptivo con un diseño de corte transversal. A continuación se detallan otros datos de carácter demográfico correspondientes a la población del municipio Sincelejo, por ser esta una población que ha sufrido condiciones de vulnerabilidad.

Participantes

Esta investigación se llevó a cabo en la ciudad de Sincelejo – Sucre, una ciudad colombiana que, en el último censo realizado por el Departa-

mento Administrativo Nacional de Estadística - DANE (2012), contó con 267.571 habitantes. Se escogió intencionadamente a la institución educativa Altos del Rosario para realizar la investigación debido al alto número de estudiantes en condición de vulnerabilidad principalmente por ser hijos de personas desplazadas por la violencia. En el momento del estudio esta institución contaba con 1264 estudiantes inscritos, en este estudio participaron 96, de los cuales el 57.7% (n= 26) pertenecían a familias desplazadas. Las características de los participantes en la investigación se pueden observar más detalladamente en la tabla 1.

Tabla 1
Características socio-demográficas de la muestra

| | N | % |
|--------------------------------|----------|----------|
| Sexo | | |
| Niñas | 34 | 35,4 |
| Niños | 62 | 64,6 |
| Estatus Socio-Económico | | |
| Medio alto | 3 | 3,1 |
| Medio | 2 | 2,1 |
| Medio-bajo | 4 | 4,3 |
| Bajo | 85 | 90,4 |
| Edad | | |
| 8 – 11 | 44 | 46,3 |
| 12 – 15 | 51 | 53,7 |

Procedimiento

Esta investigación se realizó a partir de un macro proyecto titulado “intervención de la sintomatología internalizante en niños víctimas del desplazamiento forzado”. El primer paso fue visitar al colegio elegido y explicar al rector y a la psicóloga escolar de qué se trataba el proyecto. Seguidamente, se entregaron los consentimientos informados a los estudiantes y se procedió a la aplicación de los instrumentos de cribado únicamente a los niños cuyos padres los dejaron participar en la investigación. Al aplicar los instrumentos se les explicó a los participantes que sus respuestas no influirían en sus notas y que no había respuestas buenas o malas.

Instrumentos

Se utilizó el cuestionario de síntomas somáticos de Domènech-Llaberia et al. (2004), el cual evalúa la presencia y frecuencia de síntomas, como: Mareos, dolor de cabeza, dolor de estómago, dolor muscular y fatiga, en los tres meses previos a la evaluación.

También se aplicó el cuestionario sociodemográfico de Hollingshead (2011), en el cual los participantes colocan sus datos, como sexo, lugar de nacimiento, edad, ocupación de los padres y nivel de estudios.

RESULTADOS

El análisis de los datos obtenidos al aplicar los instrumentos de investigación se realizó, por medio del Statistica I Package for Social Science (SPSS V.20). En el cual se realizaron y obtuvieron porcentajes, medias, desviaciones típicas y frecuencias. A continuación son presentados.

Prevalencia de síntomas somáticos

El síntoma somático más prevalente en la muestra resultó ser el dolor de cabeza, seguido por el dolor de barriga, la fatiga y el dolor muscular. No se encontró ninguna diferencia significativa en la presentación de síntomas por género, ni entre niños de familias desplazadas y no desplazadas. La tabla 2 presenta esta información.

Tabla 2
Prevalencia de síntomas somáticos en la muestra

| | Muestra total | | Niños | | Niñas | | Niños familias desplazadas | | Niños familias no desplazadas | |
|------------------|---------------|------|-------|------|-------|------|----------------------------|------|-------------------------------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Dolor de cabeza | 25 | 37 | 26 | 76,5 | 42 | 67,7 | 21 | 41.2 | 4 | 25.0 |
| Fatiga | 11 | 16,2 | 26 | 76,5 | 42 | 67,7 | 7 | 13.7 | 3 | 18.8 |
| Mareo | 5 | 7,4 | 26 | 76,5 | 42 | 67,7 | 4 | 7.8 | 1 | 6.3 |
| Dolor de barriga | 13 | 19,1 | 26 | 76,5 | 42 | 67,7 | 11 | 21.6 | 2 | 12.5 |
| Dolor muscular | 6 | 8,8 | 26 | 76,5 | 42 | 67,7 | 5 | 9.8 | 1 | 6.3 |

Co-ocurrencia de síntomas somáticos en la muestra

Se halló una alta co-ocurrencia de síntomas somáticos, sin embargo, la mayoría de los participantes sólo presentó un síntoma.

Tabla 3

Prevalencia de co-ocurrencia de síntomas somáticos

| | N | % |
|---------------------|----------|----------|
| 1 síntoma | 18 | 18,8 |
| 2 síntomas | 7 | 7,3 |
| 3 síntomas | 2 | 2,1 |
| 4 síntomas | 3 | 3,1 |
| 5 síntomas | 2 | 2,1 |
| Al menos un síntoma | 32 | 33,3 |

Afectación percibida de síntomas somáticos

La mayoría de participantes percibieron que los síntomas somáticos les afectaron principalmente en la casa y la mitad del grupo manifestó que el estrés influyó en la aparición de los síntomas.

Tabla 4

Afectación percibida de los síntomas somáticos

| | N | % |
|---------|----------|----------|
| Casa | 18 | 56,2 |
| Escuela | 17 | 53,1 |
| Amigos | 14 | 43,7 |
| Estrés | 16 | 50 |

DISCUSIÓN

El síntoma somático más prevalente en la muestra resultó ser el dolor de cabeza, seguido por el dolor de barriga, la fatiga y el dolor muscular en una población vulnerable del departamento de Sucre. Frente a lo narrado con anterioridad, se evidencia congruencia con los descritos por Saps, et al., (2014) quienes señalan que los trastornos gastrointestinales funcionales tienen una alta prevalencia en niños colombianos y con las investigaciones hechas por Perquin et al. (2000); Stanford et al. (2008); Newman et al. (2007); Romero-Acosta et al. (2012), estando entre los más predominantes el dolor de cabeza y el dolor de estómago.

En línea con Vila et al., (2009) los participantes percibieron que el estrés influyó en la aparición de los síntomas somáticos. Asimismo se encontró que la mayoría de participantes percibieron que los síntomas somáticos les afectaron principalmente calidad de vida en casa y un porcentaje menor en la escuela, esto tiene relación con lo encontrado en investigaciones anteriores en cuanto a que los síntomas somáticos pueden causar deterioro clínicamente significativo en diferentes áreas de la vida (Romero-Acosta, et al., 2012; Beck, 2008; Hughes et al., 2008; Eccleston, et al., 2006; Peterson y Palermo, 2004; Smith, et al. 2003).

Por otro lado, en cuanto a la diferencia de género se han evidenciado diferentes resultados por un lado en las Investigaciones hechas por Perquin et al., 2000; Stanford et, al. 2008; Newman et al., 2007; Romero et al. (2012) mostraron que las mujeres tienden a presentar más síntomas somáticos que los hombres, y por otro Newman et al., 2007; Romero-Acosta et al. (2012), quienes encontraron mayor presencia de síntomas somáticos, en hombres que en mujeres; este estudio no halló ninguna diferencia significativa de género en la presencia de dichos síntomas, aun cuando el número de la muestra, fue significativamente heterogénea, con 34 niñas para el 35,4% y 62 niños para el 64,6%. En el presente estudio no se encontró ninguna diferencia significativa en la presentación de síntomas por género, ni entre niños de familias desplazadas y no desplazadas.

Es importante mencionar que entre las limitaciones en la realización de esta investigación se presentó la dificultad en el acceso a la población, por deficiente seguridad en el barrio, poca disponibilidad de los padres de familia e insuficiente acompañamiento de parte del talento humano de la institución educativa, sin embargo, dado el vacío teórico e investigativo sobre el tema específicamente en la población del Departamento de Sucre, se considera que la presente es un primer abordaje sustentado científicamente, es un tema relevante dado el grado de afectación que tiene en la calidad de vida de los niños y adolescentes, además siendo un fenómeno que tiene presencia en la cotidianidad de estos se recomienda una indagación más exhaustiva .

Referencias

- American Psychiatric Association [APA] (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Beck, J. (2008). Developmental perspective on functional somatic symptoms. *Journal of Pediatric Psychology*, 33, 547–62.

- Bohman, H., Jonsson, U., von Knorring, A., von Knorring, L., Paaren, A., & Olsson, G. (2010). Somatic symptoms as a marker for severity in adolescent's depression. *Acta Paediatrica*, 99, 1724–30.
- Bonilla, S., & Saps, M. (2013). Early life events predispose the onset of childhood functional gastrointestinal disorders. *Revista de Gastroenterología de México*. 78 (2), 82 – 91.
- Brewis, A., & Pineda, D. (2001). Population variation in children's behavioral symptomatology. *American Journal Phys Anthropology*, 114 (1), 54 – 60.
- Bursh, B., Lester, P., Jiang, L., Rotheram-Borus, M. J., & Weiss, R. (2008). Psychosocial predictors of somatic symptoms in adolescents of parents with HIV: A six-year longitudinal study. *Aids Care*, 20, 667–676.
- Campo, J.V. (2012). Annual research review –Functional somatic symptoms and associate anxiety and depression: developmental psychopathology in Pediatric practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 53, 575–92.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE (2012). Censo DANE 2012.
- Domenech-Llaberia, E., Jane, C., Canals, J., Ballespi, S., Esparo, G., & Garralda, E. (2004). Parental reports of somatic symptoms in preschool children: prevalence and associations in a Spanish sample. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43, 598–604.
- Eccleston, C., Jordan, A., & Crombez, G. (2006). The impact of chronic pain on adolescents: A review of previously used measures. *Journal of Pediatric Psychology*, 31, 684–97.
- Hewitt R., Gantiva D., Vera A., Cuervo R., Nelly y Parada, A. (2014). *Afectaciones Psicológicas De Niños Y Adolescentes Expuestos al Conflicto Armado en una Zona Rural De Colombia*. *Acta Colombiana de Psicología* 7 (1), 79-89.
- Hollingshead, A. (2011). Four factor index of social status. *Yale Journal of Sociology*, 8, 21–52. Retrieved from http://www.yale.edu/sociology/yjs/yjs_fall_2011.pdf
- Huguet, A., & Miró, J. (2008). The severity of chronic pediatric pain: An epidemiological study. *The Journal of Pain*, 9, 226–236.
- Hughes, A.A., Lourea-Waddell, B., & Kendall, P. C. (2008). Somatic complaints in children with anxiety disorders and their unique prediction of poorer academic performance. *Child Psychiatry and Human Development*, 39, 211–20.
- Janssens, K., Rosmalen, J., Ormel, J., van Oort, F., & Oldehinkel, A. (2010). Anxiety and depression are risk factors rather than consequences of functional somatic symptoms in a general population of adolescents:

- The TRAILS study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 304–12.
- Lowe, B., Spitzer, R., Williams, B., Mussell, D., Schellberg, D., & Kroenke, K. (2008). Depression, anxiety and somatization in primary care: syndrome overlap and functional impairment. *Gen Hosp Psychiatry*, 30, 191–9.
- Milde-Busch, A., Boneberger, A., Heinrich, S., Thomas, S., Kühnlein, A., Radon, K.. (2010). Higher prevalence of psychopathological symptoms in adolescents with headache. A population-based cross-sectional study. *Headache: The Journal of Head and Face Pain*, 50, 738–748.
- Newman, J., Ginsburg, G.S., & Alfano, C.A. (2007). Somatic symptoms and anxiety among African American adolescents. *Journal of Black Psychology*, 33, 363–78.
- Peterson, C. C., & Palermo, T. M. (2004). Parental reinforcement of recurrent pain: the moderating impact of child depression and anxiety on functional disability. *Journal of Pediatric Psychology*, 29, 331–41.
- Perquin, C.W., Hazebroek-Kampschreur, A.M., Hunfeld, J.M., Bohnen, A.M., Suijlekom-Smit, L., Passchier, J., & van der Wouden, J. C. (2000). Pain in children and adolescents: A common experience. *Pain*, 87, 51–58.
- Romero-Acosta, K., Canals, J., Hernández-Martínez, C., Ferreira Estrella & Penelo, E. (2012). 57° Congreso de la Asociación Española de Psiquiatría del niño y del adolescente. Presentación de Póster: Deterioro funcional por síntomas somáticos en niños y adolescentes. Barcelona, 12 de mayo de 2012.
- Romero-Acosta, K., Canals, J., Hernandez-Martinez, C., Penelo, E., Zolog, T.C., & Domenech-Llaberia, E. (2013). Age and gender differences of somatic symptoms in children and adolescents. *Journal of Mental Health*, 22, 33–41.
- Roth-Isigkeit, A., Thyen, U., Stöven, H., Schwarzenberge, J., & Schmucker, P. (2005). Pain among children and adolescents: Restrictions in daily living and triggering factors. *Pediatrics*, 115, e152–e162.
- Saps, M., Nichols-Vinueza, D., Rosen, J., Velazco-Benitez, C. A. (2014). Prevalence of functional gastrointestinal disorder in Colombian school children. *The Journal of Paediatrics*, 164 (3), 542 -545.
- Stanford, E.A., Chambers, C.T., Biesanz, J.C., & Chen, E. (2008). The frequency, trajectories and predictors of adolescent recurrent pain: A population-based approach. *Pain*, 138, 11–12.
- Smith, M.S., Martin-Herz, S. P. Womack, W. M., & Marsigan, J. L. (2003). Comparative study of anxiety, depression, somatization, functional disability, and illness attribution in adolescents with chronic fatigue or migraine. *Pediatrics*, 111, 376–378.

- Varela, R. E., Weems, C. F., Berman, S. L., Hensley, L., & de Bernal, M. C. R. (2007). Internalizing symptoms in Latinos: The role of anxiety sensitivity. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(4), 429-440.
- Vila, M., Kramer, T., Hickey, N., Dattani, M., Jefferis, H. y Singh, M. (2009). Assessment of somatic symptoms in British secondary school children using the Children's Somatization Inventory (CSI). *Journal of Pediatric Psychology*, 34, 989-998.
- White, K. S., & Farrell, A. D. (2006). Anxiety and psychosocial stress as predictors of headache and abdominal pain in urban early adolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, 31, 582-96.

PERCEPCIONES DOCENTES DE LAS EMOCIONES DE LOS ESTUDIANTES EN PERÍODOS DE EXÁMENES: UNA COMPARACIÓN ENTRE COLEGIOS PÚBLICOS Y PRIVADOS

Saray Serpa Herazo¹
Diana Marcela Ortega Troncozo²
Ana Cristina Sánchez Muñoz³

Corporación Universitaria del Caribe CECAR

Resumen

Hablar de educación en pleno siglo XXI es hacer referencia a múltiples factores que conforman esta área, no obstante la presente investigación se enfoca en identificar las principales apreciaciones que tienen los docentes acerca de sus estudiantes a la hora de aplicar los exámenes, con el propósito de establecer una comparación de las percepciones de los docentes frente a las emociones de los estudiantes en períodos de exámenes; para tal fin se han considerado como referentes colegios públicos y privados; la idea es ofrecer aportes logrados de una manera científica para contribuir al desarrollo de nuevas alternativas en la educación. La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, fenomenológico, con un diseño de campo en el cual se aplicaron entrevistas y se conformaron grupos focales con los docentes para recabar información y realizar la triangulación de los datos. Los hallazgos indican que los docentes perciben en los estudiantes angustia, llanto y nerviosismo frente a la realización de los exámenes., dicha condición es causada por la expectativa que se forman tanto docentes como de padres. Los participantes señalaron que la motivación puede constituirse en un método que podría ayudar a disminuir esta condición que se presenta en los estudiantes a la hora de rendir exámenes.

Palabras clave: percepción, docente, exámenes, motivación

1 Estudiante de Psicología. Corporación Universitaria del Caribe CECAR

2 Estudiante de Psicología. Corporación Universitaria del Caribe CECAR

3 Estudiante de Psicología. Corporación Universitaria del Caribe CECAR

INTRODUCCIÓN

Desde el nacimiento de la especie humana, el hombre se ha interesado en dar solución a los diferentes interrogantes que se plantean en el medio, siendo la institución educativa la principal encargada de generar procesos de formación que contribuyan al desarrollo del conocimiento. De esta manera, podemos hacer referencia al importante papel que juegan los educadores en el ámbito escolar, puesto que estos actúan como mentores que dirigen a sus estudiantes a través de una serie de métodos de enseñanza - aprendizaje que permitan potencializar sus habilidades y adquirir los saberes necesarios para afrontar las diferentes situaciones que se le presenten en el ámbito educativo y por su puesto en el medio social.

Por tal razón, nuestra investigación se dirigió a indagar aquellos aspectos que están asociados al miedo, la preocupación, ansiedad y el manejo de la angustia en los estudiantes y como estos sentimientos son percibidos por los docentes cuando los estudiantes presentan los exámenes, de esta manera se enriquecerán los procesos formativos que se implementan dentro del aula de clases y el manejo de situaciones estresantes en el alumnado.

Hablar de educación en la actualidad es de gran complejidad, debido a los distintos factores que influyen de forma directa o indirecta en el desarrollo del bienestar del estudiante y del docente, ya que, este proceso educativo puede traerle a ambos efectos positivos o negativos, debido a los compromisos académicos que se adquieren en los planteles educativos.

Esteve (1987), realizó una investigación llamada "el malestar docente" afirmando que los educadores que trabajan en instituciones oficiales, tienden a sufrir estrés o intranquilidad por las calificaciones que obtengan sus estudiantes en épocas de exámenes finales. Esto se debe, según el autor, a la responsabilidad que tienen los maestros al momento de dictaminar una puntuación numérica en sus registros o planillas, debido a que estos tienen una obligación no solo con el Estado, sino también, con los tutores legales de cada estudiante y con cada alumno que tienen en el aula. Esta problemática ha trascendido a través del tiempo, pero de una manera muy silenciosa, ya que la mayoría de las investigaciones van enfocadas al bienestar de los estudiantes, y pocas veces se centran en los docentes como objeto de estudio.

Por otra parte (Sánchez, 2007) refiere que los docentes, además de sus responsabilidades académicas, tiene un deber moral con sus estudiantes. Este compromiso social involucra el tipo de aprendizaje que les imparten a sus alumnos, lo cual se verá reflejado en la manera en la que los estudiantes se expresan sobre la labor del docente. Es por esta razón que Sánchez afirma que los docentes se preocupan por su modo de enseñar y cómo se conducen delante de los alumnos e incluso cómo se expresan dentro y fuera del aula. Ya que de alguna manera se considera al educador un modelo a seguir dentro de la sociedad. Asimismo, la comunidad estudiantil percibe al pedagogo como un miembro más de su familia al cual se le debe respetar, obedecer y adquirir todo el conocimiento que este les pueda impartir.

Un estudio sobre depresión, ansiedad y comportamientos suicidas realizado en la Universidad de Caldas-Manizales por Medina, Pérez & Mejía (2000) señala que al momento de realizar una evaluación a los estudiantes, estos no son los únicos que presentan niveles de ansiedad, sino que, los maestros también tienden a ponerse ansiosos por las calificaciones que vayan a obtener sus estudiantes, añaden que los maestros de alguna manera siempre desean que sus alumnos aprueben los exámenes, por tal motivo recurren a diferentes metodologías para preparar al alumnado para la prueba, con el objetivo de minimizar las pérdidas de los exámenes en los estudiantes.

Por lo cual, a partir de lo mencionado, se puede evidenciar como los profesores al igual que los alumnos son afectados en la época de exámenes, debido al malestar que presentan a la hora de establecer las notas, esto se puede reflejar en las distintas herramientas como: las habilitaciones y talleres de recuperación que utilizan los tutores para que el estudiante logre aprobar el área, claro está que muchas veces estas estrategias son impuestas por los planteles educativos.

Por esta razón nos planteamos la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes ante las emociones que tienen los estudiantes en los exámenes, en colegios públicos y privados en Corozal-Sucre?

De allí que se destaca la vital importancia de seguir conociendo sobre la manera en que el educador divisa a los estudiantes en sus distintas facetas y cuando el educando está ansioso, nervioso, preocupado, feliz, triste o estresado y como esto hace hincapié en la labor del profesor. De esta misma manera, se ha indagando más de cerca la problemática por la cual

están pasando los docentes, se puede evidenciar que sus percepciones y sentimientos están relacionados con su área de trabajo, esta misma ha sido muy poca estudiada desde el punto de vista de la salud mental.

Por otra parte, podemos encontrar que sería un gran aporte a la educación el poder tener información clara acerca de la percepción del profesorado ante los exámenes. Ya que este proyecto aporta nuevas alternativas en el ámbito educativo, se podrán establecer criterios con respecto a las opiniones de los docentes ante las situaciones que viven con sus actividades curriculares, asimismo, esta contribución permitirá brindarle a los educadores no solo a los de básica primaria, sino también a los de secundaria e, incluso a los docentes universitarios, las pautas para mejorar su ambiente laboral. Por tal razón, este proyecto beneficiará a los docentes y estudiantes en la construcción de la calidad de su proceso educativo.

Cabe resaltar que este estudio es un proceso novedoso para los maestros de Corozal y Sucre, ya que, en este municipio y sus alrededores, según nuestro conocimiento, no se ha realizado ninguna investigación cualitativa que pretenda conocer las percepciones de los docentes con respecto a los exámenes de sus estudiantes. No se debe olvidar que los educadores deben gozar de su salud física y mental como lo establece la ley 1616, ya que según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) los docentes son las personas que menos acceden al sistema de salud para citas psicológicas y psiquiatras.

De manera que, teniendo en cuenta los diferentes beneficios que se pueden impartir en el contexto educativo y en el área de la salud para los docentes y estudiantes de la localidad de Corozal, la investigación focalizó como objetivo principal analizar la percepción de los docentes ante las emociones que tienen los estudiantes en los exámenes, en colegios públicos y privados en Corozal-Sucre.

Más aun, hay que destacar que a nivel local no se hallaron investigaciones que se encuentren en línea con la temática planteada, sin embargo, podemos hacer alusión a varias investigaciones que contribuyen con nuestro problema de estudio en el municipio de Corozal-Sucre.

En la ciudad de Madrid, España, se llevó a cabo otro estudio referente a la percepción que tienen los docentes, padres y alumnos en cuanto a la evaluación; de acuerdo con Sáiz, y Gómez, (2010), la evaluación es un aspecto que debe estar en constantes revisión si se quiere alcanzar mejo-

ras en los ámbitos educativo. Por tal motivo el objetivo principal de este estudio es indagar y de este modo identificar la definición que tienen las personas sobre la evaluación. Para llevar a cabo el estudio se realizó una entrevista semiestructurada donde se dieron a conocer que los grupos estudiados coincidían en definir que la evaluación es un aspecto dinámico llevada a cabo mediante un periodo de tiempo, que implica la recolección de datos e interpretación, basada en instrumentos como exámenes, exposiciones y seminarios. Para concluir este estudio, se encontró que los docentes perciben la evaluación como un aspecto de autoridad que caracteriza su rol profesional, en cuanto a las opiniones de los alumnos lo ven como algo negativo o positivo, puesto que pueden obtener premios o castigos en base a sus resultados, al igual lo sienten como una preocupación que viven en cada época, de la misma manera los padres expresan que es un ejercicio que se debe estimular.

Seguidamente, en el año 2011 la Universidad San Antonio Ruiz de Argentina, llevó a cabo un estudio cualitativo acerca de las percepciones de los docentes ante la modificación de los calendarios escolares y exámenes finales, esta investigación tuvo una muestra de 2546 docentes entre primaria y secundaria, se utilizó como instrumento un cuestionario abierto y un test de MASLACH que permite describir características del estrés ante situaciones evaluativas, dentro de los principales resultados se encontró que las evaluaciones son una causa de estrés laboral en los docentes, esto surge porque las cargas laborales que se presentan en las actividades curriculares son modificadas y extendidas, denotando así hasta 35 % más de ansiedad y disminución de eficacia en la realización de las actividades evaluativas finales de los estudiantes (Murgas, Ruiz y Samper, 2011).

Por otra parte, se realizó un estudio relacionado al tema de las evaluaciones en la ciudad de Yucatán – México, sobre la percepción de los profesores con respecto a las evaluaciones en sus labor en el aula de clase, en donde se pretendía investigar cómo los maestros verían la implementación de una nueva estrategia evaluativa con respecto a su desempeño a la hora de evaluar. Esto se llevó a cabo con una muestra de 58 profesores que laboraban en una escuela de secundaria, cabe mencionar que la investigación conto con una metodología cualitativa, se utilizaron métodos como encuesta y grupos focales, con el fin de realizar una triangulación del método. En cuanto a los resultados obtenidos se evidenció que algunos docentes mostraron interés por la implementación del método en la institución, ya que esto les permitirá conocer las fortalezas y falencias que podrían estar

presentando en el aula de clase, mientras que a otros les causaba miedo, ansiedad e inseguridad debido a que esta implementación podría ocasionar ciertos malestares en los docentes, pues al realizar la evaluación podrían verse juzgado y criticados por los métodos que se implementaban al momento de evaluar a sus alumnos. Además, otros maestros mencionaron que en algún momento todos los docentes sienten ansiedad al realizar los exámenes a sus estudiantes, debido a que, en el resultado se verá reflejada la efectividad de sus métodos y prácticas al transmitir conocimiento a los estudiantes. De esta forma, se evidencia mayor miedo a que los docentes sean evaluados por sus superiores con respecto al método utilizado al momento de realizar sus exámenes (Valdés, Castillo y Sánchez, 2009).

METODOLOGÍA

La investigación se enmarcó en la metodología cualitativa, de tipo fenomenológico, ya que busca la descripción de la vivencia y la experiencia. Con un diseño descriptivo, transversal.

Según Sampieri, Collado y Baptista (2010) la investigación cualitativa es multiactiva, ya que recurre a diferentes actividades; con el fin de llegar al objetivo deseado, en este diseño las hipótesis pueden aparecer en momentos diferentes de la investigación, ya sea al comienzo, en fase media o al final del proceso, la metodología cualitativa aporta a la investigación una perspectiva diferente puesto que no es metódica y se puede relacionar con las áreas naturalistas y humanistas, haciendo que esta sea subjetiva para el investigador y el grupo de estudio, con el fin de poder generar nuevas teorías.

Como ya se mencionó, el presente estudio tiene un corte transversal, el cual Zabalza y Cid (2006) definen como aquel proceso que le proporciona al investigador la capacidad de estudiar las variables en un periodo de tiempo determinado, así el investigador podrá tener la capacidad de examinar uno o más grupos de estudio en el mismo periodo de tiempo.

En cuanto al tipo de investigación se enfocó en lo fenomenológico, ya que buscó indagar las experiencias individuales que tiene cada docente al momento de realizar exámenes a sus estudiantes, es decir que el estudio buscó explicaciones de una manera más subjetiva en cuanto a las vivencias o situaciones que experimenta cada individuo en relación al objeto de estudio (Arevalo & Reinoso, 2009).

Población y muestra

El presente estudio contó con una población de 57 participantes en el área de docencia, dividido entre la institución educativa Niño Jesús de Praga (privado) y Francisco José de Caldas en la sede principal (público) del municipio de Corozal-Sucre.

Con respecto a la muestra, se seleccionaron 15 participantes, los cuales estaban integrados por docentes y coordinadores de las instituciones educativas; tres de los integrantes del estudio responden una entrevista semiestructurada y 4 participaron de un grupo focal en el colegio privado, en cuanto al público, está conformado por 4 docentes en las entrevistas, más 4 del grupo focal.

Criterios de inclusión

- Conocer y aceptar el estudio
- Docentes que pertenezcan a instituciones privadas y públicas

Técnicas de recolección de datos

Para la implementación de la recolección de la información del proyecto, los instrumentos aplicados fueron basados en el método de la investigación cualitativa, con el objetivo de lograr una triangulación, por lo tanto, se implementaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales a los docentes y coordinadores participantes en el proceso,

Encontramos que autores como Sampieri, Fernández Y Baptista (2010) exponen que la entrevista semiestructurada es una técnica que permite recolectar los datos mediante una serie de preguntas elaboradas con referencia al tema, asimismo explican que el grupo focal es otra forma común para recolectar la información, debido a que es concebido como una reunión grupal, la cual está compuesta por un número de personas determinadas, que tiene como objetivo principal indagar las distintas opiniones de los participantes a través de la implementaciones de entrevistas de una manera colectiva, además esta técnica suele caracterizarse por implementar sesiones para lograr desarrollar un conversatorio, con el fin de tener mayor información con el tema a estudiar, por esta razón el siguiente estudio se encuentra basado con las técnicas mencionadas debido a que el objetivo principal es buscar de una manera detallada las percepciones u opiniones de los docentes. Además, para obtener mayor fiabilidad en los datos se

llevó a cabo la triangulación de método, la cual consiste en la aplicación de varias técnicas de recolección de la información.

Diseño y análisis de la información

Para el análisis de la información recolectada mediante las entrevistas semiestructurada realizadas en la institución educativa Niño Jesús de Praga y la Institución Educativa Francisco José de Caldas, se llevó a cabo la interpretación de la misma, categorización y subcategorización para luego proceder a la fundamentación de la teoría

En cuanto al grupo focal se llevó a cabo la transcripción de la información y análisis mediante los audios de voz recolectados durante su ejecución.

Para finalizar se utilizó el método de la triangulación de la información donde se transcribió detalladamente dividiendo la información por categorías como: sentimientos en los exámenes, causas de estrés en los exámenes, métodos usados para tratar de calmarlos y estrategias psicopedagógicas a partir de esto se evidenciaron las categorías saturadas durante todas las entrevistas.

Procedimiento

Para llevar a cabo la presente investigación se inició el proceso mediante la presentación del proyecto en las instituciones educativas niño Jesús de Praga y Francisco José de Caldas, seguidamente se les hizo entrega de los consentimientos informados para poder iniciar la aplicación de las entrevistas y así, obtener toda la información necesaria.

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos a razón de la recolección de datos.

Tabla 1
Información obtenida en el colegio privado

Colegio privado

| Categoría | Subcategoría | Entrevista # 1 | Entrevista # 2 | Entrevista # 3 | Entrevista coordinadora | Grupo focal | Resumen |
|-------------------------------------------|-----------------------------|----------------|----------------|----------------|-------------------------|-------------|---------------------|
| Sentimiento de exámenes | Nervios | x | x | | | X | Nervios |
| | Angustia | x | x | | x | | Angustia |
| | Llanto | x | x | | | X | Llanto |
| Causa de estrés en los exámenes | Expectativa de los docentes | | x | | x | X | Expectativa docente |
| Métodos usados en situaciones estresantes | Tratar de calmarlo | x | x | | | X | Tratar de calmarlo |

Tabla 2
 Información obtenida en el colegio público

| Categoría | Subcategoría | Entrevista # 1 | Entrevista # 2 | Entrevista # 3 | Entrevista coordinadora | Grupo focal | Resumen |
|-------------------------------------------|----------------------|----------------|----------------|----------------|-------------------------|-------------|---------------------|
| | Tranquilidad | | | X | x | x | Tranquilidad |
| | Ansiedad | | x | | x | x | Ansiedad |
| | Nervios | X | | x | x | x | Nervios |
| | Miedo | | x | | x | x | Miedo |
| Causas de estrés en los exámenes | Expectativa padre | | x | | x | | Expectativa padre |
| | Expectativa docentes | X | | x | x | | Expectativa docente |
| Métodos usados en situaciones estresantes | Explicaciones | X | x | | | x | Explicación |
| | Tratar de calmarlo | | | x | x | x | Tratar de calmarlo |
| | Dialogar | X | x | | | x | Dialogar |

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

A partir de las entrevistas realizadas entre docentes, coordinadores y el grupo focal en la Institución Francisco José de Caldas, una entidad pública; y la Institución Educativa Niño Jesús de Praga, una Entidad privada de Corozá-Sucre, se pudo obtener la siguiente información:

Según los docentes los exámenes generan en los estudiantes, sentimientos de miedo, nervios, ansiedad y angustia, esto es provocados por las expectativas que tienen los docentes sobre sus estudiantes, ya que los docentes les manifiestan a sus estudiantes el deseo de que puedan obtener buenas calificaciones y aprobar las materias.

Los métodos que proponen los docentes de ambas instituciones educativas para controlar la ansiedad, el nerviosismo y el miedo en los estudiantes son "tratar de calmarlos" "dialogar" y darles "explicaciones sobre la temática", esto surge de manera intuitiva en los docentes, ya que estos afirman que no cuentan con las estrategias necesarias para intervenir ante esta situación.

Sin embargo, los docentes de la institución privada informaron que una de las estrategias psicopedagógicas que se podrían implementar ante

las situaciones estresantes, producto de los exámenes es la motivación, teniendo en cuenta su formación profesional y su experiencia como docente. Por el contrario, los docentes de la institución pública no expresaron ninguna estrategia psicopedagógica que ayude a disminuir los niveles de ansiedad, nerviosismo y miedo que se pueda presentar dentro del aula de clase a la hora de realizar un examen.

Por otra parte, los docentes de la institución privada expresan sentirse ansiosos ante la realización de los exámenes a sus estudiantes, mientras, que los docentes de la institución pública no presentan estos síntomas, prefieren sentirse tranquilo ante la aplicación de exámenes a sus estudiantes.

CONCLUSIONES

Podemos finalizar esta investigación señalando los hallazgos encontrados después de recolectar y analizar toda la información, entre ellos los siguientes:

- Se puede evidenciar que los docentes de las instituciones privadas si perciben ansiedad, nerviosismo y miedo en sus estudiantes a la hora de realizar sus exámenes, asimismo, los docentes de las instituciones públicas también manifiestan la presencia de estos síntomas en sus educandos aunque con menor intensidad.
- Destacan los altos niveles en la expectativa del docente ante el rendimiento académico de sus estudiantes, por lo cual, podemos decir que los docentes de las instituciones públicas y privadas solo hacen uso de estrategias psicopedagógicas por intuición y la experiencia.
- La motivación juega un papel importante al momento de llevar a cabo un examen.

RECOMENDACIONES

Habiendo culminado esta investigación podemos destacar la gran importancia de impartir acciones que contribuyan positivamente ante el buen desarrollo de las habilidades del educador y el educando dentro del aula de clase.

Una de estos planes de acción parten de la gran necesidad de implementar estrategias psicopedagogas que permitan disminuirlos niveles de

ansiedad, nerviosismo y sentimientos de miedo en los estudiantes ante las realizaciones de los exámenes académicos.

También se hace hincapié en la gran necesidad de llevar a cabo procesos investigativos dentro del margen institucional, que permita estudiar y analizar todas aquellas acciones que se lleven a cabo dentro del salón de clase, esto con el fin de dar respuesta a los interrogantes que se plantean con relación a los aspectos psicológicos involucrados en las diferentes problemáticas que se presentan en nuestro entorno, de esta manera, se podrá mejorar y contribuir al buen desarrollo de las capacidades de los estudiantes. Con la finalidad de que los docentes puedan saber cómo se debe transmitir y enseñar las nuevas temáticas de estudios en el contexto educativo de una manera más adecuada y satisfactoria (Roja, 2010).

Referencias

- Arevalo, D., y Reinoso, W. (2009). Método fenomenológico. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela
- Valdés, A., Castillo, E., & Sánchez, P. (2009). Percepción de los docentes con respecto a la evaluación de su práctica. *Revista de Investigación Educativa Duranguense*, 5(10), 1-10.
- Esteve, J. M. (1987). El malestar docente. *Cuadernos de pedagogía*, (148), 94-104.
- Medina, Pérez & Mejía (2000). Prevalencia de la depresión, ansiedad y comportamiento suicida en la población estudiantil de pregrado de la Universidad de Caldas, año 2000. *Revista Colombiana de Psiquiatría*.
- Murgas D, Ruiz, M & Samper T. (2011). Percepciones de los docentes ante la modificación de los calendarios escolares y exámenes finales. *Docentes del siglo XXI*.
- Roja, U. i. (2010). webscolar. Recuperado el 08 de julio de 2017, de <http://www.webscolar.com/los-problemas-que-enfrentan-los-maestros-en-las-aulas-de-clases>
- Sáiz, M. S. I., & Gómez, G. R. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de educación*, 351, 385-407.
- Sampieri, F; Collado, C; Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación Quinta Edición (Vol. 5). (J. M. Chacón, Ed.) México D.F., México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Sampieri, R., Fernando, C y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. DF, México. Quinta Edición.

- Sánchez, M. C. (2007). Educaweb.com Monográfico. Estrés laboral en el sector educativo.
- UNESCO. (2005). Condiciones de trabajo y salud docente. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Zabalza, M & Cid, A. (2006). La tutoría en la universidad desde el punto de vista del profesorado. *Revista de Orientación Pedagógica*, 58 (2), 247-267.

EL CONFLICTO DESDE LA CONVIVENCIA VECINAL EN POBLACIONES DESPLAZADAS Y REUBICADAS EN ÁREAS URBANAS

*Andrea Henao*¹

Corporación Universitaria del Caribe CECAR

*Edinson Martínez*²

Corporación Universitaria Antonio José de Sucre

*Carmen Ysabel Martínez de Meriño*³

Universidad Católica Luis Amigó

Resumen

En Colombia, uno de los problemas sociales que ha tenido mayor impacto significativo en el tiempo es el conflicto armado, que junto con la reubicación de población desplazada de zonas rurales a construcciones urbanas sin mayores regulaciones, ha generado entre sus consecuencias; inconvenientes en la convivencia vecinal. Sucre, tiene proyectos de reubicación para víctimas de dicho conflicto, uno de ellos, la Urbanización Altos de la Sabana, que beneficia a 2.182 familias. Dado que esta comunidad no es ajena a las situaciones adversas que surgen cuando por obligación se trasladan personas y familias enteras a un nuevo entorno, se hace referencia a una investigación finalizada de corte cualitativo con una muestra diversa de 37 personas que tiene como objetivo diagnosticar el estado de convivencia y conflictos vecinales en la comunidad. Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron la entrevista semi-estructurada y la observación directa. Este estudio descriptivo, no experimental, mostró que la percepción de convivencia en la comunidad en general no es buena, con predominio de conflictos por relaciones interpersonales y poco respeto a la norma. Se identificó además; la necesidad de trabajar en comunicación asertiva y control de impulsos para mejorar el comportamiento de los habitantes de la urbanización.

1 Psicóloga. Magister en Psicología Forense. Magister en Investigación de la Educación. Docente e investigador de la Corporación Universitaria Antonio José de Sucre CORPOSUCRE. Email: andreahenao83@gmail.com; Andrea_henao@corposucre.edu.co

2 Licenciado en matemáticas. Especialista en planeación educativa y planes de desarrollo. Candidato a magister en educación. Docente e investigador de la Corporación Universitaria Antonio José de Sucre CORPOSUCRE. Email: edison_martinez@corposucre.edu.co

3 Licenciada en Comercio. Magister en Educación. Dra. en Ciencias de la Educación. Docente investigadora de la Universidad Católica Luis Amigo. Email: carmen.martinezde@amigo.edu.co

Palabras clave: comunidad, convivencia, desplazados

Introducción

Hablar de una verdad absoluta cuando de conflicto armado se trata sería incorrecto debido a las múltiples versiones existentes y a su capacidad de readaptación y autotransformación como mecanismos de reproducción (Robayo, 2014). De lo que sí es posible hablar, es de las marcadas consecuencias que ha generado y sigue generando en la población civil, dado que es indudable afirmar que la violencia ocasionada por el conflicto armado tiene implicaciones que van más allá del cambio territorial, el desplazamiento no solo arranca al campesino de su territorio, también lo hace de su origen socio-familiar, alterando directamente el sentido adaptativo de su historia (Andrade, 2011).

Una vez reubicadas las familias, inicia la adaptación y la convivencia. Ya no se dispone de una casa con muchas habitaciones y buen espacio para que los niños corran y jueguen, ahora se cuenta con 45 metros cuadrados que deben ser compartidos por toda la familia. Ahora, cuando se abre la puerta no se ve un árbol o una huerta, se ve otra puerta en la que viven desconocidos con los que día a día se debe convivir. Dentro de la convivencia, uno de los factores más influyentes en el desarrollo de la misma es la forma en que se manejan los conflictos. Desde el momento del nacimiento y en diferentes contextos, toda persona debe enfrentarse a múltiples conflictos, entendiéndose éste como un elemento inherente y constitutivo del propio proceso de desarrollo psicológico (Arranz, 2002).

La importancia del conflicto entre el sujeto y un medio reside en el cambio, sin conflicto, no se ve la necesidad de modificar lo establecido, para esta modificación se hace una distinción notable entre conflicto externo e interno, el primero es el que ocurre entre el individuo y su entorno y el segundo –intrapésquico– supone una huella consciente o no del conflicto ocurrido a nivel externo (Arranz, 2002). Se puede establecer entonces que los cambios ocurridos gracias a los conflictos son de nivel personal y social.

La Urbanización Altos de la Sabana ubicada en Sincelejo Sucre que beneficia a 2.182 familias (Red Nacional de Información - RNI, 2016) no es ajena a esta realidad, dado que es una comunidad conformada por personas desplazadas por conflicto armado, desastres naturales o situación de extrema pobreza, es una población que diariamente debe vivir con los cam-

bios que en ella se produzca, las realidades son tan diferentes y presentan tantas formas de vida, que no resulta fácil vivir en armonía. Por tal razón, lo que se pretende es diagnosticar el estado de convivencia y conflictos vecinales en la comunidad con el fin de poder brindar herramientas que contribuyan a la calidad de vida de los integrantes de la urbanización, haciéndolos sentir partícipes activos de un cambio que únicamente depende de ellos.

El propósito de este documento, además de mostrar el estado de convivencia y conflictos de una comunidad de desplazados en Colombia, es invitar a ser conscientes de una de las realidades de nuestro país en la que todos tenemos parte, en la que cada uno contribuye directa o indirectamente para posibilitar u obstruir su proceso de adaptación en un espacio desconocido y con condiciones totalmente diferentes a las propias.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En Colombia, uno de los problemas sociales que ha tenido mayor impacto significativo en el tiempo ha sido el conflicto armado, que junto con la reubicación de población desplazada de zonas rurales a construcciones urbanas sin mayores regulaciones, ha generado entre sus consecuencias; inconvenientes en la convivencia y conflictos. Después de la migración, interactúa una actitud hacia el nuevo ambiente, con un cumplimiento de expectativas que no en todos los casos se cumplen, generando así malestar que se empieza a traducir en sentimientos de inferioridad, auto-rechazo y traición (Lozano y Gómez, 2004).

Ante las implicaciones constituidas por esta situación en Colombia, el Estado ha mantenido medidas de asistencia, representadas en programas y recursos de orden político, económico, social, y fiscal. Dirigidos a establecer la vigencia efectiva de los derechos de las víctimas, brindándoles condiciones para llevar una vida digna y garantizar su incorporación a la sociedad (Corporación Viva la Ciudadanía, 2012). Este tipo de "ayudas", propuestas a luz de políticas públicas del Estado Colombiano, han buscado conseguir una reparación integral de todas las víctimas, estableciendo como medidas obligatorias, según la necesidad de cada persona en esta condición, brindar asistencia funeraria, facilidades en el campo de la educación y la salud, ayuda humanitaria, restitución de tierras, restitución de vivienda, indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición (Corporación Viva la Ciudadanía, 2012).

A partir del proceso, gran parte de las familias que han recibido este tipo de apoyo, debieron dejar a un lado de forma definitiva su territorio, situación ante la cual según Vera, Palacio, Maya y Holgado (2014) los niños y las niñas, así como sus familias, han experimentado estrés por aculturación; generado por los eventos que han vivido, los cuales han elevado el riesgo social y han experimentado una reducción significativa en la satisfacción de sus necesidades básicas, observándose además una percepción de carencias en la comunidad receptora, así como las dificultades en las relaciones con los pobladores del nuevo lugar de residencia y con las instituciones que apoyan el proceso de restitución de sus derechos, siendo estos aspectos que afectan su adaptación.

En este orden de ideas, la convivencia se convierte en un factor clave y duradero de la calidad de vida y del desarrollo humano. Una convivencia sana deviene en un satisfactor sinérgico de muchas necesidades; además, indirectamente permite la satisfacción de otras. Las necesidades de afecto, de seguridad multidimensional, de apoyo y de valoración de sí mismo y del grupo encuentran su mejor oportunidad en tal tipo de convivencia, lo cual promueve, sin duda, la calidad de vida (calidad de satisfactores para necesidades fundamentales) y la potenciación de los haberes sociales (desarrollo humano) (Granada, 2015).

Una de las piezas importantes entre otras tantas, que contribuye a mejorar la convivencia es la participación de sus colectivos en las acciones comunitarias. Es así como, la participación colectiva, es la desarrollada con el grupo de individuos, que la diferencia con la individual, por su carácter público; es decir, no se discrimina entre quienes participaron y no, siendo los beneficiados todo el colectivo. Es por ello, que Briceño (2000), habla del fomento de la solidaridad y de la acción voluntaria y generosa por un ideal de bienestar colectivo, que no puede estar basado en el cálculo del actor racional. La participación en las comunidades se muestran el tipo de acciones de manera individual y colectiva que aglutina a un conjunto de ciudadanos decididos a constituirse y a darle solución a los problemas del colectivo mediante proyectos para generar mejoras o cambios en sus pobladores (Martínez, 2004; Martínez, Henao & Martínez, 2017).

En este sentido, Marchioni (así como es citado en Marchioni, Ramírez y Álamo, 2013, p. 62) expresa que la "participación es la posibilidad y el derecho a ser reconocido como ser humano activo en todos los ámbitos de la vida social de una sociedad democrática –político, sindical, familiar, acadé-

mico, social, etc”, que aporta ideas, propuestas, iniciativas, acciones, entre otras para modificar y mejorar la realidad que nos rodea; siempre y cuando tales acciones no limiten o impidan el ejercicio de los derechos individuales y colectivos de otras personas.

Por esta razón una de las teorías más aplicadas a la participación en comunidades es la teoría de los tres círculos, tal como lo propone Buades y Giménez (2013), la misma está estrechamente relacionada con el proceso de colaboración de las personas, basada en las prácticas y en las experiencias participativas que se desarrollan en la comunidad, para que se produzca, previamente debe existir la iniciativa y el deseo de un grupo de individuos de ponerlo en marcha, donde se traza el trabajo para darle cumplimiento mediante la invitación a participar de todo el colectivo que les rodea; a este primer trabajo se le denomina núcleo, que tiene la función de permitir el desarrollo del proceso de manera constante y en el tiempo, este grupo forma parte de lo que se llama un primer círculo.

En este proceso, se consiguen a las personas que brindan gran colaboración, que comparten la iniciativa, sirven de apoyo, disponen del tiempo para trabajar por los objetivos que les unen y podrán pasar a formar parte del núcleo. De igual manera, se pueden conseguir individuos del colectivo que compartan las ideas y metas, manifiestan estar dispuestos a trabajar, pero no tienen mayor disponibilidad para dedicarse a las tareas propias de una manera puntual, quienes formarían parte del círculo número dos, que rodea al núcleo. Por último, nos encontramos a personas que no pueden participar, pasan a formar parte del círculo número tres, donde estarán siendo informados por el núcleo sobre los avances o retrasos en las metas trazadas. Empero los individuos que forman parte de este círculo en algún momento podrán estar identificados con las acciones del círculo número dos o del núcleo. En conclusión, la dinámica de los círculos está en constante movimientos y cambios, es abierta, permite la entrada y salida de los individuos de acuerdo a sus necesidades y mantiene un flujo constante de información a la colectividad.

Sin embargo, el conflicto y la convivencia son variables constantes e interrelacionadas a la hora de analizar determinadas comunidades y su proceso de cambio social; así con la llegada de una nueva población y la acentuación de los movimientos residenciales de la antigua hacia otras zonas, se va produciendo una concentración de población y toda una serie de conflictos susceptibles de favorecer el desequilibrio de los factores que

garantizan la convivencia, dentro de una situación de normalidad en las relaciones próximas y cotidianas, siendo que los conflictos se manifiestan situaciones que atentan contra la convivencia de la comunidad a la cual se vincula (Vecina, 2011).

MÉTODOS Y TÉCNICAS

Según Briones (citado por González, 2005), el paradigma de investigación se refiere a la concepción del objeto de estudio de una ciencia, de los problemas a estudiar, de la naturaleza de sus métodos y de la forma de explicar, interpretar o comprender los resultados de la investigación realizada.

Al respecto González (2003), plantea que el paradigma interpretativo trata de comprender la realidad circundante en su carácter específico, es decir, focaliza su atención en la descripción de lo individual, lo particular del hecho que se estudia, sin la pretensión de establecer regularidades, ni el establecimiento de generalizaciones, mientras que la medición realizada es de carácter cualitativa. Desde las consideraciones planteadas y las características de la presente investigación, esta se enmarca en el paradigma interpretativo, teniendo en cuenta que se focaliza el proceso en un lugar particular, en este caso, la Urbanización Altos de la Sabana en Sincelejo, Sucre.

En este sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2010) plantean que el enfoque cualitativo utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación. De allí que la presente investigación se articula a partir de elementos característicos del enfoque, teniendo en cuenta que el análisis de las técnicas de recolección de datos aplicadas para el alcance de los objetivos propuestos no requiere de mediciones numéricas.

El presente trabajo de investigación es de tipo descriptivo, ya que pretende especificar las características de las comunidades en estudio (Hernández, et al., 2010). Es decir, se describirán las relaciones expresadas por los miembros de la comunidad en relación con la convivencia y al manejo de conflictos vecinales. La población utilizada estuvo conformada por los habitantes de las diferentes manzanas de la urbanización Altos de la Sabana, con una muestra diversa o de máxima variación de 37 personas de la comunidad con el fin de obtener información variada que fortalezca el diagnóstico, porque como afirma Hernández, et al. (2010, p. 397) lo que se

busca es “contar con diferentes perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien, documentar diversidad para localizar diferencias y coincidencias”.

Entre los paradigmas de investigación dominantes en el campo de la investigación, los instrumentos y las estrategias de acceso a la información no difieren mayormente entre sí, aunque entre los participantes de la investigación tradicional o cuantitativa se observa un mayor dominio de la encuesta y del cuestionario estandarizado, en cambio los sectores de la investigación cualitativa, optan preferiblemente por la observación y la entrevista (Cerdeña, 2011). Al respecto Ruiz (2012), resalta que las principales técnicas de recogida de datos en los estudios cualitativos son: la observación, entrevistas y lecturas de textos.

Para realizar el diagnóstico sobre el estado de la convivencia en la comunidad y los conflictos vecinales, se utilizaron dos instrumentos, la entrevista semiestructurada (tabla 1) que tiene como base una guía de preguntas en las que el entrevistador es libre de agregar las que considere necesarias para obtener mayor información (Hernández, et al., 2010). Y un registro de observación directa, método de recolección de información que, a través de un conjunto de categoría y subcategorías ya establecidas, pretende llevar a cabo un registro válido y confiable además de sistemático de comportamientos y situaciones observables (Hernández et al., 2010).

Tabla 1
Preguntas orientadoras para el diagnóstico

| Subcategorías | Preguntas orientadoras |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Relaciones | ¿Le gusta compartir con sus vecinos? |
| Normativa | ¿Ustedes aquí en la comunidad tienen normas establecidas? ¿Las respetan? ¿Qué hacen con los que no las respetan? |
| Axiología | ¿Cómo reaccionaría usted si ve que un vecino está haciendo algo indebido dentro de la comunidad? ¿Por qué? |
| Participación | ¿Le gusta participar en los eventos que hacen en la comunidad? |
| Conflicto | ¿Cuénteme un poco sobre cómo es la convivencia aquí, cómo se vive aquí? ¿por qué? |
| Identitario | ¿Las actividades que realizan ayuda a fortalecer la identidad de la comunidad? |

Nota. Elaboración propia, 2017.

Para el análisis de la información, se realizó un análisis por categorías (tabla Nro. 2) dado que lo que se pretende es rescatar temáticas, ideas y

sentires que se encuentran presentes en las narrativas recogidas y no, reconstruir el discurso social en su conjunto y globalidad (Echeverría, 2005). En pro del objetivo, las categorías fueron predeterminadas (relaciones, normativa, axiológica, participativa, conflictual e identitaria), estableciendo las adaptadas y desarrolladas del instrumento generado en el marco del proyecto europeo CIEN (como se citó en Buades et al., 2013).

Tabla 2

Categorías y Subcategorías

| Categoría | Subcategorías |
|------------------|----------------------|
| Convivencia | Relaciones |
| | Normativa |
| | Axiología |
| | Participación |
| | Conflicto |
| | Identidad |

Nota. Elaboración propia, 2017.

RESULTADOS

Este estudio no experimental, de corte descriptivo, arrojó como resultado que en cuanto a la convivencia, se percibe una diversidad de respuestas, lo cual evidencia que las relaciones al momento de compartir espacios públicos no son activas, se vive separadamente y aislado de las acciones que puedan fortalecer los vínculos entre vecinos de una misma manzana.

Al dar respuesta a la subcategoría normativa, se observa que se realizan esfuerzos por mejorar la convivencia, estableciendo desde las juntas administradoras de las manzanas y los líderes de las torres las normas para la conservación de las áreas comunes, las mismas se socializaron en las reuniones y se han colocado a la vista de las personas que habitan en las torres, con el fin de ser acatadas por todos. Al revisar las medidas que se toman ante la propuesta de las normas para un trabajo en colectivo que permita mejorar la convivencia, se expresa que las mismas no se cumplen.

Para la subcategoría axiológica, las respuestas dadas por los entrevistados están orientadas al diálogo en la medida de lo posible con las personas que están haciendo algo indebido, de ser necesario se hace de forma individual, si el mismo no corrige la conducta, se busca el apoyo de otras

personas, es decir; se unen en equipo para orientar el comportamiento y colaborar de manera respetuosa a que la persona cambie el actuar que predispone a los demás vecinos. Si nada de esto funciona, se opta por llamar a la policía.

Al realizar la revisión a la subcategoría participación, se encontró que a los habitantes de la urbanización Altos de la Sabana les gusta poco participar en las actividades desarrolladas en su comunidad, dichas participaciones no son constantes, se suele ir a unas reuniones y a otras no, tal como lo expresan los actores. Siguiendo el orden de análisis, encontramos que la subcategoría conflicto, donde se observaron las situaciones de tensión que se presentan en la comunidad Altos de la Sabana, las respuestas estuvieron orientadas hacia los comentarios que se hacen entre los vecinos, las peleas que se presentan en la comunidad. Se refleja que algunos propietarios de apartamentos expresan que la gran parte de los problemas son producidas por las personas que viven en condición de arrendados en la comunidad y sugieren acciones para mejorar la convivencia, entre ellas que solo vivan dueños y apostar por la unión entre sus miembros. Se definen a ellos mismos como una comunidad conflictiva, sin unión y muy difícil para vivir.

La última de las subcategorías que permitió diagnosticar el estado de convivencia es la identificación y el sentido de pertinencia que tiene con su comunidad, en la cual se evidencia un sentido de identificación únicamente con su espacio, el lugar asignado para compartir en familia, manifestándose poco sentido de pertenencia por los espacios comunes de las manzanas y la urbanización. El no preocuparse por mantener sus instalaciones limpias y en condiciones óptimas, es atribuido a la necesidad de evitar problemas con sus vecinos, dado que se han presentado conflictos relevantes en la mayoría de los casos cuando por alguna razón se hace un llamado de atención.

DISCUSIÓN

Dentro de las consecuencias del conflicto armado, se encuentra la desintegración familiar, pues si no se ha perdido a gran parte de sus integrantes en el conflicto, al ser reubicados, el nuevo contexto y la necesidad de sobrevivir suele tener consecuencias no del todo agradables para la familia (discusiones, separaciones y cambios comportamentales por mencionar algunos). La disgregación de la identidad cultural y la memoria histórica cambia radicalmente con experiencias dolorosas. Un aumento de la desconfianza ante el entorno, se aprende que ningún lugar es libre del con-

flicto y que por mucha tranquilidad que se experimente en el presente, en algún momento se puede tener otra experiencia negativa. Se desarrollan actitudes defensivas constantes, en muchos casos, pasando de víctima a victimario con el fin de no volver a sentirse vulnerable, factores que contribuyen de manera negativa en el proceso de adaptación a otros espacios al ser reubicados (Andrade, 2011).

En la comunidad de desplazados reubicados en la Urbanización Altos de la Sabana, se identificó una desconfianza constante, pérdida de empatía, de sentido de pertenencia y una apatía por la norma que constantemente entorpece el proceso adaptativo al nuevo entorno generando conflicto constante. Asimismo, la participación del colectivo en las reuniones de trabajo planificadas y organizadas por los líderes de manzanas, que constituyen el núcleo, según la teoría de los círculos, es muy baja, la comunidad no se vincula de forma activa a las actividades desarrolladas para el bien común, suelen ir a alguna reunión y en adelante prefieren mantenerse pasivos. Hablar de conflicto entonces, es hacer referencia a un tipo positivo siempre y cuando contribuya al desarrollo psicológico, proporcione un cambio transformador de realidades para el mejoramiento de la calidad de vida del sujeto. Diferente del negativo, presente en la comunidad y por el contrario, inhibe o dificulta el desarrollo psicológico, generando inconvenientes que repercuten en la realización personal y social del individuo que está en constante interacción con él (Arranz, 2002).

Desde esta perspectiva, se evidencia que a pesar de las políticas públicas establecidas como elemento reparador, se siguen presentando situaciones adversas para la población víctima del conflicto, para el caso las dificultades en las relaciones con los pobladores del nuevo lugar en cual habitan; ante esto Naranjo et al (Palacio, Correa, Díaz y Jiménez, 2003) indica que a partir del momento en que las personas son desplazadas y llegan a un nuevo lugar se integran a sus vidas como única alternativa de sobrevivencia; creando relaciones de vecindad pero también conflictos, y es lo que va a marcar definitivamente la manera de ser y de habitar los nuevos territorios.

CONCLUSIONES

Aunque no se demerita el trabajo que Colombia ha venido realizando en el fortalecimiento de programas y proyectos en torno al desplazamiento forzado, en pro de su intervención y prevención de una manera integral, la presencia de víctimas en este escenario sobrepasa la capacidad de respues-

ta del Estado. Por tanto, se puede deducir, que es la carencia de estudios y propuestas educativas que fortalezcan el desarrollo social de las víctimas por desplazamiento, lo que impide en ellos un aprendizaje ciudadano y proyección a un futuro, más que la ausencia de políticas públicas en sí (González y Moreno, 2012).

El resultado diagnóstico evidencia la necesidad imperiosa de intervenir en la comunidad con el fin de contribuir a su convivencia desde la educación y la psicología comportamental, pues si bien han recibido ayudas del gobierno, no es fácil convivir en propiedad horizontal, rodeado de personas desconocidas con problemáticas que directa o indirectamente, interfieren en el bienestar común, afectando la calidad de vida de cada uno de los integrantes de la comunidad.

Referencias

- Andrade, J. A. (2011). Efectos psicopatológicos del conflicto armado Colombiano en familias en situación de desplazamiento forzado reasentadas en el municipio del Cairo en el año 2008. *ORBIS Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas* (20), 111-148.
- Arranz, E. B. (2002). Conflicto: antropología, psicología y educación. En X. C. Vascos, XV Congreso de Estudios Vascos (págs. 241-252). Donostia: Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Briceño, R. (2000). Siete tesis sobre educación para la participación. Rio de Janeiro. Editora Fiocruz.
- Buades Fuster, J., & Giménez Romero, C. (2013). Hagamos de nuestro barrio un lugar habitable. Manual de intervención comunitaria en barrios. Valencia.
- Contreras, Y. (2012). Reseña 1: Los elementos de la investigación: como reconocerlos, diseñarlos y construirlos. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 4 (1), 220-221.
- Cerda, H. (2011). Los elementos de la investigación: cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos (No. Q180. 55. M4 C46).
- Corporación Viva la Ciudadanía. (2012). Ruta de derechos de las víctimas: ley de víctimas y restitución de tierras, decretos reglamentarios y decretos para etnias. Bogotá. Recuperado de http://viva.org.co/pdfs/victimas/La_Ruta_de_los_Derechos_de_las_Victimas.pdf
- Echeverría G, G. (2005). Análisis cualitativo por categorías. Universidad Academia de Humanismo Cristiano-Escuela de Psicología.
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45 (138), 125-135.

- González Ocampo, L & Moreno, Bedmar M. (2012). Población infantil en situación de desplazamiento forzado en Colombia y sus manifestaciones de ciudadanía. *Revista de Paz y Conflictos*, (5), 120-137.
- González, F. (2005). ¿Qué es un paradigma? Análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término. *Investigación y postgrado*, 20(1), 13-54.
- Granada E., H. (2015). El diseño social: espacio de interrelación transdisciplinaria. Algunos aportes para la convivencia. *Revista de Arquitectura y urbanismo para la paz y la reconciliación*. (18), 32-45.
- Hernández, R; Fernández, C y Baptista; M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México. Editorial Mc. Graw Hill Interamericana Editores, S.A. Quinta Edición
- Lozano A. y Gómez G. (2004). Aspectos psicológicos, sociales y jurídicos del desplazamiento forzoso en Colombia. *Acta colombiana de psicología*, 103-119.
- Marchioni, M., Ramírez, L. M. M., & Álamo, J. (2013). *Metodología de la intervención comunitaria. Los procesos comunitarios. Hagamos de nuestro barrio un lugar habitable*, 58.
- Martínez, A. (2004). *Microcrédito y pobreza: Proyecto de desarrollo de comunidades rurales pobres*. Tesis de grado. Universidad Simón Bolívar, Caracas.
- Martínez, C.; Henao, A. & Martínez, E. (2017). La participación en comunidades desplazadas y reubicadas en contextos urbanos. Caso: Altos de la Sabana de la ciudad de Sincelejo-Sucre-Colombia. En Meriño V. (Ed.), *Gestión del conocimiento. Perspectiva Multidisciplinaria* (p p. 208-225). Falcón, Venezuela: Fondo Editorial Universitario Servando Garcés.
- Palacio, J., Correa, A., Díaz, M., & Jiménez, S. (2003). *La búsqueda de Identidad Social. un punto de partida para comprender las dinámicas del desplazamiento - restablecimiento forzado en Colombia*. *Investigación & Desarrollo*, 26-55.
- Robayo, M. S. (2014). Investigación sociológica y conflicto armado en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 37 (1), 99-120.
- Red Nacional de Información – RNI. (2016). <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Vecina, C. (2011). Barrios Vulnerables, Inmigración y Conflicto Social. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 1-22.
- Vera, Á., Palacio, J., Maya, I., y Holgado, D. (2014). Identidad social y procesos de adaptación de niños Víctimas de violencia política en Colombia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47 (3), 167-176.

*Andrea Henao - Edinson Martínez
Carmen Ysabel Martínez de Meriño*

Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-latinoamericana-psicologia-205-articulo-identidad-social-procesos-adaptacion-ninos-S0120053415000187>.

ISBN: 978-980-427-096-3

ESTUDIO DE CASO SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES QUE TIENE UNA FAMILIA CON PACIENTE DE VIH

Patricia María Mendivil Hernández¹
Álvaro Enrique Lhoeste Charris²

Corporación Universitaria del Caribe

Resumen

El ser humano a través de los años ha logrado superar diferentes dificultades muy significativas con relación a la salud, los avances de la ciencia son fundamentales para dar lugar a nuevas alternativas curativas de enfermedades mortales para el individuo, no obstante, los conflictos emocionales juegan un papel importante, debido a que causan gran impacto, hasta el punto de infringir más sufrimiento emocional. Los compromisos físicos de una enfermedad quedan permeados por los síntomas afectivos, es decir, existe un malestar psíquico que puede conducir al paciente hasta la muerte. Uno de los temas que ha despertado gran atención y como consecuencia se ha convertido en materia de estudio en este sentido, es el Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH). Esta enfermedad influye en la relación que tienen los portadores con su entorno social, laboral y familiar. A nivel familiar puede afectar la comunicación y la cohesión de la familia, ya que al tener conocimiento del estado de salud de uno de sus miembros puede reaccionar de distintas maneras; es por ello que se hizo necesario identificar las características emocionales que presenta la familia de una persona diagnosticadas con VIH en la ciudad de Sincelejo. Este estudio tuvo un diseño metodológico cualitativo de tipo descriptivo (estudio de caso). Para ello se tomó como referencia una familia que tuviese un miembro con VIH. A través de los instrumentos de recolección de la información se obtuvo información relevante acerca de las emociones que experimentan los familiares del diagnosticado; de igual manera se identificó que no poseen información suficiente referente a la enfermedad, lo que origina que se estigmatice al portador.

Palabras claves: características emocionales, familia, enfermedad, diagnosticado, VIH

1 Psicóloga, magister en desarrollo y cultura. Docente del Programa de Psicología de la Corporación Universitaria del Caribe. patricia.mendivil@cecar.edu.co

2 Psicólogo, Candidato a doctor en psicología, magister en psiconeuropsiquiatría y rehabilitación mental. Docente del Programa de Psicología de la Corporación Universitaria del Caribe. alvaro.lhoeste@cecar.edu.co

INTRODUCCIÓN

En Colombia el número de portadores de VIH a través de los años se ha incrementado a pesar de las campañas y métodos de prevención para evitar contraer esta enfermedad; según las estadísticas del Fondo Colombiano De Enfermedades De Alto Costo (CAC) para el año 2016 en el país existían 73.465 personas diagnosticadas. El departamento de Sucre no es ajeno a esta problemática, ya que en 2016 se registraron 1.219 casos. Estas cifras han ido creciendo paulatinamente y en la actualidad es un tema de interés de salud pública a nivel local, nacional y mundial.

Ahora bien, los efectos sociales y culturales frente a la enfermedad del VIH pueden provocar el aislamiento y afeción en la esperanza de la persona diagnosticada y de sus familiares. Lo anterior se puede presentar por el tabú y las creencias hacia la enfermedad, las personas diagnosticadas en ocasiones pueden enfrentarse al rechazo social, problemas emocionales y reorganización del sistema familiar. Pomeroy, Rubin y Wardlaw (1996) plantean que la familia del diagnosticado con VIH puede presentar miedo al contagio, prejuicios hacia la enfermedad y trauma emocional, generando desequilibrio en la dinámica familiar.

La familia de una persona diagnosticada puede reaccionar de distintas maneras, una de estas puede ser la indiferencia, ante la enfermedad y ante la incapacidad de enfrentar la situación, optarán por rechazar o abandonar al pariente; mientras que otras familias buscarán los medios o recursos sociales, morales, psicológicos, emocionales y económicos que sean adecuados y suficientes para brindarle apoyo. Soler, Revert, Verger y Vicó (2005) plantean que las interrogantes más frecuentes que tienen quienes conviven con diagnosticados con VIH, se relacionan con la ayuda que requiere la persona, el medio de contagio y el rechazo social a causa de la enfermedad. Entonces, convivir con personas con VIH involucra poseer conocimientos sobre las pautas sanitarias, psicológicas y de convivencias necesarias para brindarle ayuda. Así también asumir adecuadamente el rol familiar, para que de esta forma la vida del diagnosticado pueda resultar satisfactoria.

Con relación a los efectos emocionales que presenta una familia que convive con una persona diagnosticada con VIH, Díaz (2003) encontró que uno de los principales efectos es la disminución de la interacción con el diagnosticado, reacciones de rabia, tristezas y miedo. Según este autor los

efectos que desencadena el tener a un miembro de la familia diagnosticado con VIH en la dinámica familiar son negativos.

En cuanto a la clasificación de las emociones Gilboa y Revelle (1994), plantean que las emociones tienen tres dimensiones, las cuales pueden ser positivas, neutras y negativas. Las emociones positivas remiten a estímulos agradables y se experimenta cuando se ha alcanzado un objetivo o existe una satisfacción en la vida de la persona. En cambio, las negativas son aquellas emociones generadas por estímulos desagradables, que surgen debido a la insatisfacción que se tiene con la vida, amenaza o acontecimientos adversos que vive la persona, este tipo de emociones tienden a ser más prolongadas que las positivas. En lo que respecta a las emociones neutras son aquellas que no son ni agradables ni desagradables, pero que presentan características de ambas.

Cabe resaltar que la familia juega un papel fundamental en el transcurso de la enfermedad, por medio de las emociones positivas, negativas o neutras que presenten los familiares con el diagnosticado con VIH. Estas son relativas, según los parámetros establecidos por la familia y las influencias sociales que los familiares presenten.

Para García (2013) el aspecto emocional involucra las sensaciones, sentimientos, reacciones y emociones que experimenta una persona, es por ello que cada familia reacciona de forma única, dependiendo de la concepción que se tenga frente a la situación y los sentimientos que esta les genere. Reacciones de rechazo, acompañamiento o abandono se pueden presentar para con el portador de VIH, así como sentimientos de tristezas, vértigo, confusión o ira.

Jasper (2011) tipifica las emociones de la siguiente manera: emociones reflejas, emociones reflexivas y emociones morales. Las primeras hacen referencia a las reacciones de corta duración (ira, miedo, alegría) y larga duración, pero de menor intensidad. Las emociones reflexivas como el amor, respeto o confianza y por último las emociones morales que implican sentimientos de desaprobación o desaprobación.

Las principales emociones que se presenta en los seres humanos según Plutchik (así como es citado por Díaz y Flores, 2001) son: aceptación, alegría, sorpresa, disgusto, tristeza, temor, ira, desagrado. Estas emociones son categorizadas por sus características, instigadores, función y experiencia subjetiva en una persona. Desde este punto se puede explorar la emo-

ción partiendo del estímulo que las genera y la manera en que el individuo actúa bajo los efectos de dicha emoción.

De acuerdo a lo anterior, surgió la siguiente pregunta problema: ¿Qué características emocionales tiene una familia con paciente de VIH en la ciudad de Sincelejo? Esta pregunta orientó la investigación.

MÉTODO

En lo que respecta a la metodología, el presente estudio tuvo un diseño cualitativo, debido a que resultó apropiado recoger las vivencias y experiencias de cada miembro de la familia que convive con la persona con VIH. El tipo de estudio utilizado fue un estudio de caso, ya que se buscó detallar las emociones que los familiares de la persona con VIH presentaron al tener conocimiento del estado de salud de su pariente.

Para determinar la población, se dirigió al Departamento Administrativo De Seguridad Social En Salud De Sucre (Dassalud, Sucre) Dassalud seccional Sincelejo, con el propósito de dialogar con algunas de las personas que se realizan el tratamiento en SOMES. A partir de este punto, se identificó que solo cuatro personas diagnosticadas con VIH han dado a conocer su condición a la familia y se tomó como muestra a una familia con una persona con VIH de la ciudad de Sincelejo (Sucre). Los criterios de inclusión que se tuvieron en cuenta para seleccionar a la familia fueron: la existencia de un miembro diagnosticado con VIH, residente en la ciudad de Sincelejo (Sucre) y la firma del consentimiento informado.

Los instrumentos de recolección de la información que se aplicaron fueron la observación participante, la entrevista a profundidad y la red de asociaciones. Las preguntas de la entrevista fueron abiertas con base en los ejes temáticos de interés, el proceso de aplicación se llevó a cabo en un lugar escogido por la familia donde ellos se sintieran cómodos y libres para expresar sus sentimientos. Una vez grabadas las entrevistas con la autorización de los participantes, fueron transcritas en un procesador de texto para posteriormente realizar la codificación de sus contenidos. Para el análisis de las entrevistas se empleó el análisis de contenido manual, realizando el análisis hermenéutico dialéctico propuesto por Minayo (1995) el cual describe los siguientes pasos: ordenación de los datos, clasificación de los datos y análisis final, esto permitió aproximarse al conocimiento de la dinámica y las características presentes en dichas familias.

Así también, se aplicó la red de asociaciones creada por De Rosa (1995) a cada miembro de la familia de la persona con VIH. Esta técnica permitió identificar las asociaciones, contenidos, percepciones que las personas tienen acerca del VIH. "Esto a través de la construcción de un mapa semántico que toma como punto de partida una palabra inductora, ante la cual la persona identifica palabras asociadas, así como el valor positivo o negativo para cada una de ellas" (De Rosa citada en Fonseca, 2009, p. 55).

RESULTADOS

En este apartado se dan a conocer los resultados de la investigación una vez procesada la información obtenida de las fuentes vivas, es decir, la familia seleccionada para el estudio de caso.

La familia que participó en la investigación estuvo conformada por el padre, la madre y cuatro hijos, incluyendo al portador de VIH, donde tres son hombres y una mujer. La familia reside en un barrio de la zona sur de la ciudad de Sincelejo. En cuanto a la formación académica de los miembros de la familia, oscila entre básica primaria y secundaria. Cabe señalar que la familia no tiene unificada una ideología religiosa. En la siguiente tabla se presentan las características sociodemográficas del grupo estudiado.

Tabla 1

Características sociodemográficas de la familia con miembro afectado por VIH

| Familiar | Parentesco | Edad | Ocupación | Escolaridad |
|----------|------------------|------|--------------------------|--------------------|
| 1 | Hermano | 23 | Moto taxista | Bachiller |
| 2 | Hermano | 18 | Estudiante | Básica secundaria |
| 3 | Hermana | 20 | Estudiante | Estudio técnico |
| 4 | Madre | 45 | Ama de casa | Quinto de primaria |
| 5 | Padre | 49 | Trabajador Independiente | Cuarto de Primaria |
| 6 | Portador con VIH | 26 | Moto Taxista | Bachiller |

Nota. Adaptado de Mendivil (2013).

El componente emocional se subdividió en varias dimensiones, producto de los relatos realizados por la familia. A partir de lo anterior, los relatos sobre los sentimientos y reacciones entorno al VIH que se identificaron en el transcurso de las entrevistas, fueron la dimensión: miedo, tristeza, ira, sorpresa y asco. Ahora bien, Almansa & Flórez (2011) plantean que el

diagnosticado con VIH y su familia solían percibir la enfermedad como “un acontecimiento trágico, donde en el paisaje de su afectividad predominaban la tristeza, el miedo, el enojo, generándose un clima de angustia, desesperación e incertidumbre” (Almansa & Flórez, 2011, p. 254).

Las reacciones emocionales que la familia experimenta cuando alguno de sus miembros transcurre por una situación indeseable para su vida, pueden oscilar desde la tristeza hasta el miedo a que se pueda perder a ese familiar a causa de dicha situación. En el caso de la familia participante en este estudio, las reacciones emocionales que más predominaron en los miembros de la familia cuando tuvieron conocimiento del diagnóstico con VIH de su pariente, fueron de miedo a perder a este integrante o al contagio, tristeza de saber que tenía que vivir con esa enfermedad incurable e ira por colocar a la familia en una situación adversa.

A partir del conocimiento del diagnóstico las relaciones intrafamiliares se distanciaron, debido a que sus miembros evitaban estar en el hogar durante el día, asimismo, mantener una comunicación fluida; no conversaban acerca de la enfermedad, ya que esta situación les generaba sufrimiento al saber que su pariente se encontraba próximo a la muerte. Parte de la dimensión tristeza fue relacionada a temas de sentimientos negativos respecto al VIH y su relación con la muerte. Con respecto a lo anterior, también se identificó la dimensión miedo, ya que los familiares presentan temor al rechazo social y al contagio.

A continuación, se delimitarán cada una de las dimensiones de la categoría emocional encontradas:

Tabla 2
Dimensiones de la categoría emocional

| Emoción | |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sorpresa | <p>“Cuando mi mamá me dijo la noticia quedé callado por un momento, no le niego, me sorprendí mucho porque no esperaba que encadenara su vida tan joven a una enfermedad” (D, hermano 1).</p> <p>“Desde ese momento que él me dijo, (suspiro), la verdad me sorprendí, no lo creía, le decía esto no puede ser, no puede ser hijo y ahí sentí un escalofrío por esa enfermedad tan grave” (D, madre).</p> |
| Tristeza | <p>“me deprimí mucho, no quería comer y cuando lo miraba me daba un sentimiento profundo y no aguantaba las lágrimas” (D, hermana).</p> <p>“La verdad, no creía que eso estaba pasando, fue como un balde de agua bien frío... Esa noticia me entristeció mucho porque él es más apegado conmigo” (D, hermano 2)</p> |

ESTUDIO DE CASO SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES QUE TIENE UNA FAMILIA CON PACIENTE DE VIH

| Emoción | |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Miedo | "Tenía miedo a que se muriera tan joven y que no las pegara a nosotros" (D, hermana). "mmm... no lo niego, al principio sentí miedo a que la gente nos mirara y nos rechazará. ¡Ah! también sentía temor de contagiarme ajá, porque mi hermano vive aquí con nosotros, yo me sentía expuesta" (D, hermana). |
| Asco | "No quería comer en la casa, porque él bebía en los vasos que estaban en la nevera y comía en los mismos platos que nosotros comíamos, por eso no comía, porque al ver eso me daba apatía y aborrecí comer en la casa" (D, hermano 2). "yo no quería pasar ni palabras con él, era desagradable verlo como se enflaqueció y como estaba su piel y mejor me alejaba para no verlo, así todo acabado y enfermo" (D, hermano 1) |
| Ira | "Quería pegarle, porque me había defraudado, ¡uff! si no es por mi mamá le hubiera dado unas cachetadas, porque salió con esa situación embarazosa para todos" (D, hermana). "Cuando nos enteramos que él tenía VIH nos dio mucha rabia porque eso se venía venir por las mujeres con quien se metía" (D, hermana). |

Nota. Adaptado de Mendivil (2013).

Algunos de los miembros de la familia también experimentaron la emoción sorpresa al momento de tener conocimiento de la condición de salud de su pariente debido al impacto que genera la situación o acontecimiento vivido. De acuerdo a la información que los participantes suministraron, esta emoción se vivió por varios días, debido a que no se asimilaba el nuevo estado de salud de su familiar con VIH. En cuanto a la emoción tristeza, los miembros de la familia la sintieron luego de asimilar la situación que vivía toda la familia, ya que inicialmente existió negación del estado de salud del pariente, esta emoción se mantuvo por un largo tiempo en algunos miembros, porque percibieron rechazo y discriminación hacia su pariente por parte de su grupo social.

A través de la entrevista se evidenció que la emoción miedo surgió en distintas dimensiones, los familiares al momento de tener conocimiento de que un miembro de la familia tenía VIH, presentaron una serie de conductas de evitación para con el portador.

La emoción asco fue más habitual en un miembro de la familia, presentándose evitación de contacto físico y de prestar su vestuario o utensilios de cocina como los cubiertos, vasos y platos para comer. Ahora bien, cuando se le preguntó a la familia sobre cómo manifestó las emociones que experimentaron al enterarse que un miembro de su familia tenía VIH,

las reacciones que primaron ante la noticia fueron agresiones verbales, por medio de gritos e insultos ofensivos para con el portador.

Otro motivo que desencadenó la ira en la familia fue el sufrimiento que algunos miembros de la familia manifestaban a raíz del diagnóstico, esto generó resentimiento y culpabilidad del sufrimiento hacia el portador con VIH. Lo anterior hace referencia a lo que Reeve (1994) plantea sobre las emociones, las cuales son motivacionales, ya que la reacción emocional desencadena la conducta de una persona, es decir, una situación que genera una emoción determinada y de acuerdo a esto produce una conducta motivada.

La red de asociaciones permitió relacionar las emociones con los constructos que tiene la persona a cerca del VIH. Teniendo en cuenta el número de redes disponibles fueron fundamentales las palabras que más prevalecieron con su respectiva emoción para el análisis de este instrumento.

Tabla 3

Redes de asociaciones, familia de la persona con VIH

| Miembro de la familia | R1 | R2 | R3 | R4 | R5 |
|-----------------------|------------|-----------------|----------------|----------------|------------------|
| 1 | Muerte (-) | Miedo (-) | Enfermedad (-) | Rechazo (-) | Prostitución (-) |
| 2 | Dolor (-) | Enfermedad (-) | Rechazo (-) | Tristeza (-) | Sexo (=) |
| 3 | Sexo (=) | Tristeza (-) | Infección (-) | Muerte (-) | Soledad (-) |
| 4 | Drogas (-) | Miedo (-) | Muerte (-) | Apoyo (+) | Enfermedad (-) |
| 5 | Muerte (-) | Sufrimiento (-) | Familia (+) | Enfermedad (-) | Rechazo (-) |

Nota. Adaptado de Mendivil (2013).

A partir de la aplicación de la red se evidencia que las palabras producidas por la familia fueron en total catorce (14), en las cuales las que más prevalecieron fueron: muerte, miedo, enfermedad, tristeza y rechazo.

La familia comprende que el VIH es una enfermedad, pero carecen de información correcta sobre los mecanismos de transmisión. Con respecto a la muerte y de acuerdo con el relato libre que la familia realizó, esta es vista como la finalidad principal del VIH. Es decir, luego del sufrimiento y deterioro del organismo por el virus, el diagnosticado fallecerá. En lo que

respecta al plano emocional se resaltan los sentimientos asociados a esta experiencia, en la cual se identificó el miedo y la tristeza.

En general, la mayoría de las palabras o categorías que escribieron los miembros de la familia están relacionadas con emociones negativas, ya que la familia percibe al VIH como enfermedad que aproxima a la persona diagnosticada a la muerte y genera rechazo tanto en los miembros de la familia, como en la sociedad. En consecuencia, se experimentan miedo al contagio y tristeza de perder a la familia.

DISCUSIÓN

Los miembros de la familia experimentaron emociones tales como ira, miedo, tristeza y sorpresa hacia el portador. Experimentaron cambios en la forma de percibir el mundo social, familiar y personal, relacionándolo con los sentimientos surgidos por el conocimiento del diagnóstico de su familiar. Lo anterior hace referencia a lo que Reeve (1994), plantea a cerca de las funciones principales de las emociones, las cuales ayudan a la adaptación del individuo para que tenga la conducta exigida por las condiciones ambientales y facilita las actitudes adecuadas para interactuar con las demás personas.

Las distintas emociones presentadas en un primer momento por los familiares (miedo, tristeza, ira y rechazo) se relacionan con las emociones identificadas por Almanza y Flórez (2008) en su estudio sobre el impacto emocional y social que presenta la familia con un miembro con VIH, la cual concluyó que en un primer momento la familia vive un choque emocional por el diagnóstico de su familiar, generando en los miembros sentimientos de tristeza, ira y miedo al contagio de la infección. Asimismo, las familias "desarrollan procesos de adaptación, como el silencio, estrategia de protección ante la estigmatización y la normalización de la enfermedad" (Flores, Almanza & Gómez, 2008, p. 6).

En lo que respecta a las relaciones sociales de la familia, la relación con los amigos y vecinos se ha deteriorado debido a la existencia de la enfermedad en un miembro de la familia. Otro aspecto importante es el cambio en la relación con el pariente con VIH, debido a los sentimientos de ira y miedo para con el mismo. Por su parte Castro, Eroza, Orozco, Manca y Hernández (1997) resaltan la pertinencia de estrategias en el entorno familiar donde se encuentra un diagnosticado con VIH/SIDA, ya que en la mayoría de los casos los miembros de la familia experimentan emociones como

tristeza e ira, así también plantear estrategias para el fortalecimiento de la red de apoyo todo esto con la finalidad de mejorar la dinámica familiar.

De acuerdo con los resultados emocionales de la familia afectada, se evidencia que necesitan una intervención psicológica, la cual favorezca la red de apoyo, vínculo afectivo y comunicación. Asimismo, psicoeducarlos en todo lo relacionado con la enfermedad del VIH.

CONCLUSIONES

La familia del paciente diagnosticado con VIH presenta falencias conceptuales con referencia al virus de inmunodeficiencia humana (VIH) y, por ende, su forma de contagio y tratamiento. De igual manera se evidenció que los miembros de la familia tienen prejuicios hacia la persona diagnosticada lo que en primera instancia ocasionó rechazo e ira para con el miembro diagnosticado con la enfermedad; en consecuencia, la relación intrafamiliar se fragmentó originando distanciamiento y aislamiento de la familia en el entorno social y familiar.

En coherencia con el objetivo de investigación, las características emocionales que presenta una familia con un miembro diagnosticado con VIH en la ciudad de Sincelejo son el miedo, ira, tristeza y asco hacia el diagnosticado. Asimismo la existencia de un paciente con VIH en la familia ha interferido con el vínculo familiar, donde algunos de los miembros se han aislado completamente del diagnosticado y evitan comunicarse con él.

Referencias

- Almanza, A & Flórez, M. (2011). Narrativas familiares acerca del VIH en la era del acceso al tratamiento antirretroviral. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2011/epi114n.pdf>
- Castro, R. Eroza, E., Orozco E., Manca, M. y Hernández, J. (1997). Management strategies in HIV/ at the family level. *Salud Pública, Méx.* Jan-Feb; 39(1), p.p. 32-43.
- De Rosa. (1995). Le réseau d' associations comme méthode d'étude dans la recherché sur les représentations sociales: structure, contenus, et polarité du champ sémantique. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 28,97-123
- Díaz, A. (2003). Proceso de transformación de una familia a partir de su interacción con el VIH/SIDA. Cuba: Carvajal

- Díaz, J. y Flores, E. (2001). La estructura de la emoción humana: un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud Mental* 24(4), México, p.p. 20-35
- Fonseca, A. (2009). Representaciones sociales del VIH/SIDA en jóvenes con y sin VIH en la ciudad de Bogotá D. C.: Aportes para la comprensión de sus significados y prácticas. Recuperado de: http://www.bdigital.unal.edu.co/1646/1/Tesis_Ana_Paola_Fonseca.pdf
- Flores, F. Almanza, My Gómez, A. (2008). Análisis del impacto del VIH-SIDA en la familia: una aproximación a su representación social. *Revista de Psicología Iberoamericana*. Recuperado de: <http://docplayer.es/4545803-Psicologia-iberoamericana-issn-1405-0943-psicologia-iberoamericana-ua-mx-universidad-iberoamericana-ciudad-de-mexico-mexico.html>
- García, E. (1993). *Apoyos en el entorno personal, familiar y laboral*. Madrid: Paidós
- Gilboa, E y Revelle, W. (1994). *Personality and structure of affective responses*. New York.
- Jasper, J. (2011) Emotions and social movements: Twenty years of theory and research. *Annual Review of Sociology* 37: 285–303.
- Mendivil, P. (2013). *Características emocionales y representaciones sociales de la familia de una persona con VIH en la ciudad de Sincelejo*. Corporación Universitaria del Caribe - CECAR. Colombia.
- Minayo, M. (1995). *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Novena edición.
- Pomeroy, E. Rubin, A & Walker, R. (1996). *Una Intervención Psicoeducacional Grupal para Familiares de Personas con HIV/SIDA*. Recuperado de: <http://www.redsistemica.com.ar/sida.htm>
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Soler Revert M, Verger C, Vicó H. (2005). Ideas sobre el SIDA en Catarroja (Valencia). Recuperado de <http://www.uv.es/medciensoc/num3/sida>



Publicación digital del Fondo Editorial UNERMB

Noviembre, 2018

Cabimas, estado Zulia, Venezuela.