



Universidad Nacional  
Abierta y a Distancia

**Sello Editorial**

# **CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ACCIÓN PSICOSOCIAL COMUNITARIA: UN ESCENARIO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ**

Gloria Isabel Vargas Hurtado  
Shyrley Rocío Vargas Paredes  
Henry Steven Rebolledo Cortés  
Oscar Andrés Benavides V.  
Heliana Magally Villarreal Morales  
Omar Alberto Alvarado Rozo  
Carolina Sánchez Falla  
Catherine Johana Jaimes  
Nelly Campos Ramirez  
Katherine Rivera Quintero

# AUTORES:

Gloria Isabel Vargas Hurtado  
Shyrley Rocío Vargas Paredes  
Henry Steven Rebolledo  
Óscar Andrés Benavides  
Heliana Magally Villarreal Morales  
Ómar Alberto Alvarado Rozo  
Carolina Sánchez Falla  
Catherine Johana Jaimes  
Nelly Campos Ramírez  
Katherine Rivera Quintero  
Luis Ernesto Ramírez Guerrero  
Paola Andrea Yate Vivas  
Mónica Maritza Ruiz Barrios  
Milton Fernando Ortegaón Pava  
Edson Daniel Benítez Rodríguez  
Diego Alberto Marín Idárraga  
Juan Manuel Aldana Porras  
John Fredy Montes Mora

Jorge Enrique Rojas Delgado  
Jaime Alberto Buenaventura Monsalve  
Andrea Marcela Carrero Moreno  
María Elva Sánchez Barrera  
Martha Lucía Pérez Rivera  
Carmen Emilia Rubio Vanegas  
Gloria Alejandra Rubio Vanegas  
Diego Fernando Castiblanco Franco  
Andrea Yaneth González  
María Elena Rivas Arenas  
Andrea del Pilar Arenas  
Gloria Esperanza Castellanos García  
Diego Fernando Castiblanco Franco  
Angela Iveth Mayorga Ortegaón  
Liliana Sánchez  
Victoria Eugenia Hernández Cruz  
Nubia Liliana Oviedo  
Jobana Fayine Agredo Morales

## UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD

Jaime Alberto Leal Afanador

**Rector**

Constanza Abadía García

**Vicerrectora académica y de investigación**

Leonardo Yunda Perlaza

**Vicerrector de medios y mediaciones pedagógicas**

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres

**Vicerrector de desarrollo regional y proyección comunitaria**

Édgar Guillermo Rodríguez Díaz

**Vicerrector de servicios a aspirantes, estudiantes y egresados**

Luigi Humberto López Guzmán

**Vicerrector de relaciones internacionales**

Myriam Leonor Torres

**Decana Escuela de Ciencias de la Salud**

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

**Decana Escuela de Ciencias de la Educación**

Alba Luz Serrano Rubiano

**Decana Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas**

Martha Viviana Vargas Galindo

**Decana Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades**

Claudio Camilo González Clavijo

**Decano Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería**

Julialba Ángel Osorio

**Decana Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente**

Sandra Rocío Mondragón

**Decana Escuela de Ciencias Administrativas, Económicas, Contables y de Negocios**

## CENTRO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PSICOSOCIAL -CIAPSC

**CCAV Neiva**

**Autores:** Varios

**001.4  
V297**

Centro de investigación y acción psicosocial comunitaria: un escenario para la construcción de paz / Gloria Isabel Vargas Hurtado . . . [et al.] -- [1.a. ed.]. Bogotá: Sello Editorial UNAD/2019. (Centro de Investigación Acción Psicosocial -CIAPSC-. Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades - ECSAH)

ISBN: 978-958-651-704-1

e-ISBN: 978-958-651-705-8

1. PSICOLOGÍA SOCIAL COMUNITARIA 2. CENTROS DE INVESTIGACIÓN I. Vargas Hurtado, Gloria Isabel II. Vargas Paredes, Shyrley Rocío III. Rebolledo Cortés, Henry Steven IV. Benavides, Óscar Andrés V. Villarreal Morales, Heliana Magally VI. Alvarado Rozo, Omar Alberto VII. Sánchez Falla, Carolina VIII. Jaimes, Catherine Johana IX. Campos Ramírez, Nelly X. Rivera Quintero, Katherine . . . [et al.] XI. Título.

**ISBN:** 978-958-651-704-1

**e-ISBN:** 978-958-651-705-8

**Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades - ECSAH**

©Editorial

Sello Editorial UNAD

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Calle 14 sur No. 14-23

Bogotá, D.C.

**Corrección de textos:** Marcela Guevara

**Diseño de portada:** Diana Ávila

**Diagramación:** Laura Gutiérrez

**Impresión:** Hipertexto - Netizen

Diciembre de 2019

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons - Atribución – No comercial – Sin Derivar 4.0 internacional. [https://co.creativecommons.org/?page\\_id=13](https://co.creativecommons.org/?page_id=13).



# PRÓLOGO



Es un honor para mí escribir las líneas que hoy enmarcan la primera publicación del Centro de Investigación y Acción Psicosocial y Comunitario, CIAPSC, como un libro que recopila todas las investigaciones que se vienen desarrollando en articulación con los ejes y líneas de investigación del centro.

Aún recuerdo en el año 2007 cuando iniciamos en Florencia (Caquetá) el Centro de Atención Psicosocial, que tenía como principal objetivo la necesidad de fortalecer los proyectos de vida de muchas personas que encontrábamos en el recorrido por diferentes municipios como Solita, San Vicente del Caguán, Cartagena del Chaira, Murillo, Doncello, San José y Albania, entre otros. Nuestra misión era mostrarles el camino de la educación, sus beneficios y ventajas, como el pasaporte a un mundo mejor, ese que les permitiría otros escenarios y acceder a nuevas oportunidades de vida.

Esta ilusión duraba poco, dadas las circunstancias económicas, sociales, culturales y de movilidad que ellos vivían diariamente, lo que terminaba en el abandono de sus sueños. Así nació el Centro de Investigación, desde esa conciencia social que nos pone en el lugar del otro, en las circunstancias que le rodean y cómo, desde la academia y la investigación, intervenimos para transformar y brindar otras opciones más positivas y alentadoras. Posteriormente, en el año 2009 y desde el CEAD Ibagué como directora de la zona sur, el Centro de Atención Psicosocial se convirtió en un dispositivo institucional a través del cual nuestros investigadores centraron su atención como actor fundamental en la intervención social.

Con el respaldo de la Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades y en especial del señor rector, Dr. Jaime Alberto Leal Afanador, el 5 de Julio de 2011, a través del Acuerdo 008 del 5 de Julio del 2011, se creó oficialmente como Centro de Investigación y Acción Psicosocial y Comunitario “CIAPSC”. Hoy el CIAPSC cuenta con grandes avances como proyectos que han beneficiado a más de 250 000 personas en la zona sur, con producción científica, asesorías, conferencias y capacitaciones, entre otros. Uno de nuestros mayores propósitos lo constituye sin lugar a duda el reconocimiento de Colciencias, un paso que nos permitirá seguir creciendo y caminando por la ruta que nos llevará al logro de los objetivos propuestos: ser el centro más grande y el mejor reconocido a nivel nacional e internacional por su capacidad innovadora, creativa y prospectiva, partiendo de las necesidades y vivencias regionales para la transformación social y el desarrollo comunitario.

De esta manera nació el libro denominado *Centro de investigación y acción psicosocial comunitaria: un escenario para la construcción de paz* (volumen I). Es un compendio de 15 capítulos escritos por investigadores que hacen parte del Centro y de los grupos de investigación, donde se relatan experiencias significativas que han impactado positivamente en las comunidades de la zona sur a partir de resultados y desarrollo de proyectos de investigación.

Temas como educación virtual, inclusión educativa, educación a distancia, tecnologías para la inclusión, factores de riesgo en contexto educativo, cultura del emprendimiento educativo, transformación social, investigación y proyección social, han tocado de alguna manera la vida de muchas personas, influyendo en ellas y sus comunidades. Este hermoso camino recorrido no habría sido posible sin el apoyo de grandes personajes que hacen parte de esta historia que escribimos día a día, a quienes agradezco por su disposición y compromiso. En el

CEAD Florencia, a estudiantes y equipo docente, en especial al Dr. Edilberto Silva Fierro; al equipo docente del CEAD Ibagué, Victoria Eugenia Hernández, Andrea del Pilar Arenas, Gloria Esperanza Castellanos y Liliana Sánchez; a los directores de la Zona Sur; investigadores de los grupos de investigación, en especial a Desarrollo Socio Cultural Afecto y Cognición y Pasos de Libertad; Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Dra. Sandra Morales, Dr. Ricardo Jiménez, Dra. Viviana Vargas y Dra. Tatiana Martínez; a la Vicerrectora académica y de investigación, Dra. Constanza Abadía; a los primeros directores del CIAPSC, Dra. Amparo Quintero Padilla y la Mg. Carolina Sánchez Falla; al sistema de gestión de la investigación, Dra. Jenny Hernández, nuestros líderes Henry Steven Rebolledo, Director del CIAPSC y Shyrley Rocío Vargas, líder zonal de investigación, por esta gran iniciativa de publicar las experiencias del CIAPSC y, por supuesto, a nuestro rector, Dr. Jaime Alberto Leal Afanador, por el apoyo y confianza que ha depositado en el equipo investigador.

***Gloria Isabel Vargas Hurtado***  
***Fundadora CIAPSC, Líder Grupo de Investigación Pasos de Libertad***  
***Investigadora Junior Colciencias***  
***Directora Zona Sur***



# PRESENTACIÓN



El documento que el lector encuentra en sus manos, o en su pantalla, presenta un documento con reflexiones teóricas y experiencias investigativas de investigadores del Centro de Investigación y Acción Psicosocial Comunitaria, CIAPSC, de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD.

Esta publicación es posible gracias al compromiso de los investigadores del grupo Pasos de Libertad y el grupo Desarrollo Socio-cultural Afecto y Cognición, adscritos al centro. También gracias a la financiación del Sello Editorial de la UNAD con la convocatoria número 001, que motiva la publicación de resultados de investigación, como aporte a la construcción de nuevo conocimiento.

De esta manera, el origen y sentido de esta publicación se fundamenta en los propósitos misionales de la UNAD y el CIAPSC, que son potenciar las capacidades y el desarrollo social de las poblaciones necesitadas de la región a través de la investigación y la proyección social, generando producción de conocimiento que permita la transformación social en el tiempo.

Por tanto, el CIAPSC se ha proyectado como un escenario de investigación y acción psicosocial que contribuye desde la investigación al proceso de cambio de una cultura de violencia a una cultura de paz en la región y en el país. Pretendemos con esta obra aportar a los cambios sociales de un país en transformación, con elementos que contribuyan a la reflexión y conceptualización en torno a nuestra sociedad.

En consecuencia, presentamos un libro compilado por tres grandes capítulos: el primero presenta los avances y reflexiones de los investigadores del centro en torno al campo de la educación, perspectivas y tendencias; el segundo, denominado Proyecciones para el Desarrollo Humano, muestra algunas reflexiones para la transformación de la sociedad, las poblaciones más necesitadas con las que trabaja el Centro de Investigación y propuestas para el desarrollo social. Por último, como un eje fundamental del Centro de Investigación, se encuentra el capítulo tres, Investigación y acción en la transformación de la región, que muestra las reflexiones en torno al quehacer investigativo en Colombia, su región y su impacto en escenarios educativos y organizativos de las comunidades.

El conocimiento producto de esta compilación de experiencias y reflexiones investigativas representa un importante material para los lectores en tanto posibilita fortalecer el conocimiento y propuestas aplicativas en el campo educativo, psicológico social comunitario e investigativo.

Consideramos que los capítulos presentados serán referentes para programas, proyectos e investigadores en estos campos que sumen y lícen esfuerzos. Podrá fungir como texto de consulta metodológica en tanto expone estrategias de los grupos e investigadores del centro de investigación; de esta manera, circula como una guía de formación para investigadores, estudiantes de niveles de pregrado o posgrado, especialización, maestría y doctorados en educación, pedagogía, psicología, formación docente y formación investigativa.

Resaltamos acá la participación de estudiantes del semillero Huellas Universitarias dentro de la producción de capítulos de esta obra, lo que demuestra el impacto de las producciones del centro sobre la formación investigativa con los estudiantes.

Esperamos que este libro permita una gran sucesión de aportes y reflexiones útiles y sea una oportunidad para generar más investigación y acción social con las poblaciones necesitadas, investigadores y comunidades. El CIAPSC tiene las puertas abiertas y los espera.

**Henry Steven Rebolledo Cortés**  
**Director**  
**Centro de Investigación y Acción Psicosocial Comunitaria**  
**Compilador**



# TABLA DE CONTENIDO

---

<b>Prólogo</b>	<b>Pg 6</b>
<b>Presentación</b>	<b>Pg 10</b>
<b>Capítulo 1. Educación, perspectivas y tendencias</b>	<b>Pg 17</b>
1. Calidad educativa: perspectivas y apuestas	Pg 18
2. Factores de riesgo asociados a la deserción en educación superior a distancia en algunos países de América Latina	Pg 38
3. El <i>e-learning</i> y la formación corporativa 2.0 por Bureau Veritas Business School	Pg 62
4. Educación virtual: deserción y otras cuestiones propias de esta modalidad5. Desmovilización de las guerrillas de segunda generación: la nueva Constitución abre el camino	Pg 76
<b>Capítulo 2. Proyecciones para el desarrollo humano</b>	<b>Pg 97</b>
5. Construcción identitaria en familias reconstituidas que se encuentran en condición de crisis, ajuste y adaptación	Pg 98
6. Apoyando las competencias laborales en la población con discapacidad auditiva mediante el aprendizaje de la herramienta tecnológica “Drive”	Pg 128
7. Equidad e inclusión: un enfoque desde las tecnologías inclusivas como camino hacia la paz	Pg 144

---

- 
8. Barreras actitudinales en la discapacidad auditiva: el estigma y la exclusión como semillas de la guerra Pg 162
  9. La equinoterapia como alternativa para el fortalecimiento de la inteligencia emocional y la neuroplasticidad Pg 188
  10. Propuesta ética y política frente al fenómeno de la corrupción desde la sociedad de la transparencia. Mirada desde Byung-Chul Han Pg 210
  11. El suicidio: estudios y reflexiones para un abordaje desde la salud mental comunitaria Pg 228

**Capítulo 3. Investigación y acción en la transformación de la región Pg 253**

12. Investigación y proyección social unadista: articulaciones entre centros de investigación y el sistema de servicio social Pg 254
  13. La investigación educativa para la transformación de las teorías y las prácticas pedagógicas en las IES en Colombia Pg 282
  14. La cultura del emprendimiento como innovación en las instituciones de educación media de Pitalito Pg 300
  15. Impacto de la industria panificadora en Colombia: causas y consecuencias de la situación actual y perspectivas futuras Pg 316
-



# EDUCACIÓN, PERSPECTIVAS Y TENDENCIAS.



## 1. Autores

**Gloria Isabel Vargas Hurtado**  
**Carolina Sánchez Falla**  
**Shyrley Rocío Vargas Paredes**

## 2. Autores

**Liliana Sánchez**  
**María Elva Sánchez Barrera**  
**Martha Lucía Pérez Rivera**  
**Gloria Isabel Vargas Hurtado**

## 3. Autores

**Heliana Magally Villarreal Morales**  
**Victoria Eugenia Hernández Cruz**  
**Milton Fernando Ortegón Pava**  
**Jaime Alberto Buenaventura Monsalve**  
**Diego Alberto Marín Idarraga**

## 4. Autores

**Andrea Marcela Carrero Moreno**  
**María Elva Sánchez Barrera**  
**Martha Lucía Pérez Rivera**

---

# 01

## CALIDAD EDUCATIVA: PERSPECTIVAS Y APUESTAS<sup>1</sup>

### RESUMEN

---

El presente capítulo de reflexión es el resultado de la investigación desarrollada en 10 instituciones educativas del departamento del Tolima, proyecto ejecutado entre la Secretaría de Educación Departamental y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Se visibiliza e interpreta el impacto de un proceso de articulación coherente con el contexto educativo actual. Los resultados preceden

---

1. Este artículo surge del proyecto *Articulación Gobierno Departamental del Tolima, Secretaría de Educación y Cultura con la Universidad Nacional Abierta y a distancia - UNAD, en diez (10) instituciones educativas oficiales urbanas y rurales del departamento del Tolima para introducir mejoramientos pertinentes en la cadena de formación, desde la básica a la media y de esta a la educación terciaria en un proceso de alianza estratégica con la educación superior* - Fase II, convenio N° 0983 del 12 de noviembre de 2014.

a un análisis y diagnóstico situacional; la identificación de variables endógenas y exógenas del aula permiten mejorar la calidad de la educación a partir del fortalecimiento del proyecto educativo institucional (PEI), el plan de mejoramiento institucional (PMI) y el plan operativo institucional (POI), desde una la mirada holística del sistema educativo en Colombia, su interacción con los resultados de las pruebas censales de la educación básica secundaria y las pruebas saber realizadas por el Icfes en el departamento del Tolima en el año 2014. Igualmente se presentan conjeturas que permitirán que la comunidad académica establezca un comparativo relacional.

**Palabras clave:** *distancia, educación, evaluación, modelo pedagógico, virtual.*

## ABSTRACT

---

This current reflection is the result of a research carried out in 10 educational institutions in the department of Tolima, a project carried out between the Education department of Tolima and the National Open and Distance University (UNAD). It makes visible and explains the incidence of an articulation process coherent with the current educational context. The results precede a situational analysis and diagnosis; the identification of endogenous and exogenous variables of the classroom allow to improve the quality of education from the strengthening of the institutional education project (PEI), the institutional improvement plan (PMI) and the institutional operation plan (POI), from a holistic perspective of the educational system in Colombia, its interaction with the results of the census tests of basic secondary education and the knowledge tests carried out by the Icfes in the department of Tolima in 2014. Likewise, conjectures are presented that will allow the academic community to establish a comparison that has a strong relationship.

**Keywords:** *distance, education, evaluation, teaching model, virtual.*

# INTRODUCCIÓN

---

En el sistema educativo colombiano, un aspecto a analizar es la calidad educativa, convirtiéndose en una condición obligatoria que busca la consolidación de la educación como servicio, la cual cumple con los procedimientos estipulados para tal fin; la comunidad educativa (directivos, docentes, padres de familia y estudiantes) es la encargada de auditar y aportar los principales insumos que soportan esta intencionalidad. Cabe aquí generar las siguientes preguntas: ¿Cómo debe prestarse un servicio educativo con calidad? ¿Cómo se mide la calidad educativa colombiana? ¿Se debe pensar en resultados mediáticos o resultados integrales en la educación colombiana? ¿Los directivos docentes saben o reconocen qué significa participar en un modelo educativo de calidad? ¿Se requieren de gerentes o líderes educativos? ¿Cuál es el papel de un agente educativo en un modelo educativo de calidad para Colombia? Con ello se invita a reflexionar sobre cómo se pueden abordar métodos nuevos y aspectos relevantes que aporten al mejoramiento de la calidad educativa en Colombia.

En el año 2015 se expidió la Ley 1753, denominada Ley del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”, la cual tiene como objetivo construir una Colombia en paz, equitativa y educada; este instrumento tiene dentro de sus principales pilares a la educación como gran referente de acción para el Gobierno. El plan señala:

La educación es el más poderoso instrumento de igualdad social y crecimiento económico en el largo plazo, con una visión orientada a cerrar brechas en acceso y calidad al sistema educativo, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando a las regiones a altos estándares nacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos.

Es decir, en el sector educativo, una buena práctica es aquella que busca mejorar la cobertura, la calidad, la eficiencia y la equidad de la educación.

Por consiguiente, le corresponde al Ministerio de Educación Nacional como ente rector de la política educativa en el país, diseñar los instrumentos y difundir sus iniciativas de política, así como evaluar los avances que se logren en la materia, en el entendido que la educación es el principal medio que permite a menores y

a adultos, marginados económica y socialmente, salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. Para materializar el propósito de hacer de Colombia el país mejor educado de América Latina en el año 2025, el Ministerio de Educación Nacional planteó las líneas estratégicas que determinarán el rumbo de la educación en los próximos años: excelencia docente, jornada única, Colombia bilingüe, Colombia libre de analfabetismo y más acceso a la educación superior de calidad.

Analizando el contexto actual y teniendo en cuenta el cuatrienio del presidente Juan Manuel Santos Calderón, que comenzó en agosto de 2014 y ha generado cambios para medir la calidad educativa en factores importantes como: el “*tiempo de trabajo académico*” de los estudiantes -con ello la implementación de la jornada única- y “*la calidad del docente*” revisando acciones de pertinencia educativa, evaluación del desempeño de los docentes y del rendimiento académico de los estudiantes, a través de pruebas estandarizadas que en Colombia tienen el nombre de Pruebas Saber, tácita o expresamente, está en marcha un modelo de calidad basado en los conceptos control, eficiencia y eficacia escolar.

A partir de lo anterior, la propuesta de una educación de calidad y de cubrimiento nacional es de largo alcance; se esperan cambios sustanciales a corto plazo, pero con lo complejo de un modelo educativo acorde a las necesidades de los estudiantes, se tiene un nuevo proceso de comprensión y de implementación que conlleva periodos largos de ensayo y error. Por otro lado, aunque se tienen docentes preparados con gran capacidad pedagógica, es una nómina muy antigua que opera lentamente; además, el auge de los sindicatos en los procedimientos es latente, por lo cual no se comprende el manejo de la ley y de sus relaciones en forma dialógica y práctica.

Otra situación que se presenta actualmente es el aumento en el diseño y construcción de un modelo de educación en masa; *los mega colegios*, diseñados con estándares de alta calidad, son implementados en todo el país pero no cumplen con la capacidad instalada, por lo que la gran proeza es lograr articular el mejoramiento institucional junto con un modelo de educación gratuita, lo que implica para el administrador de la educación colombiana el incremento en recursos, tanto en planta de personal como en infraestructura física.

# PASANDO A LA REALIDAD

---



Algunos autores hablan de la necesidad de cambiar el modelo educativo colombiano. según Beltrán (2015), se debe pensar en las nuevas filosofías que se interpretan en la educación desde el encuentro entre lo moderno y lo posmoderno; si se encuentran pedagogías anteriores en una comunidad competente para nuevas formas de generar pensamiento, se considera que no es tan bueno el modelo educativo y que la calidad falla en los procedimientos y en la enseñanza.

Rodríguez (2015) relaciona de manera eficiente la relación entre el enfoque curricular y la calidad de la misma, no obstante destaca los planes de desarrollo, sus implicaciones sobre el cambio educativo y el rescate de aspectos educativos fundamentales citando a Carlos Eduardo Vasco, en su documento “Articular la cobertura con la calidad”; desde la conferencia realizada hace nueve años, dando cumplimiento al principal objetivo de su plan estratégico, por la política de la cobertura en materia de educación, esto implicó cambios radicales en la estructura del sistema educativo.

En la actualidad, el Ministerio de Educación Nacional cambió, desde 2010, dicha política de cobertura con calidad por otra que ha sido y es objeto de críticas, algunas loables y otras desobligantes. Una política que muchas instituciones educativas o escuelas, públicas o privadas de educación preescolar, básica, media y de estudios superiores han decidido cumplir, independientemente de la estrategia utilizada y el impacto ocasionado en sus respectivas comunidades educativas. Una política que titulada la “Calidad en la educación”, sin embargo, con poco cumplimiento, según Vasco Uribe (2006), estamos sin colegios amplios, limpios y bien mantenidos y sin apoyos externos al cupo escolar. Por esta razón, los estudiantes que llegan a ocupar estos ambientes no encuentra suficiente calidad en la educación para que esto sea motivación de seguir su formación y por el contrario, quiera salirse, así mismo, para que sus padres y otros familiares hagan todos los esfuerzos posibles para mantenerlo en un estudio integral que no solo se concentra en los contenidos, en la cobertura sino también en la calidad de los ambientes y escenarios de aprendizaje, así como, la oportunidad futura de formarse profesional en pro de aportar a su región, a sus familias y alcance de esta manera su autorrealización en cumplimiento con su proyecto de vida.

## NUEVE FACTORES DE CALIDAD

Es pertinente y necesario poner la mirada sobre otros aspectos o factores que comprende la calidad educativa, con base en los resultados de investigaciones educativas y de los juicios evaluativos de ya abundantes autores (Braslavsky, 2009; Hilma-Mortimore, 1998; Movimiento de Eficacia Escolar; MEN; Giné, 2002 y Brunner-Elacqua, 2005), es posible construir un estado del arte de los factores sobre los cuales intervenir para mejorar la calidad del sistema escolar colombiano, incluyendo el nivel institucional de los planteles educativos.

**01** El primer factor de la calidad de la institución escolar en su conjunto, es que cada establecimiento tenga su *propio proyecto educativo* pertinente, coherente con la ejecución y no solo como un documento estático, realizado con la mirada subjetiva, sino que obedezca a la investigaciones realizadas como aporte fundamental a la institución escolar en su conjunto, sea positivo sobre el rendimiento académico medido por las pruebas estandarizadas, haciendo de este instrumento la directriz para el plantel educativo con liderazgo pedagógico y horizonte institucional adecuado.

**02** El segundo factor es buscar la *excelencia de los docentes*, robusteciendo la formación de alto nivel en pro del mejoramiento del aprendizaje, donde se espera disponer de docentes de calidad con un nivel educativo previo en ciencias de la educación y preferiblemente con estudios de posgrado, ojalá del nivel de maestría.

---

**03** El tercer factor es la *calidad del currículo*; su pertinencia y coherencia debe engranar el desarrollo del interés institucional. Se debe pensar en el ser humano y en el potencial regional, que lo que se enseñe sea del interés del estudiante y de los padres de familia; se debe buscar la mayor interacción y la pertinencia académica que implique que el docente sepa lo que enseña.

---

**04** El cuarto factor, no menos importante e incluyente, es el *mejoramiento del clima escolar*, el clima de aula. Los docentes, los estudiantes y las instituciones tienen mejor desempeño en ambientes positivos, agradables, placenteros y de alta convivencia; según Cornejo y Redondo (2007), existen variables endógenas y exógenas del aula asociadas con el aprendizaje escolar que hacen del escenario académico un campo de investigación enriquecido; es claro que lograr buenas relaciones interpersonales en la institución no implica altas inversiones económicas y, en cambio, genera buenos resultados académicos y de productividad intelectual.

---

**05** El quinto factor son los *recursos educativos o didácticos*. Se deben mejorar los textos y la disponibilidad de biblioteca; el mejoramiento de equipos tecnológicos para las TIC, según Domingo Coscollola & Marqués Graells (2011) y de las aulas 2.0 son relevantes en la práctica de aula del siglo XXI; se debe hacer de ellas un constructo que no desconoce a los docentes desde su importancia como gestor. Esta estrategia tendrá incidencia positiva sobre la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, haciendo gran parte de la mediación; las condiciones dignificantes permiten que el trabajo escolar sea solo la consecuencia de una buena gestión de la infraestructura escolar que se reflejará en los resultados.

**06** El sexto factor manifiesta cómo el *liderazgo pedagógico de las directivas* debe fortalecer la gestión directiva centrada en el estilo de liderazgo del rector como agente educativo y depende en gran parte el clima laboral de la comunidad educativa, fortaleciendo las características del clima escolar imperante en un establecimiento educativo. Según Torrecilla (2006), en los establecimientos educativos se debe realizar una dirección escolar para el cambio donde el componente fundamental es el liderazgo transformacional, el cual debe convertirse en liderazgo distribuido; en este sentido, es pertinente y necesario que el rector se preocupe y actúe sobre el hecho pedagógico desde la mirada docente, en el cómo se realiza, articulando las labores académicas y administrativas.

**07** El séptimo factor es reconocer la evaluación *no como un proceso persecutorio ni sancionatorio*, sino como el mecanismo para hacer seguimiento a los avances del mejoramiento institucional. La evaluación permanente es el factor clave en la ruta del mejoramiento de la calidad educativa. Según Torrecilla y Román (2010), la evaluación es un reto que permite reconocer el papel preponderante en un modelo de gestión de la calidad educativa, haciendo una exaltación sobre cómo se ve la educación en América Latina.

**08** El octavo factor es la participación de los padres en el discurso académico. Según Sánchez (2006), se relaciona el acompañamiento del estudiante como un proceso fundamental en la consolidación de la formación del educando. Como el logro escolar es resultado de la mediación familiar, este elemento esencial del proceso garantiza el éxito de cada aplicación; los padres deben intervenir en los procesos de formación de sus hijos estudiantes no solo asistiendo a la reunión de padres para la presentación de los boletines sobre el rendimiento académico.

**09** El noveno factor es la *calidad de las estrategias pedagógicas*, sin desconocer las dinámicas y lúdicas que los docentes creativamente realizan en el aula de clase. Según Moreno (2006), el profesor, docente o tutor de secundaria, debe conocer de competencias de calidad educativa; el marco de opciones y políticas deben estar articuladas con la formación del desarrollo profesoral; se debe concebir un estatuto que permita reconocer sus posibilidades académicas, brindando las garantías necesarias. Se trata de sensibilizar a los docentes para que sepan enseñar su disciplina. Por ello, se requiere tener formación pedagógica, didáctica, curricular e investigativa previa, pero sin desconocer que los factores de la calidad educativa requieren de una experticia que permita dar la proyección necesaria, lo que significa que se buscará la excelencia académica y curricular desde el fortalecimiento de la formación de alto nivel desde la experimentación en el escenario educativo.

---

Un factor clave es *mejorar las condiciones de los docentes*, la cual está relacionada directamente con los resultados; la calidad educativa del educando es proporcional a calidad de vida del docente; el docente es “esencial para dar el gran salto hacia la calidad”, según el estudio realizado por la Fundación Compartir que se basa en el cómo lograr la excelencia docente, divulgado en 2018. Según, Barber y Mourshed (2008, citado por Galvis y Bonilla, 2011) “el eje e impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes que participan en el hecho educativo”.

Entonces, una primera lección para quienes aspiran a ser mandatarios, ejecutivos de las entidades territoriales (gobernador y alcaldes) o integrantes de las corporaciones públicas (congresistas, diputados y concejales) es que hay que invertir en los docentes.

¿Qué se debe hacer para lograr docentes de calidad y que a su vez mejoren la calidad de los aprendizajes de los estudiantes? No hay un acuerdo sobre las variables e indicadores apropiados para medir la calidad de los docentes. Una variable para tener en cuenta son los títulos o el nivel académico alcanzado, los años de experiencia y los resultados de la evaluación de desempeño. Entonces, se podría hacer tal evaluación, indagando sobre el porcentaje de docentes con

título de posgrado, el porcentaje de docentes con más de 10 años de experiencia en la docencia, el número de docentes autores de textos escolares y el porcentaje de docentes con excelentes resultados en la evaluación de desempeño. Sin embargo, en cuanto a esto último, en Colombia se afronta el problema de que Fecode se opone a la evaluación de los docentes si esta tiene implicaciones sobre su estabilidad en los cargos.



De acuerdo con el análisis de resultados de la evaluación de docentes realizada en el año 2014 por parte de la Secretaría de Educación Departamental, la gran mayoría de este personal tiene en promedio un puntaje de 85 a 90 puntos según la valoración de cada Institución Educativa, pero no existe coherencia en la autoevaluación institucional donde existen vacíos en la autoevaluación en el componente de gestión académica; según la guía 34 del Ministerio de Educación Nacional, cada integrante hace de estos procedimientos una forma determinante aplicada al logro institucional.

# ALTO NIVEL ACADÉMICO DE LOS DOCENTES

---

Si la calidad del docente del Tolima la evaluamos según el último título o nivel educativo alcanzado, necesariamente hay que decir que solo un 8.6% de ellos no tiene un título profesional acreditado por una institución de Educación Superior, entonces, cumplen el requisito de idoneidad exigido por las normas. En 2013, según datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), en datos absolutos de ese porcentaje, eran 1242 los docentes en servicio que solo acreditaban un título del nivel de bachillerato, bachillerato pedagógico, normalista superior u otro tipo de bachillerato. En el otro extremo están los docentes con título de posgrado que equivalen al 40.37% sobre un total general de 14 421 docentes oficiales y privados. Predominan los que han avanzado hacia una especialización en pedagogía y eran 5528 ese año (el 38.3%), pero lo ideal es que todos los docentes tengan una maestría en educación, tal como se exige en países desarrollados de Europa, principalmente.

Es importante reconocer que se espera de los altos niveles de formación un grado de desempeño similar; queda en entredicho si tal formación previa o posgradual es la apropiada para que los estudiantes logren buenos resultados académicos, porque es requisito necesario que los docentes sepan lo que enseñan (formación disciplinar), pero que también sepan enseñar lo que saben (formación pedagógica), junto a una formación para la investigación educativa.

El porcentaje de docentes no licenciados, con títulos profesionales distintos a los de las Ciencias de la Educación, apenas llegaban a la cifra de 754 en 2013 en el Tolima, que equivalen a un 5% sobre el total de la población docente; no se le puede echar la culpa del desempeño académico deficiente de los estudiantes a esta situación. Lo anterior indica que algo está pasando con la formación profesional previa que reciben los licenciados en educación ya que esto tampoco garantiza su alto desempeño. Ante esta situación es necesario preguntar: ¿Cómo mejorar la formación de docentes con un alto grado de responsabilidad? ¿Cómo controlar la titulación rápida, de esfuerzo mínimo para aquellos formados en las ciencias de la educación? Asimismo, revisar que algunos se pueden graduar -según las normas- con un seminario complementario o de profundización, dejando a un lado la investigación en educación o temáticas propias a los procesos de formación desde las facultades de educación de las universidades. De acuerdo con Rahme, (2015), “se debe preparar al maestro en las escuelas normales, en la formación de educadores haciendo énfasis en la educación para niños

con discapacidad, buscando la integración de la misma en la escuela”. Es pertinente que el Ministerio de Educación Nacional realice seguimiento a estos aspectos.

En este análisis también es importante preguntar: ¿Cómo se enfrentan los problemas para impartir una educación de calidad en los ambientes formativos de manera consistente? Las instituciones educativas del departamento del Tolima tienen el reto de propender por la calidad de la educación que brindan para ofrecer estudiantes altamente competentes y emocionalmente seguros; para ello debe capacitar el recurso humano con el fin de permitir el progreso y adecuado desempeño en una sociedad cada vez más exigente y globalizada. Según Vezub, (2007), se debe esclarecer la formación y el desarrollo profesional del docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad, relacionados con los objetivos del milenio, resaltando la labor educativa pertinente con el contexto.



Las instituciones educativas mejoran cuando se lo proponen, cuando tienen una visión clara del camino que van a seguir, cuando se evalúan y cuando fijan horizontes y metas claras; lo anterior, articulado con los medios tecnológicos y digitales que aportan en los procesos organizacionales, pero sobre todo, de formación los autores Gutiérrez y Tyner (2012) relacionan a la educación como aquella educación para los medios, como se debe realizar una alfabetización mediática y competencia digital que permita a todos los actores un nivel de comunicación apropiado para el diálogo pedagógico.

Las buenas instituciones han llegado a ser exitosas después de un trabajo dedicado de padres, alumnos y docentes; así lo han demostrado admirablemente algunas de ellas con limitaciones de toda índole, las cuales ejercen su papel en ambientes escolares con estudiantes y comunidades rodeadas de carencias, con problemas de autoestima y convivencia. Según Beyer (2007), los sistemas educativos exitosos son aquellos con instituciones mejores y más fuertes, rescatando sus potencialidades y desarrollando mejores prácticas, pero, tienen la actitud de cambiar aprovechando todo el talento humano del que disponen con estas instituciones que han logrado superar sus problemas y focalizando el mejoramiento en el contexto; esta reflexión implica soñar una realidad necesaria y posible; igualmente, creer en los estudiantes que son el gran desafío y actuar en forma persistente para obtener los resultados esperados a pesar de las dificultades que se presenten.

En concordancia con lo expuesto, un plan de mejoramiento es la acción concreta y real que cada establecimiento educativo requiere para conseguir la educación de calidad que necesitan los niños y jóvenes de cada región. Muñoz y Espiñeira (2010) relacionan el plan de mejora no solo como el resultado, sino como el fruto de la evaluación de la calidad educativa, siempre relacional y aplicada al contexto educativo; ello sin desconocer la diversidad de cada centro educativo, con sus particulares aprendizajes, con las competencias específicas y con un beneficio local significativo. Igualmente el personal docente, los estudiantes, los directivos y los padres de familia serán los beneficiarios de sostenibilidad institucional; esto como resultado del desarrollo de un plan o un proceso de mejoramiento ordenado y sistemático a la gran salida que tiene la institución para demostrar que no solo puede llegar a superar sus deficiencias y las de los estudiantes o encarar mejor sus debilidades, sino que puede aprovechar sus fortalezas para progresar y llegar cada vez más lejos.

De acuerdo con las evaluaciones nacionales en Colombia realizadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes, en relación con las pruebas académicas censales pruebas Saber (Saber, Icfes 2015) el logro académico de los estudiantes en el Tolima es bajo; por eso mejorar la calidad de la educación en el departamento es hoy una decisión del Gobierno y un propósito departamental en el cual se debe tener clara conciencia sobre la formación de niños y jóvenes. Montiel (2013) presenta la importancia de la evaluación de los resultados de aprendizajes sin desconocer el punto de vista de los estudiantes de secundaria y media visibilizando lo subjetiva que es su preparación, estructura y demás relaciones; es claro que, si el objeto es la prueba, no el resultado formativo, se encuentra una desarticulación relacional total en el sistema educativo.

Asimismo, la sociedad colombiana necesita ciudadanos competentes, capaces de delimitar los problemas, de proponer soluciones y de adaptarse continuamente a las necesidades de cambio; necesita ciudadanos felices y capaces de orientar su vida. De ahí la directriz para que las instituciones escolares emprendan con entusiasmo y persistencia el mejoramiento de la calidad de la educación. Según Naval y Arbués (2012), para lograrlo se debe alfabetizar a los profesores de educación primaria y secundaria en herramientas que articulen las estrategias de la sociedad del conocimiento. Se habla de calidad de la educación cuando los estudiantes alcanzan los objetivos propuestos y cuando las instituciones educativas se centran en las necesidades de los estudiantes con el fin de ofrecer las oportunidades de aprendizaje en forma activa y cooperativa a través de experiencias ricas y vínculos con la realidad, de manera que se fortalezcan los talentos individuales y los diversos estilos de aprendizaje; se habla de calidad de la educación cuando los aprendizajes de los estudiantes permiten y favorecen sus actuaciones y desempeños en forma competente.

También, se requiere de estudiantes que con su trabajo diario y desarrollo de las actividades propuestas cristalicen su proyecto vida identificando a los colaboradores educativos y haciendo de los padres de familia el soporte en la ejecución de las acciones hacia el alcance de las metas propuestas para el mejoramiento de la calidad educativa y, por lo tanto, el aprendizaje de los docentes en universidades e instituciones formadoras de educadores puedan orientarlos o acompañarlos en conocimiento, en metodología y didáctica para ser llevados al aula de clase en beneficio de los estudiantes.

El mejoramiento necesita del convencimiento y la decisión de que mejorar siempre es posible, cualquiera que sea la naturaleza de la institución, grande o pequeña, rural o urbana, privada o pública. En consecuencia, para impartir una educación de calidad se requiere de un perfil de rector líder por excelencia para desarrollar e implementar el plan de mejoramiento, que se encargue de orientar hacia dónde se va, mantiene la directriz hacia la cual se encamina la institución, de acuerdo con su proyecto educativo institucional (PEI), conserva el rumbo de los pasos y acciones coherentes para el mejoramiento que se necesita, enmarcado dentro de la visión de la escuela; su tarea de orientación, liderazgo y promoción del proceso, en definitiva, convoca y orienta el equipo humano que realizará y apoyará el proceso de cambio al mejoramiento en la institución y selecciona el equipo de trabajo. En el estudio de Garbanzo y Orozco (2010) sobre el liderazgo necesario de la gestión de la calidad educativa, depende del liderazgo una gestión moderna de procesos, pero si se reconocen los aspectos fundamentales del apoyo directivo se logrará una mayor intervención.

De igual forma, se requiere de coordinadores que canalicen las preocupaciones de los docentes y mantengan la comunicación de todos los que hacen parte del equipo escolar. Los coordinadores docentes son un punto de contacto y de impulso permanente en el proceso y en su organización, son el engranaje y ponen en marcha el seguimiento a los avances, son el apoyo del rector y aplican toda la política educativa que adopta la institución escolar; se requiere de docentes que asuman el mejoramiento de sus metodologías de enseñanza, siempre en la búsqueda del perfeccionamiento de su labor; investigadores inalcanzables del aula que valoren el ejercicio docente.

Además, se requiere de instituciones educativas y profesionales que promuevan y conozcan del mejoramiento de la calidad de la educación, identificando las experiencias exitosas en las instituciones escolares del departamento que hayan emprendido la tarea y puedan aportar enriqueciendo con su experiencia los procesos de mejoramiento; maestros de otras instituciones escolares, de cualquier lugar o institución del departamento, con enseñanzas significativas de metodologías y didácticas de aula y logros de aprendizaje que permitan consolidar un banco de pares y faciliten el avance en el ejercicio con funcionarios de la Secretaría de Educación y Cultura; empresarios o personas del sector productivo que puedan aportar su dinámica en lo que la institución requiere avanzar para mejorar la calidad educativa desde un plan estructurado y contextual sobre la realidad de la institución y de sus alumnos.



En este sentido, se dará paso a la construcción coherente de interacciones del proceso de articulación y de la convivencia en los establecimientos educativos que brinden la integralidad al proceso y al fortalecimiento de la cadena educativa de los estudiantes de preescolar a la educación terciaria.

# ARTICULACIÓN COMO PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN DE CALIDAD

---

La Ley de Educación General, Ley 115 de 1994, confirió a la educación media el propósito de formar para la vida académica y para la inserción inmediata al mundo del trabajo. En las condiciones del contexto tolimense, se muestra que es necesario que la educación como conjunto enfrente la tarea de incrementar el número de años que permanece la población estudiantil en el sistema educativo con el fin de habilitarla para las exigencias de la vida productiva.

Por ello, la articulación de la educación en todos sus niveles, y entre ellos con la educación superior, es comprendida como un proceso pedagógico concertado y de gestión que favorece el acceso, permanencia y movilidad de los estudiantes entre los distintos niveles y ofertas educativas, así como el reconocimiento de los aprendizajes obtenidos en distintos escenarios formativos y orientados hacia la pertinencia y calidad de la educación.

La articulación no solo aplica a las instituciones de educación media técnica; también es posible para las académicas que deseen brindar un valor agregado relacionado con la formación de competencias laborales específicas a sus estudiantes. Con este propósito, las instituciones de educación media, además de la formación en competencias básicas, ciudadanas, científicas, tecnológicas y laborales generales, deben definir en su proyecto educativo institucional (PEI) estrategias para favorecer la continuidad de los estudiantes en la formación para el trabajo o la educación superior.

La articulación está determinada por la relación que se establece con el aliado y el papel que este desempeña en el diseño curricular, en la aplicación de este entre los docentes y en los espacios de formación. Por otro lado, en la media técnica la formación puede realizarse en la institución en la jornada escolar a partir de procesos de ajuste del plan de estudios realizados a la luz del currículo aportado por el aliado. Esto supone contar con maestros actualizados en las áreas técnicas y con un currículo basado en competencias.

El modelo de propuesta de articulación marca una diferencia por el valor agregado que genera, no solo por el modelo académico pedagógico sino porque parte de en-

tender una realidad en un contexto regional, lo que lleva a presentar un modelo de articulación flexible, que fortalece competencias y que, por tanto, genera un valor agregado para los padres, estudiantes, docentes y el aliado, pero, lo más importante, para la misma comunidad educativa.

Una de las principales consideraciones para tener en cuenta a la hora de diseñar una oferta educativa es conocer la población objeto e identificar las necesidades y expectativas para luego determinar el tipo de currículo para ofrecer a sus estudiantes; la articulación debe ser pensada para fortalecer el sistema educativo a partir de una reorientación curricular, por cuanto la articulación trasciende a las instituciones y fortalece la cadena formativa del estudiante.

En esta perspectiva, la construcción del proceso de articulación y de convivencia pretende disminuir la deserción temprana de los estudiantes de la educación preescolar con la educación básica y de la media con la educación terciaria y así mismo aumentar los niveles de matrícula de estos en las instituciones de educación superior en programas de educación técnica, tecnológica y profesional.

De esta manera, la propuesta se asume como un desafío educativo por contribuir al desarrollo humano, integral y social de esta población, con la intencionalidad firme de mejorar los niveles de bienestar para lograr una sociedad educada, más igualitaria y solidaria de personas y ciudadanos libres, responsables y comprometidos, a través del desarrollo de su proyecto de vida y la vinculación a un gran proyecto de región. Esta propuesta se basa en el desarrollo de competencias ciudadanas que permitan que el estudiante ejerza el derecho a la participación en la vida social plena y contribuir al desarrollo y fortalecimiento de la región, con la posibilidad de avanzar hacia la más alta cualificación en los niveles técnico, tecnológico y profesional.

Para la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) es una oportunidad de contribuir al mejoramiento de la educación en cada uno de los municipios no certificados en educación del departamento del Tolima la integralidad de procesos formativos que genere altas competencias en los estudiantes y su continuidad, permanencia y graduación en diferentes momentos de formación.

# CONCLUSIONES

---

Las contribuciones que ofrece un sistema educativo articulado y los retos que demanda se relacionan inicialmente con el estudiante, el cual adquiere competencias ciudadanas, sociales y solidarias que le permiten desenvolverse en la sociedad moderna, en el proyecto educativo sustentado en los principios de flexibilidad curricular, en el desarrollo humano, acompañado y líder en pro de soluciones para su contexto educativo en condición de vulnerabilidad.

Un modelo de articulación educativa permite que el participante utilice los medios masivos de comunicación apoyado por mediaciones pedagógicas como medios impresos, tecnológicos, virtuales y elementos multiplicadores del proceso educativo, lo cual favorece el desarrollo de competencias digitales que le permiten al estudiante hacer parte activa de la era del conocimiento y la oportunidad de crear comunidades de aprendizaje y conocimiento desde la interacción con los diferentes actores educativos haciendo uso de herramientas de comunicación virtual como foros, chat, lecciones en vivo, objetos de aprendizaje, simuladores, herramientas web, videos e infografías que ayudarán a complementar la formación académica en cada una de las áreas de estudio.

En este contexto, la propuesta de articulación con la educación superior responde a las necesidades del departamento, visualiza y concentra esfuerzos para atender a los estudiantes, responder a los objetivos del “Desarrollo del Milenio” y velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un programa adecuado de aprendizaje y de preparación para la vida.

Con la investigación realizada se involucra el manual de convivencia, que es fundamental en la armonización del conocimiento con los valores del ser humano.

Finalmente, a través de una propuesta lúdico-pedagógica se pretende fomentar un buen ambiente escolar con una fortaleza en todo su proceso formativo desde preescolar hasta la educación básica y media.

## REFERENCIAS

---

Barber, M., & Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Revista de curriculum y formación d*

Beltrán, R. R. (2015). Pensar nuevas filosofías de la educación: un encuentro entre lo moderno y lo posmoderno. *Revista Filosofía UIS*, 13 (2).

Beyer, H. (2007). Un sistema educativo con mejores y más fuertes *instituciones*. *Institucionalidad para el Desarrollo: Los Nuevos Desafíos*, pp. 75-100.

Cornejo Chávez, R. y Redondo Rojo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33 (2), pp. 155-175.

Domingo Coscollola, M., & Marqués Graells, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Revista científica de educomunicación*, 169-175.

Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación*, 19 (38), pp. 31-39.

Ley 30 de 1992. Congreso de Colombia, Bogotá, Colombia. 28 de diciembre de 12992. Recuperado de <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=34632>

Ley 115 de 1994. Congreso de Colombia, Bogotá, Colombia, 8 de febrero de 1994. Recuperado de [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_.pdf)

Ley 1064 de 2006. Congreso de Colombia, Bogotá, Colombia, 26 de julio de 2006. Recuperado en: [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104704\\_archivo\\_.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104704_archivo_.pdf)

Martínez, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *OEI - Revista Iberoamericana de Educación*, (51), pp. 67-85.

Montiel, F. (2013). *La evaluación de los resultados de aprendizajes desde el punto de vista de los estudiantes de secundaria y media* (tesis de grado). Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia.

Moreno Olmedilla, J. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (1), pp. 1-17.

Muñoz, J. y Espiñeira, E. (2010). Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), pp. 245-264.

Naval, C. y Arbués, E. (2012). La alfabetización mediática de los futuros profesores de educación primaria y secundaria. *Sociedad del conocimiento y educación*, pp. 93-102.

Rahme, M. (2015). Escuelas Normales y formación de educadores desde una Educación para niños con discapacidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17 (25), pp. 35-50.

Rodríguez, D. (2015). Enfoques curriculares y calidad de la educación. *Boletín Informativo CEI*, 2 (2), pp. 5-11.

Sánchez Escobedo, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (2), pp. 1-10.

Torrecilla, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), pp. 11-24.

Torrecilla, F. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (53), pp. 97-120.

Garbanzo, G. y Orozco, V. (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. *Revista Educación*, 34 (1), pp. 15-29.

Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (1), 2.

Vasco Uribe, C. E. (2006). Siete retos de la educación colombiana para el periodo 2006 - 2019. *Pedagogía y saberes* N°24, 33-41.

# 02

## FACTORES DE RIESGO ASOCIADOS A LA DESERCIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA EN ALGUNOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA

### RESUMEN

---

El grupo de investigación Pasos de Libertad y los semilleros Huellas Universitarias y Calidad de Vida y Educación de la zona sur presentan este capítulo de revisión. A partir de dos proyectos de investigación de la línea de educación, el primero denominado “Riesgos psicosociales como factores determinantes en el proyecto de vida de los estudiantes de la Universidad Abierta y a Distancia - UNAD” y el segundo “Estrategia de atención psicosocial para la retención y permanencia en pro del fortalecimiento

del proyecto vida, de los estudiantes de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD". Este artículo tiene como fin identificar los factores de riesgo determinantes en la deserción en educación superior a distancia. Para recopilar la información en la fase cuantitativa, se caracterizaron los artículos mediante una base de datos en Excel, con fecha de publicación del año 2014 al 2018. Los resultados evidencian que, en algunos países de América Latina como Argentina, Ecuador, México, Perú y Venezuela, la prevalencia se da a los factores personales, seguido de los factores económicos. Al contrario, en los estudios realizados en Colombia, el primer lugar lo ocupan los factores socioeconómicos, seguido los factores individuales y el factor institucional. Los factores de riesgo que se presentan en América y que tienen menor prevalencia son la baja motivación, el manejo de la frustración y la orientación vocacional.

**Palabras clave:** *educación superior a distancia, factores de riesgo, deserción.*

## ABSTRACT

---

The Pasos de Libertad research group and the University Footprints and Quality of Life and Education seedbeds in the South Zone present this review chapter. Based on two research projects of the line of education, the first one called psychosocial risks as determining factors in the life project of the students of the Open and Distance University - UNAD and the second psychosocial care strategy project for retention and permanence in favor of strengthening the life project, of the students of the National Open and Distance University - UNAD. This article aims to identify the determining risk factors in drop-out in higher distance education. In order to gather the information in the quantitative phase, the documentary information was classified by means of a database in Excel, later the articles with publication date of the year 2014 to 2018 were analyzed. The results show that in some Latin American countries such as Argentina, Ecuador, Mexico, Peru and Venezuela, the prevalence is given to personal factors, followed by economic factors. On the contrary, in the studies carried out in Colombia, the first place is occupied by the socio-economic factors, followed by the individual factors and the institutional factor. The risk factors that occur in America and have lower prevalence are low motivation, frustration management and vocational guidance.

**Keywords:** *distance education, dropout, risk factors.*

# INTRODUCCIÓN

---

Este capítulo tiene como objetivo identificar los factores de riesgo determinantes en la deserción en educación superior a distancia en algunos países de América Latina. Se describe el concepto de educación superior a distancia y sus bondades, las estadísticas de deserción presentadas por el observatorio de Medellín, las estadísticas de la UNIR México, El modelo más utilizado para explicar de deserción, el impacto de la deserción en el proyecto de vida y, por último, la definición del perfil de un estudiante en riesgo de deserción.

## LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y SUS BONDADES

---

Son varios los conceptos que se encuentran en la literatura sobre educación superior a distancia y se consideró pertinente presentar la definición del Consejo Nacional de Acreditación en el libro *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana* del Ministerio de Educación Nacional (2009) quien lo considera como:

Un enfoque y estrategia metodológica de organización y administración que busca ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior, formal y no formal, facilitando el ingreso a esta metodología educativa de un mayor número de estudiantes. Pretende, además, que las oportunidades de instrucción y aprendizaje ocurran lo más cerca posible del lugar de residencia del estudiante y dentro de sus disponibilidades de tiempo sin la asistencia permanente al aula y mediante el uso de métodos de enseñanza innovadores, apoyados por los medios de comunicación colectiva y por la tecnología educativa (p.31).

En esta dirección Capera (2015) cita a Boyle, Kwon, Ross y Simpson, que refieren que la educación superior a distancia ha sido un área de gran crecimiento en la educación a nivel internacional y esta sufre una debilidad fundamental: la tasa alta de deserción de las personas que estudian bajo esta modalidad. Para muchos es posible evidenciar las bondades de estudiar en instituciones que ofrecen educación superior a distancia; de la misma forma se puede asegurar de acuerdo con las estadísticas que un buen

número de estudiantes no termina su proyecto académico. Pero ¿cuáles son entonces los factores de riesgo para que se presente este fenómeno en América Latina?

Según las estadísticas presentadas por el Observatorio de educación superior de Medellín (2017), la deserción es uno de los problemas a nivel mundial compartido por los diferentes sistemas educativos de los países en las instituciones de educación superior. Japón, que cuenta con mejores políticas de educación, tiene una tasa de deserción del 10%. Países con alta oferta educativa como Panamá y Estados Unidos tienen tasas del 30% y 52%, respectivamente. Esto comparado con Colombia (48.8%), muestra la necesidad de reforzar sus políticas en educación superior, específicamente en calidad, pertinencia y cobertura

Said-Hung (2017) refiere la importancia de los factores socioeducativos e institucionales asociados a la permanencia de los estudiantes de educación superior virtual. El caso UNIR-México, como se ha expuesto en este trabajo y la mejora de las tasas de permanencia de los estudiantes resulta un proceso clave en el mejoramiento del sistema educativo superior en América Latina. Sobre todo, si se tienen en consideración los indicadores expuestos por entidades e investigadores como UNESCO (2013). México no es un país ajeno al debate existente desde hace décadas, sobre todo si tenemos en consideración que también hace parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés); las tasas de permanencia se ubican en el 38%, aproximadamente, y a la cola de los países miembros de esta entidad. La UNIR comparte no solo la realidad del sector educativo regional, sino el interés por avanzar en la identificación de factores que ayuden al diseño de estrategias orientadas a aumentar la tasa de permanencia de sus estudiantes y que en verdad puedan impactar significativamente en ello. Un propósito que no solo debe tener en consideración los avances investigativos alrededor del tema propuesto y las características socioeducativas de los estudiantes matriculados en las diferentes licenciaturas y maestrías ofrecidos en México, sino las particularidades institucionales y pedagógicas promovidas desde la UNIR en dicho país y la enseñanza 100% virtual en ella.



Pero ¿cuáles son entonces los factores de riesgo para que se presente este fenómeno en América Latina?

# MODELO PARA EXPLICAR EL FENÓMENO DE LA DESERCIÓN

---

A nivel internacional, en algunas instituciones de educación superior a distancia, la deserción es un problema de gran importancia y el modelo más utilizado para explicar este fenómeno; el Ministerio de Educación Nacional (2009) cita a Tinto (1990) quien afirma que:

... Todos coinciden en afirmar que un sistema de educación superior a distancia se destaca por tener alumnos adultos, estudiantes de tiempo parcial, trabajadores de tiempo completo, con responsabilidades familiares y que viven en zonas rurales o alejadas, en este sentido los factores o barreras más importantes para culminar con éxito un programa de pregrado a distancia se refieren a las características personales, el tipo de programa y el soporte que da la institución, más que la integración académica y social. En este sentido, se ha encontrado que los factores más relevantes para explicar la deserción son: carencia de tiempo, escasa tutoría, poca información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, falta de soporte y dificultad de comunicación con las instituciones (p.31).

A su vez Suárez y Díaz (2014) asumen que, aunque la definición de deserción está en continua discusión, existe consenso para precisar cómo un abandono puede ser explicado por diferentes categorías de variables: socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas. Las definiciones de deserción planteadas por Tinto y Giovagnoli sugieren interpretarla como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo.

De la misma forma Isaza (2009), citado por Capera (2015), refiere que la deserción se ha convertido en uno de los mayores costos sociales e individuales en la educación superior en Colombia. La misma autora cita a Nichols (2010) quien mencionó que uno de los mayores intereses tanto institucionales como del estudiante es que este permanezca en su proceso educativo hasta finalizar el programa cursado por los considerables costos que la deserción implica. Además de los costos financieros, que afectan

tanto a las instituciones como a los alumnos, existe un costo emocional para la persona que abandona sus estudios y es la ruptura de la confianza en sí misma.

Algunos estudiantes ingresan a la universidad con el propósito de culminar con éxito el programa en que se matricularon, pero existen múltiples factores que inciden para que los estudiantes no cumplan esta meta. Al respecto Sánchez, Barbosa y Castilla (2017) refieren la deserción estudiantil como un fenómeno complejo y de múltiples impactos negativos tanto para el estudiante como para la propia universidad. Abandonar los estudios de educación superior tiene repercusiones en el ámbito social dado que contribuye a mantener los índices de pobreza y aumentar el desempleo. Hay repercusiones en el ámbito institucional ya que deteriora los estándares de eficacia y calidad de la universidad así como ocasiona pérdidas económicas debido a la disminución del ingreso proveniente de matrícula y hay repercusiones en el ámbito personal pues en los desertores se generan sentimientos de frustración y fracaso, a la vez que limita el desarrollo de competencias para que puedan introducirse en el mundo laboral.



El impacto de abandonar la vida universitaria tiene amplias repercusiones a nivel institucional, social y personal; es por esta razón que es importante considerar las características de los estudiantes en riesgo de deserción.

# EL ESTUDIANTE EN RIESGO DE DESERCIÓN

---

Jadue, Galindo y Navarro (2005) consideran la designación de estudiante en riesgo:

Refleja el reconocimiento de que algunos estudiantes están más predispuestos a experimentar problemas, tanto en el rendimiento en la escuela como en sus vivencias personales y sociales. Que un estudiante esté en riesgo no significa que sea retrasado o que tenga alguna incapacidad, sino más bien se refiere a características de su medio familiar, escolar y social que lo predisponen a experiencias negativas, tales como bajo rendimiento, deserción, trastornos conductuales y problemas emocionales (p. 45).

Lo expuesto por los autores revela la necesidad por comprender los factores de riesgo, las causas del fenómeno de la deserción y las implicaciones que este tiene a nivel individual, social e institucional, advirtiendo a las instituciones que ofrecen este tipo de educación a tomar medidas que le aporten la permanencia y la retención para disminuir las tasas de abandono.

# EL ESTUDIANTE EN RIESGO DE DESERCIÓN

---

Este capítulo de revisión se deriva de dos proyectos, el primero denominado “Riesgos psicosociales como factores determinantes en el proyecto de vida de los estudiantes de la Universidad Abierta y a Distancia - UNAD” y el segundo “Estrategia de atención psicosocial para la retención y permanencia en pro del fortalecimiento del proyecto vida, de los estudiantes de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD”.

En la metodología se propuso el tipo de investigación mixto considerado como un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos así como su integración y discusión conjunta para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

# DISEÑO TRASFORMATIVO SECUENCIAL

---

Como mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2014) se incluyen dos etapas de recolección de datos, la fase inicial cuantitativa mediante los descriptores en español, factores de riesgo, deserción, educación a distancia y el interés de las investigadoras para cumplir el objetivo propuesto: identificar los factores de riesgo asociados a la deserción en educación a distancia. Después de examinar los contenidos de los artículos se organizan mediante un documento de Excel en Drive. Por último, se sistematiza y se analiza la información de los artículos utilizados a la luz del eje principal: factores de riesgo en la educación superior a distancia asociado a la deserción.

En este marco de referencia para la revisión documental se asume la terminología de Van der Maren (2003), citado por Gómez, Deslauriers y Alzate (2013, p. 78); dicen los autores se trata del acceso a las fuentes, de la exhaustividad, de la actualidad y de la autenticidad. La exhaustividad es seleccionar los fragmentos completos pertinentes en relación con el objeto de estudio. Además, se debe tener en cuenta el contexto de los enunciados. La actualidad es tomar en cuenta los fragmentos recientes del corpus sobre el objeto examinado y no atenerse solamente a la documentación más antigua. Esto es particularmente cierto para ciertos temas a propósito de los cuales la investigación ha evolucionado mucho. La historicidad es para los escritos que se relacionan con el pasado; se debe establecer la autenticidad de los textos (de primera o segunda fuente), la fecha de su publicación y, si hay, de la reedición, de manera que se pueda determinar satisfactoriamente el contexto intelectual y discursivo en el cual se han producido estos escritos. Una vez delimitado el corpus, se trata de realizar un análisis para identificar, en un primer momento, los ejes teóricos de los discursos analizados (Gómez, Deslauriers y Alzate, 2013. p.78).




---

Por último, se sistematiza y se analiza la información de los artículos utilizados a la luz del eje principal: factores de riesgo en la educación superior a distancia asociado a la deserción.

# FACTORES DE RIESGO DE DESERCIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA

---

La educación superior a distancia se ha convertido en una opción para el cumplimiento del proyecto de vida de un buen número de estudiantes. Por sus características, esta ofrece un nuevo ambiente para la formación, con actores que han venido transformando el concepto de aprender. Bajo este modelo, la teoría constructivista, concibe la función del protagonista, el estudiante a distancia, con características propias: capaz de liderar su aprendizaje y construir con el otro. En este contexto social, cobra sentido reflexionar sobre el papel de los factores de riesgo de deserción en educación superior a distancia.

En este orden de ideas, se realizó una revisión de investigaciones sobre los factores de riesgo presentes en instituciones que ofrecen educación superior a distancia en los años 2014 al 2019. A continuación, se exponen estudios de algunos países latinoamericanos, entre ellos México, Perú, Argentina, Ecuador, Venezuela y Colombia, países que han mostrado, según las estadísticas, tasas altas en la deserción. Escanés, Herrero, Merlino y Ayllón (2014), comparten el artículo científico “Deserción en educación a distancia: factores asociados a la elección de modalidad como desencadenantes del abandono universitario” realizado en Argentina. Los resultados más importantes, consideran los autores, son los factores de índole personal (situación económica, laboral o familiar), que suelen ser determinantes de la elección de la educación a distancia como modalidad de estudio. Los autores refieren que al no dar soluciones a los mismos, ocurre abandono del estudiante de su proceso educativo.

En este mismo sentido la investigación realizada por Beltrán, López y Pérez (2014) que lleva como título “Deserción escolar en universitarios del centro universitario UAEM Temascaltepec, México: estudio de caso de la licenciatura en Psicología”, develó que la causa principal que influye en la deserción escolar son: “problemas económicos del grupo familiar”; La segunda causa identificada es la falta de “orientación vocacional” en las instituciones educativas. El estudiante no ingresa a la carrera de su preferencia; al no saber qué es lo que quiere en su vida futura, corre el riesgo de abandonar sus estudios. La tercera causa que genera el abandono es el bajo “rendimiento académico”

de los estudiantes, lo que conlleva a reprobado las materias, motivo por el cual puede abandonar los estudios. Otro factor es la baja motivación.

Siguiendo el tema, Moncada Mora (2014) en su investigación “La integración académica de los estudiantes universitarios como factor determinante del abandono de corto plazo. Un análisis en el Sistema de Educación Superior a Distancia del Ecuador”, buscó el factor con la mayor cantidad de información para explicar la decisión de permanecer o abandonar los estudios. En los resultados, se abordan las macro variables del abandono o niveles de integración. El nivel de integración académico es el factor determinante del abandono. En Venezuela, La Madriz (2016) se identificó los factores que promueven la deserción en el aula virtual de la asignatura de Métodos I, de la Universidad de Carabobo. Se concluyó que uno de los desafíos que debe enfrentar y superar la educación virtual es el sentimiento de frustración que puede concebir el estudiante con los inconvenientes que enfrenta en el uso del entorno virtual, en los componentes personales, técnicos, académicos y económicos.

Así mismo, Ruiz (2018) realizó un estudio en la Escuela de Administración de la Universidad Señor de Sipán en el Perú, en periodos académicos 2011-1 al 2013-1. El objetivo fue identificar los factores que influyen en la deserción de los estudiantes.



Los resultados se orientaron a los factores individuales como viajes, motivos familiares, cambio de prioridades, salud y tiempo dedicado al estudio. El 70.7% de los estudiantes consideró la falta de tiempo dedicado al estudio como factor principal.

# FACTORES DE RIESGO DE DESERCIÓN EN AMÉRICA LATINA

---

A nivel latinoamericano crece el interés de las universidades a distancia para comprender los determinantes del fenómeno de la deserción en sus múltiples formas y modelos explicativos. Países como Argentina, México, Venezuela y Perú intentan identificar los factores, causas y condiciones que influyen en el abandono del proceso académico por parte del estudiante universitario. Como sucede en Argentina, los factores de riesgo prevalentes son de índole personal centrados en la situación económica, laboral y familiar. En México son relevantes los problemas económicos del grupo familiar, la falta de orientación vocacional, el bajo rendimiento académico y la baja motivación. En el mismo país, en cuanto a la educación con mediación virtual, refieren que los factores que inciden en la permanencia es la baja realimentación adecuada y oportuna de las dudas. De igual forma, proponen que para disminuir los índices de deserción es necesario fortalecer los servicios institucionales y pedagógicos.



---

En Venezuela se identifica el sentimiento de frustración por los problemas que el estudiante enfrenta en el entorno virtual, asociados estos factores a los componentes personales, técnicos, académicos y económicos. En Perú los factores individuales como cambio de prioridades y tiempo dedicado al estudio afectan la deserción.

En términos generales, en los estudios consultados a nivel de educación superior a distancia en los países latinoamericanos, los factores de riesgo que prevalecen en primer lugar son los personales, los económicos, la falta de orientación vocacional, el bajo rendimiento académico, la baja motivación, la deficiente realimentación y la frustración por la poca adaptación del estudiante a los ambientes virtuales de aprendizaje. El abandono de los estudiantes matriculados en un sistema de estudios a distancia es una consecuencia clara de los bajos niveles de integración académica de los estudiantes; es decir que los factores anteriormente mencionados inciden en la deserción y afectan directamente el proyecto académico de los estudiantes universitarios.

Lo anterior se sustenta en la revisión documental de “Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto latinoamericano” de Acevedo, Gallo y Torres (2016). Los principales hallazgos indicaron que la deserción es un fenómeno multicausal, asociada a las características personales de los estudiantes que ingresan a los centros educativos, pasando por los componentes familiares, como el bajo nivel de educación e ingreso de los padres, hasta agentes externos como los niveles socioeconómicos, institucionales, culturales, políticos y sociolingüísticos de las comunidades donde viven quienes desertan. En general, conociendo los factores asociados a estas problemáticas y sus consecuencias, será posible lograr un verdadero impacto en su disminución, dado que se podrán diseñar estrategias integrales que incluyan acciones institucionales de revisión, ajuste a las políticas educativas, prácticas pedagógicas, contenidos curriculares y mejoramiento de la cualificación de los docentes, así como los asuntos de bienestar y convivencia de los jóvenes en el sistema educativo.

# FACTORES DE RIESGO DE DESERCIÓN EN COLOMBIA

---

Siguiendo la consulta documental en la Universidad Nacional, Díaz y Suárez (2014) realizaron una revisión cuyo objetivo fue a precisar las características de una de las problemáticas que inciden de manera directa en la salud mental, como es el estrés académico, en relación con la deserción estudiantil. Los investigadores concluyeron que algunos estudios realizados han permitido aproximarse a la comprensión teórica y dinámica de la deserción así como sus riesgos; el análisis de los determinantes de los mismos por medio de modelos de riesgo proporcional en tiempo discreto permitió hacer un seguimiento desde el inicio del proceso académico hasta que se presenta el evento y relacionarlo con el conjunto completo de factores que teóricamente pueden influir en el tiempo de permanencia de un estudiante en la institución. Estos están basados en el modelo de Prentice y Gloeckler y en ellos se confirma la conclusión de Castaño y otros sobre el impacto conjunto que tienen los factores individuales, socioeconómicos, académicos e institucionales en el riesgo de deserción.

Por su parte Cely y Durán (2014) escribieron el artículo “Causas asociadas a la deserción estudiantil y estrategias de acompañamiento para la permanencia estudiantil”. El objetivo fue realizar una revisión de la literatura respecto a las causas asociadas a la deserción estudiantil en Colombia y las estrategias de acompañamiento para la permanencia estudiantil, en el marco de las entidades de educación superior. En los resultados se detallan los principales actores asociados con las causas de deserción en el medio universitario a saber, individual, académico, socioeconómico e institucional.

Siguiendo a Parra y Rodríguez en el año (2014) realizaron una investigación denominada *factores que inciden en la permanencia académica de los estudiantes de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia “UNAD”. CEAD Facatativá*. El estudio permitió identificar la falta de hábitos de estudio. Al no desarrollar hábitos de autoaprendizaje los estudiantes generan un bajo rendimiento académico. Al mismo tiempo, se concluye que un factor negativo para la permanencia estudiantil lo constituye la falta de acompañamiento y retroalimentación por parte de los tutores de cursos virtuales; esto podría ser consecuencia de la sobrecarga en el número de estudiantes asignados a cada tutor.

Por su parte Gartner Gallego (2015) en el artículo “La deserción estudiantil en la Universidad de Caldas: sus características, factores determinantes y el impacto de las estrategias institucionales de prevención” tuvo la intención de conocer los aspectos que mayor incidencia tienen en el abandono estudiantil en esta institución, las características de los desertores y el impacto de los apoyos institucionales orientados a disminuir la deserción en los programas de pregrado. El tipo de muestra no probabilística fue de 1005 personas de una población de 4473: el 30.0% abandonó por dificultades económicas, el 25.9% por elección equivocada de carrera, el 22.5% por asuntos personales o familiares, el 15,8% por bajo rendimiento académico, el 5,2% por enfermedad física o mental y el 0.8% por problemas institucionales. El perfil de los estudiantes con mayor riesgo de deserción en la Universidad de Caldas para el periodo comprendido entre el periodo 2009-I y 2013-II se identificó a través de información suministrada por el Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior –SPADIES–. Las situaciones de riesgo encontradas son: ser hombre, estar trabajando al momento de presentar el examen de Estado, tener una edad superior a 26 años, no poseer vivienda, contar con madre de bajo nivel educativo y tener bajo desempeño en las pruebas Saber 11.

En esta misma dirección Castillo, Fontalvo y Polo (2015) realizaron un “Análisis multivariado para determinar los factores más relevantes de deserción estudiantil presentes en el programa de Ingeniería Industrial de una Universidad del Caribe colombiano”. Entre los principales hallazgos se encuentran los factores personales del estudiante. Lo anterior indica que están fuertemente ligados entre sí factores académicos, vida universitaria, ayudas de la institución, factores económicos, ambiente educativo, ambiente familiar, financiación, promedio ponderado y orden académico, entre otros. Estos factores fueron asociados con el servicio educativo. Como conclusión, dentro de las variables que más influyen en la primera dimensión se encuentran los niveles de satisfacción de los estudiantes, seguido de los factores académicos, la financiación externa y la toma de ayudas. En la segunda dimensión, las variables con mayor peso son el factor de elección de la universidad, la vida universitaria, el ambiente educativo y las razones económicas.

Por su parte Acosta (2015) propone en su tesis de grado las *Causas que influyeron en el aumento de la tasa de deserción de estudiantes de pregrado de Psicología en la UNAD CEAD Tunja durante los años 2013 al 2015*. Los resultados arrojan que el programa de pregrado de Psicología en el CEAD Tunja es el de mayor presencia de estudiantes desertores en relación con los diferentes comparativos estadísticos. El ordenamiento de la información suministrada por registro y control académico permitió, entre otras, evidenciar posibles tendencias o buenas prácticas de otras escuelas académicas de

esta institución educativa con referencia a la disminución de sus índices de deserción; tal es el caso de la Escuela de Administración, la Escuela Contable y Económica y la Escuela de Ciencias Básicas, Tecnologías e Ingeniería. Mediante la aplicación del instrumento a una muestra válida de estudiantes del programa de psicología con la condición de deserción, se evidenciaron tendencias diferentes y mucho más homogéneas a las descritas por el comparativo nacional de dicho estudio. Los factores encontrados fueron socioeconómico, institucional, académico e individual.

En la misma línea Capera (2015) realizó el estudio “Influencia de los factores personales y académicos sobre la deserción de estudiantes en la educación a distancia”. El objetivo fue determinar los elementos que, de acuerdo con la opinión de estudiantes activos y desertores de esta institución, son causa del problema de abandono de los cursos. Los resultados evidencian que después del sentimiento de soledad y de abandono por parte de los tutores y de la institución, el factor de mayor incidencia en la decisión de desertar de los cursos fue el relacionado con los factores académicos, percepción mostrada tanto por los estudiantes activos, como por los desertores. Estos hallazgos confirman los resultados obtenidos en la investigación de Rivera (2015, quien encontró como las variables más significativas en la deserción los aspectos académicos y sociales, la falta de una orientación académica clara y eficiente y de una respuesta o realimentación oportuna; estas fueron las mayores causas de abandono de los cursos. Los resultados confirman el planteamiento de Tinto (2012), quien manifestó que los estudiantes tienen una mayor probabilidad de éxito en ambientes que, entre otros, establecen expectativas claras de desempeño, proporcionan un buen apoyo académico y evalúan y proporcionan realimentación oportuna de su desempeño.

Por su parte Mora y Peralta (2016) en el artículo “El abandono en la educación virtual y a distancia: el caso de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, Colombia” encontraron: el factor socioeconómico se presenta mayormente en estudiantes de estratos 1 y 2; más del 70% de estudiantes que abandonaron financiaban sus estudios con recursos propios o préstamos. El factor individual: en su mayoría son personas solteras, con trabajo y económicamente independientes. El factor institucional: dificultad para adaptarse a la modalidad de estudio a distancia, acompañamiento tutorial débil, falta de comunicación y orientación. El factor académico: dificultad con las asignaturas e insatisfacción con el programa académico.

Así mismo Barrera, Casallas y Sastre (2016) en el estudio “Factores asociados a la deserción estudiantil en la Universidad Piloto de Colombia”, buscaron establecer las causas de la deserción estudiantil en los programas de pregrado en los últimos cinco años. Los resultados frente a la deserción temprana obedecen a aspectos vocacio-

nales, de rendimiento académico, a factores financieros y a la calidad académica; los factores socioeconómicos también se asocian a la deserción estudiantil. Este es un factor que sobresale en la comprensión del fenómeno y urge fortalecer las estrategias de apoyo en este sentido.

Gómez, Iménez y Sánchez (2016) en la investigación documental denominada “Factores endógenos relacionados con la permanencia irregular en las IES, una aproximación conceptual” tuvieron como objetivo identificar los factores que afectan la permanencia en las IES de los estudiantes que las asisten. Los factores endógenos que se relacionan con la permanencia irregular son el factor docente, el factor curricular, el factor administrativo, el factor de rendimiento académico y factor de medios educativos.

Del mismo modo Murillo (2016) en el artículo “Riesgo de deserción por rendimiento académico y sus implicaciones para la salud mental desde la perspectiva de los estudiantes” tuvo como objetivo comprender el significado que tiene para los estudiantes la experiencia de encontrarse en una situación de riesgo de abandono de su programa curricular como consecuencia del bajo rendimiento académico y los efectos sobre su salud mental como sujetos inscritos en la cultura y en las tensiones gestadas en el contexto universitario.

Al respecto Quintero (2016) realizó la tesis *Análisis de las causas de deserción universitaria*. Los resultados evidencian que la deserción universitaria no debe ser enfocada solo como un problema del estudiante; si bien es cierto que este asume toda la responsabilidad como desertor, el fenómeno de la deserción no es únicamente inherente a la vida estudiantil; se puede describir en las situaciones económicas y socioculturales del entorno en la vida universitaria. Este fenómeno de la deserción persistirá de alguna manera así cambien las instituciones universitarias.

Al mismo tiempo Carrascal y Flórez (2016) en un estudio sobre la deserción estudiantil en la Universidad de Córdoba de Colombia encontraron que los factores que inciden en este fenómeno fueron el económico, la falta de orientación vocacional, la poca motivación, el cambio de ciudad y la paternidad.

Avanzando en el tiempo Arango, Bejarano, Cárdenas, Durán y Ortiz (2017) refieren el “Caso de estudio: caracterización de la deserción estudiantil en la Fundación Universitaria Los Libertadores”. En los resultados se identifica que la variable de deserción más frecuente fue la socioeconómica; con respecto a las respuestas: pérdida de empleo o ingresos personales de usted o de un miembro de su familia (36.7%), dificultades económicas por pérdida o falta de incentivos por parte de la universidad (29.3%) y difi-

cultades de horarios por su carga laboral (28.1%). La segunda determinante con mayor incidencia en la deserción es la individual, presentando las siguientes respuestas por parte de los entrevistados: expectativas no satisfechas en relación con el programa (22.2%), expectativas no satisfechas en relación con la institución (22.2%) y problemas de salud de usted o de un miembro de su familia (14.8%). En la determinante académica se evidencian las siguientes proporciones de respuestas por parte de los entrevistados: confusión en su orientación vocacional (14.1%), bajo rendimiento académico (12.6%) y tensiones con los métodos de enseñanza empleados por los docentes (11.9%). La última determinante es la institucional, evidenciando la mayor incidencia para la deserción estudiantil en las siguientes respuestas: dificultades en la interacción con los docentes (11.5%), dificultades con las plataformas o medios tecnológicos de la universidad (10%) e insatisfacción con los mecanismos de evaluación realizados por los docentes (7.8%).



Al respecto Orozco, Suárez, Olarte, Cabanzo y Beltrán (2017) realizaron el “Estudio factores asociados a la deserción estudiantil en la Universidad Minuto de Dios de la sede Virtual y a Distancia”, que tuvo como objetivo identificar las causas de deserción estudiantil. Los resultados evidencian que la mayor causa de deserción es la financiera, seguida por la personal, luego la académica y finaliza con la orientación vocacional.

# RIESGOS PSICOSOCIALES DETERMINANTES EN EL PROYECTO DE VIDA

---

Por último, Quintero, Sánchez y Vargas (2018) en su estudio “Los riesgos psicosociales como factores determinantes en el proyecto de vida de los estudiantes de la Universidad Abierta y a Distancia UNAD (Colombia)” lograron identificar los factores de riesgo psicosocial que inciden en el proyecto de vida de estudiantes universitarios de modalidad a distancia inscritos en esta institución educativa. Algunos resultados evidencian los factores de riesgo que prevalecen en la comunidad estudiantil como el factor de estilo de vida perteneciente a la dimensión psicológica y el factor gestión de estudio independiente perteneciente a la dimensión pedagógica. Los estudiantes no descansan ni duermen lo suficiente e improvisan en el manejo del tiempo para realizar las actividades virtuales y las lecturas de estudio.

Con base en los resultados de los estudios a nivel de Colombia se puede delimitar que existe necesidad en algunas instituciones como la UNAD, la Universidad de Caldas, la Universidad Nacional de Colombia, Uniminuto, Caribe, Córdoba, Antioquia y la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín. Es evidente que existen factores de riesgo que inciden en la permanencia en los claustros educativos. Las universidades resaltan en sus hallazgos cómo factores de riesgo como las características sociodemográficas y los aspectos personales se convierten en un motor para que se presente el abandono.

Se puede observar a partir de las investigaciones consultadas que, en algunos países de América Latina como Argentina, Ecuador, México, Perú y Venezuela, la prevalencia se da a los factores personales, seguido de los factores económicos y por último la orientación vocacional. Por el contrario, en los estudios realizados en Colombia, el primer lugar lo ocupan los factores socioeconómicos y luego los individuales y el factor institucional.

Sánchez, Barboza y Castilla (2017) citan a Sevilla, Puerta y Dávila (2010) que sustentan lo anterior en Latinoamérica: el abandono universitario es un fenómeno común en la mayoría de países; por esta razón, se le considera uno de los problemas que requiere investigarse con mayor prioridad. En ese sentido, se han desarrollado diferentes

propuestas de estudio que incluso involucraron la participación directa de organizaciones gubernamentales y entidades de educación superior, lo que generó alcances importantes en relación con el tema. Colombia se destaca como el país que más información científica aporta, seguido de México, Chile y Argentina.

En este orden de ideas y para finalizar, para las instituciones de educación superior es de gran importancia llevar a cabo la identificación temprana de los factores de riesgo de deserción y optimizar la forma de trabajar preventivamente con programas de apoyo académico con el estudiante que presenta un perfil de riesgo.



Sin embargo, más allá de la búsqueda de las causas del abandono del proyecto académico, es necesario emprender acciones que contribuyan a la comprensión e intervención frente a este fenómeno mediante la función pedagógica de la universidad, el seguimiento, el registro y el análisis de los factores de riesgo.

# REFERENCIAS

---

Acevedo, D., Gallo, L. y Torres, J. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto latinoamericano. *Cultura, Educación y Sociedad*, 6 (2), pp.157-187. Recuperado de <http://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducacionysociedad/article/view/904>

Acosta, A. (2015). *Causas que influyeron en el aumento de la tasa de deserción de estudiantes de pregrado de Psicología en la UNAD CEAD Tunja durante los años 2013 al 2015* (tesis de posgrado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, Tunja, Colombia. Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/3757>

Arango, L., Bejarano, L., Cárdenas, K., Durán, H. y Ortiz, C. (2017). Caso de estudio: caracterización de la deserción estudiantil en la Fundación Universitaria Los Libertadores 2014-1 - 2016-1. *Tesis psicológica: Revista de la Facultad de Psicología*, 12 (2), pp. 138-161. Recuperado de <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/813>

Barrera, O., Casallas, P. y Sastre, A. (2016). Factores asociados a la deserción estudiantil en la Universidad Piloto de Colombia. *CLABES. Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1158>

Beltrán, A., López, L., y Pérez, M. (2014). Deserción escolar en universitarios del centro universitario UAEM Temascaltepec, México: estudio de caso de la licenciatura en Psicología. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (1), pp. 91-104. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4704620>

Capera, A. (2015). Influencia de los factores personales y académicos sobre la deserción de estudiantes en la educación a distancia. *Revista de Investigaciones UNAD*, 14 (1), pp. 61-79. Recuperado de <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/1346>

Carballo, Ó. (2017). Factores que inciden en la permanencia académica de estudiantes a distancia en el nivel superior. Caso de estudio: Licenciatura en estadística y sistemas de información. *Revista iberoamericana de producción académica y gestión educativa*, 4 (8). Recuperado de <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/694>

Carrascal, J., y Flórez, E. (2016). Estudio de la deserción estudiantil de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Córdoba-Colombia - 2011-2015. *Revista Científica*, 4 (27), pp. 340-350. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/view/11319>

Castillo, M., Fontalvo, W. y Polo, S. (2015). Análisis multivariado para determinar los factores más relevantes de deserción estudiantil presentes en el programa de Ingeniería Industrial de una Universidad del Caribe colombiano. *Prospect*, 13 (1), pp. 86-99. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5158305>

Cely, D. y Durán, M. (2014). Causas asociadas a la deserción estudiantil y estrategias de acompañamiento para la permanencia estudiantil. *CLABES. Cuarta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1732/2466>

Díaz, L., y Suárez, N. (2014). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17 (2), pp. 300-313. Recuperado de [https://www.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-00642015000200013](https://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-00642015000200013)

Escanés, G., Herrero, V., Merlino, A. y Ayllón, S. (2014). Deserción en educación a distancia: factores asociados a la elección de modalidad como desencadenantes del abandono universitario. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5 (9), pp. 45-55. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/9549>

Gartner, M. y Gallego, C. (2015). La deserción estudiantil en la Universidad de Caldas: sus características, factores determinantes y el impacto de las estrategias institucionales de prevención. *CLABES. Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1108>

Gómez, M., Deslauriers, J. y Alzate, M. (2013). *Cómo hacer una tesis de maestría y doctorado. Investigación escritura y publicación*. Bogotá: ECOE ediciones

Gómez, C., Iménez, E. y Sánchez, V. (2016). Factores endógenos relacionados con la permanencia irregular en las IES, una aproximación conceptual. *En-Contexto. Revista de investigación en Administración, Contabilidad, Economía y Sociedad*, 4 (5), pp. 285-306. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551857287012>

Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta edición). Ciudad de México: McGrawHill.

Jadue, G., Galindo, A, y Navarro, L. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios Pedagógicos*, 31 (2), pp. 43-55. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173519073003.pdf>

La Madriz, J. (2016). Factores que promueven la deserción del aula virtual. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 12 (35), pp. 18-40. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/709/70948484003.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana*. Bogotá: MEN. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702\\_libro\\_desercion.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf)

Moncada Mora, L. (2014). La integración académica de los estudiantes universitarios como factor determinante del abandono de corto plazo. Un análisis en el Sistema de Educación Superior a Distancia del Ecuador. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17 (2), pp. 173-196. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/12683>

Mora, J., y Peralta, R. (2016). El abandono en la educación virtual y a distancia: el caso de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, Colombia. *CLABES. Sexta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1330>

Murillo, M. (2016). Riesgo de deserción por rendimiento académico y sus implicaciones para la salud mental desde la perspectiva de los estudiantes. *CLABES. Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1114>

Observatorio de educación superior de Medellín. (2017). *Deserción en la educación superior*. Recuperado de [http://www.sapiencia.gov.co/wp-content/uploads/2017/11/5\\_JULIO\\_BOLETIN\\_ODES\\_DESERCION\\_EN\\_LA\\_EDUCACION\\_SUPERIOR.pdf](http://www.sapiencia.gov.co/wp-content/uploads/2017/11/5_JULIO_BOLETIN_ODES_DESERCION_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR.pdf)

Orozco, H., Suárez, J., Olarte, M., Cabanzo, C. y Beltrán, A. (2017). Estudio factores asociados a la deserción estudiantil en la Universidad Minuto de Dios de la sede Virtual

y a Distancia. *CLABES. Séptima conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1691/2427>

Parra, D. y Rodríguez, L. (2014). *Factores que inciden en la permanencia académica de los estudiantes de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia "UNAD"*. CEAD Facatativá (tesis de pregrado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Facatativá, Colombia. Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/2794>

Quintero, I. (2016). *Análisis de las causas de deserción universitaria* (tesis de posgrado). UNAD, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/6253>

Quintero, A., Sánchez, L., y Vargas, G. (2018). Los riesgos psicosociales como factores determinantes en el proyecto de vida de los estudiantes de la Universidad Abierta y a Distancia UNAD (Colombia). *Revista Espacios*, 39 (40), pp. 8-25. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a18v39n40/a18v39n40p08.pdf>

Rivera, F. B. (2015). Investigación en deserción estudiantil universitaria: educación, cultura y significados. *Revista Educación y desarrollo social*, 9(2), 86-101.

Ruiz, M. (2018). Factores que influyen en la deserción de los alumnos del primer ciclo de educación a distancia en la Escuela de Administración de la Universidad Señor de Sipán. Períodos académicos 2011-1 al 2013-1: lineamientos para disminuir la deserción. *Educación*, 27 (52), pp. 160-173. Recuperado de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1019-94032018000100009&script=sci\\_arttext&lng=pt](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1019-94032018000100009&script=sci_arttext&lng=pt)

Said-Hung, E. (2017). Factores socioeducativos e institucionales asociados a la permanencia de los estudiantes de educación superior en línea. Caso UNIR-MÉXICO. *CLABES. Séptima conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1664>

Sánchez, G., Barboza, M, Castilla, H. (2017). Análisis de la deserción y los factores asociados a la permanencia estudiantil en una universidad peruana. *Actualidades Pedagógicas*, (69), pp. 169-191. doi: <https://doi.org/10.19052/ap.4075>

Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *Student Success*, 3(1), 1.

UNESCO, O. (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago.

Vera, Ó. (2009). Cómo escribir artículos de revisión. *Revista Médica La Paz*, (15). Recuperado de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1726-89582009000100010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-89582009000100010&lng=es&tlng=es)

# 03

## EL *E-LEARNING* Y LA FORMACIÓN CORPORATIVA 2.0 POR BUREAU VERITAS BUSINESS SCHOOL

“En el aprendizaje online lo que cuenta es la forma de motivar y no la cantidad de motivación”

**Matthew Guyan**

---

Heliana Magally Villarreal Morales<sup>2</sup>

Victoria Eugenia Hernández Cruz<sup>3</sup>

Milton Fernando Ortegón Pava<sup>4</sup>

Jaime Alberto Buenaventura Monsalve<sup>5</sup>

Diego Alberto Marín Idarraga<sup>6</sup>

# RESUMEN

---

De acuerdo con Bureau Veritas (2011), toma bastante interés desde sus reflexiones argumentativas analizar críticamente el sistema de enseñanza moderno, su complejidad y capacidad evolutiva a lo largo de la historia desde el constructo abarcando los métodos, docentes e instrumentos pedagógicos en cuanto a su clasificación. La identificación de los tipos de herramientas pedagógicas hace que se puedan conceptualizar y categorizar a los directamente vinculados docente-docente, docente-estudiante y estudiante-estudiante como grupos activos y grupos pasivos. Estos grupos han sobresalido desde la clase magistral, la enseñanza audiovisual presencial, la demostración, la discusión en grupo, el método del caso, el role playing y las prácticas individuales (aprender haciendo). Luego de la identificación de estos grupos y la forma que han sobresalido en la historia expuestos en “Dos mil años de docencia tradicional”, se establece de forma clara y novedosa la relación directa y proporcional entre las nuevas demandas sociales y una docencia adaptada que pueda cumplirle a los centros docentes caracterizando técnica y estratégicamente el rol actual y el desempeño futuro de los estamentos que le conforman (estudiantes, docentes, funcionarios directivos y administrativos) de acuerdo con las exigencias de la educación superior tanto pública como privada, en el corto, mediano y largo plazo. Estos dos términos son

- 
2. **Heliana Magally Villarreal Morales** (heliana.villarreal@unad.edu.co ). Psicóloga. Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo. Magíster en Neuropsicología y Educación. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD - Colombia, CCAV Neiva. Directora del Semillero de Investigación ENREDARTE. Vinculada al Grupo Desarrollo Sociocultural Afecto y Cognición.
  3. **Victoria Eugenia Hernández Cruz** (victoria.hernandez@unad.edu.co ). Psicóloga. Especialista en Pedagogía. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Doctorante en Psicología. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD - Colombia, CEAD Ibagué. Directora del Semillero de Investigación Acción Psicosocial hacia el Bienestar Comunitario. Directora del Grupo Desarrollo Sociocultural Afecto y Cognición.
  4. **Milton Fernando Ortegón Pava** (milton.ortegon@unad.edu.co). Profesional en Matemáticas y Estadística. Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo. Magíster en Online Education. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD - Colombia, CEAD Ibagué. Vinculado al Grupo GIEPRONAL. Director del Semillero de Investigación FIBONACCI.
  5. **Jaime Alberto Buenaventura Monsalve** (jaime.buenaventura@unad.edu.co). Teólogo y Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas. Especialista en Docencia Universitaria. Magíster en Intervención Social en las Sociedades del Conocimiento. Director UNAD, CEAD Ibagué. Vinculado al Grupo Desarrollo Sociocultural Afecto y Cognición.
  6. **Diego Alberto Marín Idarraga** (diego.marin@unad.edu.co). Ingeniero Agroindustrial. Especialista en Evaluación y Desarrollo de Proyectos. Magíster en Online Education. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD - Colombia, CEAD Ibagué. Director del grupo de investigación GIEPRONAL. Investigador del Grupo Pasos de Libertad. Director del Semillero SEPRON-BIOTECAL.

adaptabilidad y eficiencia. Estas dos palabras podrían ser el camino para trazar para que los modelos educativos a distancia del futuro satisfagan los anhelos de educación de avanzada como aporte de la ciencia, tecnología e innovación a las nuevas generaciones de ciudadanos.

**Palabras clave:** *aprendizaje, docencia, estudiante, innovación, mediación, practica educativa.*

## ABSTRACT

---

According to Bureau Veritas (2011), it takes a lot of interest from his argumentative reflections, to critically analyze the teaching system, its complexity and evolutionary capacity throughout history, from the construct encompassing: methods, teachers and pedagogical instruments as to its classification. The identification of the types of pedagogical tools makes it possible to conceptualize the directly linked teachers-teachers; teacher-student; student-student, as Active groups and Passive groups. These groups have excelled since: "The master class, Face-to-face audiovisual teaching, Demonstration, Group discussion, the case method, Role-playing, Individual practices (learning by doing)". Then, the identification of these groups and the way they have excelled in the history identified in "Two thousand years of traditional teaching", where the clear and novel form is established, the direct and proportional relationship between the "New social demands and a teaching adapted "" That Sancho et al. (2008) can comply with the teaching centers technically and strategically characterizing the current role and future performance of the states that comprise (students, teachers, management, administrative directors) of According to the requirements of higher education, both public and private, in the short, medium and long term, these two terms are: adaptability and efficiency

**Keywords:** *educational practice, innovation, learning, mediation, student, teaching.*

# INTRODUCCIÓN

---

Es sumamente importante revisar el impacto de las nuevas tecnologías en el *distance learning* debido a que según Babot (2003) están surgiendo nuevas formas de docencia extraordinariamente potentes que tendrán una importantísima incidencia en todo el mundo y revolucionan actualmente el sector de la enseñanza; por ejemplo, la incorporación de los laboratorios remotos, la robótica educativa, el desarrollo tecnológico, los prototipos, los simuladores virtuales, la inteligencia artificial y las realidades 3D; también los software de control y predicción para el caso de las ingenierías. Estas premisas son abordadas desde la revolución que ha causado el e-learning en todas las áreas de conocimiento y a partir de allí establecer las herramientas más útiles para el proceso de la enseñanza virtual: la segunda revolución educativa en dos mil años. Sin embargo, es imperante afirmar que la globalización ha llegado al campo de la pedagogía educativa a distancia paradigmáticamente y sus relaciones docente-docente, docente-estudiante y estudiante-estudiante teniendo en cuenta aspectos tales como el espacio y el tiempo, la capacidad de descubrir, o como Young (2008) expresa, investigar y aprender individualmente en función del anhelo de la sociedad, de estudiar y formarse en el siglo XXI. De acuerdo con lo anterior, se plantea la democratización del conocimiento a partir de la era de la información, donde la enseñanza podrá tener en los hackers una fuente de ingreso a investigaciones de vanguardia, inventos y patentes, producción científica y desarrollo tecnológico que podrá encontrar en las mayorías de ciudadanos un uso y potencialidades diversificadas; de ahí la importancia de la formación en ética, valores y principios morales:

La ética del Hacker: El uso de Internet para y en la enseñanza demuestra que, aunque no lo parezca a simple vista, la globalización del conocimiento puede representar una dura prueba para muchos monopolios aparentemente intocables. Es decir, en sentido figurado: El talento humano al poder. Ahora, con las nuevas herramientas virtuales, esto puede empezar a llegar también, poco a poco, al mundo de la e-educación y la empresa (Bureau Veritas, 2011, p. 19).

Este rompimiento de las barreras espacio temporales desde el uso equitativo, democrático y participativo del internet está logrando su mayor virtud: conectar al mundo de forma remota; por consiguiente, el interrogante planteado que sigue siendo parte fundamental del reto humano en todas las áreas del saber es: ¿Cómo empezar una revolución?

La respuesta a este interrogante en un marco educativo radica en la enseñanza no presencial: *distance learning* (en inglés), donde se cumplen argumentos y conceptos desarrollados por visionarios que han planteado las grandes oportunidades en medio de un mar de posibilidades sobre enseñar desde lejos programas presenciales y no presenciales para, a partir de ello, analizar las tres grandes tipologías del *distance learner* o estudiante a distancia que según el autor abonan el terreno para que florezca la educación no presencial tradicional, que sigue siendo un modelo a distancia ampliamente ofrecido por los centros educativos en América latina. Estos estudiantes nunca son los culpables de su escogencia, pero es necesario tener, según Yeh (2007), capacidades autocríticas que se preocupen por la forma en que estamos llevando a cabo el desarrollo formativo en los centros que tienen apropiado el modelo tradicional de educación a distancia y que aún no incorporan aspectos tecnológicos de vanguardia a sus currículos y programas educativo-formativos; sin embargo, Bureau Veritas (2011) afirma que estos estudiantes son claramente las víctimas de la metodología que han elegido. Para mencionar a este tipo de estudiantes el artículo los define como compradores de sueños, coleccionistas de títulos y grandes sufridores. Estas autorreflexiones basadas en los postulados desarrollados permite, a manera diferencial, establecer la importancia del *e-learning* en el inicio de la tercera década del siglo XXI, pero centrándose en el estudiante como el protagonista del proceso de enseñanza.

Por lo tanto, entendido desde la fundamentación teórica, el e-learning hace parte de la práctica misma en el hacer, el ser y el saber en la sociedad del conocimiento expuesto por Pallof & Pratt (2007), donde las comunidades virtuales de aprendizaje con características multi, trans y pluriculturales son protagonistas del proceso formativo y a partir de ello definir la era de la docencia adaptada, que hoy día ya es toda una realidad en el contexto profesional de docencia virtual y el acompañamiento tutorial electrónico del “e-mediador” en entornos de aprendizaje virtual que, según Salomón (2008) y Olmos (2011), se están implementando masivamente en cientos de instituciones de educación superior en diferentes partes del mundo desafiando la educación convencional frente al anhelo humano de tener modelos educativos exigentes y audaces con la dinámica evolutiva en la actualidad, el futuro próximo y lejano y la era del conocimiento global en un mundo cada vez interconectado e intersistémico. Establecer el rol docente y del estudiante dentro del e-learning serán tareas complejas que exigen determinación y eficacia por parte de los gobiernos, las universidades de carácter público, privado y los centros de formación docente.

# ANÁLISIS

---

Tal como lo señala Bureau Veritas (2011), las personas que participan en los sistemas de enseñanza bajo estos modelos de educación convencionales y alternativos podrían clasificarse generalmente en dos grandes grupos:

**Pasivos.** En los que el estudiante es más un mero receptor de información que un verdadero actor.

**Activos.** En los que el estudiante es invitado a implicarse, participar, ser protagonista y descubrir. Son mucho más eficaces porque despiertan las emociones individuales que, como se ha dicho, son imprescindibles para el buen aprendizaje.

Los grupos pasivos y activos han sobresalido en las siguientes categorías:

**En la clase magistral:** denominada también educación tradicional; es la que se desarrolla en un salón de clase, el profesor expone un tema y los estudiantes presentan sus lecciones y toman nota de sus tareas. Esta forma de enseñanza ha mejorado en tres algunos aspectos fundamentales:

**Enseñanza audiovisual presencial:** incorporación de herramientas (inclusive tecnológicas) útiles para la exposición del profesor.

**Demostración:** Es una herramienta pedagógica de tipo práctico que generalmente se da en laboratorios; aunque es de tipo pasivo tiene la ventaja de sorprender a los estudiantes a partir del descubrimiento, lo que genera estímulos emocionales, sensitivos y cognitivos a partir de la exploración e implicando a todos los compañeros de clase.

**Discusión en grupo:** Es un método activo poco eficaz, pero más eficiente que los métodos pasivos; se prepara con base en una temática y una interacción grupal que permita profundizar en un tema.

**El método del caso:** Es una rama de la discusión en grupo; se caracteriza porque potencia la labor docente y en las escuelas de negocio es muy empleado por los atributos que tiene.

**Role playing:** Es otra extensión del método del caso; consiste en que los estudiantes interpreten un papel estilo teatral con personajes hipotéticos sobre situaciones basadas en la realidad.

**Prácticas individuales (aprender haciendo):** de todas las metodologías activas presentadas se considera la más eficiente y eficaz porque permite al estudiante enfrentarse de manera real a un problema práctico. El estudiante entonces debe tomar decisiones auténticas y originales que lo harán estar bajo presión.

Según la clasificación anterior, se puede inferir que desde hace aproximadamente 2000 años se ha llevado a cabo la docencia tradicional que formó siempre bajo las mismas premisas a la humanidad, formó para la continuidad del modelo educativo, pero no formó para la evolución del paradigma educativo frente al avance en ciencia y tecnología. Con el descubrimiento de la era de la información a partir de internet, sin embargo, Bureau Veritas (2011) señala que las nuevas demandas sociales trazan la línea de la docencia adaptada como la más apropiada, teniendo en cuenta que hasta el siglo XIX estudiar y formarse eran términos distintos en la vida humana y se consideraba desligado aprender sobre la técnica y ser mejor persona cada día; sin embargo, el avance de la ciencia, la técnica y la tecnología aceleró desde la Revolución Industrial la productividad hasta los modelos de innovación que conocemos a hoy, creciendo exponencialmente todas las áreas del conocimiento incluida la educación, la pedagogía y la didáctica. Empero, no todo es trabajo y las personas modernas requieren tiempo de ocio, de libertad y la construcción de vida íntima y privada; se debe dar solución a estos temas también en términos de tiempo, roles, dedicación, funciones y capacitaciones continuas, entre otros; es un dilema conocido por todos que hoy día las empresas y el sector productivo, en general, quieren aumentar la competitividad y productividad directamente proporcional a la rentabilidad. Para poder cumplir con todo ello, los retos para los docentes serán más exigentes siempre. La educación debe ser capaz de suplir las demandas de los involucrados en el progreso y el desarrollo social a nivel general y particular.

A partir de lo anterior, Inciarte (2008) relaciona las escuelas de formación docente, el sector gubernamental, los sindicatos, las asociaciones de docentes, los organismos administrativos de la docencia, las universidades y los institutos de investigación con dos términos que se deben trabajar, apropiar e interiorizar si queremos tener los docentes del futuro en el presente: adaptabilidad y eficiencia. Se ha entrado, así, en la era de la docencia adaptada, docentes con capacidades potencializadas, destrezas y habilidades integradas y funcionales hacia el abordaje de los desafíos, las crisis, los retos y los cambios más significativos que se puedan dar en la era moderna.

Bureau Veritas (2011) al respecto establece que para afrontar estas nuevas y profundas demandas sociales en entornos globales educativos y particularmente en espacios locales de formación técnica, tecnológica, profesional y posgradual en la sociedad de conocimiento, los educadores actuales y futuros deben reflexionar sobre la metodología empleada hasta ahora, la usabilidad y la aplicabilidad, el aprendizaje memorístico frente al aprendizaje significativo y la forma en que se plantea e identifica un problema, con sus ventajas y desventajas. La clase magistral sigue siendo un método pasivo y casi obsoleto. La demostración, también pasiva pero más eficaz, es usada a veces en currículos de tipo técnico. La discusión en grupo, el método del caso y el role playing son considerados activos con alta eficacia y eficiencia; se emplean en escuelas de negocios y grandes corporaciones; por ello el sector productivo necesita tener cada día personal mucho más capacitado y formado como estudiantes activos mientras que las prácticas individuales -muy potentes- se imparten en algunos programas no masificados; muchos de estos programas han sido creados en función de los avances tecnológicos y corporativos.



Por desgracia, lo más común y generalizado sigue siendo la lección magistral tradicional y los estudiantes que llegan a ser egresados han acusado y juzgado estas formas de enseñanza; y es que una persona está segura de que sabe algo hasta que lo puede poner en práctica en una situación que le enfrenta al mundo desde su formación técnica, tecnológica y profesional. El reto de las universidades del siglo XXI será convertir todos los estudiantes y docentes pasivos en personas con características activas que fomenten y promuevan sistemas educativos innovadores, inteligentes y sofisticados.

A su vez, dentro de la educación a distancia existen tres grandes tipologías de *distance learner* o del estudiante a distancia que han hecho florecer la educación no presencial tradicional nuevamente; es decir, el camino de la educación a distancia es el *e-learning*, pero algunos pensadores y académicos quieren dar continuismo a modelos anacrónicos y retardatarios que privilegian el uso del salón de clase en lugar de plataformas tecnológicas integradas. Los estudiantes no tienen la culpa por la decisión o por la escogencia; muchas veces estudian bajo esta metodología porque no tienen otra opción y son aspirantes a una modalidad de aprendizaje que se queda corta en su visión de futuro; sin embargo, son claramente las víctimas más promisorias de la metodología que han elegido, por no mencionar a sus docentes, que se han formado en modelos convencionales presenciales y que dudan inclusive de la calidad y exigencia que puede tener el *e-learning*. Para definir a estos estudiantes, Bureau Veritas (2011) los ha denominado compradores de sueños, coleccionistas de títulos y grandes sufridores.

Los Compradores de Sueños. Son personas que tienen sana ilusión por aprender algo, como hobby o pasatiempo, como reto deportivo o por puro placer, pero, en realidad, nunca van a necesitar usar ese conocimiento. Los Coleccionistas de Títulos. Son estudiantes que se matriculan para realizar programas a distancia con el objetivo prioritario de obtener un(os) diploma(s) y engrosar, con ello, su currículum, muchas veces por orgullo o vanidad. Les importa poco si aprenden o no. Los Grandes Sufridores. Son estudiantes que realmente necesitan instruirse y aplicar lo que se les explica, hacen parte de las mayorías pobres y excluidas de la sociedad y ven en el estudio una opción de salir adelante, no pueden acudir a centros presenciales y eligen la enseñanza a distancia clásica, pero se equivocan, no se informan o se dejan engañar y eligen un mal programa o un mal centro”. (Bureau Veritas, 2011, p. 41-42)

En enseñanza de tipo presencial también se pueden presentar estas tres categorías de estudiantes de manera general y aplicada a la modalidad, pero también terminan por darse cuenta del engaño con anterioridad al tener contacto directo con profesores y aulas. Entonces, pueden decidir si les conviene seguir o es mejor dejar atrás este tipo de enseñanza. No obstante, el *distance learning* es una modalidad caldo de cultivo para que acudan muchos más “compradores de sueños”, “coleccionistas de títulos” y “grandes sufridores”. La excelencia académica para la educación virtual es un reto que evitará deserciones y desilusiones masivas frente a la frustración del estudiante que hace parte de estas categorías.

Ahora bien, ISTE (2011) soporta y relaciona el impacto de las nuevas tecnologías en el *distance learning* y resulta paradójico que a pesar de ser ambas hijas de un modelo educativo deficiente y no demasiado recomendable como es la educación a distancia tradicional, según Garay (2002) están surgiendo formas nuevas de docencia extraordinariamente potentes que tendrán una importantísima incidencia en nuestro mundo y revolucionarán -ya lo están haciendo- el sector de la enseñanza, inclusive dentro de estos modelos obsoletos de educación. Este nacimiento se debe al uso y la aplicación de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones. De acuerdo con los autores surgen las siguientes preguntas orientadoras que se concentran en el estudio mismo de los desarrollos procedimentales: ¿Qué tecnologías y herramientas tecnológicas son las que más impactan positivamente en el *distance learning* actualmente? Sobre todo, como el impacto de internet, la televisión vía satélite, el video *streaming* (digitalización de grabaciones de video), la inteligencia artificial, el 3D, la ludificación (o gamificación), la realidad aumentada, la colaboración, la flexibilidad, los estilos de aprendizaje óptimos, la educación en casa, la simulación remota, los archivos sonoros digitales y la videoconferencia, los hologramas, la robótica, los dispositivos móviles, la web profunda y la televisión digital e interactiva y las bibliotecas virtuales o digitales, entre otras.

La segunda pregunta que se plantean los autores es ¿Qué revolución se plantea al hablar de la educación a distancia? Y con ello, entendemos que se refiere a la enseñanza a través de medios electrónicos: *e-learning*. La enseñanza virtual, como la segunda revolución educativa en dos mil años. La primera gran revolución educativa, desde el siglo I hasta nuestros días, se produjo durante el siglo XIII con el nacimiento de las universidades. La segunda gran revolución educativa producida en estos dos milenios ha sido la aparición de la enseñanza virtual, al final del siglo XX. Se han producido solo dos grandes saltos adelante en veinte siglos y tenemos la suerte de estar asistiendo a uno de ellos. (Bureau Veritas, 2011, p. 38).

Las nuevas tecnologías de la información y la telecomunicación permiten la interconexión desde cualquier lugar, formándose desde el e-learning a través de métodos muy activos con una eficacia y eficiencia similar a la modalidad presencial; el reto es que el e-learning pueda ser mejor y supere en términos educativos de enseñanza-aprendizaje a los sistemas tradicionales de educación con unos resultados (calidad y excelencia académica) óptimos.

Acorde con lo anterior, se podría tener en cuenta en el debate académico frente a los temas expuestos en el año 2011 por el Dr. Pekka Himanen, profesor de las universidades de Berkeley y Stanford, sobre el libre acceso a la información en la era de conocimiento actual:

La ética del hacker. Uso de internet para la enseñanza: describe la filosofía que defienden los auténticos hackers: acceso ilimitado, sin ninguna restricción, a toda la información que circula por internet y a los códigos fuente, para que todos podamos enriquecernos del conocimiento global, contribuir a su engrandecimiento y su expansión universal. El maestro Pekka y el insigne Dr. Manuel Castells han explicado otros aspectos de esta forma de pensar en su muy prestigiosa obra *La Era de la Información*. El Dr. Himanen hace una comparación entre el software libre de Linux y el del sistema operativo de Microsoft (Windows), donde no se permite conocer las entrañas del sistema, ni modificarlas, ni hacer aportaciones. Es una política monopolística donde el usuario que quiera utilizar Windows debe tomarlo tal como es, someterse a su disciplina y, por supuesto, pagar su precio (Bureau Veritas, 2011, p. 36).

Por último, “pagar el precio” no es la actitud que se pretende para la educación virtual; por lo tanto, aún no se tiene respuesta a los interrogantes que se hace el

**autor al respecto:**

¿Qué sucederá con el *e-learning*? Los mejores centros docentes, ¿decidirán abrir sus puertas al mundo? Los más brillantes profesores internacionales, ¿aceptarán impartir clases en un aula global, virtual, sin barreras físicas y, por supuesto, bastante más económica? ¿Se compartirán, con ricos y pobres, los más perfectos programas pedagógicos? ¿Tendrán acceso igualitario a ellos tanto los directivos de grandes multinacionales, como los de pymes o microempresas? ¿Tendrán algo que decir al respecto los gobiernos de uno u otro signo político? (Bureau Veritas, 2011, pág. 36)

Estas consideraciones están abiertas para generar autocrítica y reflexión para que científicos, investigadores, docentes y visionarios, como lo menciona Hernández (1997), construyan las bases de la educación del siglo XXI y XXII en adelante, una educación que tendrá a la innovación como su amiga inseparable.

# CONCLUSIONES

---

El docente del futuro debe ser un “e-mediador”, un guía y un orientador; su liderazgo no será impositivo sino inspirador, haciendo que el estudiante descubra, construya el camino, se cuestione, explore, investigue, fracase, se equivoque, pero vuelva a empezar, pensando en las soluciones a las necesidades de su entorno.

Los malos profesores siempre formarán, estudiantes regulares.

La pedagogía y la didáctica han sido impactadas por la era global. Las TIC permiten que se pueda buscar cualquier tipo de información en sus calidades partiendo de estudios científicos y soportados hasta información ambigua y de dudosa procedencia. Sin embargo, el aprendizaje autónomo y colaborativo rompe barreras espaciotemporales.

La calidad y la excelencia en la virtualidad tendrá un alcance e impacto de gran y estrepitosa fuerza en el sector educativo por la forma de aprender a aprender y a desaprender; los programas y cursos virtuales que tengan baja calidad y rigurosidad sobrevivirán o durarán poco.

El *e-learning*, siempre que se haga bien, probablemente abarate en términos financieros la formación, la universalice, la democratice y la haga mucho más accesible y asequible para diferentes clases sociales.

La educación es el motor del desarrollo, del progreso, de la economía y de la riqueza de un país. La prosperidad se queda corta cuando las sociedades sufren estancamientos en sus procesos de aprendizaje; es por ello que la virtualidad (el *e-learning*) es determinante en la democratización del conocimiento en el mediano y largo plazo.

Por último, la globalización aplicada a la educación, por su carácter revolucionario, puede representar una prueba ácida a estructuras convencionales retrogradadas y obsoletas, inclusive desde el sector económico y productivo, lo que será cuestionado por sociedades cada vez mejor formadas y más pensantes.

## REFERENCIAS

---

Bureau Veritas (2011). *E-learning y Formación Corporativa 2.0*. Business School. Recuperado de [https://www.bureauveritasformacion.com/archivos/version\\_web\\_eLearning/eLearning/index.html#/18/](https://www.bureauveritasformacion.com/archivos/version_web_eLearning/eLearning/index.html#/18/)

Dorrego, E. (2006). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *Revista de educación a distancia*, pp. 1-23. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M6/dorrego.pdf>

Garay, L. (2002). La formación de profesores de educación superior en el uso de la computadora y la internet. Reflexiones sobre el tema. *Premier colloque franco-mexicain de sciences de la communication*, México.

Hernández, P. (1997): Construyendo el constructivismo: criterios para su fundamentación y su aplicación instruccional. En *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.

ISTE. (2011). *Technology, Coaching and Community Power Partners for Improved Professional Development in Primary and Secondary Education*. Recuperado de [https://www.ri-iste.org/Resources/Documents/Coaching\\_Whitepaper\\_digital.pdf](https://www.ri-iste.org/Resources/Documents/Coaching_Whitepaper_digital.pdf)

Inciarte, M. (2008). Competencias docentes ante la virtualidad de la educación superior. *Télématique*, 7 (2), pp. 19-38. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/784/78470202.pdf>

Olmos, S. (2011). E-evaluación orientada al e-aprendizaje. *SCOPEO, El Observatorio de la Formación en Red*. Boletín SCOPEO nº 49. Recuperado de <http://scopeo.usal.es/enfoque-bol-49-e-evaluacion-orientada-al-e-aprendizaje/#sthash.B4xd5aHK.dpuf>

Pallof, R. & Pratt, K. (2007). *Building Online Learning Communities*. (2<sup>nd</sup> Ed.). San Francisco, CA: Josser Bass.

Salomón, L., Delgado, A. y Oliver, R. (2008). De un aula virtual plurilingüe a un aula multicultural. Una aproximación desde la perspectiva de la Ciencia Jurídica Europea. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, 5 (1).

Yeh, A. (2007). Critical issues: Blended learning. En *CALL Environments. Research, Practice, and Critical Issues*. Alexandria, VA: TESOL.

Young, D. (2008). An Empirical Investigation of the Effects of Blended Learning on Student Outcomes in a Redesigned Intensive Spanish Course. *CALICO Journal*, 26 (1), pp. 160-181.

# 04

## EDUCACIÓN VIRTUAL: DESERCIÓN Y OTRAS CUESTIONES PROPIAS DE ESTA MODALIDAD

### VIRTUAL EDUCATION: DROPOUT AND OTHER ISSUES OF THIS MODALITY

Andrea Marcela Carrero Moreno<sup>7</sup>

María Elva Sánchez Barrera<sup>8</sup>

Martha Lucía Pérez Rivera<sup>9</sup>

## RESUMEN

---

La educación virtual se plantea como una modalidad que favorece el acceso a una educación más incluyente y, a la vez, responde a lógicas contemporáneas; entre ellas la comunicación, el encuentro con el conocimiento y los modos de vincularnos se encuentran mediados por la

---

7. Magíster. Docente ocasional Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. <https://orcid.org/0000-0001-5340-0487>, [andrea.carrero@unad.edu.co](mailto:andrea.carrero@unad.edu.co)

8. Especialista. Docente ocasional Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. <https://orcid.org/0000-0002-7704-6379>.

9. Especialista. Docente ocasional Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. <https://orcid.org/0000-0001-6598-3800>

tecnología. La virtualidad impone condiciones distintas en la interacción del estudiante con el aprendizaje; sin embargo, el principal asunto que prevalece en su relación con el saber se asocia a su deseo de aprender, aspecto que convoca a su subjetividad. Estos y otros elementos se abordan en el presente texto para ofrecer una mirada al lector a la luz de aquellas cuestiones que intervienen en la deserción que se presenta en educación superior, pues, aunque esta se constituye en un reto para las instituciones universitarias presenciales y virtuales, las características presentes en cada modalidad y las asociadas al perfil de los estudiantes inciden de manera importante a la hora de comprender este fenómeno.

Al respecto, el texto profundiza en dos aspectos que se hacen particulares en la educación virtual: primero, la no presencia estudiantes-tutor en la que se excluye el encuentro real de los cuerpos y, segundo, la autonomía que ejerce el estudiante virtual en su proceso de aprendizaje pues en gran medida este es auto dirigido y se convierte en un atributo indispensable ya que las metodologías propuestas en este modelo le exigen hacerse el principal responsable del aprendizaje.

**Palabras clave:** *autonomía, educación a distancia, deserción, virtualidad.*

## SUMMARY

---

Virtual distance education is considered as a modality that favors access to a more inclusive education and, at the same time, responds to contemporary logics, among which; communication, the encounter with knowledge and the ways of linking us are mediated by technology. Virtuality imposes different conditions in the student's interaction with learning, however, the main issue that prevails in his relationship with knowledge is associated with his desire to learn, an aspect that summons his subjectivity. These and other elements are addressed in the present text, to offer a look to the reader in the light of those issues that intervene in the dropout that occurs in higher education, because although this is a challenge for the face-to-face and virtual university institution, the characteristics present in each modality and those associated with the profile of the students have an important impact on understanding this phenomenon. In this regard, the text delves into two aspects that become particular in virtual distance education; the non-presence among student-tutor in which the encounter with the real of the bodies is excluded, and, in the second instance, in the autonomy that the virtual student exerts in his learning process because to a large extent this is self-directed, and it becomes an indispensable attribute, because the methodologies proposed in this model require you to become the main responsible for learning.

**Keywords:** *autonomy, distance education, dropout, virtuality.*

# INTRODUCCIÓN

---

Las nuevas tecnologías de la comunicación y la información han permitido expandir la educación superior a distancia con mediación virtual en diferentes países del mundo. Es indiscutible el alcance que esta modalidad ha logrado en los últimos años, aportando a procesos educativos más incluyentes que contribuyen a la superación de la marginalidad e inequidad social. Sin embargo, la expansión de este tipo de educación implica como reto superar dos cuestiones; la disminución en la deserción y mantener la calidad educativa.

La deserción como fenómeno ha sido ampliamente estudiada en la educación presencial y a distancia tradicional; sin embargo, la metodología virtual aún deriva interrogantes en tanto las características propias de la modalidad y del perfil de los estudiantes imponen condiciones que merecen una revisión más exhaustiva. Además de la multifactorialidad que diversas teorías resaltan como incidentes en la comprensión de la deserción, el uso de la virtualidad en la educación involucra diversas aristas asociadas al vínculo que se establece entre los estudiantes y el docente, el lugar que ambos actores asumen en el proceso educativo y la apropiación de los recursos tecnológicos. Estos aspectos que desempeñan un papel importante en la permanencia de los estudiantes en la modalidad a distancia virtual, se encuentran atravesados por elementos subjetivos y socio culturales que, entrelazados, participan en los modos en que el estudiante asume su proceso y se apropia de los aprendizajes. En este sentido, es menester de las instituciones educativas que trabajan en esta modalidad ser conscientes de los aspectos que apunten al desarrollo de acciones y dinámicas en torno al ejercicio de la autonomía del estudiante, que si bien es un aspecto particular e intrínseco, puede ser facilitado a través de la mediación de las herramientas tecnológicas y recursos de internet, así como por los tipos de acompañamiento pedagógico que puedan encauzarse por parte de los tutores o docentes y del trabajo en redes, asuntos que incidirían de manera positiva en la disminución de la deserción



---

Estos aspectos que desempeñan un papel importante en la permanencia de los estudiantes en la modalidad a distancia virtual

# SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA VIRTUAL FRENTE A LA DESERCIÓN

---

La educación superior a distancia ha aumentado progresivamente sus coberturas en América latina representando en 2012 alrededor del “7.5% de la matrícula total, con 1.5 millones de estudiantes” (Rama, 2012, p. 30). En Latinoamérica, es en el sector privado donde se encuentra una mayor presencia de la educación a distancia, condición de la que difieren países como Brasil, Costa Rica, Venezuela y Colombia, en los que el impulso de esta modalidad se ha propiciado principalmente desde el sector público (Lupion y Rama, 2010). Particularmente en el país, la UNAD ha sido precursora de esta modalidad desde 1982.

En Colombia la expansión de la educación a distancia-virtual se rastrea desde 1998, pero es en 2001 cuando comienza a apreciarse un incremento importante en el nivel de educación de pregrado y en educación continua (UNESCO, 2003). Las modalidades a distancia y virtual han favorecido un importante aumento de la cobertura en la educación superior de la región, brindando la oportunidad de profesionalizarse a personas que, por condiciones geográficas, económicas y laborales, no pueden integrarse a los sistemas educativos tradicionales que implican la presencialidad. Es así como la educación a distancia, de acuerdo con su flexibilidad y su característica de “abierta”, se ofrece como un modelo alternativo y complementario que da respuesta a una necesidad social y que abre caminos para la internacionalización (Alfonso, 2003).

Los estudios realizados sobre el impacto de la educación a distancia resaltan la variable costos-calidad-cobertura como uno de los aspectos diferenciadores más importantes respecto a la educación presencial, a la vez que representa también una transformación hacia procesos de autoeducación centrados en la autonomía del estudiante, lo que refleja un importante cambio social y cultural. Aunque se reconoce como una tendencia creciente, la educación virtual también afronta retos importantes. El primero de ellos se refiere al aseguramiento de la calidad en los programas académicos universitarios, lo que involucra la formación personal y el desarrollo de las competencias profesionales que se definen en los planes de estudio, en vía de alcanzar una formación idónea del estudiante como propone la Ley 30 de 1992 de educación superior en su artículo 6. El segundo reto es aumentar la retención y permanencia de sus estudiantes (Arboleda y Rama, 2013), desafío que ciertamente no le es exclusivo

pues la modalidad presencial también afronta bajas importantes, aspecto que ha se ha convertido en un problema significativo para el sistema educativo. En respuesta a esto, en Colombia desde el año 2006 se creó el Sistema de Información para la Prevención de la Deserción en Educación Superior (SPADIES) cuyo propósito es la promoción de acciones que reduzcan la tasa de deserción educativa.

La deserción como concepto planteado por Tinto y Giovagnoli y parafraseado en el texto *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana* (Ministerio de Educación Nacional, 2009), es definida “como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo” (p. 22). También puede entenderse como “una opción del estudiante influenciado positiva o negativamente por circunstancias internas o externas” (Correa y Páramo, p. 66).

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional, MEN, (2009) indica que la deserción puede ser entendida como el abandono de la institución educativa o del sistema educativo, el cual puede presentarse antes de cancelar el valor de la matrícula, en los primeros o últimos semestres. La medición de la tasa de deserción exige el análisis de diferentes variables que trascienden la comparación numérica entre la matrícula inicial y el número de egresados de último año pues deben contemplarse aspectos diferenciales que refieren a las características propias de las instituciones universitarias, la modalidad, el programa académico y el ambiente educativo.

El MEN, en general, identifica que los primeros semestres constituyen una etapa crítica respecto a la deserción del estudiante puesto que es en este periodo cuando pueden presentarse mayores dificultades para adaptarse al ambiente social y académico, así como para solventar complicaciones económicas o personales. Ahora bien, según SPADIES en el 2015 la tasa de deserción en Colombia fue del 46.1% por cohorte<sup>10</sup> y aunque en sus estadísticas del 2017 la tasa de estudiantes que comienzan un programa universitario y abandonan el sistema de educación superior disminuyó al 37% (Ferreira, Avitabile, Botero, Haimovich y Urzúa, 2017), continúa siendo una cifra relevante.

---

10. Dicho problema relacionado con el sistema de educación superior se debe dimensionar y caracterizar en términos estadísticos si se tiene en cuenta que existen dos formas de medición: la primera de ellas da lugar a la denominada deserción por periodo o deserción anual que agrupa al conjunto de estudiantes que, sin haberse graduado, acumulan dos semestres sin reanudar la matrícula en el programa académico. Es necesario anotar que cuando un estudiante deja de matricularse por un periodo se denomina ausente, aunque se sigue considerando como activo (MEN, 2017). La segunda forma de medición es la deserción por cohorte. Una cohorte comprende el número de estudiantes que se matriculan en primer curso en un mismo periodo o semestre de un programa académico en una institución de educación superior; así, este mecanismo “contabiliza la deserción acumulada en cada semestre para un grupo de estudiantes que ingresaron a primer curso en un mismo periodo académico (cohorte)” (p.1).

Específicamente en la metodología a distancia, SPADIES identifica que entre el año 2013 la tasa de los estudiantes que deciden retirarse antes de terminar sus carreras se aproximaba al 38.2%, (Estévez, Castro y Rodríguez, 2015), lo que evidencia un problema relevante en torno a la retención. En lo relativo a los estudios realizados sobre la deserción en educación superior en sus diferentes modalidades, se identifican diferentes teorías que intentan dar respuesta a este fenómeno.

Los modelos psicológicos y sociológicos destacan aspectos relacionados con la personalidad del individuo que abandona sus estudios y llaman la atención en torno a una actitud hacia la deserción y a la expresión de conductas previas que indican el “debilitamiento de las intenciones que habían determinado la finalidad de completar una carrera” (Escanés, Herrero, Merlino y Ayllón, 2014, p. 49). Desde esta perspectiva se resaltan aspectos como la falta de apoyo familiar, el nivel socioeconómico y la baja integración social con los pares. Estos factores influenciarían negativamente en el rendimiento académico, la satisfacción y el compromiso del estudiante con la institución, proyectándose como factores determinantes en el abandono de sus estudios.



Los modelos económicos aseguran que las dificultades económicas tienden a ser las más relevantes en el abandono temprano de los estudios (Díaz, 2008) y enfatizan en los factores asociados a la valoración costo-beneficio que incide en la decisión de mantenerse o no en el proceso educativo. Si el estudiante percibe un beneficio mayor derivado de situaciones distintas a las académicas como por ejemplo una actividad laboral, tendrá mayor tendencia a la deserción.

El modelo de interacción privilegia los aspectos relacionados con las dinámicas de interacción que el estudiante vive en el contexto universitario. Al respecto Himmel (2002) basándose en Tinto (1975) explica el proceso de permanencia en la educación superior como una función del grado de ajuste entre el estudiante y la institución adquirido a partir de las experiencias académicas y sociales. Esto es similar a lo expuesto por la teoría de intercambio la que se valoran positivamente las recompensas que el estudiante encuentra a partir de sus relaciones interacciones y estados emocionales, y que actuarían como sostén cuando otras variables se encuentran afectadas.

Otro modelo para destacar es el organizacional, en el que se enfatizan aspectos vinculados a las dinámicas y prácticas universitarias tales como el acompañamiento docente, la calidad educativa y, en general, las cualidades de la organización (Barahona, Veres y Aliaga, 2016, p. 29) que pueden favorecer o entorpecer la permanencia del estudiante.

En Colombia, el MEN discrimina cuatro variables que inciden en el abandono de los estudios de pregrado: individuales, socioeconómicas, académicas e institucionales (Ministerio de Educación Nacional, 2014). SPADIES concretamente destaca entre los factores socioeconómicos más relevantes los siguientes: miedo de endeudamiento en la financiación de los estudios, el pertenecer a un estrato bajo, la dependencia económica de sí mismo, el bajo nivel educativo de los padres y los bajos ingresos familiares. En cuanto a los aspectos individuales se encuentran la edad de inicio de los estudiantes -siendo favorable cuando son menores de edad-, la incompatibilidad horaria con actividades extracurriculares, las expectativas no satisfechas o cuando el estudiante no encuentra proyección en su carrera, las presiones familiares, sociales y el estado civil. A nivel académico se identifican variables como la preparación insuficiente en la educación previa, la falta de orientación vocacional en la elección de carrera, el bajo rendimiento, los métodos de estudio inadecuados, la insatisfacción con el programa y la incidencia del estrés asociado a la carga académica.

Por último, entre los factores institucionales más preponderantes se resalta la relación inefectiva con los docentes y el personal administrativo y el bajo porcentaje de docentes por alumno, lo que afecta la calidad en el aprendizaje y la inestabilidad en el ritmo académico. Si bien la modalidad a distancia cuenta con cerca de tres décadas en nuestro país, la metodología virtual es mucho más reciente, condición por la cual han sido mayores los estudios que han abordado la deserción, sus causas e impactos en las modalidades presencial y distancia

tradicional. Adicionalmente, Kolster (1989) en Escanés, Herrero, Merlino y Ayllón (2014) resalta la complejidad del estudio de la deserción en estas nuevas modalidades dada la heterogeneidad de condiciones de los alumnos, enmarcando este problema en una multidimensionalidad. Así, podría plantearse que en la modalidad a distancia y particularmente en la metodología virtual, actúa una multiplicidad de factores diferentes a los mencionados por SPADIES que intervendrían en la decisión de permanecer o abandonar los estudios.



Así, podría plantearse que en la modalidad a distancia y particularmente en la metodología virtual, actúa una multiplicidad de factores diferentes a los mencionados por SPADIES que intervendrían en la decisión de permanecer o abandonar los estudios. Incluso se considera que las características inherentes a este tipo de educación son en sí mismas factores de riesgo cuando no encajan en las expectativas de los estudiantes.

# PARTICULARIDADES DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA/VIRTUAL

---

La educación a distancia según Gil (2000) es:

Un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría que, separados físicamente de los estudiantes, propician en estos un aprendizaje independiente (cooperativo) (p. 26).

Torres (2004) citado en Chaves (2017) indica que la educación a distancia propicia

(...) un conjunto de estrategias pedagógicas y mecanismos de comunicación que vinculan a los docentes-tutores con los estudiantes para desarrollar actividades de enseñanza y de aprendizaje, no coincidiendo en tiempo y espacio geográfico, desarrollándose, por lo general, fuera del campus universitario (p. 26).

En torno a esta descripción de la educación a distancia se definen como características preponderantes el rol protagónico del estudiante, los recursos educativos y el material dispuesto para el proceso enseñanza-aprendizaje, el uso de los medios tecnológicos, el tipo de comunicación e interacción tutor-estudiante y la cobertura, relacionada con la posibilidad de acceso sin limitaciones espacio temporales (Sánchez, Pérez y Carrero, 2018). Así mismo, en la educación a distancia virtual se crean redes de comunicación mediadas por las tecnologías, que sirven de apoyo en la enseñanza aprendizaje a manera de grupos cooperativos y colaborativos en los que se favorece un proceso dialógico y de co-construcción del aprendizaje. Existen además otras características asociadas al perfil del estudiante (Chaves, 2017) que tiende a optar por estas metodologías. Al respecto se identifica que son predominantemente adultos, cuyo promedio de edad cuando ingresan al sistema se encuentra sobre los 25 años. Son personas que trabajan, costean sus propios estudios y en muchos casos buscan profesionalizarse en carreras afines al campo de su experiencia laboral.

En general, la educación no presencial se asocia a un tipo de aprendizaje autodirigido basado en la autonomía y la autogestión. Esto implica, que la persona debe definir sus metas de aprendizaje según sus necesidades, intereses laborales y proyecto de vida (Martínez, 2008). Será en relación con esos aspectos como el estudiante define el programa educativo más pertinente. El estudiante elige los tiempos y las condiciones que aplica al desarrollo de sus procesos y decide su nivel de involucramiento, el cual a su vez será determinante en el éxito o fracaso académico. Esto ubica al estudiante en un lugar protagónico. Su autonomía se convierte en un atributo indispensable, pues las metodologías propuestas en este modelo le exigen hacerse el principal responsable de las actividades de aprendizaje. El problema entonces se situaría cuando esta no sea una condición que el estudiante aplique a su proceso, constituyéndose en un factor de riesgo para su permanencia, al no lograr afrontar los requerimientos educativos.

Cerda, (2002) citado por Vásquez y Rodríguez (2007), destaca también entre los factores que diferencian la educación a distancia virtual y el modelo presencial, el papel del estudiante respecto al del profesor, así como también el tipo de interacción entre estos, pues señala que esta se caracteriza por una separación.



En muchos casos no hay un rostro que represente al docente o tutor; su presencia es mediada por la tecnología, por lo que esta interacción funciona en una lógica distinta donde las identidades quedan escasamente singularizadas.

# LA VIRTUALIDAD Y EL VÍNCULO EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

---

Lo virtual en el contexto de las nuevas tecnologías, particularmente en internet, configura un nuevo entorno para las comunicaciones y el tránsito de la información caracterizado por su accesibilidad en relación con la ruptura de la barrera tiempo-espacio. En Carrero (2011) se identifica que:

El cambio notable en la comunicación producido por el desarrollo tecnológico, en especial con la aparición de los teléfonos móviles, amplía significativamente sus posibilidades con el internet, al abrir nuevos canales y espacios de interacción, así como vías para transmitir información, con la predominancia del uso de las imágenes y los textos (p. 37).

Estas transformaciones que atraviesan la cotidianidad, los vínculos y la educación, para el caso que abordamos, proponen así condiciones particulares en la vida de los sujetos, que escenifican en buena medida las expresiones modernas de la época y de la subjetividad. Así, alineada con las lógicas actuales el uso de la virtualidad en la educación se hace una posibilidad cada vez más expandida.

La virtualidad ha implicado una transformación que modifica los modos de interacción entre los sujetos. La comunicación, hoy sincrónica y asincrónica, se presenta con nuevas formas de lenguaje que emplean la escritura hipertextual y, en varias vías, la permutación de la palabra por imágenes. Cabe precisar en este punto que en la contemporaneidad se vive un predominio por la imagen, así como un interés por lo que se constituye en ligero e inmediato; se ofrece la posibilidad del encuentro con lo que se desea sin someterse a la espera o al tiempo y esto es lo que la virtualidad crea como fantasía y realidad: un desdibujamiento de lo que antes era barrera. Así, la virtualidad responde a estas lógicas.

Una de las condiciones para resaltar, en especial en lo que concierne a la educación virtual, es que bajo esta modalidad los cuerpos se sustraen, algo de la mirada que implica que la presencialidad escapa en estas formas de interacción, lo que plantearía un encuentro distinto entre los sujetos. Frente al lugar de los cuerpos en la internet, Pommier (2002, p. 32) señala “Cuando se habla en la ciber lengua están tranquilos, protegidos por la distancia y el espesor de sus computadoras. La máquina deja pasar

las palabras sin problemas, está hecha para eso, para acelerarlas”. Podría pensarse entonces en una comunicación más ligera; la mirada y la palabra del otro se encuentran menos presentes, se constituye una inmaterialidad que invisibiliza o evita la emergencia de lo real de los cuerpos que es irreductible en la educación tradicional. Por ejemplo, significa distinto para el estudiante realizar una presentación oral en la que es mirado, expuesto frente a otro sujeto constituyendo un encuentro con el otro, en el que se pone en juego una variedad de signos que, de lo subjetivo, el cuerpo denota, mientras que en la virtualidad algo de esto se ahorra para docentes y estudiantes, tomando mayor prevalencia el texto y la imagen en los que se soporta principalmente una comunicación y unos vínculos más aliviados. Podría constatarse cuando algunos estudiantes de la modalidad virtual expresan incomodidad en las presentaciones o sustentaciones sincrónicas intermediadas por la cámara de video o cuando son presenciales, entendiendo que allí se produce un cara a cara con sus compañeros y tutor.

Si bien el papel del docente es esencial en la educación virtual, su no corporalidad también impone condiciones particulares que mediarían en los procesos de aprendizaje, pues en muchos casos no hay un conocimiento sobre quién es ese otro, no hay rostro que identifique al sujeto que ocupa ese lugar de saber y de quien se espera acompañamiento, retroalimentación y evaluación. Esto podría conllevar a que el estudiante experimente una sensación de ausencia por parte de ese otro. Ello no deriva en que el tutor no ocupe un lugar a causa de su incorporeidad; este otro puede, en efecto, movilizar el conocimiento, pero cabría interrogar si no representaría, en algunos casos, una dificultad para instalar una mayor significación para el estudiante. Quizás en este sentido, se hace relevante que en los procesos pedagógicos el tutor posibilite canales que permitan lograr una mayor presencia y que actúe en favor de promover la comunicación con el estudiante y la interacción con el conocimiento.

Cabe señalar que las universidades que apuestan por la virtualidad en su mayoría han hecho un tránsito en el que se combinan las dos modalidades tradicional distancia y virtualidad o han intentado mantener espacios presenciales que sirvan de referente al estudiante y en los que este pueda interactuar y participar de otros modos de vida académica y universitaria. Sin embargo, debe precisarse que, aunque las condiciones que implica la virtualidad participan e inciden en estos modos de interacción facilitando o no el ejercicio pedagógico del estudiante, estos se conjugan con elementos de la propia subjetividad. Así, sin perder de vista este punto, para que se constituya un proceso de aprendizaje como el que se espera a través de la virtualidad, en lo primordial intervienen los elementos psíquicos del estudiante pues la presencia o ausencia física no es condición imprescindible para aprender o para que el otro (tutor) se constituya en un sujeto que transmita el conocimiento.

La educación actualmente se encuentra atravesada por elementos de la virtualidad y aunque no todo lo que se encuentra en la red es conocimiento, quien desea aprender tiene una gama amplia de recursos de los que se puede apropiarse autónomamente, pues existe un mayor margen para que el sujeto despliegue esta capacidad de autorregulación frente al aprendizaje. Empero, esto no significa que el conocimiento se logre sin el otro, pues desde que el sujeto accede al lenguaje, el otro se convierte en un mediador frente a su apropiación del mundo; padres, pares y maestros sirven de referentes sobre los cuales el sujeto se constituye en diversos modos. Así, en la educación virtual, el docente debe ocupar un lugar que sirva de apoyo para el estudiante.



---

Entonces, si la virtualidad juega a favor del proceso de aprendizaje, dependerá principalmente de las condiciones de cada sujeto pues responderá a cómo este se inscriba en el modelo educativo, al lugar que detente para él el saber y de acuerdo con la apropiación de las mediaciones tecnológicas; estas condiciones convocan al asunto de la autonomía y la responsabilidad de cada uno en este proceso.

# AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL

El aprendizaje autónomo es actualmente un concepto bastante extendido en la educación que implica la autorregulación del aprendizaje y la toma conciencia del estudiante en torno a sus propios procesos cognitivos y socioafectivos (Crispín et al., 2011).

En un sentido más amplio, la autonomía en el aprendizaje se refiere a la puesta en escena de un sujeto que de manera activa logra movilizar su deseo en función de la adquisición del conocimiento. Es lo que se pretende en general con la educación: “la mediación para la manifestación de las facultades y potencialidades que cada individuo tiene en su ser personal” (Dengo, 1998, citado por Alvarado, 2005, p. 5). Esto refiere, entonces, a hacer propio el saber y superar la mera adaptación a los contenidos de aprendizaje para darles un significado y aunque no toda la transmisión del conocimiento es posible, se requiere de la disposición del sujeto para apropiarlo y, en especial, de un deseo frente al mismo que lo convierta en capaz de cuestionar, investigar, autogestionar y no simplemente adaptarse o ser depósito de información y adherirse a un discurso imperante.

Si bien la autonomía o el deseo de saber que atraviesa todo proceso de aprendizaje es indispensable en todo acto educativo, en la virtualidad se pone en juego más claramente, lo que conforma en muchos casos una variable para la deserción. Como se señala en los *Lineamientos para la educación virtual en la educación superior* (Ministerio de Educación Nacional, 2010), la autonomía implica la responsabilidad que el estudiante asume en el proceso de aprendizaje porque supone la eliminación de la distancia transaccional; es decir, “lograr que el estudiante tenga libertad de maniobra y pueda tomar decisiones” (p. 42). En este sentido aclara el MEN:

Eliminar la distancia transaccional conduce al aprendizaje abierto. Implica que el estudiante tiene libertad de maniobra y puede decidir sobre qué aprenderá, cuándo lo hará, qué fuentes usará, a quién preguntará, qué aprenderá después. Este aprendizaje abierto, que es lo mismo que aprendizaje autónomo (p. 42).

El estudiante virtual se enfrenta con una educación más abierta y menos centralizada que conlleva a tomar mayor número de decisiones y elegir entre implementar o no

los diversos elementos que dispone la red para materializar su proceso. En esta vía, el estudiante debe ser más activo en su aprendizaje, a la vez que emplee la colectividad, generalmente asociada a este modelo de educación, para exponer sus construcciones discursivas a través de recursos como los foros y demás espacios de conversación, para que se encamine en un aprendizaje dialógico.

Es en esta vía que se hace relevante posibilitar los suficientes canales de interactividad en los procesos pedagógicos en aras de lograr una mayor “presencia” por parte del tutor que movilice el encuentro del estudiante con el conocimiento, así como con el aprendizaje en red. Igualmente, en tanto el estudiante debe autogestionar los recursos que están dispuestos para su aprendizaje a través de la plataforma, es necesario que las estrategias y metodologías cuenten con un diseño y unas estructuras adecuadas que efectivamente las convierta en herramientas suficientes y accesibles para el estudiante.

Así pues, el estudiante en la metodología distancia virtual tiene un rol protagónico y aunque esto debe plantearse, en general, para cualquier modalidad de educación, en contraste con la tradicional, la virtualidad plantea mayor apertura, flexibilidad y, de cierto modo, un desdibujamiento de ciertos roles que tradicionalmente se han mantenido en la educación presencial, para la que ha sido un reto el substraherse de una relación de poder en la que el estudiante quede convertido en un depósito, como sitúa Freire (1987) en relación con el conocimiento de un docente que detente y provea muy verticalmente su saber.

En esta dinámica enseñanza-aprendizaje el estudiante debe definir entonces cuál es su lugar: si se ubica como receptáculo de información o más bien plantea un deseo de saber que impulse su aprendizaje y sus propias construcciones. En las lógicas virtuales, el estudiante tiene la posibilidad de elegir cómo, cuándo y desde qué lugar espacialmente hablando se conecta e interactúa con sus compañeros y docente o tutor, lo cual involucra en mayor medida ese componente intrapersonal que ha de desplegar en pro del necesario agenciamiento que requiere esta metodología.

Además de los roles que ejercen estudiante y docente también es fundamental el papel del grupo pues las comunidades de aprendizaje en estos ambientes actúan como facilitadoras en la co-construcción del conocimiento. En un estudio francés realizado por Panckhurst y Marsh (2011) se postula que en los sistemas de gestión de aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés) se ha propendido por que las redes sociales se conviertan en un factor de intercambio pedagógico que apunte a favorecer el aprendizaje individual, lo cual se ha identificado como un resultado positivo en los procesos educativos, en tanto “animar a los estudiantes a ser más independientes y a asumir

una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje” (p. 238). Al respecto, se destacan los siguientes elementos en los que se ha reconocido el papel potenciador de la red social en estos entornos:

- Motivación.
- Cohesión de grupo.
- Cambio de orientación: de la guía del tutor a la gestión de un grupo de iguales.
- Fomento y promoción de la responsabilidad, la independencia y la autonomía del estudiante.
- Sentido de pertenencia de los estudiantes.
- Mayor libertad a los estudiantes por parte del profesorado, que permanece en un segundo plano.

## CONCLUSIONES

---

Expuesto esto puede señalarse que en tanto la educación a distancia y virtual es descentralizada, propone una dinámica menos jerarquizada y más direccionada hacia el trabajo en red, lo cual establece un discurso educativo distinto y modos colaborativos de producir y profundizar en los conocimientos. Cabe resaltar que estas condiciones son afines a las lógicas modernas donde la virtualidad atraviesa diversas dinámicas de las sociedades en las formas de interacción entre las personas y en la ejecución de actividades laborales, así como en el uso creciente que se ha extendido a través de internet en la consecución de la información, por mencionar solo algunos de estos cambios.

Por consiguiente, en las particularidades que se presentan en la educación a distancia virtual pueden plantearse varias condiciones que incidirían en la permanencia o deserción del estudiante. Dada la mediación de la tecnología en todas las dinámicas e interacciones del aprendizaje, se hace necesario que las instituciones centren sus procesos en innovación, estrategias y metodologías que propicien en el estudiante su agenciamiento sobre los recursos que requiere para formalizar su aprendizaje, siendo, entonces, uno de los factores indispensables a trabajarse en los procesos de inducción, en particular para fomentar la apropiación de las herramientas tecnológicas y el ajuste a las metodologías. Igualmente, es preciso establecer con claridad el rol del docente o del tutor en torno al proceso educativo del estudiante, pues si bien este es quien tiene un lugar protagónico, el docente debe estar allí para acompañar, guiar y posibilitar en el estudiante el desarrollo de las distintas competencias que le implica su proceso de formación. Por esto, el docente se convierte en un mediador, papel que requerirá, a pesar de la separación geográfica con el estudiante, una activa presencia a través de los canales que la interactividad de los ambientes virtuales facilita.

Del mismo modo, considerando que la autonomía es una cualidad esencial para que el estudiante se dirija y sea efectivo en su proceso educativo y que de este modo disminuya las posibilidades de deserción por factores como un mal ajuste al sistema, un bajo desempeño académico o un ausentismo en las actividades por escasa organización en su tiempo, es importante coadyuvar con estrategias que le favorezcan aprender a aprender, asociadas al aprendizaje autónomo. Si bien la autonomía es una característica personal, que se forma a lo largo de la vida, puede propiciarse que el estudiante tome conciencia sobre su proceso educativo, sea capaz de identificar sus necesidades de aprendizaje y tome decisiones asertivas.

# REFERENCIAS

---

Alfonso Sánchez, I. R. (2003). La educación a distancia. *Acimed*, 11(1), 3-4.

Alvarado, K. (2005). ¿Qué nos puede aportar el psicoanálisis en la comprensión de las relaciones en la escuela? *Actualidades Investigativas en Educación*, 5, pp. 1-18.

Arboleda, N. y Rama, C. (2013). *La Educación Superior a Distancia y Virtual en Colombia: Nuevas realidades*. Bogotá: Educa. Recuperado de [https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la\\_educacion\\_superior\\_a\\_distancia\\_y\\_virtual\\_en\\_colombia\\_nuevas\\_realidades.pdf](https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_superior_a_distancia_y_virtual_en_colombia_nuevas_realidades.pdf)

Babot, I. (2003). E-learning, corporate learning. *Gestión* 2000.

Barahona, P., Veres, E. y Aliaga, V. (2016). Deserción académica de la Universidad de Atacama, Chile. *Comuni@cción*, 7 (2), pp. 27-37.

Carrero, A. (2011). *La subjetividad en la anorexia y la bulimia a través de las comunidades virtuales pro Ana y Mia: una mirada desde el psicoanálisis* (tesis de maestría), Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico CEDE. (2014). *Informe Determinantes de la deserción*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Chaves, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Revista Academia y Virtualidad*, 10 (1), pp. 23-41.

Correa, C., y Páramo, G. (1999). Deserción Estudiantil Universitaria. *Revista Universidad Eafit*, 35 (114), pp. 65-78.

Crispín, M., Doria, M., Rivera, A., De la Garza, M., Carrillo, S., Guerrero, L., et al. (2011). *Aprendizaje Autónomo: Orientaciones para la docencia*. México D. F.: Universidad Iberoamericana.

Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*. 34 (2), pp. 65-86.

Escanés, G., Herrero, V., Merlino, A. y Ayllón, S. (2014). Deserción en educación a distancia: factores asociados a la elección de modalidad como desencadenantes del abandono universitario. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5 (9), pp. 45-55.

Estévez, J., Castro, J. y Rodríguez, H. (2015). La educación virtual en Colombia: exposición de modelos de deserción. *Apertura. Revista de innovación educativa*, 7 (1), pp. 94-107.

Ferreira, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F. y Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo. La educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Grupo Banco Mundial.

Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido* (36a. ed.). México: Siglo XXI.

Gil, M. (2000). Educación a distancia: De la teoría a la práctica. *Perfiles educativos*, 22 (88), pp. 89-92. Recuperado en 29 de agosto de 2019, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982000000200007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982000000200007&lng=es&tlng=es)

Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), pp. 91-108.

Lupion, P. y Rama, C. (2010). *La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y tendencias*. Brasil: Unisul

Martínez, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, 17 (33), pp. 7-27.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Lineamientos para la educación virtual en la educación superior*. Bogotá: MEN. Recuperado de [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Lineamientos\\_para\\_la\\_educacion\\_Virtual\\_dic\\_29.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Lineamientos_para_la_educacion_Virtual_dic_29.pdf)

Panckhurst, R., y Marsh, D. (2011). Utilización de redes sociales para la práctica pedagógica en la enseñanza superior impartida en Francia: perspectivas del educador y del estudiante. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8 (1), pp. 233-252.

Pommier, G. (2002). *Los cuerpos angélicos de la posmodernidad*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Rama, C. (2012). *La reforma de la virtualización de la universidad. El nacimiento de la educación digital*. México: UDGVirtual.

Sánchez, M., Pérez, M. y Carrero, A. (2018). Desafíos de la educación superior a distancia con mediación virtual para la retención y permanencia. *III Encuentro Internacional de E-Search. V Encuentro Interzonazal de Investigación*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, Bogotá, Colombia.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.

UNESCO (2003). *Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean*.

Vásquez, C., y Rodríguez, M. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37 (3-4), pp. 107-122.



# PROYECCIONES PARA EL DESARROLLO HUMANO



5. Autores

**Jobana Fayine Agredo Morales**  
**Cindy Katherine Torres Ardila**

6. Autores

**Carmen Emilia Rubio Vanegas**  
**Gloria Alejandra Rubio Vanegas**  
**Diego Fernando Castiblanco Franco**  
**Andrea Yaneth González**

7. Autores

**Juan Manuel Aldana-Porras**  
**John Fredy Montes-Mora**  
**Jorge Enrique Rojas Delgado**  
**Jaime Alberto Buenaventura-Monsalve**

8. Autores

**Andrea del Pilar Arenas**  
**Gloria Esperanza Castellanos-García**  
**Diego Fernando Castiblanco-Franco**  
**Angela Iveth Mayorga-Ortegón**

9. Autores

**Jobana Fayine Agredo Morales**  
**Nubia Liliana Oviedo Tovar**

10. Autores

**Ómar Alberto Alvarado**

11. Autores

**Katherine Rivera Quintero**  
**Nelly Campos Ramírez**  
**Henry Steven Rebolledo Cortés**

---

# 05

## CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA EN FAMILIAS RECONSTITUIDAS QUE SE ENCUENTRAN EN CONDICIÓN DE CRISIS, AJUSTE Y ADAPTACIÓN

### RESUMEN

---

Este documento recoge la revisión documental y el estado del arte testimonial que se construyó en desarrollo de una disertación teórica sobre los fenómenos relacionados con la construcción identitaria de las familias reconstituidas, que se encuentran en procesos de crisis, ajuste y adaptación a su nueva condición, con el propósito de identificar constructos teóricos, epistemológicos y paradigmáticos, así como hipótesis y referentes metodológicos que han permitido avanzar en la comprensión de procesos psicológicos y culturales de las familias convocadas.

**Palabras clave:** adaptación, ajuste, construcción identitaria, crisis, familias reconstituidas.

# ABSTRACT

---

This article is based on a literature review to prepare a state of the art , aiming to achieve a contextual dialogue between documentary and testimonial research on the phenomena related to identity construction of reconstituted families who have faced processes of crisis and adjustment They have finally managed to adapt to their new condition ; in order to identify theoretical , epistemological and paradigmatic constructs as well as the assumptions and methodology regarding that allow for new academic findings to understand the psychological and cultural processes convened families.

**Keywords:** *adaptation, adjustment, crisis, identity construction, reconstituted families.*

# INTRODUCCIÓN

---

Hasta hace unas décadas, las familias que eran integradas por uniones conyugales que aportaban al nuevo hogar hijos de uniones anteriores, no tenían una denominación clara y reconocida, a pesar de ser un modelo familiar que ha coexistido desde siempre. Recientemente, ese tipo de estructura es reconocida con diferentes nombres como familias reconstituidas, ensambladas o reconstruidas y quizá por su aumento significativo se está estudiando cómo se presentan las crisis en estas nuevas familias, los recursos que implementan para ajustarse a su conformación y cómo se lleva a cabo la adaptación al nuevo núcleo familiar.



Los recursos que implementan para ajustarse a su conformación y cómo se lleva a cabo la adaptación al nuevo núcleo familiar.

# ESTADO DEL ARTE DOCUMENTAL

---

La construcción de este estado del arte documental está basada principalmente sobre tres ejes temáticos identificados y seleccionados: familias reconstituidas y en crisis, ajuste y adaptación y construcción identitaria.

## FAMILIAS RECONSTITUIDAS Y EN CRISIS

La familia es un concepto de abordaje complejo que tiene la posibilidad de ser analizada como un entramado de condiciones intrapsíquicas, sociales y vinculares (Rojas, 2000) entrelazadas entre sí y relacionadas a su vez con el devenir histórico y su influencia. En la actualidad ese entramado se complejiza aún más si se tiene en cuenta que es menos frecuente que las familias se conformen exclusivamente por los lazos de consanguinidad; en efecto, la metamorfosis continua en los modos de vivir en sociedad y en el sistema de creencias de las personas han generado cambios importantes en las estructuras familiares y en las formas de convivencia, dándose así la configuración nuevos tipos de familia diferentes a la nuclear, a saber: monoparental y reconstituidas, principalmente.



---

Los estudios más recientes sobre estas tipologías han estado orientados a los procesos de adaptación y socialización y han mostrado que los problemas más frecuentes se presentan en relación con la complejidad del ejercicio del rol parental, la aceptación de las nuevas normas y la identidad del nuevo hogar.

El proceso de reconstitución familiar empieza cuando, después de la separación de una pareja, que de por sí ya implica una pérdida dolorosa, agudizada por la presencia de los hijos, llega el momento en que la nueva pareja decide unirse y traer en este acto a los hijos de las uniones anteriores, quienes deben integrarse de manera precipitada a una nueva realidad no esperada ni pensada. Esta integración inesperada puede traer muchas preguntas a los nuevos miembros de la familia, sobre todo a los hijastros o hijos filiales, en cuanto a su lugar en la nueva estructura familiar e incluso en el espacio físico de la casa y la posibilidad de quedarse sin un rol claro que desempeñar (Rojas, 2000; Bourquin, 2012).

Arranz, et al. (2010) hablan de dos circunstancias características a las que tienen que hacer frente: una reorganización sistémica y la consolidación de las relaciones entre personas con vínculos familiares sin lazos de consanguinidad. Dentro de los resultados que se obtuvieron en investigaciones, las familias reconstituidas señalan como ventaja tener otra figura parental en colaboración con la crianza, mientras que las desventajas identificadas son que los hijos tengan que vivir en dos hogares, los prejuicios sociales que experimentan las familias reconstituidas y los procesos de conflicto y de reajuste familiar por los que deben pasar los hijos.

Resalta Rojas (2000) que, con regularidad, estas familias se enfrentan a integrantes que no logran el ensamblaje, como el autor lo denomina, situación que se hace extensiva hasta en los hijos que viven fuera del hogar. El autor refiere que en consulta se observa el fenómeno de las familias reconstituidas divididas en bandos, a partir de la crisis generada por las nuevas reglas impuestas, los problemas heredados de las uniones anteriores y las deficientes elaboraciones del duelo. Con respecto a lo anterior, Bourquin (2012) indica que el vínculo entre padre y madre es permanente, independiente de la situación que atraviesan, inclusive cuando la ruptura implica la incomunicación total, entendiendo la incomunicación como la ausencia de algún tipo de contacto, puesto que, convocando el primer axioma de la comunicación, es imposible no comunicar. Además de ello, los niños adquieren fidelidad a sus progenitores, condición que ven amenazada con la llegada del padrastro o madrastra, creando resistencia frente a la presencia de la nueva figura en el sistema familiar.

De acuerdo con Tempelsman y Salinas (2011), a pesar de ser un comportamiento esperado que los padres divorciados consigan una nueva pareja, los hijos de los hogares disueltos no esperan con naturalidad que esta situación se presente. La llegada de la nueva presencia puede reabrir procesos de cierre emocional que no se han concluido con efectividad, sobre todo en los adolescentes, que rechazan con mayor probabilidad las nuevas parejas de sus padres; por lo tanto, los hijos de uniones disueltas nece-

sitan tiempo y apoyo para procesar y entender las emociones que desata la pérdida y también necesitan mantener un espacio independiente con su padre o madre en el que no intervenga la nueva pareja.

Otros dilemas a los que se puede ver enfrentado el nuevo sistema familiar, que nos aporta Bourquin (2012), están relacionados con: primero, la desaprobación del nuevo cónyuge por parte de su expareja y la forma como esta desaprobación promueva la resistencia de los hijos filiales a la aceptación de su presencia en el hogar; y segundo, con la negativa del nuevo compañero de vida a aceptar al hijo de su pareja. Esta última, según el autor, prácticamente garantiza el fracaso estructural de la familia en conformación.

Ahora bien, con la llegada de un hijo, fruto de la nueva unión conyugal, se adiciona un reto más a los ya impuestos pues el padre o la madre filial puede sentirse obligado a dar prioridad a su nueva prole, lo que genera conflictos emocionales sobre su lealtad y correspondencia a los hijos de la anterior unión (Bourquin, 2012).

Hasta ahora se ha dejado a un lado la dificultad que presentan los “padrastrós” o “madrastras” en este proceso, tema que ampliamos gracias a Shapiro (2014). La aparición de nuevas maternidades o paternidades instantáneas es un evento para el cual no se está preparado. Tal condición es un agente disparador de estrés; en efecto, según los hallazgos del estudio del autor, los padrastrós y las madrastras experimentan mayores niveles de estrés en comparación con los padres biológicos. Algunas investigaciones han demostrado que el estrés, fruto del nuevo rol parental, genera crisis que repercuten directamente en el desarrollo evolutivo de los hijos del nuevo hogar, “llegando a interrumpir el sano crecimiento emocional de la familia, al generarse lazos afectivos poco funcionales” (Guajardo, Sneyder y Petersen 2009, citado por Shapiro, 2014, p. 2).

Pensando en los roles de los padrastrós y madrastras de familias reconstituidas citamos a Geraci (2008), quien en su estudio plantea el análisis de dos factores que pueden influir en las expectativas de los miembros de las familias. El primer factor tiene que ver con la edad del niño cuando se incorpora una madrastra o un padrastra a la familia, siendo más difícil la aceptación de dicha figura en la etapa de la adolescencia. El segundo factor tiene que ver con la calidad y la amabilidad con la que se establece la relación padrastra(a)-hijo(a), que facilita el proceso de adaptación al nuevo tipo de familia.

La manera como se conforman hoy las familias ha venido mostrando que no son entes estáticos en su constitución, sino por el contrario, cada vez denotan mayor dinamismo; esto como consecuencia de la presencia de un número ascendente de separaciones de parejas con hijos, que posteriormente tendrán nuevas uniones con nuevos hijos, lo

que Mazzeo (2008) denominó “una constelación de hogares” (p. 122). El autor describe, entre otras cosas y coincidiendo con Arranz et al. (2010), que los hijos tienen una casa de fin de semana, con una familia diferente de la que convive a diario, unas normas diferentes y un convivir particular, situación que implica una capacidad de adaptación amplia que no siempre se tiene.

Herrera (2014) aporta su visión frente a cómo la evolución en los roles de las parejas ha modificado la participación de los dos cónyuges, sobre todo en la toma de decisiones basadas en el aporte económico de los dos, lo que ha permitido la integración y la posibilidad de llegar a acuerdos previos, hablados y concertados, disminuyendo el impacto de las dificultades económicas que pueden repercutir de manera considerable en la salud psicológica familiar. Por otro lado, Ramos (2006) describe cómo en otros países el ordenamiento legal provee o desprovee protección a las familias reconstituidas. Resalta que, en Uruguay, los padres biológicos son los que tienen la obligación alimentaria de sus hijos menores de 21 años y en caso de imposibilidad o insuficiencia, el cónyuge (padrastra/madrastra) deberá asumir la manutención, pero esta obligación solo está suscrita a la permanencia en el hogar. En el caso del manejo de la autoridad de los padres filiales sobre sus hijos, esta es aceptada en la familia tradicional, pero legalmente no tiene establecidos sus alcances sobre el ejercicio de esta. El grado de autoridad de la nueva pareja de la madre o del padre dependerá de los acuerdos que hagan entre ellos, teniendo en cuenta también la edad de los hijos.



El grado de autoridad de la nueva pareja de la madre o del padre dependerá de los acuerdos que hagan entre ellos, teniendo en cuenta también la edad de los hijos.

## AJUSTE Y ADAPTACIÓN EN FAMILIAS RECONSTITUIDAS

Con la definición de familias reconstituidas se desprende el interés por investigar y observar detalladamente las dinámicas de este tipo de familias, quienes en la consolidación del complejo proceso de ajuste presentan fuentes comunes de estrés relacionadas con la inesperada formación del nuevo sistema familiar (Espinar et al., 2003). El artículo de Espinar et al. (2003) comparte la revisión que los autores realizan frente a los factores que se asocian con el bienestar o el malestar psicológico sobre los padrastros y madrastras en la configuración familiar. Dentro de las fuentes de estrés encontradas en familias reconstituidas los autores resaltan la consolidación del vínculo marital, el establecimiento o reorganización de los roles familiares y la regulación de la convivencia familiar.

Siguiendo con el interés teórico, Martínez, Estévez e Inglés (2013) aportan una revisión teórica frente a la diversidad familiar y el ajuste psicosocial en la sociedad actual. El artículo describe aquellas características que favorecen el afrontamiento de acontecimientos estresantes por parte de las familias a acontecimientos: cuando los roles de los padres están menos definidos, cuando los integrantes se encuentran en diferentes ciclos vitales y cuando se presenten problemas de convivencia por la presencia de los hijos, las expectativas frente a la nueva pareja son mayores en comparación con la relación anterior (Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E., & Inglés, C. J. 2013).

Según Ripoll, Martínez y Giraldo (2013), buena parte de la literatura existente sobre las familias reconstituidas se orienta hacia los primeros años de formación de estas familias, por lo cual existe un vacío en el conocimiento acerca de las experiencias de padres y madres en familias con mayor tiempo de convivencia, que han logrado desarrollar estrategias en relación con la participación de diferentes figuras parentales en la crianza de los hijos. El estudio tuvo como propósito conocer las experiencias orientadas a la toma de decisiones en la crianza de los hijos y la percepción frente a la participación de las parejas actuales y exparejas en este tipo de decisiones. Dentro de los resultados se analizaron categorías como la autonomía de madres y padre biológicos, la transición a figura parental de la nueva pareja y los padres no residentes.

El divorcio es un proceso complejo y pluridimensional, diferente en cada familia Féres (2003), Peck y Mano (2001) y Schabbel (2005), citados por Féres y Seixas (2014). Este proceso a menudo desprende crisis derivadas de la separación de los miembros de la familia y el impacto asociado a factores económicos, sociales, culturales, religiosos y

al ciclo de vida en que se encuentra la familia. En el artículo de Féres y Seixas (2014) se expone una serie de conflictos que se presentan en las familias separadas y las diferentes formas de ser padres o padrastros en las familias reconstituidas.

Continuando con Barbosa, Marturano y Germaine (2014), en su estudio evalúan las similitudes y las diferencias en las habilidades sociales, los problemas de comportamiento y el rendimiento escolar en los niños de familias tradicionales y en familias reconstituidas. Para ello utilizan el sistema de evaluación de las habilidades sociales, donde se evalúan las habilidades sociales (cooperación, autocontrol y asertividad), los problemas de conducta (hiperactividad, externalización e internalización) y la competencia académica de los niños (en una escala de nunca, a veces y siempre). Los resultados muestran que, dentro de la población participante, los niños de las familias tradicionales obtuvieron mayor puntaje en el repertorio de habilidades sociales y menos problemas de comportamiento en contraste con los niños de las familias reconstituidas.

En coherencia con lo anterior, Cintrón et al. (2008) estudiaron el ajuste de hijos adolescentes de padre y madre divorciados que integran una familia reconstituida y los cambios dados como resultado de pertenecer a esta nueva tipología de familia. Las autoras se ven interesadas por esta población debido a que tienen como premisa, apoyada por estudios previos, que los adolescentes se ven más afectados por el divorcio que los hijos de otras edades y los otros miembros de la familia. Dentro de lo que los adolescentes reportan, pertenecer a una familia reconstituida representa cambios tanto positivos como negativos; entre ellos: cambio de escuela, alejamiento de los familiares, compartir con familias de la nueva pareja de los padres, mejoría en procesos de comunicación y estatus socioeconómico.

Dentro de la revisión consideramos que el siguiente estudio es bastante importante para nuestro trabajo debido a su visión integradora de fenómenos y situaciones en las familias reconstituidas. Franceschi (2014) expone su trabajo con las familias reconstituidas, identificando áreas de necesidad en este tipo de familias, en referencia al frente unido parental (FUP), la satisfacción marital (SM) y la conducta de los hijos/as (CN). Según sus comprensiones, las estrategias parentales exitosas en familias intactas y reconstituidas son distintas, por lo que los patrones de relación entre ambas estructuras familiares afloran de diferentes maneras (Bray y Berger, 1993; Forgath, de Garmo, y Beldavs, 2005, citados por Franceschi, 2014). Los resultados de la investigación muestran las distintas necesidades en intervenciones de familia, identificando las áreas en que se presentan las mismas para mejorar las relaciones y resaltar las fortalezas de la familia.

Desde una perspectiva antropológica, Rivas (2007) nos expone su trabajo como resultado de la recolección de información de una investigación subvencionada por el Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales sobre las familias reconstituidas en Madrid, España. La visión antropológica nos invita a revisar los procesos de construcción de la maternidad/paternidad, las modalidades residenciales, las revisiones de normas y reglas que orienten las relaciones, las conductas y prácticas manifestadas de forma especial por el lenguaje y el ordenamiento jurídico relacionado con la invisibilidad social y la definición restringida de familia y su influencia social en el ajuste y conformación de familias reconstituidas.



Stratton (2003) trabaja un concepto introducido por Shaver's (1970) "atribución defensiva", aludiendo a que cuando los miembros de la familia están frente a alguna dificultad o problema, suelen culpar o hacer responsable a otro miembro de la familia, lo que desencadena consecuencias según la edad de los miembros; por ejemplo, los niños se apropian de esta culpa mientras que los mayores suelen tomar represalias importantes frente a esta culpabilización.

Baptiste (1983) describe un método terapéutico basado en la crisis de resistencia en familias reconstituidas. Este autor conceptualiza la crisis, ampliando el término a crisis terapéutica inducida, entendiendo que los terapeutas tienen como propósito el desequilibrio de familias con resistencia alta para que, posteriormente, las puedan redirigir a un cambio significativo. Utiliza un estudio de caso para mostrar las fases de la terapia y la aplicación del enfoque del tratamiento. Stepfamily Therapy es un enfoque práctico para el tratamiento de las familias reconstituidas (Browning y Artelt, 2012). Este enfoque está destinado para desarrollarse en 10 pasos o fases (reconocer la estructura de la familia, determinar los miembros de la familia que asistirán a primera sesión, clarificar los subsistemas en la familia reconstituida, buscar normalizar la experiencia de la familia e introducir la práctica clínica, incrementar la empatía entre los subsistemas y la familia reconstituida, etc.), que sirven como guía para el tratamiento o intervención.

En el artículo de Jones (2003) se defiende la terapia narrativa como medio para cambiar la historia de las familias reconstituidas, que como ya hemos dicho, han sido segregadas por la cultura y tradición de las familias nucleares. Lo que explica el artículo es que dicha terapia es efectiva gracias a la creación de una nueva historia que puede ser opuesta a la historia de la familia o incluso a la historia colectiva. También tiene como propósito deconstruir historias y mitos de estas familias, que han hecho mella en la cultura, como la de la madrastra y el padrastro crueles, con la intención de que emerja la posibilidad de creer que no solo los padres biológicos pueden querer y proteger a sus hijos.

Allen (2012) analiza las narrativas de un grupo de adolescentes que conviven en familias reconstituidas; se hace notable la inexistencia de un discurso unificado sobre su desarrollo en las mismas. Se presenta una característica común entre los mismos: su origen en familias nucleares y la añoranza inicial por la misma. Dicha añoranza se va debilitando como parámetro de idealidad, abriéndole paso a la legitimación de la noción de familia reconstituida y a la construcción y consolidación de los vínculos con las parejas de los padres o madres.

Queremos finalizar el apartado haciendo alusión a Tempelman y Salinas (2011) quienes afirman que transformar la estructura familiar es un proceso que requiere de tiempo y que además implica cierto grado de dificultad.

## CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA Y FAMILIAS RECONSTITUIDAS

Comprender el proceso de construcción identitaria podría tener un inicio con la noción de “sujeto”, como lo sugiere Toledo (2012), quien refiere que lo que define al sujeto es la interpretación de sus experiencias, la relación consigo mismo y la relación con los demás; es decir que por medio de su historia de vida y dándole sentido a los eventos de esta se crea identidad. El autor hace referencia a la subjetivación como eje central de la constitución del sujeto, entendiendo que a pesar de que este último se encuentra limitado por las relaciones sociales, tiene la capacidad de “autodefinición”. Citando a Ferrarotti (1983), “lejos de reflejar lo social, el individuo lo apropia, lo mediatiza, lo filtra y lo retraduce, proyectándolo en otra dimensión, que corresponde a la subjetividad” (citado por Toledo 2012, p. 51). De esta manera, podemos decir que la identidad del sujeto se da a partir de la significación de los hechos que conjugan su vida, los cuales tampoco son estáticos; es por ello que hablamos de construcción identitaria como un proceso cambiante que, retomando a Toledo, supone continuidad en el tiempo y el espacio.

Para Toledo, la identidad se da por medio de la interacción entre procesos psicológicos y sociales, entramado de significados compartidos por la colectividad en la que se convive. Un punto importante que destaca el autor es que la construcción identitaria necesita reflexividad, entendiendo esta como la interpretación y reinterpretación, que al final es expresada por medio de las narrativas del individuo. Como dice Larrosa (1995): “el sentido de lo que somos depende de las historias que contamos” (citado por Meza, 2012). Navarrete (2008) también argumenta que es el discurso la forma de crear identidad, ya sea entendiendo esta como lo que deja huella o como la integración de nuevos sentidos o subjetivación. Del mismo modo, para Meza (2012) la narración con intención autográfica conjuga significados, memoria y relato, cumpliendo una función identitaria de acercamiento y aceptación. En el proceso se involucra la evocación de historia, el estilo narrativo y finalmente la socialización del relato, siendo el proceso interior que experimenta la persona lo que realmente importa, más que el relato compartido.

Podríamos suponer que los procesos identitarios se deben abarcar, en el ejercicio clínico, desde las narrativas; sin embargo, evocando la voz de Auge (1996), el rito juega un papel de gran importancia en la recomposición de la identidad: cumple la función autoafirmación y reafirmación de los otros (citado por Pinzón y Sánchez, 2005). Para Pinzón y Sánchez toda identidad necesita mostrarse, necesita dramatizarse y para ello es fundamental el lugar de enunciación, como lo llaman los autores, o el escenario en que se llevará a cabo la dramatización.

Otro de los autores que habla de la construcción identitaria es Steichen (2012). Para este autor, desde niños tenemos que hacernos representaciones de nosotros mismos y del mundo en el que vivimos y tenemos que identificarnos con el grupo de referencia al que pertenecemos; así es como poco a poco construimos la identidad, definida como “la convicción de ser uno mismo”. Este último enunciado nos genera una especial atención por la pertinencia que puede tener para la presente investigación y la simplicidad con que muestra la lógica de la complejidad. Como dice Jean Gagnepain, toda tentativa de simplificación representa complejización (citado por Steichen, 2012).

Otro importante aporte que hace el autor a la presente investigación es la crítica manifiesta frente a la diferencia entre la imagen y la nominación de sí mismo, entendiéndolo como lo ideal y lo real. Con respecto a esto, se opone a la intención de darle una connotación positiva o negativa a la concepción de sí mismo puesto que habla de “la modalidad de estados”, que quiere decir que todo estado de personalidad es necesario como forma de adaptación y de inserción social, por lo que no tendría sentido establecer un ideal o un estado de normalidad. En relación con lo anterior, Urbina (1999) habla de la alteridad como la negación de la identidad y también como la forma de conocer lo que somos y lo que no somos, ampliando dicha idea con el aporte de Levinas, quien defiende que el sentido de identidad solo se puede alcanzar a través de la relación con el otro.

Pinzón y Sánchez (2005) conceden importancia al concepto de socialización, reconociendo que el sujeto nace con la predisposición a la sociabilidad para finalmente convertirse en una parte de la sociedad. Para estos, el niño acepta roles a partir de la socialización primaria, que se da en el momento en que se empieza a desarrollar el lenguaje. Esta última puntuación puede tener relación con la mayor adaptabilidad a familias reconstituidas de niños que se encuentran en la infancia que de adolescentes (como lo menciona Geraci y otros autores en el apartado anterior), quienes se enfrentan a una crisis o una rotura identitaria de mayor intensidad, aunque, como lo señala Barba, Rodrigues y Ferreira (2012), estas roturas identitarias no son negativas; al contrario, constituyen parte importante del proceso de construcción de identidad, aludiendo a su vez que la identidad es cambiante no solo por los diferentes roles que asume el sujeto sino por la transformación de los mismos.

En cuanto a los cambios en la configuración familiar hemos encontrado autores que han ampliado nuestra comprensión del fenómeno, haciendo partícipe a la crisis identitaria que puede desencadenarse en el proceso, como daremos cuenta a continuación. A finales de la década de los 60 y comienzo de la década de los 70, los movimientos feministas llamaron a la revolución, rebelándose contra las estructuras tradicionales de

familia, que según Beck-Gernsheim (2003), llamaban a la violencia y opresión. A pesar de que dichos cambios no son del todo novedosos, puesto que en la antigüedad había diferentes estructuras familiares que actualmente no se mantienen e incluso a partir de las guerras mundiales las viudas fueron un nicho poblacional de gran porcentaje, en el siglo XXI la cosa es más compleja, los conceptos no cuadran.



Según Díaz (2010), cuando hay una ruptura conyugal también se genera una confusión en los componentes de la parentalidad, disociando estos y desentrañando una discusión sobre quién es el verdadero padre, si el biológico o el de crianza (doméstico). La autora introduce el término de padre genealógico, que hace referencia al que el derecho designa, acompañada de un conjunto de deberes y prohibiciones. Por lo que, para la autora, es este tipo de parentalidad la que se deja de lado con la familia reconstituida. Cuando hay padrastros y madrastras las funciones parentales pautadas implícitamente se alteran puesto que no se sabe qué y quién cumplirá las funciones de padres.

Las transformaciones que ha sufrido la forma de relacionarse y de convivir no solo afectan las prácticas sino la construcción de identidades, como se menciona en Rivas (2008). Como asiente Tamayo (2009), se construye una relación que no hace parientes a los que no lo son, pero convierte en familiares a los que no lo eran. Murat, autor francés, habla de *parenté* y *parentalité*: el primero hace referencia a la genealogía y la filiación, involucrando necesariamente a los dos sexos mientras que el segundo es una función, la de proveer los medios educativos, materiales y afectivos (citado por Tamayo, 2009). Según el artículo, el futuro jurídico está asociado a la función de *parentalité*, defendiendo el hecho de que se debe respetar el principio de autonomía privada o la libertad de organizarse como cada familia considere que sea necesario.

Rivas (2008) habla de las funciones parentales que suceden a partir de reconstituir la familia nombrando tres tipos: sustitución, que se da cuando el padrastro/ madrastra asume el rol de padre/madre; duplicación, cuando tanto el padre/madre como el padrastro/madrastra cumplen el rol parental y la evitación, cuando el padre/madre continúa asumiendo su rol, evitando a su vez que el padrastro/madrastra asuma dicho rol. Esta última función parental es la que propiciaría la “coparentalidad” (participación de los dos padres en la crianza de los hijos a pesar de estar separados), que para Lisez (2013) sería lo ideal, pero que resulta ser la minoría, creencia que podemos poner en discusión puesto que hablar de ideales de familia continúa siendo una forma de invisibilizar la complejidad de las familias desde su particularidad. En cuanto a ser padrastro o madrastra, Lisez (2013) asegura que es más difícil ser madrastra que padrastro debido a los roles de género que se adoptan en las familias, supuesto que podríamos tomar como hipótesis preliminar para la presente investigación.

Beck-Gernsheim (2003) habla del papel que juegan los nombres en la construcción de identidad. Desde 1977 se han hecho posibles diferentes combinaciones con nombres y apellidos. A pesar de que para algunos parece un simple juego o moda, la forma como se ha cambiado la tradición de adoptar el apellido del cónyuge en el caso de las mujeres, la posibilidad de elegir cuál apellido, si el paterno o el materno, irá primero en el nombre de sus hijos, decidir si después de una separación los hijos llevarán los dos apellidos, es muestra irrefutable del apoteósico cambio social que ha sufrido la historia. Es por ello que se proponen dos nuevos conceptos para no caer en estándares sociales: formas de vida familiar y formas de convivencia.

Con respecto no solo al nombre y apellido, sino a los apelativos que se asocian a las personas, Moncó y Rivas (2007) refieren que nombrar es reconocer y asignar una posición, un rol a aquella persona a la que se hace referencia; implica situar al individuo

en un espacio genealógico y social. En otras palabras, nombrar es dotar de identidad a una persona. El apelativo madrastra, padrastro, hijastro, hijastra se asocia como una palabra peyorativa, por lo que no se usa, lo cual genera, entonces, un vacío terminológico en las familias reconstituidas.

Por lo tanto, los autores llaman la atención en la necesidad de crear nuevos apelativos o cambiar la connotación de los nombres que se conocen actualmente. Otra de las cosas que menciona el texto es la afectación del subsistema fraternal puesto que algunos hermanos biológicos también sufren separaciones; otros deben verse a obligados a interactuar con sus hermanastros y se pone en juego la configuración del concepto de familia, sobrepasando el concepto de hogar que mencionábamos previamente. Los abuelos como acuña Lisez (2013), también sufrieron las consecuencias de estos cambios sociales enfrentándose a la apropiación de roles que no están suscritos a lazos de consanguinidad y que en otras generaciones no eran comúnmente expuestos.

Un estudio realizado por Cierpka (2014), con 26 adolescentes que conviven con ambos padres, mostró relación entre la narrativa de identidad de adolescentes y algunos dominios de su funcionamiento familiar. De este modo, una narrativa personal rica y multitemática guardaba relación con factores como la expresión afectiva de la familia, la empatía de los miembros de la familia y el cuidado mutuo. La autoevaluación se asoció con un desempeño adecuado de los roles familiares y comunicación clara y abierta dentro del sistema. Del mismo modo se concluyó que las valoraciones positivas y un contexto seguro ayudan a crear una autoimagen positiva.



---

Un control de los padres sobre sus hijos, que fuera a su vez flexible, se relacionó con la evaluación positiva de la familia. A su vez, la falta de valores, de comunicación clara y de límites se asoció con una evaluación familiar negativa.

# ESTADO DEL ARTE TESTIMONIAL

---

El presente estado del arte testimonial tiene por objetivo general conocer y comprender la construcción identitaria en familias reconstituidas en condición de crisis, ajuste y adaptación a partir del concierto de voces expertas desde su experiencia personal o profesional. Para este ejercicio se convocaron dos terapeutas que han trabajado con familias reconstituidas. Las conversaciones estuvieron encaminadas a conocer la experiencia en relación con los ejes temáticos seleccionados y ampliados en el estado del arte documental.

## ESCENARIO 1

Por medio del escenario conversacional con la terapeuta ampliamos nuestra comprensión del trabajo con familias reconstituidas, considerando dicha intervención como un trabajo terapéutico satisfactorio, valoración fundamentada en la creencia de la participante, quien afirma que al contrario de lo que se puede pensar, dicho trabajo tiende a dar buenos resultados en la gran mayoría de los casos, aclarando a su vez, que como en cualquier ejercicio clínico y profesional “hay excepciones a la regla”, episteme que da cuenta de la noción de la terapeuta desde la complejidad de los sistemas humanos. Para la terapeuta el manejo del caso depende de cada familia, episteme que denota la importancia de las particularidades de cada familia y de los recursos propios para resolver los problemas, ratificando la necesidad de no generalizar la intervención ni atribuir causalidad a la problemática presentada.

Otra de las epistemes que nos compartió con respecto a la experiencia en el ejercicio clínico con familias reconstituidas refiere a reconocer la importancia de que el subsistema conyugal separado mantenga una comunicación positiva, “una relación cordial”, puesto que esto influye no solo con la nueva pareja, sino en la relación con los hijos.

En cuanto a los procesos de crianza de los hijos de padres separados, la postura epistémica de la psicóloga es que se deben respetar los roles de los padres a pesar de que estos se encuentren separados, es decir, que preferiblemente los padrastros y madrastras mantengan distancia ante la forma en que los hijos de su nueva pareja son orientados, ya sea por el padre o la madre biológicos. En caso de estar en desacuerdo con algunas formas de proceder en el subsistema parental, la terapeuta recomienda discutirlo, guardando la privacidad de la relación de pareja para que no se convierta en una intervención impertinente por parte de la figura de padrastro o madrastra.

Según el relato de la participante “los hermanastros también muestran dificultades para relacionarse, aunque al contrario de lo que se creería, resulta a veces más fácil que se relacionen ellos que los adultos”, por lo que se supondría que el subsistema fraternal experimenta un proceso de crisis, ajuste y adaptación más rápido que el que puede darse a nivel conyugal o en el subsistema parental, añadiendo a su vez que para ella los adultos son quienes determinan qué tipo de relación se establecerá entre los miembros del sistema familiar, aspecto que se configura dentro de su sistema de creencias y que se ha consolidado a través de su experiencia. Sin embargo, desde la epistemología sistémica, no se puede atribuir la responsabilidad a una de las partes del sistema sino a las características de relacionamiento dado el principio de recursividad que acompaña dichas comprensiones. Con respecto al proceso de ajuste y adaptación a nivel fraternal, la psicóloga sugiere que los padres en la medida de lo posible no intervengan en ello, permitiendo la autonomía de sus hijos y la naturalidad en la configuración del vínculo afectivo entre ellos, lo que es compartido como otra de sus epistemes.

Finalmente, al hablar de la construcción de la identidad de estas familias y de la forma como empiezan a sentirse parte del nuevo sistema, la terapeuta cree que, como pasa con todo tipo de familias y parejas, cada persona “viene con su bagaje e historia y cada pareja es distinta”. Para la participante la construcción de la nueva identidad familiar depende de la forma como se relacione la pareja y cómo cada cónyuge se relaciona con sus hijos y el “equilibrio” que logren mantener ante diferentes situaciones.

## ESCENARIO 2

Es de pertinencia para nosotras conversar con diferentes psicólogos que han tenido la oportunidad de trabajar con familias reconstituidas puesto que nos da a conocer la forma en que se ha trabajado con ellas y cómo se están comprendiendo las relaciones, las dinámicas, los dilemas y los problemas que estas presentan. De este espacio conversacional se puede tener en cuenta que el trabajo con familias reconstituidas, al igual que con cualquier tipo de familia, implica involucrar todas aquellas dinámicas, relaciones y características particulares de cada familia.

Por lo general y según la experiencia que nos comparte la psicóloga en este espacio conversacional, las familias reconstituidas no llegan a consultar como tal por el ajuste o la adaptación de la familia, sino por dificultades o problemas en los comportamientos de los hijos en el ámbito escolar, social y relacional. Frente a esto se conversa acerca de que cuando existen dificultades en el ámbito familiar, comienzan a evidenciarse síntomas en los miembros del sistema familiar en particular en los hijos.

Frente a los retos en el trabajo con familias reconstituidas, la psicóloga señala la dificultad de los miembros frente a la externalización de las dificultades hacia los otros miembros y también la percepción de confabulaciones hacia uno de los hijos o hacia la nueva pareja. Se señala como creencia la dificultad de trabajar con estas familias puesto que los miembros de las familias no se sienten identificados con las mismas, por lo cual no se apoyan como equipo, sino que cada persona actúa por su propio beneficio y sienten a los demás como rivales y competidores. Lo último puede ser contrastado con las emergencias del estado del arte documental con respecto a que los hijos guardan lealtad con sus padres, lo que genera alianzas y coaliciones; por tanto, el relato anterior se puede describir como una episteme.

Esta apertura nos lleva a pensar, en concordancia con la literatura, que las personas que se encuentran en esta condición pasan por periodos o situaciones estresantes que implican cambios repentinos en sus vidas, lo que implica una adaptación de manera impuesta sin detenerse para tener en cuenta las percepciones, los sentimientos y los pensamientos que acompañan el proceso.

La psicóloga participante de este escenario nos expresa que se siente a gusto cuando una familia se encuentra comprometida frente al proceso terapéutico y que esto es un buen indicador de éxito en la terapia. Frente a los casos en los cuales las personas no muestran un mayor compromiso, resalta que por lo general los padres o madres que no hacen parte del nuevo sistema familiar o la familia reconstituida son los que adoptan actitudes de indiferencia o resistencia a la participación en el proceso. En este punto se podría considerar que sus sistemas de significación determinan una postura del terapeuta ante una familia o unos miembros que deben estar comprometidos con el proceso para que este sea exitoso, considerándolo como responsabilidad de la familia y no como parte del encuadre terapéutico.

Por último se señala específicamente el trabajo terapéutico con estas familias. Según lo conversado con la psicóloga, se identifican epistemes frente a la necesidad de hacer la valoración inicial teniendo en cuenta aspectos y situaciones personales e individuales que pueden estar limitando o deteniendo el proceso de adaptación y de ajuste a la nueva configuración familiar. Podemos apreciar que desde su conocimiento y postura terapéutica privilegia los procesos y factores intrapsíquicos; la problemática familiar se da por dificultades personales como la personalidad o el ciclo vital de la adolescencia.

En este sentido, la relación terapéutica se instaura desde una postura de experto donde se evalúa y se trabaja con los integrantes de la familia de forma aislada para que puedan contribuir al ajuste de su nuevo sistema familiar de mejor manera.

## ESCENARIO 3

Al iniciar el espacio conversacional con los miembros de las diferentes familias reconstituidas indagamos si reconocen qué tipo de familia son al haberse constituido teniendo hijos de uniones anteriores y se hace notoriamente interesante que se autoidentifiquen como familias “disfuncionales”, expresión utilizada por el padre filial y confirmada en su lenguaje analógico (movimiento de cabeza en señal de afirmación) por los demás integrantes del sistema familiar. Probablemente esta autodenominación obedezca al mito relacionado con “la unión marital es para siempre” y “los hijos sanos y felices son los que se forman en una familia tradicional”.

Seguidamente, se explica en el espacio conversacional que su tipo de familia es llamado en psicología “familia reconstituida” y se da una definición sencilla de lo encontrado en la revisión bibliográfica. A partir de esa puntuación de “disfuncionalidad” se pregunta por qué se consideran a sí mismos de esta manera; su narrativa deja ver que parten de la pérdida, asumida por un padre ausente y un compañero que ya no está presente. Por otra parte, los hijos sienten que, al no conservar en su familia a los dos padres biológicos en convivencia, converge la disfuncionalidad. Así mismo, las madres biológicas y padre filial muestran que sus rupturas anteriores han sido consideradas como fracasos o producto de malas decisiones; esta creencia que se ha formado a partir de la necesidad de obtener éxito en el desarrollo de todos los proyectos emprendidos puede dejar como saldo la sensación de frustración, haciendo invisible la oportunidad de conocer otras formas de asumir la familia que podrían llegar a ser más generativas.

Los hijos biológicos/filiales hablan de la presencia inicial de un sentimiento de desplazamiento por parte de las madres, al tener una pareja a la que dedican tiempo que consideraban propio. Encontramos en esta apreciación la presencia de otro mito relacionado con la perspectiva cultural de que la madre es un ser incondicional con sus hijos y que ellos son su única prioridad. Según los reportes, esta incomodidad se disipa al notar que sus madres son felices en la nueva compañía. ¿Cómo lograron los padres filiales integrarse al nuevo sistema familiar? La conclusión, luego de escuchar y comprender las respuestas de madres biológicas, padres filiales e hijos biológicos/filiales, está relacionada con los acuerdos tácitos de respeto y de apoyo así como la entrega paulatina del nuevo rol (padre/cabeza del hogar) y su desarrollo dentro de la familia reconstituida. Al analizar estos relatos surge una emergencia dentro del manejo de roles y manejo de la disciplina, sigue estando arraigado el patriarcado y la presencia de este estabiliza al sistema familiar y sus dinámicas. Vemos aquí que el rito relacionado

con la solicitud y aprobación de los permisos es administrado ahora por el padre filial; además, los padres filiales de estas familias proveen en un 80 % los gastos, situación que le da también un mayor poder sobre las decisiones dentro del hogar. Podemos entonces, observar en este conjunto de comportamientos la presencia de un *hábitus*, mostrándonos un ajuste a la estructura del entorno social que estos padres validan.



Finalmente, se hace interesante resaltar una de las narraciones del padre filial en la que él mismo desea puntuar sobre la importancia de asumir su paternidad adoptiva con el deseo propio de hacerlo bien y no como una carga adicional a su nuevo matrimonio. Las hijas filiales respondieron de inmediato diciendo que la gratitud es infinita y que su vínculo padre-hija es muy fuerte, lo que incentiva el respeto y el amor.

## DISCUSIÓN

---

Hicimos un recorrido teórico a fin de comprender las familias reconstituidas en crisis, su proceso de ajuste y adaptación y el papel que desempeñaba la construcción identitaria en estas familias y en dicho proceso. Del mismo modo, quisimos convocar las voces de familias reconstituidas y de terapeutas que han trabajado con esta tipología de familias para abordar, desde sus historias y experiencias, lo que en principio comprendimos con la documentación teórica, encontrando importantes convergencias entre los dos estados del arte, así como emergencias propias de cada uno.

A partir de la búsqueda y la revisión bibliográfica reconocemos a la familia reconstituida como una tipología de familia relativamente nueva que nace a partir de las transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales a través de la historia, que ha acarreado un aumento de divorcios de familias nucleares y, por lo tanto, nuevos modos de convivencia.

Debido a que las familias reconstituidas son familias que se constituyen de manera menos natural que las familias nucleares, e incluso monoparentales, y germinan en situaciones estresantes como el divorcio de los padres y, en muchas ocasiones, la resistencia de sus hijos por el mismo, el proceso de ajuste y adaptación no es sencillo. Los miembros del nuevo sistema familiar deben enfrentarse a demandas de importante dificultad y en un periodo de tiempo mucho menor al esperado por la inmediatez de los mismos cambios.

Encontramos un amplio abordaje de la influencia de dicho proceso sobre los hijos de estas familias, el que sabemos desde nuestra epistemología, dependerá del contexto en el que emerja la reconstitución familiar. Los hijos se enfrentan no solo a la separación de sus padres sino a la llegada de un nuevo miembro a la familia, que puede ser permeada por conflicto de lealtades con sus padres, lo que genera alianzas y coaliciones y, por tanto, divisiones en la familia. La nueva presencia es más difícil de aceptar, según la literatura consultada, para los adolescentes. Este último aspecto lo podemos relacionar con el hecho de que en la adolescencia el proceso de construcción identitaria ya se ha venido consolidando y la ruptura que implica el divorcio o separación de sus padres hace mella en su identidad tanto individual como familiar mientras que en los niños este proceso se está iniciando, dada la importancia del lenguaje en dicha construcción. Los hijos de estas familias se deben adaptar también a sus nuevos “hermanos” e, incluso, a tener dos hogares: el de la semana y el del fin de semana, lo que suscita un esfuerzo significativo para asumir dichas situaciones.

Los padres, por supuesto, también se enfrentan a la adopción de un nuevo rol o una nueva versión de este, puesto que se espera que cuando se conforma esta nueva familia no necesiten ocupar los mismos roles que ocupaban en sus familias anteriores, sino que deben ajustarse a la nueva forma de organización familiar. Pueden verse envueltos en conflictos no resueltos de la unión anterior, lo que complica el proceso. Empiezan la construcción de nuevas dinámicas vinculares con su pareja, sus hijos y sus hijastros. El espacio con cada uno es totalmente diferente y debe respetarse y persistir en mantenerlo. Además, la responsabilidad del estrés que generan dichas transformaciones recaerá sobre ellos principalmente, otra fuente mayor de estrés.



Igualmente, los padrastros o madrastras sufren dicho estrés de forma tal que puede incluso verse reflejado en la crianza de los hijos que nazcan de la nueva unión, lo que genera incluso vínculos afectivos débiles. También los abuelos experimentan los cambios y dilemas que puedan desencadenarse alrededor de esta situación, asumiendo a los hijos filiales como nietos o, al contrario, estableciendo una relación diferente con ellos.

Sin embargo, el momento de reconstituir una nueva familia no siempre implica crisis; se encontró que cuando la unión anterior era conflictiva y todos los miembros de la familia se veían involucrados, las expectativas de la nueva pareja del padre o madre son positivas, lo que facilita el proceso de ajuste y adaptación. Incluso, siendo un proceso en donde se experimenta crisis, no connotamos negativamente la misma; al contrario, consideramos que es un elemento de autoorganización esencial para emergencias impresionantes.

Dentro de los elementos que se tienen en cuenta en la intervención, según la literatura consultada, se encuentra que es importante tener en cuenta la satisfacción conyugal, la relación parental y el comportamiento de los hijos. Estos tres ítems pueden contener a su vez aspectos tales como las normas y límites, el ajuste de los nuevos roles, los acuerdos establecidos en el nuevo sistema familiar, las estrategias de resolución de conflictos y la construcción de dinámicas vinculares que posibiliten la noción de familia entre personas que no son parientes.

Dimos cuenta de que la construcción identitaria, eje temático que capta toda nuestra atención e interés, es precisamente un componente asociado al proceso de ajuste y adaptación de las familias puesto que dentro de todas las situaciones mencionadas como dificultades que enfrentan estas familias, la ruptura identitaria que sufren puede ser de las más importantes. Iniciar nuevamente el trabajo de autodefinirse en un contexto nuevo, bajo condiciones casi completamente diferentes, requiere de grandes esfuerzos y de una alta capacidad de adaptación. En suma, la figura padrastral y madrastral continúa evocando prejuicios sociales que incluso se reflejan en los apelativos dados y el significado atribuido a los mismos, como personas malvadas causantes de las rupturas conyugales y con malas intenciones hacia su pareja y sus hijos.

La construcción identitaria se ha abordado mayormente desde la terapia narrativa, dando cuenta de la importancia del relato y de la forma como se narra en la organización de los sistemas humanos. Sin embargo, también hallamos como factor importante los rituales y los escenarios en que ellos son desarrollados para movilizar dinámicas vinculares en la familia, comprendiendo nuevamente que integrar elementos dará apertura a nuevas y, posiblemente, mejores alternativas de intervención.

Las voces de los actores de los escenarios conversacionales, en efecto, coinciden con que la reconstitución familiar demanda de una nueva organización en cuanto a los roles y los acuerdos tácitos de relacionamiento, respetando los

espacios correspondientes a cada subsistema y el manejo de la disciplina. Por otro lado, con respecto al terapeuta, se debe respetar el papel del padre o madre biológicos sobre el ejercicio parental; sin embargo, las voces de las familias reconocen la figura del padre filial como aquel que asumió responsablemente dicho rol y, contrario a lo anteriormente mencionado, resultó siendo generativo para reconocerse como familia, lo que es coherente con el paradigma de la complejidad, que comprende los roles como un ejercicio dinámico para el sistema familiar. En efecto, Geraci (2008) defiende la importancia de construir una relación de respeto y amabilidad entre padrastro/madrastra e hijastros; así, Bourquin (2012) reconoce como elemento fundamental la aceptación de los hijos de la pareja en el ajuste y adaptación de las familias reconstituidas.

En conclusión, y de acuerdo con Tempelsman y Salinas (2011), este proceso de cambio y adaptación es una tarea que requiere tiempo, y que, por lo tanto, es necesario no ejercer presión sobre él. A pesar de las dificultades y dilemas a los que se enfrentan estas familias, refiere una de las terapeutas que el proceso es satisfactorio y no es una situación frustrante, como se suele imaginar; por el contrario, la familia se moviliza de manera sorprendente.

## REFERENCIAS

---

Allen, S. A. (2012). *Narrativas sobre la familia en adolescentes pertenecientes a familias ensambladas* (tesis de maestría), Universidad de Chile, Santiago, Chile. Tomado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/113972/cs39-allens1176.pdf?sequence=1>

Arranz, E., Oliva, A., Martín, J., y Parra, A. (2010). Análisis de los Problemas y Necesidades Educativas de las nuevas Estructuras Familiares. *Intervención psicosocial*, 19 (3).

Asurmendi, C. y Gonzales, M. (2008). La forzada igualdad entre el hijo y el hijastro. Comentario a la sentencia del Tribunal Constitucional de 30 de noviembre de 2007. *Revista De Derecho*, 9 (9), pp. 323-331.

Baptiste, D. (1983). Family therapy with reconstituted families: A crisis-induction approach. *American Journal of Family Therapy*, 11 (4), pp. 5-15.

Barba, M., Rodrigues F. y Ferreira, R. (2012). La Construcción Identitaria Social y Profesional en el Campo de la Educación Ambiental. Estudio Socio-biográfico Exploratorio en Galicia. VI Encontro Nacional da Anppas, Belém, Brasil. Tomado de <http://www.anppas.org.br/encontro6/anais/ARQUIVOS/GT6-429-235-20120629080338.pdf>

Barbosa, V., Marturano, E. y Germaine, A. (2014). Habilidades sociales, problemas de comportamiento y rendimiento escolar de los niños de las familias tradicionales y reconstituidas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14 (3).

Beck-Gernsheim, E. (2003). *La reinención de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona: Paidós.

Béguet, B. (2009). Las relaciones funcionales en las familias ensambladas. *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires, Argentina. Tomado de <http://www.academica.org/000-020/467.pdf>

Bourquin, P. (2012). *Las constelaciones familiares: en resonancia con la vida* (10a. ed.). España: Editorial Desclée de Brouwer.

Browning, S. & Artelt, E. (2012). *Stepfamily Therapy: A 10-Step Clinical Approach*. American Psychological Association, 12, pp. 292.

Cierpka, A. (2014). Narrative Identity of Adolescents and Family Functioning. *Psychology of Language and Communication*, 18 (3), pp. 263-279.

Cissna, K., Bochner, A. & Cox, D. (1990). The Dialectic of Marital and Parental Relationships within the Stepfamily. *Communications Monographs*, 57 (1), pp. 44-61.

Cintrón, F., Walters, K. y Serrano, I. (2008). Cambios... ¿Cómo influyen en los y las adolescentes de familias reconstituidas? *Interamerican Journal of Psychology*, 42 (1), pp. 91-100.

Contreras, V. (2006). Familias ensambladas. Aproximaciones histórico-sociales y jurídicas desde una perspectiva construccionista y una mirada contextual. *Portularia*, 6 (2), pp. 139-149. Tomado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/531/b1520121.pdf?sequence=1..>

Díaz, M. (2010). Funciones parentales en familias recompuestas: nueve casos de mujeres de estrato socioeconómico bajo de Cali. *Revista científica Guillermo de Ockham*, 8 (1), pp. 105-119.

Espinar I., Carrasco M., Martínez, M. y García-Mina, A. (2003). Familias reconstituidas: Un estudio sobre las nuevas estructuras familiares. *Clínica y Salud*, 14 (3), pp. 301-332.

Féres, T. y Seixas, A. (2014). Transformaciones de la parentalidad: La clínica con familias separadas y con familias reconstituidas. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 18 (1), pp. 104-121.

Franceschi, N. (2014). *Frente Unido Parental y Satisfacción Marital en Familias Intactas y Reconstituidas: El Impacto del Contexto Familiar sobre la Conducta de los Niños/as* (tesis doctoral). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, Puerto Rico.

Geraci, D. (2008). Stepparent Roles. *Psi Chi Journal*, 13 (1), pp. 30-37.

Gibson, D. (2013). Ambiguous Roles in a Stepfamily: Using Maps of Narrative Practices to Develop a New Family Story with Adolescents and Parents. *Contemporary Family Therapy: An International Journal*, 35 (4), pp. 793-805.

Hadfield, K., & Nixon, E. (2013). Including those that exclude themselves: Comparisons of self-identifying and non-self-identifying stepfamilies. *Journal Of Family Studies*, 19 (2), pp. 207-216. Tomado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.5172/jfs.2013.19.2.207>

Herrera, G. (2014). Negociación de los aspectos económicos en familias reconstituidas: efectos en la salud familiar. *Revista Atención Familiar* (3), pp. 73-76. Tomado de <http://new.medigraphic.com/cgi-bin/resumen.cgi?IDREVISTA=250&IDARTICULO=50465&IDPUBLICACION=5150>

Jones, A. (2003). Reconstructing the Stepfamily: Old Myths, New Stories. *Social Work*, 48 (2), pp. 228-236. Tomado de <http://hbftpartnership.com/documents/uploadResources/Reconstructingstepfamily-Jones2003.pdf>

Lisez, V. (2013). Les familles recomposées à l'heure des parentés plurielles. *Dialogue*, 3 (201), pp. 7-14.

Martín, M. (2010). Ganar perdiendo. Los procesos de duelo y las experiencias de pérdida: Muerte -Divorcio - Migración. España: Editorial Desclée de Brouwer.

Martínez, M., Estévez, E. e Inglés, C. (2013). Diversidad familiar y ajuste psicosocial en la sociedad actual. *Psicología.com*, 17 (6).

Mazzeo, V. (2008). ¿Es posible medir en Argentina las nuevas realidades familiares con las fuentes de datos existentes? El caso de la Encuesta Anual de Hogares de la Ciudad de Buenos Aires y la medición de las familias ensambladas. *III Congreso Latinoamericano de Población*. Córdoba, Argentina. Tomado de [http://www.alapop.org/alap/images/DOCSFINAIS\\_PDF/ALAP\\_2008\\_FINAL\\_389.pdf](http://www.alapop.org/alap/images/DOCSFINAIS_PDF/ALAP_2008_FINAL_389.pdf)

Meza, C. (2012). Narrativas del yo: una reflexión de sobre los relatos autobiográficos y su incidencia en procesos de inclusión de jóvenes en el ámbito universitario. *IV Encuentro Internacional y V Nacional de la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior REDLEES*. Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. Tomado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/21-narrativas-del-yo-una-reflexion-sobre-los-relatospdf-a1A8B-articulo.pdf>

Miller, A. C. (2013). An Investigation of Internet-Based Information for Mothers in Stepfamilies. *New Zealand Journal Of Psychology*, 42 (3), pp. 66-74.

Moncó B. y Rivas A. M. (2007). La importancia de 'nombrar'. El uso de la terminología de parentesco en las familias reconstituidas. *Gazeta de Antropología*, (23). Tomado de [http://www.ugr.es/~pwlac/G23\\_23Beatriz\\_Monco\\_y\\_AnaMaria\\_Rivas.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G23_23Beatriz_Monco_y_AnaMaria_Rivas.html)

Navarrete, Z. (2008). Proceso de construcción identitaria del pedagogo universitario en México. *Cuadernos de Pesquisa*, 38 (134), pp. 503-533. Tomado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a1238134.pdf>

Papernow, P. L. (2014). Providing evidence-based help to stepfamilies. *Brown University Child & Adolescent Behavior Letter*, 30 (3), pp. 1-7.

Pereira, R. (2011). Familias reconstituidas: la pérdida como punto de partida. *Perspectivas Sistémicas*, (70), pp. 3-5. Tomado de <http://www.redsistemica.com.ar/reconstituidas.htm>

Pinzón, J. y Sánchez, A. (2005). *Construcción de referentes identitarios en jóvenes que participan en un grupo religioso* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Tomado de <https://javeriana.edu.co/biblos/tesis/psicologia/tesis17.pdf>

Prskawetz, A., Vikat, A., Philipov, D. & Engelhardt, H. (2003). Pathways to Stepfamily Formation in Europe: REsults from the FFS. *Demographic Research*, 8 (5), pp. 107-150.

Ramos, B. (2006). Regulación legal de la denominada familia ensamblada. *Revista de Derecho. Publicación de la Facultad de Derecho de La Universidad Católica De Uruguay*, (1), pp. 189-207. Tomado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6119856>

Ripoll, K., Martínez, K. y Giraldo, Á. (2013). Decisiones sobre crianza de los hijos en familias reconstituidas. *Revista Colombiana de Psicología*, 22 (1), pp. 163-177.

Rivas, A. (2008). Las nuevas formas de vivir en familia: el caso de las familias reconstituidas. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 26 (1), pp. 179-202. Tomado de <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-85204/Las%20nuevas%20formas%20de%20vivir%20en%20familia%20Familias%20reconstituidas.pdf>

Rojas, M. (2000). Modelizaciones en Psicoanálisis familiar. Aproximación teórico-clínica a la familia de hoy. *Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo*, 23 (2).

Shapiro, D. (2014). El Estrés de la Parentalidad Ensamblada: Roles de Género, Calidad de la Relación Marital y Creencias sobre los Roles de Género. *Family Process*, 53 (1), pp. 1-15. Tomado de <http://www.terapiafamiliar.cl/intranet/archivos/famp12062-sup-0001-Spanish.pdf>

Steichen, R. (2012). Construcción identitaria del sujeto. *Revista Ecuador Debate* (86), pp. 55-76. Tomado de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/4565/1/RFLACSO-ED86-04-Steichen.pdf>

Stratton, P. (2003). Causal attributions during therapy II: Reconstituted families and parental blaming. *Journal of Family Therapy*, 25, pp. 161-180.

Street, M. C. (2007). Las familias ensambladas en la Argentina hacia el año 2001. Des-cubriendo los “tuyos, los míos y los nuestros”. Tomado de <http://www.redaepa.org.ar/jornadas/viii/AEPA/B04/Street.pdf>

Street, M. (2007). Metodología para la identificación de las familias ensambladas. El caso de Argentina. *Notas de población*, 34 (82), pp. 133-166. Tomado de [http://iis7-e2.cepal.org/publicaciones/xml/8/28858/lcg2320\\_P\\_6.pdf](http://iis7-e2.cepal.org/publicaciones/xml/8/28858/lcg2320_P_6.pdf)

Tamayo, S. (2009). El estatuto jurídico de los padrastros: Nuevas perspectivas jurídicas. Madrid: Editorial Reus.

Tempelsman, A. y Salinas, S. (2011). *Los hijos en el medio: cuidando su espacio durante el divorcio*. Argentina: Editorial del Nuevo Extremo.

Toledo, M. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea*, (506), pp. 43-56. Tomado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32825562004>

Turunen, J. (2011). Entering a stepfamily: Children’s experience of family reconstitution in Sweden 1970-2000. *Zeitschrift für Familienforschung*, 23 (2), pp. 154-172. Tomado de <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:458674/FULLTEXT02.pdf>

Turunen, J. (2013). Stepfamily Dynamics in Sweden: Essays on family structure and children’s well-being. Acta Universitatis Stockholmiensis. Tomado de <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:646165/FULLTEXT01.pdf>

Urbina, R. (1999). Concepción y narrativas del yo en *Deconstructing Harry* de Woody Allen. *Thémata* (22), pp. 301-308.

# 06

## APOYANDO LAS COMPETENCIAS LABORALES EN LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD AUDITIVA MEDIANTE EL APRENDIZAJE DE LA HERRAMIENTA TECNOLÓGICA “DRIVE”

### RESUMEN

---

El uso de las tecnologías ha abierto un nuevo mundo laboral mediante el desarrollo de modalidades como el teletrabajo; esto permite que las personas tengan otro tipo de oportunidades en un mercado tan competitivo como existe en la actualidad. Las personas con algún tipo de discapacidad han tenido bastantes dificultades para encontrar un trabajo de acuerdo con sus condiciones. Por ejemplo, las personas con discapacidad auditiva poseen inconvenientes por

el proceso de comunicación con población que no maneja el lenguaje de señas. De ahí la necesidad de la búsqueda de una población que sirviera como referencia (por ser próximos a finalizar sus estudios y posiblemente por falta de recursos no pudieran continuar sus estudios) y tomando como base una investigación realizada en 53 instituciones educativas públicas de la ciudad de Ibagué sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de herramientas tecnológicas que utilizaban en el aula que sirviera como apoyo para adquirir competencias laborales en población juvenil con discapacidad auditiva. Es así como se determinó que existen muchas necesidades que se podrían abordar para apoyar el proceso de inclusión laboral de la población con discapacidad auditiva. Teniendo en cuenta que a través de la educación y el uso de diferentes herramientas TIC (tecnologías de la información y la comunicación) la tecnología permite romper las barreras de comunicación en las personas con discapacidad auditiva, ya que permite el aprendizaje y la adquisición de competencias laborales, el desarrollo de un libro digital interactivo para la enseñanza del *Drive* como herramienta TIC para la población en la etapa de secundaria permitiría servir de apoyo tanto a docentes para la enseñanza de estas competencias, como a esta población, para la generación de competencias laborales y su integración en el Estado a través del mundo laboral.

**Palabras clave:** *adaptación social, educación de deficientes auditivos, enseñanza técnica, interacción hombre-máquina, tecnologías de la información.*

## INTRODUCCIÓN

---

En Colombia se ha establecido el proceso de inclusión laboral para las personas que poseen discapacidad mediante diferentes regulaciones como la Constitución Política de Colombia, leyes, resoluciones, documentos de CONPES, etc. Ahí se encuentran la Ley 361 de 1997 que establece mecanismos de inclusión social para que las personas con discapacidad no sean discriminadas en una vinculación laboral, la Ley 1221 de 2008 en la cual se establecen normas para regular el teletrabajo, incluyendo la población vulnerable (personas en situación de discapacidad) y la Ley 1346 de 2009 que busca “proteger y garantizar a las personas con discapacidad tener un pleno disfrute de sus derechos humanos, libertades fundamentales y el respeto a su dignidad”. También podemos encontrar la Ley 1450 de 2011, donde las cajas de compensación fomentan el entrenamiento, la búsqueda activa de empleos y la empleabilidad para esta población. Y así podemos encontrar diferentes normatividades que se enmarcan en el apoyo de inclusión laboral en diferentes organizaciones para personas con algún tipo de discapacidad.

A pesar que existen muchas normas que contemplan e integran la inclusión laboral, el uso de las TIC en el trabajo (teletrabajo) y la población con discapacidad auditiva, no existen investigaciones previas que puedan determinar cómo apoyar laboralmente a esta población para su ingreso en el entorno laboral sin discriminación alguna. Por esto se tomó como base los estudiantes de las instituciones educativas públicas de Ibagué al terminar su secundaria y cómo se podrían vincular laboralmente según las competencias adquiridas en su periodo académico. Por tal motivo, en el año 2018 en una investigación realizada a las instituciones educativas en la ciudad de Ibagué se caracterizó la población con discapacidad auditiva que se encontraba próxima a finalizar su estudios de secundaria, las herramientas tecnológicas que se estaban enseñando y su articulación con las necesidades del mercado laboral actual, así como indagar cuáles podrían ser las oportunidades de trabajo, según su discapacidad y competencias adquiridas.

De acuerdo con el informe de la bodega de datos SISPRO hasta junio de 2019 y del Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RL-CPD), el 76.6% de las personas con discapacidad auditiva no tienen vinculación mediante contrato, su labor es de manera informal y se desempeñan en espacios rurales en el sector agrícola apoyando a fincas. Mediante estadísticas de las personas que laboran y realizan aportes tan solo el 27% se encuentra afiliado a compensación familiar; de esto se infiere que esta población no tiene un equilibrio personal y laboral adecuado. Según el Sisbén en 2016 se reportaron 227 974 personas con discapacidad auditiva; solo el 28% percibe algún tipo de ingresos indicando que no poseen una estabilidad en el ámbito económico; es decir, su inclusión laboral de manera formal no está contemplada en las empresas a pesar de las políticas que existen para el fomento de las mismas como la Ley 361 de 1997 donde las empresas que empleen este tipo de personal pueden recibir beneficios arancelarios y reducción del impuesto de la renta del 200% por concepto de salarios y prestaciones sociales. Sin embargo, al revisar la contratación en empresas, el porcentaje es mínimo o ninguno en la mayoría de los casos; en muchas ocasiones es por la falta de competencias adecuadas para los servicios que presta una empresa.

A pesar de que el Ministerio de Educación indica que ninguna institución educativa debe realizar discriminación alguna por los estudiantes, por lo que las instituciones educativas están en la obligación de brindar el acceso a la educación a estudiantes sin importar su discapacidad, para realizar una atención adecuada para este tipo de población los docentes deberían tener las competencias nece-

sarias para poder utilizar estrategias de aprendizaje adecuadas; sin embargo, a la fecha los docentes de la mayoría de instituciones educativas no cuentan con las competencias para abordar este tipo de población (con discapacidad auditiva). En la investigación de referencia se pudo determinar que en la ciudad de Ibagué solo hay tres (3) instituciones educativas públicas que prestan apoyo a personas con discapacidad auditiva ya que tienen personas con el manejo requerido del lenguaje de señas; 50 instituciones educativas no tienen las condiciones físicas y de personal docente para atender esta población.

En estas instituciones se analizó cuáles son las expectativas laborales de los estudiantes con discapacidad auditiva una vez finalizan su educación secundaria; dentro de los resultados obtenidos se evidenció que no existen muchas oportunidades laborales, por lo que más del 90% se encuentran desempleados y siendo Ibagué una de las 10 ciudades con mayor desempleo a nivel nacional (según informe del DANE), la tasa de desempleo subió un 3.4% entre 2018 y 2019 (de un 13,2% a un 16.6%); es decir, el panorama local es muy desfavorable para toda la ciudadanía con la cual no tiene ninguna limitación; para el caso de la población con discapacidad auditiva en cuanto a expectativas laborales se reduciría a porcentajes demasiado bajos. Por tal motivo, se quiso identificar cómo articular las normas, la educación y la tecnología para apoyar a las personas con discapacidad auditiva y siendo las TIC una herramienta que permite una apertura laboral más amplia, se determinó el diseño de una herramienta de uso permanente, como lo es un libro digital interactivo (e-book). Es una excelente estrategia para aportar desde la temática tecnológica, el apoyo a docentes y para introducir a los estudiantes en el ámbito laboral, que a pesar de porcentajes tan bajos, a la fecha no hay aportes significativos para el mejoramiento de competencias laborales. Es atractivo para las empresas ya que según la investigación realizada en esta población, se determinó que en las instituciones educativas no se realiza una enseñanza adecuada de las tecnologías para la inclusión laboral a los estudiantes. Hay muchos aspectos que se pueden abordar para la generación de competencias integrales en este tipo de población, como son el diseño digital y el emprendimiento, entre otros aspectos; sin embargo, se determinó que la articulación entre educación, TIC y discapacidad es la de desarrollar competencias en los estudiantes mediante una herramienta TIC de uso frecuente para el ejercicio ofimático, que se utilice en cualquier plataforma y en cualquier dispositivo (computador, tableta o celular). Para esto se revisaron las siguientes herramientas TIC online para ofimática: Google Drive, Zoho, Skydrive, Stilus, Peepel y Office Live Workspace.

Una vez revisada cada una de estas herramientas en cuanto a su usabilidad, su accesibilidad, la interfaz de usuario y la compatibilidad con diferentes formatos de uso frecuente en una empresas, se encontró que Google Drive es la herramienta más usada a nivel mundial con más de mil millones de usuarios; por lo anterior, para la construcción de un material didáctico enfocado a la inclusión laboral se tuvo en cuenta lo siguiente:

El desarrollo de un *e-book* permite la incorporación de lenguajes de programación como son HTML5, CSS3 y JavaScript, programaciones que permiten movimiento, animación e intervención en las acciones preconcebidas para el texto por parte del autor y el animador digital. Las temáticas que desde lo tecnológico y lo laboral favorecen las competencias de esta población en el tema de una herramienta ofimática *online* son: Uso del Drive, herramientas del Drive y herramientas para hoja de vida; estas temáticas apoyadas siempre por un intérprete de lenguaje de señas para la comprensión adecuada de las temáticas previstas.

La herramienta escogida, comparada con las demás que existen en el mercado, tiene una gran relación con la población en la que se busca que adquieran competencias como insumos para que puedan ser tenidos en cuenta en el sector empresarial como mano de obra calificada que sea de beneficio para las empresas. En cada una de las hojas del *e-book* se incluye el intérprete ya que la mayoría de las personas con discapacidad auditiva tienen problemas con el lenguaje escrito y se busca un acercamiento adecuado a las tecnologías y, en especial, que adquieran un gusto por el manejo de la misma y esto conlleve a su necesidad de continuar con el estudio de más herramientas que le permitan buscar otro tipo de mercado laboral que no requiere el uso del lenguaje de señas.

# LA IMPORTANCIA DE LA INCLUSIÓN LABORAL EN DISCAPACIDAD AUDITIVA

Para poder determinar en cualquier tipo de población con discapacidad, para este caso auditiva, cuáles son las condiciones de competencias laborales en la que se encuentran estos estudiantes próximos a salir del colegio, muy posiblemente para poder iniciar en el mercado laboral, el primer paso es identificar las instituciones educativas públicas de una ciudad y realizar una caracterización de la población y verificar cómo están distribuidos los estudiantes en la ciudad. En la caracterización se deben tener en cuenta aspectos como:

- ¿Su institución posee población con discapacidad auditiva u otra discapacidad?
- ¿El tipo de población con discapacidad auditiva u otra discapacidad que exista está caracterizada?
- Seleccione el promedio de estudiantes por grado [De 1 a 5 estudiantes] [De 5 a 10 estudiantes] [De 10 a 15 estudiantes] [De 15 a 20 estudiantes] [De 20 a 25 estudiantes] [De 25 a 30 estudiantes] [Mas de 30 estudiantes]
- La población total con discapacidad auditiva en la institución es:
- ¿Existen cursos de tecnología para la población con discapacidad auditiva?
- ¿Qué herramientas enseñan a la población con discapacidad auditiva?
- ¿Qué elementos utilizan para la enseñanza de la tecnología?
- ¿Cuál es la intensidad horaria a la semana para esta área?
- ¿Qué herramienta TIC aconsejaría enseñarle a la población con discapacidad auditiva que le sirva para su futuro profesional?
- ¿En qué área laboral se podría desempeñar la población con discapacidad auditiva que incluya el uso de las TIC?

Para el caso de los estudiantes de últimos grados es importante realizar una entrevista abierta con las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se ve en un futuro profesional?
- ¿Considera continuar sus estudios a nivel técnico, tecnológico o profesional?
- ¿Cree que Colombia posee el mercado laboral para personas con su discapacidad?
- ¿Ha considerado una carrera en el área de tecnología?
- ¿Qué herramientas tecnológicas conoce y tiene las habilidades para manejar?

De igual forma, en las instituciones educativas donde hay personas con discapacidad auditiva se realizó una lista de chequeo con las temáticas que se enseñan en el área de la tecnología y se entrevistó a estudiantes de últimos grados para conocer su percepción en cuanto a su futuro en el ámbito laboral. También se realizó una verificación bibliográfica sobre los posibles temas que se podrían implementar en el *e-book* teniendo en cuenta las tendencias del mercado profesional, para este caso en TIC; sin embargo, en esta problemática se pueden abordar más temas de interés de esta población y mucho más para el sector empresarial. De acuerdo con la Secretaría de Educación Municipal, En la ciudad de Ibagué se registraron 1715 niños con algún tipo de discapacidad, entre las que se encuentra la auditiva, siendo esta la menor cantidad población comparadas con otro tipo de discapacidad.

Las personas con cualquier tipo de discapacidad pueden enfrentar varias contrariedades cuando desean incorporarse ante la sociedad; especialmente las de problemas auditivos debido a su impedimento de comunicación ya que prácticamente manejan su propio lenguaje; se les dificulta, entonces, acceder a una labor con una paga adecuada para una igualdad de condiciones de vida. Hay que aclarar que cada país posee un lenguaje propio de señas y que en Colombia existe una organización que se encarga de crear nuevas señas de acuerdo con las necesidades que se van presentando, en especial en el ámbito tecnológico. El libro se basa en el lenguaje de señas local para tratar de potencializar las oportunidades laborales de esta población.

Moscoso y Pérez (2007, p. 346) argumentan que

Las herramientas que incorporan el aparato electrónico aumentan notablemente sus funciones y sus posibilidades al permitir integrar a la vez texto, sonido, imágenes, realizar búsquedas, unir textos, etc. Permiten incluso subrayar párrafos o hacer anotaciones al margen, con lo que permiten más funciones de las que permite un libro tradicional y además potenciadas y mejoradas.



El libro se basa en el lenguaje de señas local para tratar de potencializar las oportunidades laborales de esta población.

## REFLEXIONES

---

Es importante resaltar la importancia de la caracterización de la población con discapacidad auditiva (u otra discapacidad) en las instituciones educativas para reconocer y poder abordar con el personal de docentes y el material de apoyo adecuado y referenciar mecanismos entre las instituciones que poseen esta población para que no exista discriminación por condiciones especiales ya que de acuerdo a las leyes existentes esto no se debe presentar; sin embargo, las instituciones educativas aún no se encuentran preparadas para atender de manera asertiva estas poblaciones porque dentro de los programas de licenciaturas en las diferentes áreas que deben ver los estudiantes de secundaria, en los pensum revisados no hay cursos específicos para que un licenciado tenga las competencias como lenguaje de señas para abordar adecuadamente esta población específica.

Las instituciones educativas públicas son las encargadas de cumplir las leyes y políticas establecidas por el Ministerio de Educación; por lo tanto, es perentorio que tengan caracterizada la población con discapacidad en cuanto a edad, grado de escolaridad, género, dirección, aspectos socioeconómicos y competencias básicas y específicas con que llega el estudiante para poder gestionar y preparar al personal académico y así obtener las mismas competencias que un estudiante sano, sin condiciones limitantes de salud; esto para el caso de la ciudad de Ibagué y por los sistemas de información que posee la Secretaría de Educación.

De igual forma, en las estadísticas que deben entregar de manera regular a la Secretaría de Educación Municipal las instituciones educativas, deben disponer de la información cuantitativa de cantidad de estudiantes, tipo de discapacidad, edad y año lectivo cursado, lo cual permite buscar apoyo en caso de que no disponga de personal y material de apoyo para el debido acompañamiento en el año escolar de estos estudiantes.

Es importante que cuando se revisen temáticas que sirvan de apoyo en áreas de importancia para el ámbito laboral para la población con discapacidad, se pueda ver el estado de progreso de estos estudiantes en temáticas abordadas en el año lectivo respectivo, para este caso de TIC, para realizar mayor refuerzo y material de apoyo para la adquisición de competencias académicas y laborales adecuadas, siempre enfocándose en aspectos como comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, información y alfabetización y seguridad y resolución de problemas como lo indica la imagen 1.

**Imagen 1. Competencias digitales**

**5 ÁREAS - 21 COMPETENCIAS DIGITALES**

**Comunicaciones y colaboración**

Interacción mediante las tecnologías digitales  
 Compartir información y contenidos digitales  
 Participación ciudadana en línea  
 Colaboración mediante canales digitales  
 Netiqueta  
 Gestión de la identidad

**Creación de contenidos digitales**

Desarrollo de contenidos digitales  
 Integración y reeleboración de contenidos  
 Derechos de autor y licencias  
 Programación

**Seguridad**

Protección de dispositivos  
 Protección de datos personales e integrados  
 Protección de la salud  
 Protección del entorno

**Información y alfabetización  
 informacional**

Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales  
 Evaluación de información, datos y contenidos digitales  
 Almacenamiento y recuperación de la información, datos y contenidos digitales.

**Resolución de problemas**

Resolución de problemas técnicos  
 Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas  
 Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa  
 Identificación de lagunas en la competencia digital

**Fuente:** Inspiratic, 2019

Al determinar cuáles son los dispositivos de mayor uso para el aprendizaje de competencias TIC para estudiantes con discapacidad, según su disponibilidad de uso hoy en día, el índice de penetración de uso de dispositivos se ha masificado. Se encontró que la gran mayoría disponen de al menos un dispositivo móvil (celular); pueden tener acceso bien sea desde su casa o a través de servicios que hoy en día presta el Ministerio de las TIC para las comunidades como son los Puntos VIVE digital.

Si bien es cierto que dentro de las aulas de sistemas de las instituciones educativas brindan capacitación a toda la población estudiantil, los contenidos programáticos en el área de TIC no están enfocados, en primer lugar, para la articulación de competencias digitales en el ámbito laboral, pensando en que no todos los estudiantes disponen de recursos económicos para continuar estudios superiores y su único mecanismo es iniciar su inclusión laboral; al mismo tiempo, no hay material didáctico para estudiantes con discapacidad auditiva que permita de manera asertiva abordar los temas adecuadamente.



Al realizar un análisis de las posibilidades de las personas con discapacidad auditiva en el sector empresarial, la gran mayoría ven con buenos ojos enfocarse en el sector educativo pues es la única inclusión laboral encontrada para personas con problemas auditivos a temprana edad en la cual tienen unos avances de las temáticas que ellos abordan en el área tecnológica enfocada para el uso en el aula. Sin embargo, lograr este objetivo en el aula no es tan fácil para personas con esta discapacidad.

Si bien es cierto que las instituciones educativas públicas reciben en muchas ocasiones estudiantes sin recursos económicos, es menester del Estado, del Ministerio de Educación y de las Secretarías de Educación propender por que exista una inclusión de mayor cobertura y no solo se limite a ciertas instituciones ya que por distribución geográfica de estas y de esta población, a veces los desplazamientos son complejos para poder estar allí, lo que sería un factor predominante para la deserción temprana y, por ende, en la incapacidad de que esta población adquiriera competencias laborales.

Era entonces evidente la necesidad de crear una herramienta gratuita para la enseñanza de tecnología a esta población; sin embargo, se planteaba el interrogante de cuál sería la mejor temática teniendo en cuenta las competencias que desarrollaban y los conocimientos básicos que tenían. No todos tienen la posibilidad de acceder a un computador desde sus hogares y no todos los computadores cuentan con el software requerido para su aprendizaje. Por lo tanto, se debía escoger un tema que fuera base para su aprendizaje y que el estudiante pudiera acceder al software desde cualquier dispositivo (portátil, móvil o tableta).

El sistema de almacenamiento Google Drive cuenta con aproximadamente 900 millones de usuarios a nivel mundial y uno de cada siete personas en el mundo tiene una cuenta de Gmail, que es requerido para el uso de esta herramienta. Esta no solo permite almacenar información; de igual manera permite crear diferentes tipos de archivos mediante herramientas utilizadas como Google Docs (Word), Google Sheets (Excel), Google Slides (Power Point), Google Forms (formularios) y Google Drawing (diagramación).

Estas son muy similares a las herramientas del Office, con la diferencia que no requieren licencia ni instalación en un computador o dispositivo electrónico para su uso y al comenzar con estas aplicaciones en Google se podrán encontrar muchas más. Así, dentro del análisis realizado sobre las temáticas que se deberían abordar contextualizadas al sector laboral para esta población deberían ser:

### El Drive

- Creación de cuenta Gmail
- Descripción de Google Drive
- Ingreso al Drive
- Escenario del Drive
- Generalidades (organización, carpetas, archivos)

## Herramientas

- Generalidades
- Barras de herramientas
- Documentos de Google
- Hojas de Cálculo
- Presentaciones
- Formularios

... Más

## Hoja de vida

- Estructura hoja de vida
- Organizar hoja de vida

# CONCLUSIONES

---

A pesar de que existen normas desde hace más de 10 años en Colombia para el fomento de la inclusión de personas con discapacidad auditiva en el mercado laboral y a través de estrategias como el teletrabajo, utilizando el uso de las TIC, no se encontró un mecanismo que apoye a las instituciones educativas con esta población, para permitir la generación de competencias a estudiantes próximos a salir a un posible mercado laboral.

El porcentaje de distribución de población de 15 a 18 años en los que se encuentran vinculados laboralmente a pesar de su discapacidad en la ciudad de Ibagué es del 0.50% frente al 2.69% que se encuentran estudiando (Observatorio de Discapacidad, 2019). Se determina que en la población que se encuentra estudiando es donde se enfocaron los resultados del proyecto para que esta población pueda tener competencias atractivas en el sector laboral, sin importar su discapacidad, en este caso auditiva.

No existe una política de estado clara acerca de la inclusión laboral de los estudiantes con esta discapacidad auditiva una vez finalizan sus estudios de secundaria. Debido a que este tipo de población debe tener docentes con ciertas competencias como el manejo de lenguaje de señas para poder transmitir la información y la enseñanza dadas a estos estudiantes, esta limitación no permite abordar temáticas en el área de TIC para la inclusión laboral de estos estudiantes.

Se deben crear estrategias de aprendizaje de apoyo a los docentes para poder atender esta población de discapacidad auditiva en diferentes áreas del conocimiento para fortalecer competencias como emprendimiento, creación de empresas, entre otros, para que puedan tener una mayor probabilidad de inclusión de este tipo de población a la sociedad.

## REFERENCIAS

---

Aburto, R. (2011). Percepción del uso de TIC en las prácticas pedagógicas de los profesores de Educación Especial. *Educare*, 15 (1), pp. 163-184.

Area, M. (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11 (1), pp. 3-25. Tomado de [https://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1\\_1.pdf](https://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.pdf)

De Castro, C. (2012). El futuro de las tecnologías digitales aplicadas al aprendizaje de personas con necesidades educativas especiales. *RED. Revista de Educación a Distancia* (32), pp. 1-43. Tomado de <http://www.um.es/ead/red/32/carlos.pdf>

De la Fuente, Y. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como instrumento de ejercicio de derechos. *Tabula Rasa*, (10), pp. 359-373. Tomado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n10/n10a13.pdf>

Fernández, A. y Nairouz, Y. (2013). Uso de tecnologías de información y comunicación por personas con discapacidad en Bibliotecas Mayores de Bogotá. *Rev. Fac. Med.*, 61 (2), pp. 137-144.

Fernández, S. y Lázaro, M. (2008). Coordinador/a TIC. Pieza clave para la integración de las nuevas tecnologías en las aulas. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7 (2), pp. 177-187. Tomado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2860479>

Ferreira, J., Méndez, A. y Rodrigo, M. (2009). El uso de las TIC en la Educación Especial: descripción de un sistema informático para niños discapacitados visuales en etapa preescolar. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (3), pp. 55-62.

Heredero, E. y Carralero, A. (2014). Experiencias y recursos con las TICs para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales. *Acta Scientiarum. Education*, 36 (2), pp. 279-286. Tomado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3464>

Hernández, C., Márquez, H. y Martínez, F. (2015). Propuesta Tecnológica para el Mejoramiento de la Educación y la Inclusión Social en los Niños Sordos. *Formación universitaria*, 8 (6), pp. 107-120. Tonado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000600013>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Orientaciones generales para la escuela y la familia en la atención educativa a personas con y capacidades y talentos excepcionales. Bogotá: MEN.

Observatorio de discapacidad, Sala Situacional de Discapacidad, (30/10/2019) Recuperado de <http://ondiscapacidad.minsalud.gov.co/Paginas/Sala-Situacional-Discapacidad-en-Colombia.aspx>

Pascuas, Y., Vargas, É. y Sáenz, M. (2015). Tecnologías de la información y las comunicaciones para personas con necesidades educativas especiales. *Entramado*, 11 (2), pp. 240-248.

Pérez, A. (2014). Las TIC, el proceso del conocimiento y las competencias docentes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 19 (3), pp. 631-642. Tomado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000300006>

Pérez, A., Gómez, Á. y Aguaded, I. (2011). La integración de las TIC en los centros educativos: percepciones de los coordinadores y directores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37 (2), pp. 197-211. Tomado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200012>

Pérez-Arranz, F., & Moscoso, P. (2007). El libro electrónico y su incidencia en las bibliotecas universitarias y científicas españolas. *Revista española de documentación científica*, 30(3), 343-363.

# 07

## EQUIDAD E INCLUSIÓN: UN ENFOQUE DESDE LAS TECNOLOGÍAS INCLUSIVAS COMO CAMINO HACIA LA PAZ

Juan Manuel<sup>11</sup> Aldana-Porras

John Fredy<sup>12</sup> Montes-Mora

Jorge Enrique<sup>13</sup> Rojas Delgado

Jaime Alberto<sup>14</sup> Buenaventura-Monsalve

- 
11. Ingeniero de Sistemas. Especialista en Seguridad Informática. Candidato a Magíster en Inteligencia Artificial. Docente ocasional Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería.
  12. Ingeniero de Sistemas con énfasis en Telecomunicaciones. Especialista en Informática y Telemática. Candidato a Magíster en e-learning. Docente ocasional Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería.
  13. Sociólogo. Especialista en Teoría de Sistemas Sociales Aplicado a la Complejidad Sociocultural. Candidato a Magíster en Ciudad y Urbanismo. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD, Colombia - CEAD Ibagué. Vinculado al Grupo Desarrollo Sociocultural Afecto y Cognición y docente del Semillero de Investigación Discapacidad Afecto y Cognición.
  14. Teólogo Universidad Pontificia Bolivariana. Especialista en Docencia Universitaria. Magíster en Intervención Social.

# RESUMEN

---

Un elemento diferencial de la sociedad actual es la constante incorporación de la ciencia y la tecnología en todos los sectores: educativo, político, social, económico y cultural. Ahora bien, el impacto de la tecnología como agente de cambio en contextos sociales ha permitido co-crear escenarios importantes y beneficiosos para la comunidad en la solución de problemáticas puntuales. A pesar de esto, la implementación de la tecnología lleva consigo un proceso de transición tecnológica que puede resultar complejo, partiendo de la pluralidad de la conducta humana y elementos culturales inherentes a una comunidad específica, lo cual genera la necesidad de abordar los procesos de innovación tecnológica partiendo desde la concepción propia de la comunidad y la problemática social, integrando un visión holística del problema estructurado desde una perspectiva que abarque la ingeniería y las ciencias sociales.

**Palabras clave:** *discapacidad, diversidad, inclusión, innovación, tecnología, transformación.*

# ABSTRACT

---

A differential element of today's society is the constant incorporation of science and technology in all sectors: educational, political, social, economic and culture. However, the impact of technology as an agent of change in social contexts has allowed us to co-create important and beneficial scenarios for the community in solving specific problems. Despite this, the implementation of technology entails a process of technological transition that can be complex, based on the plurality of human behavior and cultural elements inherent in a specific community, which creates the need to address the processes of Technological Innovation starting from the conception of the community and the social problem, integrating a holistic vision of the structured problem from a perspective that encompasses Engineering and Social Science.

**Keywords:** *Disability, Diversity, Inclusion, Innovation, Technology, Transformation*

# INTRODUCCIÓN

---

La economía, la cultura, la política, la educación, la ciudadanía y los escenarios de entretenimiento se han convertido en retos y oportunidades para que la tecnología adquiera protagonismo y sea eje importante para el aceleramiento o crecimiento vertiginoso de la sociedad y que esta cada vez exija que los individuos estén calificados hasta el punto de moderar cambios de comportamientos socioculturales, ejerciendo una presión positiva hacia el cambio y mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos. La sociedad del conocimiento va enrutándose cada vez más hacia el camino de las sociedades digitales.

Así pues, los procesos de integración tecnológica orientados a la solución de problemas relacionados con contextos sociales lleva consigo retos inherentes a la adaptación y apropiación por parte de los miembros de una comunidad, condicionando en su mayoría el éxito de este tipo de procesos que están supeditados a las características propias de cada grupo social y, en gran medida, a la actitud con que estos aborden este tipo de cambios. Ahora bien, es necesario reconocer que este tipo de procesos se establecen a partir de la utilización de tecnologías preexistentes cuyo objetivo inicial distaba de los procesos de inclusión, enfocándose principalmente en un ámbito comercial. A pesar de esto, la tecnología como factor de cambio social debe de encaminarse a iniciativas que permitan la construcción de esta, a partir de procesos de innovación donde el eje central es la comunidad, estableciendo los requerimientos a nivel de funcionalidad e implementación y tomando como insumo primario sus necesidades.

En este aspecto, es necesario reconocer que la tecnología, como medio de innovación social orientado a la solución de problemáticas sociales, debe ser abordada como un proceso de co-construcción donde la comunidad establece las pautas para la creación de la tecnología dando respuesta a problemas sociales específicos. Esto supone la necesidad de abordar este tipo de procesos de innovación social desde un punto de vista más humanitario que traspasa el campo de acción de la ingeniería, siendo imperativo establecer una mirada holística del problema, integrando a las ciencias sociales como elemento mediador entre las necesidades propias de una comunidad y los requerimientos técnicos de cara al desarrollo de la innovación tecnológica.

# ANTECEDENTES: LA TECNOLOGÍA COMO EJE DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

---

En la sociedad de hoy, y más aquella donde el conocimiento es motor principal del cambio y evolución de la sociedad, el acceso a las tecnologías de la información y comunicación (TIC) debe considerarse una cuestión de derechos humanos. En diversos niveles, las TIC son reconocidas como una parte integral en favor del cambio o mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos dada la importancia que tienen como herramienta para promover una inclusión social. Cuando se usan de forma adecuada, las TIC pueden favorecer la inclusión social apoyando el trabajo realizado con comunidades de formación, así como el diseño de nuevos dispositivos que permean y hacen cambios significativos en la vida de las personas que presentan alguna condición o situación especial. En tal aspecto, las TIC tienen el potencial de reforzar el respeto por la diversidad, considerado un paso hacia el aprendizaje, la innovación, el desarrollo tecnológico y cambios en los paradigmas mentales de una comunidad; de allí que el acceso a las TIC como elemento instaurador de procesos inclusivos, requiere una tecnología disponible, asequible y accesible a gran escala, siendo necesaria la implementación de materiales adecuados y accesibles, así como el diseño de dispositivos o artefactos tecnológicos que permitan a los miembros de una misma comunidad alcanzar un nivel de igualdad y equidad para potenciar sus capacidades en todos los campos de la sociedad del conocimiento.

En este aspecto, la interacción entre la era digital y la inclusión social puede entenderse como un agente de cambio que contribuye al desarrollo de escenarios inclusivos que partan de la pluralidad del individuo y su accionar dentro de una comunidad, potenciando el desarrollo personal, la convivencia y las relaciones enmarcadas dentro de una apuesta o interés por la innovación tecnológica orientada a la equidad o justicia social, convirtiéndose en oportunidades para innovar y explorar nuevos escenarios orientados al desarrollo de nueva tecnología, experiencias y sobre todo el marcar un hito fundamental para el cambio de paradigmas mentales en torno al papel que juegan las TIC en los procesos de incorporación de personas en condición de discapacidad.

El asociar las TIC y en foco de la diversidad lleva a situar el pensamiento en cómo la tecnología apoya a las personas con necesidades diversas y al abordar esta interacción en el ámbito o contexto de las TIC, es posible visionar el universo de la tecnología adaptativa o de las adaptaciones tecnológicas; de allí que al articular o armonizar estos dos (2) conceptos se piensa en cómo las TIC pueden aportar significativamente en la transformación de los contextos sociales, culturales, económicos y educativos para hacerlos más inclusivos, siendo entonces un dispositivo o un instrumento que permita el empoderamiento y la articulación de la atención a la diversidad.

Igualmente, las TIC acogen un papel primordial para acceder a la información, para transformar los escenarios de aprendizaje, sociales, culturales y económicos, también para generar nuevas fórmulas o estrategias relacionales o proporcionar estructuras múltiples y diversificadas de acceso al conocimiento permitiendo que la ciudadanía esté en sintonía con las nuevas dinámicas del aprendizaje. Sin embargo, Montero y Gewerc (2010) señalan que en realidad la incorporación de estas nuevas tecnologías no ha generado cambios tan fuertes o drásticos, en términos de innovación, como se hubiesen esperado o deseado. Es más, apuntan que “emanan propuestas contradictorias y más cercanas a visiones técnicas y superficiales del cambio. Con una visión burocrática de la administración que iguala en el trato y en las respuestas a usuarios de contextos diversos” (p. 314).



Es más, apuntan que “emanan propuestas contradictorias y más cercanas a visiones técnicas y superficiales del cambio. Con una visión burocrática de la administración que iguala en el trato y en las respuestas a usuarios de contextos diversos”

La inclusión y la tecnología se combinan para poder emancipar o motivar en los investigadores de centros de alta tecnología o de centros universitarios el diseño e implementación de nuevos dispositivos tecnológicos aplicados a la inclusión digital, focalizando e hilando una interacción interesante entre la necesidad y la solución o entre el problema (foco de atención) y la alternativa de solución. Esta visión sistémica permite que nuevos inventos o nuevos desarrollos tecnológicos estén en armonía frente a la concepción de la realidad y la necesidad que apuntan a favorecer la calidad de vida de las personas. Por ejemplo, como la creación de dispositivos tecnológicos para personas en condición de discapacidad visual, auditiva u otras discapacidades que permiten amenguar este tipo de situaciones donde la innovación se convierte en el soporte mediático para estas personas.

Por lo anterior, articular términos como "sistemas", "tecnología" y "social" conlleva a entenderlos como sistemas técnico-sociales mixtos o heterogéneos (personas y dispositivos, comunidad global y sistemas tecnológicos) orientados a la promoción e incorporación de dinámicas sociales donde la inclusión se convierte en un hito o foco de atención, al igual que la democratización y desarrollo sustentable para toda la sociedad en general. El desarrollo de este tipo de sistemas constituye un aspecto clave de una de las posibles respuestas a la situación de la no-inclusión o exclusión. El diseño e implementación de este tipo de sistemas tecno-inclusivos lleva consigo ventajas importantes en áreas como inclusión, trabajo e integración en sistemas de servicios. Estas innovaciones favorecen también el desarrollo de la sociedad y el mejoramiento de la calidad de las personas proporcionándoles nuevas herramientas para ser más competitivos y productivos.

# TIC PARA LA JUSTICIA SOCIAL: ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD CON RESPONSABILIDAD DIGITAL

---

Ahora bien, antes de abordar el potencial que tienen las TIC y cómo estas aportan a los sujetos o personas con diferentes tipos de discapacidad, es importante rescatar lo mencionado por Chacón (2007), relacionado con la incorporación o inclusión de las TIC en estas personas:

(...) desde un punto de vista en el que no se contemple su uso para conseguir la 'normalización' sino como una herramienta que permita el desarrollo personal, la realización de actividades y el disfrute de situaciones desde su propia individualidad, así como para su participación plena y activa en las actividades de su entorno. Estos nuevos medios repercutirán entonces de manera directa en la forma en que las personas con alguna discapacidad puedan desarrollar una vida más activa y autónoma, aumentando de esta manera su dignidad y autoconsideración (p. 262).

Las barreras u obstáculos con los que se encuentran las personas con diferentes tipos de discapacidad son amplios y variados. Entre ellos, vale la pena recalcar los físicos, los estructurales, los comunicativos, los de enseñanza-aprendizaje, los de colectivo social y los psicológicos. En algunos de estos pondrán un papel protagónico las TIC para apoyar o aportar en el desarrollo de la persona y mejorar su interacción con el medio que la rodea.

Las TIC permiten la innovación y la alta producción de contenidos en diferentes campos de actuación tales como la televisión, la radio y los dispositivos móviles de comunicación, incluyendo internet (y otras redes telemáticas), la ludificación, la realidad virtual o mixta, etc. Las TIC favorecen un gran abanico de actividades humanas, no solo en lo comunicativo sino también en tareas o actividades relacionadas con búsqueda de información. En la medida en que transforman o cambian los talentos o capacidades humanas, hacen posibles actividades hasta entonces inviables (telemedicina y otras aplicaciones de telecontrol y asistencia

remota). Las TIC mejoran radicalmente las oportunidades de las personas; por lo anterior, las TIC suelen ser consideradas como herramientas para acceder a la información y facilitar medios de interacción independientemente de las limitaciones geográficas.

Por consiguiente, asumir una concepción instrumental de las tecnologías puede resultar insuficiente para comprender o entender el profundo cambio social que las TIC posibilitan o pueden generar en la sociedad. En esta línea de pensamiento, algunos autores han propuesto otra visión o alternativa para comprender cómo las tecnologías en general se pueden considerar como un sistema de acciones humanas, tal como lo expresa Quintanilla (1988) mediante la siguiente definición: “Una técnica es un sistema de acciones humanas intencionalmente orientado a la transformación de objetos concretos para conseguir de forma eficiente un resultado valioso” (p. 34). Por ello, no basta una infraestructura científico-tecnológica rigurosa para asegurar la incorporación de la ciencia y la tecnología en procesos de inclusión social; es menester avanzar hacia una praxis transformadora a partir de la aplicación de resultados de procesos de investigación buscando el acople de esta infraestructura a la estructura actual y productiva de la sociedad, de tal manera que los ciudadanos puedan hacer uso de las diferentes innovaciones en favorecimiento social de los ciudadanos o personas.

Es así como las TIC pueden proveer un sinnúmero de posibilidades, de innovaciones y cambios sociales donde la atención de las personas en situación de discapacidad es y hace parte de la solución (teniendo en cuenta el tipo de discapacidad y el nivel o grado de esta). Tampoco se puede desconocer que de forma general la utilización de las TIC le brinda a este tipo de población una serie de posibilidades para facilitar su comunicación con otras personas e interactuar con su entorno, facilitando su acceso a la sociedad del conocimiento, con el fin de facilitar y agilizar sus aprendizajes e incluirse en el mundo laboral. De este modo, se pueden relacionar varias ventajas que las TIC pueden aportar a las personas en condición de discapacidad. Entre ellas se tienen según Cabero, Córdoba y Fernández (2007):

(...) ayudan a superar las limitaciones que se derivan de las discapacidades cognitivas, sensoriales y motrices de los estudiantes; favorecen la autonomía de las personas en condición de discapacidad, pudiéndose adaptar a las necesidades y demandas de cada individuo de forma personalizada; respaldan un modelo de comunicación y de formación multisensorial; favorecen el desarrollo de la

autonomía e independencia de las personas; Evitan la marginación, la brecha digital, que introduce el verse desprovisto de utilizar las herramientas de desarrollo de la sociedad del conocimiento; facilitan la inserción socio-laboral de aquellos estudiantes con dificultades específicas; ahorran tiempo para la adquisición de habilidades y destrezas; los ejercicios que realizan las personas pueden ser ejecutados y repetidos con mínimos esfuerzos para que se adquieran las competencias, actitudes y capacidades; propician el acercamiento de estas personas al mundo científico y cultural, y el estar al día en los conocimientos que constantemente se están produciendo y pueden ser excelentes simuladores de la realidad. (p. 22)

En definitiva, la tecnología para la inclusión social o de asistencia que apunta a desarrollar las TIC para la igualdad puede definirse como cualquier herramienta resultante de un desarrollo científico, ingenieril o de cualquier otra disciplina que derive en procesos, métodos o invenciones encaminadas a brindar un soporte a personas en situación de discapacidad (Bryant & Bryant, 2003, p. 2). Es así como cualquier instrumento o dispositivo utilizado para suplir limitaciones físicas o cognitivas encausado en realizar tareas cotidianas como vestirse, moverse, controlar su entorno, aprender, trabajar o participar en actividades recreativas es considerado como parte de este tipo de tecnologías. Es por esto que uno de los grandes objetivos de las tecnologías inclusivas es mejorar las habilidades funcionales y satisfacer las necesidades asociadas a deficiencias sensoriales (visión, audio y tacto), deficiencias motoras, bien sea de la parte superior o inferior del cuerpo (caminar, moverse, usar las manos y los brazos) y problemas de comunicación (que van desde una mala articulación del habla hasta dispositivos que sirven como intermediario para personas sordas), así como alteraciones cognitivas (Bodine, 2013, p. 2).

# UNA NUEVA VISIÓN: DE LA TECNOLOGÍA A LA INCLUSIÓN *TEJIENDO UNA RED INTERDISCIPLINAR*

---

La tecnología en estos últimos diez (10) años ha tomado un papel protagónico en el desarrollo y crecimiento de la sociedad. Uno de los principales motivos o situaciones de este hito crucial, especialmente en los países del primer mundo, -hace referencia a los países que han logrado un alto grado en el índice de desarrollo humano (IDH) disfrutaban de los más altos estándares de vida posibles gracias a una buena distribución de la riqueza, sanidad, esperanza de vida y calidad de los servicios-, ha sido su incorporación en diferentes ámbitos y actuaciones de la vida humana. Estos grandes desarrollos tecnológicos permean los comportamientos sociales y culturales, incidiendo también en el ejercicio profesional y generan nuevas rutas críticas en la economía, la cultura, la política, la educación, el entretenimiento y la participación ciudadana.

La gran proliferación o aumento en el desarrollo de innovaciones que impera en la actualidad en este campo se caracteriza por un gran ímpetu orientado a varias actividades sociales, muy distante y lentas de aquellas que están ligadas con evolución biológica, cultural y social. Esta desigualdad o desbalanceo da la puerta a un nuevo escenario tecno social en la vida humana donde las nuevas plataformas ofrecen productos e innovaciones más completas que repercuten en el incremento de la presencia de las TIC en la realidad y contextos cotidianos.

Así pues, la tecnología se caracteriza por su poder renovador y por su capacidad para abrir nuevos espacios virtuales de cambio, donde los recursos son condiciones imprescindibles para la innovación. Es aquí, donde la ciencia, tecnología e innovación (CTI) se convierte en medio importante para el desarrollo de nuevos escenarios tecnológicos donde la inclusión es parte fundamental para la transformación social, buscando generar una condición justa y equitativa para los ciudadanos.

La CTI como catalizador de cambio a nivel social ha dejado su huella en una sociedad globalizada que gira en torno a un componente de constante incertidumbre generando posturas y conductas de sus actores; condicionando estructuras de distribución social, costos de producción, acceso a bienes y servicios; propiciando cambio en espacios sociales, ambientales y de inclusión (Thomas y Becerra, 2014, p. 122). Esto ha llevado a la CTI a ser un agente activo de transformación, incidiendo directamente en los hábitos de comportamiento en sociedad, donde su evolución se ha convertido en un proceso de realimentación mutua (sociedad- tecnología).

En tal sentido, el alcance de la CTI y su marcada influencia en procesos sociales ha derivado en diversos enfoques que formulan la CTI como herramienta para la solución de problemas originados por la pobreza y exclusión social; uno de estos enfoques es el de innovación social (*social innovation*), que surgió a comienzos del 2000 en países desarrollados, orientado al desarrollo y difusión de tecnologías destinadas a favorecer el cambio social mediante la satisfacción de las necesidades de grupos sociales desfavorecidos (Thomas, 2012, p. 26). En tal aspecto, el Plan Nacional de Desarrollo “Prosperidad para todos” 2011-2014 define la innovación social como el proceso de diseño e implementación de ideas que dan solución a problemas sociales, culturales, económicos o de medio ambiente. Estas ideas surgen a menudo en condiciones adversas, en entornos en los que el mercado no ha ofrecido alternativas ni el sector público ha respondido a las necesidades y reclamos de la población (DNP, 2011).

En este punto, es necesario realizar una salvedad con respecto a las CTI y su rol dentro del concepto de innovación social ya que no todo proyecto de CTI que busque satisfacer necesidades sociales está enmarcado dentro de este concepto; de allí que a partir de la innovación social deben inferirse elementos de distribución de valor económico y valor social encaminados hacia la sociedad en su conjunto. Esto como punto de inflexión para la generación de un concepto de innovación social mucho más específico, definiéndose como “Una nueva solución a un problema social que es más eficaz, eficiente, sostenible, o justa que las soluciones existentes y cuyo valor creado se acumula principalmente en la sociedad en su conjunto en lugar de en individuos particulares” (Phills, Deiglmeier y Miller, 2008, p. 39), siendo así iniciativas enmarcadas alrededor del bienestar colectivo, donde la comunidad es eje central en el desarrollo de las mismas.

No obstante, los procesos asociados a innovación en la actualidad giran en torno al ámbito comercial, de manera que con frecuencia se aparta de lo social, de allí que la

CTI no puede convertirse en un agente de cambio social si no es respaldado por las correspondientes políticas de gobernanza, tal como lo planteaba en su momento el Informe sobre el Desarrollo Humano 2001, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo citado en Munuera (2005):

Si no se formulan políticas públicas innovadoras, esas tecnologías ,podrían pasar a ser fuentes de exclusión y no instrumentos de progreso, las necesidades de la población vulnerable podrían seguir postergadas y nuevos riesgos podrían pasar a ser ingobernables. Pero si el proceso es bien conducido, los beneficios podrían ser superiores a los riesgos (p. 74).

En este sentido, es necesario enriquecer las políticas inherentes a la CTI propiciando espacios de producción de conocimiento científico y tecnológico encausado a las necesidades locales y a la resolución de los problemas regionales, estableciendo espacios para mejorar las condiciones socioeconómicas de la población más vulnerable (Thomas y Becerra, 2014, p. 123).

Ahora bien, como se mencionó la innovación se ha visto reducida al campo comercial, donde los réditos económicos son más atractivos para el sector privado, pero que, tal como lo expone Cozzens (2006) citado en Gras (2012):

(...) con frecuencia se olvida que esta se inscribe en un proceso social más allá de las dinámicas del mercado, existe una relación “multidimensional” entre innovación y desarrollo social intermediada por su impacto en las desigualdades sociales; la innovación puede reforzar o reducir la desigualdad.

De allí se puede inferir, que el éxito de la innovación social se encuentra condicionado al compromiso de todas las partes interesadas y por el impacto que pueda llegar a generar dentro de la comunidad en cuestión. Por lo tanto, un enfoque netamente ingenieril se queda corto al tratar de abarcar la complejidad de las relaciones humanas, siendo necesario acercarse a este tipo de dificultades desde otras áreas del conocimiento.

Para el caso particular de la CTI como elemento central de la innovación social, que establece su accionar alrededor de problemáticas sociales, siendo sus integrantes el núcleo que sustenta el desarrollo de estas iniciativas, es necesario abordar este tipo de desarrollos desde una perspectiva complementaria

(. . .) dejando de lado los enfoques deterministas donde la correspondencia tecnología-sociedad es producto de un relación lineal, derivado de un enfoque en el cual se considera que la tecnología determina el cambio social (determinismo tecnológico) o aquellos que consideran que la sociedad determina la tecnología (determinismo social). (Thomas y Becerra, 2014, p. 122).

Esto debe verse reflejado en proyectos interdisciplinarios que permitan un enfoque holístico de las necesidades inherentes de una comunidad, sustentando un conjunto de requerimientos en torno a una problemática identificada y estructurada alrededor de las posibles aplicaciones tecnológicas, derivadas de procesos de innovación, apoyados en las ciencias sociales, como elementos facilitadores de su identificación y apropiación.

En este aspecto, es necesario abordar los procesos de innovación social desde los puntos de inflexión que conforman una problemática particular, lo cual supone un conjunto de retos derivados de la misma interacción social y la complejidad que conlleva la implementación de sistemas tecnológicos en distintos tipos de comunidades que si bien a nivel tecnológico e ingenieril puede suponer una transferencia de conocimientos explícitos y aplicables, fácilmente codificables y con la capacidad de expandirse de forma objetiva y ser extrapolados a distintos contextos, a nivel social es necesario considerar el conocimiento tácito, el cual es subjetivo, personal y contextual y no puede definirse objetivamente, requiriendo de la participación del sujeto cognoscente y del sujeto contextualizado (Nonaka y Takeuchi, 1999). Esto propicia procesos que abarcan desde hábitos hasta situaciones culturales propias de una comunidad puntual, denotando requerimientos de apropiación de este tipo de tecnologías que trascienden el plano técnico y se ubican dentro de una dimensión sociocultural.

De hecho, el rol que adquiere la apropiación tecnológica como parte fundamental de iniciativas de innovación social mediadas por la CTI, se instaure como elemento prioritario para el éxito a largo plazo y su impacto en los procesos sociales a los cuales apunta. Bravo (2012) ilustra esta complejidad desde la transferencia de conocimiento alrededor de procesos tecnológicos:

La transferencia o transmisión de tecnología es compleja e imperfecta debido a las características de la tecnología y a los múltiples factores involucrados, entre ellos los que se vienen tratando en relación con la dicotomía del conocimiento codificado y tácito, a su complejidad, y competencia. La asimilación de una nueva tecnología no se realiza a corto

plazo, y está relacionada con el conocimiento previo y el conocimiento tácito que exista en el lugar, país, o empresa en donde se requiere insertarla, y se dificulta cuando los contextos sociales y culturales difieren entre el lugar en donde se produjo la tecnología y el lugar de destino para su inserción. (p. 549)

En definitiva, la complejidad que soporta la transferencia de tecnología conlleva a un alto grado de incertidumbre en la ejecución de iniciativas de innovación social; esto puntualiza la necesidad de integración de las ciencias sociales en este tipo de procesos, estableciendo nexos críticos entre los requerimientos intrínsecos relativos al desarrollo social, fungiendo como elemento mediador en los métodos de implementación tecnológica para reconocer las necesidades de la comunidad afectada por una problemática particular y así respetar los rasgos propios de su cultura al establecer un escenario que facilite y potencie los efectos de la innovación social como agente de cambio.



Los requerimientos intrínsecos relativos al desarrollo social, fungiendo como elemento mediador en los métodos de implementación tecnológica para reconocer las necesidades de la comunidad afectada por una problemática particular y así respetar los rasgos propios de su cultura al establecer un escenario que facilite y potencie los efectos de la innovación social como agente de cambio.

# LA INNOVACIÓN SOCIAL: OTRO MODO DE ATENDER LA DIVERSIDAD

---

Hay varias perspectivas y miradas acerca de las aportaciones que las nuevas tecnologías pueden proporcionar y aportar a las personas con discapacidad. Estas aportaciones pretenden apaciguar o amenguar las dificultades que algunas personas presentan para poder acceder al conocimiento y al campo laboral. El objetivo es que, a través de tecnología inclusiva, las personas con discapacidad puedan tener un adecuado desarrollo profesional, laboral y personal que les brinde un mejoramiento en su calidad de vida, aunque para algunos casos por falta de adaptación o de aceptar que la tecnología puede servir de apoyo para atender sus necesidades, puede convertirse en un obstáculo. En este sentido Pastor (2000) plantea que:

Las barreras impuestas por unos diseños que no incluían en su planteamiento la posibilidad de ser utilizados por personas con necesidades diferentes, ha habido que resolverlas con todo un conjunto de recursos especiales, gracias a los cuales ha sido posible su utilización, modificar o adaptar el funcionamiento, u obtener los productos o resultados a través de distintos soportes de salida. (p. 557)

Estos grandes aportes y apoyos dados por la tecnología, que son entendidos en la forma como se utiliza y como se apropia, al igual como en el diseño de productos específicos adaptados o estructuralmente modificados a las necesidades de diferentes usuarios, pretenden dar respuesta a las necesidades de información y formación de una población diversa. En este sentido, se comprende que estos desarrollos deberían concebirse como un apoyo especial cuya finalidad es la de buscar el modo de dar respuesta mediante el uso de los medios o dispositivos tecnológicos en las actividades diarias que el individuo realiza.

Por tanto, desde el ámbito social, cultural y educativo, es importante reflexionar sobre el uso de estas adaptaciones tecnológicas y la manera como van a intervenir en el desarrollo personal y profesional estos dispositivos y medios tecnológicos y su intervención en la competitividad y formación. Por ende, Peñafiel (1998) entiende que el

uso de estos medios tecnológicos debe estar fundamentado en los siguientes principios: conocer el valor que supone incluir las innovaciones tecnológicas en el proceso de transformación de la escuela y la sociedad; lo más importante de los medios es su capacidad de poner a las personas en contacto continuo e inmediato con experiencias de aprendizaje y de cotidianidad. Para ello se deben acondicionar, configurar o adecuar los recursos a las necesidades del individuo y a las especificaciones individualizadas de la discapacidad presentada.

Por último, es necesario poseer una perspectiva plural de los medios: función pedagógica que intentan desempeñar, aspectos organizativos, metodologías, criterios de evaluación, etc. Efectivamente, con el uso de las nuevas tecnologías inclusivas, se presenta la oportunidad que obliga a reflexionar sobre la necesidad de replantearse los cambios en la metodología, las estrategias de apropiación y validación de los dispositivos o recursos utilizados para atender las necesidades específicas.

La incidencia de la ciencia y la tecnología en el contexto social y la calidad de vida de los sujetos es un tema fundamental y crucial en los estudios de política de la ciencia, tecnología e innovación. De este modo en lo que respecta al conocimiento social de la ciencia y la tecnología, se puede concebir la existencia de una “caja negra” de la sociedad dentro de la cual no siempre es sencillo rastrear la dinámica de producción, circulación y aplicación del conocimiento. Por ello, es necesario poner en práctica algunas metodologías y algunas concepciones que son capaces de captar las dimensiones complejas que se juegan dentro de esa “caja negra” a la que es necesario acceder si se desea conocer el rol de la ciencia y la tecnología en el cambio social y que apuntan a una sociedad en paz y equitativa. En este sentido, es importante abordar nuevos modelos de análisis y evaluación en los cuales los expertos en el campo del conocimiento y del campo social trabajen en forma articulada y, a su vez, habiliten escenarios de participación de los propios actores sociales.

Finalmente, todas las tecnologías tienen un papel protagónico en los procesos de cambio sociocultural. Identificar posiciones y conductas de los actores, establecer y relacionar estructuras de organización social, procesos de producción, acceso a bienes y servicios: generan problemas socioambientales: facilitan o dificultan su resolución. Las tecnologías no son únicamente instrumentos. Ejercen una participación en redes sociales y económicas. Es menester de las instituciones gubernamentales y no gubernamentales, utilizarlas como plataforma de productividad y competitividad hacia la equidad, creando rutas o caminos de justas y de paz, permitiendo que las personas en condición de discapacidad puedan desarrollar actividades en condiciones justas y de equidad.

## REFERENCIAS

---

- Bodine, C. (2013). *Assistive Technology and Science*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Bravo, E. (2012). Globalización, innovación tecnológica y pobreza. Aproximación a las nuevas conceptualizaciones en Latinoamérica. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 21 (3), pp. 543-556.
- Bryant, D. & Bryant, B. (2003). *Assistive technology for people with disabilities*. Boston, MA: Pearson.
- Cabero, J., Córdoba, M. y Fernández, J. (2007). Las TICs para la igualdad. *Nuevas tecnologías y atención a la diversidad*. Sevilla: Eduforma.
- Chacón, A. (2007). La atención a la diversidad con medios tecnológico-didácticos. En *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Madrid: Pirámide.
- Cozzens, S. & Thakur, D. (2006). *Innovation and inequality*. Edward Elgar Publishing.
- DNP. (2011). *Plan Nacional de Desarrollo "Prosperidad para todos" 2011-2014*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Gras, N. (2012). *Innovación orientada a la inclusión social: un modelo basado en agentes* (tesis de maestría). Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco, México.
- Montero, M. y Gewerc, A. (2010). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (1), pp. 303-318. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141ART16.pdf>
- Munuera, F. (2005). Nuevas tecnologías y exclusión: hay vida más allá de Internet. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (26), pp. 69-78.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora del conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. México: Oxford University Press.

Pastor, C. (2000). ¿Red o maraña? Accesibilidad a Internet ya sus servicios para personas con discapacidades. En *Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia*. Sevilla: Kronos. Tomado de [http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_11/nr\\_185/a\\_2630/2630.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_11/nr_185/a_2630/2630.htm)

Peñafiel, F. (2000). Las nuevas tecnologías y la atención de alumnos con necesidades educativas especiales en los umbrales del siglo XXI. En *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla: Kronos.

Phills, J., Deiglmeier, K. & Miller, D. (2008). Rediscovering Social Innovation. *Stanford Social Innovation Review*, (Fall), 8, pp. 33-43. Tomado de [http://www.ssireview.org/articles/entry/rediscovering\\_social\\_innovation/](http://www.ssireview.org/articles/entry/rediscovering_social_innovation/)

Quintanilla, M. A. (1989). *Tecnología: un enfoque filosófico*. Madrid: Fundesco.

Dutrénit, G. y Sutz, J. (2013). *Sistemas de innovación para un desarrollo inclusivo. La experiencia latinoamericana*. Ciudad de México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico-LALICS.

Thomas, H. (2012). Tecnologías para la inclusión social en América Latina. De las tecnologías apropiadas a los sistemas tecnológicos sociales. Problemas conceptuales y soluciones estratégicas. En *Tecnología, desarrollo y democracia. Nueve estudios sobre dinámicas sociotécnicas de exclusión/inclusión social*. Buenos Aires: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.

Thomas, H. y Becerra, L. (2014). Sistemas tecnológicos para el desarrollo inclusivo sustentable. *Voces en el Fénix*, (5), pp. 120-129.

# 08

## BARRERAS ACTITUDINALES EN LA DISCAPACIDAD AUDITIVA: EL ESTIGMA Y LA EXCLUSIÓN COMO SEMILLAS DE LA GUERRA

Andrea del Pilar Arenas<sup>15</sup>

Gloria Esperanza Castellanos-García<sup>16</sup>

Diego Fernando Castiblanco-Franco<sup>17</sup>

Angela Ivethe Mayorga-Ortegón<sup>18</sup>

- 
15. **Andrea del Pilar Arenas.** Especialista en Gerencia de Servicios de Salud. Magíster en Intervención Social en las Sociedades del Conocimiento. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD - Colombia, CEAD Ibagué. Investigadora en temas de discapacidad, diversidad funcional, capacidades diversas de aprendizaje, inclusión social, accesibilidad y participación. Vinculada al Grupo Desarrollo Sociocultural Afecto y Cognición y líder del Semillero de Investigación Discapacidad Afecto y Cognición.
  16. **Gloria Esperanza Castellanos García.** Psicóloga. Especialista en Gerencia de Recursos Humanos y Desarrollo Organizacional. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD - Colombia, CEAD Ibagué. Investigadora en temas de familia, comunicación familiar, tipología familiar, resiliencia, discapacidad e inclusión. Vinculada al Grupo Desarrollo Sociocultural Afecto y Cognición y líder del Semillero Integralidad Sociofamiliar - ISOFA.
  17. **Diego Fernando Castiblanco Franco.** Psicólogo. Especialista en Intervención Psicológica en Situaciones de Crisis. Magíster en Psicología Clínica. Intérprete de lengua de señas colombiana. Docente ocasional del programa de Psicología de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD - Colombia, CEAD Ibagué. Investigador en temas de discapacidad y en riesgo suicida en establecimientos carcelarios y penitenciarios de Colombia.
  18. **Angela Ivethe Mayorga Ortegón.** Psicóloga. Especialista en Pedagogía Para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo. Magíster en Psicopedagogía. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD - Colombia, CEAD Ibagué. Vinculada al Grupo Desarrollo Sociocultural Afecto y Cognición y docente del Semillero de Investigación Discapacidad Afecto y Cognición.

"No he querido pasar por la vida como una sombra o como una nube, que no dejan ningún rastro de su paso. He querido que transcurra como un arado que, en el surco abierto, deja sembrar a otros la semilla de la solidaridad humana entre todos los sordos."

**Juan Luis Marroquín Cabiedas**

## REFERENCIAS

---

Las barreras actitudinales frente a la discapacidad auditiva generan exclusión. Dicha exclusión surge a partir del estigma como un producto temprano de la economía cognitiva que permitió la supervivencia de la especie humana. La estigmatización se nutre del deseo de afirmar la propia valía a costa del detrimento del otro haciéndose evidentes las barreras actitudinales en la misma persona sorda en su familia, en sus docentes y en la sociedad en general que los excluye pero que también los ignora, siendo ambos casos el reflejo de una sociedad violenta. Aspectos como la indiferencia, el no reconocimiento de la otredad, la discriminación negativa y los prejuicios, son comportamientos que se ejercen en situaciones en las que existe una vulnerabilidad y aunque en la actualidad se ha transitado de un abordaje de la sordera desde el concepto de limitación a un enfoque socio antropológico y de derechos, aún hay personas que siguen

ejerciendo cierta especie de ostracismo social y emocional ignorando sistemáticamente las necesidades del otro. En ese sentido, las barreras, el estigma y la indiferencia no son otra cosa que la expresión de conductas pasivo agresivas que se traducen en desprecio, silencio e ignorancia, lo que deja en evidencia que la inclusión implícitamente se legitima desde un proceso previo de exclusión que ha soportado la persona que no satisface lo estándares sociales de normalidad, por lo cual se apela a la urgente necesidad de comprender la importancia de (re) correr un nuevo camino hacia la verdadera humanización en términos de equidad, dignidad y respeto por la diferencia.

**Palabras clave:** *barreras actitudinales, comunidad oyente, comunidad sorda, estigma, exclusión, inclusión.*

## ABSTRACT

---

Attitudinal barriers to hearing impairment generate exclusion. This exclusion arises from stigma as an early product of the cognitive economy that allowed the survival of the human species. Stigmatization is nourished by the desire to affirm one's worth at the expense of the detriment of the other, making the attitudinal barriers evident in the same Deaf person, in his family, in his teachers and in society in general that excludes them but also ignores them, both cases being the reflection of a violent society. Aspects such as indifference, non-recognition of otherness, negative discrimination, and prejudices, are behaviors that are exercised in situations where there is a vulnerability and although currently, it has been a deafness approach from the concept of limitation to a socio-anthropological and rights approach, there are still people who continue to exercise some kind of social and emotional ostracism systematically ignoring the needs of the other. In that sense, barriers, stigma, and indifference are nothing other than the expression of passive-aggressive behaviors that translate into contempt, silence, and ignorance, which makes it clear that inclusion is implicitly legitimized from a previous process of exclusion. that the person who does not meet the social standards of normality has endured, for which the urgent need to understand the importance of (re) taking a new path towards true humanization in terms of equity, dignity and respect for difference is appealed.

**Keywords:** *attitudinal barriers, deaf community, exclusion, hearing community, inclusion, stigma.*

# INTRODUCCIÓN

---

Hablar del estigma y la exclusión como semilla de la guerra posibilita pensar en dos temas que en las últimas décadas han cobrado relevancia por el momento coyuntural (político, social, económico y cultural) que atraviesa Colombia: la indiferencia y la violencia. Y es que el desplazamiento, la guerra, las muertes, el secuestro y el sinnúmero de situaciones resultantes de años de guerra no solamente derivan de la pugna entre grupos legitimados como *al margen de la ley*. Existe un conflicto silencioso y hasta invisibilizado que vive el ser humano en su experiencia cotidiana; aquel que a causa de su diferencia por no decir *anormalidad* soporta en un contexto signado por estándares consumistas, individualistas, autónomos y de eficiencia personal, amén de una sociedad mayormente capitalista.

Ese ser, visto como el otro excluido y por tanto rechazado por su diferencia es, pues, un sujeto (individual y colectivo) que ha estado destinado en muchas ocasiones al desplazamiento e incluso a la muerte social, dadas sus condiciones particulares de vida, puesto que asumir el rótulo de sujeto en situación de discapacidad indefectiblemente ocasiona una segregación estructural a partir de la cual se desvirtúan derechos como la inclusión, la libertad de expresión, la participación y la accesibilidad, entre otros.

Por lo anterior, las líneas que se presentan a continuación dan cuenta de un proceso reflexivo en torno al tema de las barreras actitudinales en la relación sordo/oyente y toma como soporte la investigación titulada *Análisis de las barreras comunicativas sordo-oyente e identificación de recursos tecnológicos como estrategia de inclusión social en Ibagué*, la cual fue aprobada en convocatoria interna No. 006 de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD.

A partir de la investigación, se analizaron las barreras comunicativas encontrándose que la actitud desempeña un papel importante en los procesos de exclusión/inclusión y por tanto en aspectos como el estigma, en donde los estereotipos, los prejuicios y la discriminación se constituyen en factores de violencia y por tanto de conflicto, precisamente porque en el devenir existencial histórico y sociocultural de la sordera, esta es vista como una característica desahuciante y bastante lapidaria donde los procesos de reconocimiento e inclusión han estado marcados por la dictadura del mundo oyente (Claros, 2004).

# RAÍCES TEMPRANAS DEL ESTIGMA: DEVELANDO LAS BARRERAS ACTITUDINALES

---

En el devenir histórico de la humanidad ha sido evidente su capacidad de adaptación al entorno inmediato, lo cual le ha permitido llegar con vida a la actualidad. Una de las características de la mente humana que le ha facilitado las cosas, ha sido la economía cognitiva; la manera automática como el cerebro encuentra en su repertorio de respuestas la que mejor compagina con el contexto, evitando analizar la información nueva desde el principio, ahorrando tiempo y esfuerzo para su supervivencia (Ojeda et al., 2016). Imagínese a un hombre de las cavernas si cada vez que se encontraba con una bestia salvaje, debía (re)procesar la información en su mente y tomar decisiones. De seguro antes de terminar el análisis ya estaba en las fauces de dicha bestia. La economía cognitiva se constituyó en una ventaja que permitía a los primeros seres humanos huir del peligro sin necesidad de un análisis previo y ejecutando respuestas inmediatas, lo que repercutió positivamente en la supervivencia de la especie humana.

Sin embargo, dicha característica de la mente no siempre ha sido una ventaja. Muchas veces la economía cognitiva ha jugado en contra del hombre; los conflictos de la humanidad desde la esclavitud de los israelitas en Egipto hasta el conflicto reciente en Siria han tenido sus raíces en un denominador común producto de la economía cognitiva: la estigmatización. Estigmatización sobre los que son de este o aquel país, estigmatización sobre quienes profesan cierta religión o tienen determinada orientación sexual, estigmatización de quienes no concuerdan con determinada ideología política. La estigmatización ha permeado tanto en nuestra sociedad que también ha afectado tomándolas como víctimas, y es el campo del cual nos ocuparemos, a las personas en situación de discapacidad.

Un estigma puede ser la raíz de una barrera actitudinal. Por ejemplo, si usted es maestro y cree que las personas con discapacidad auditiva son menos capaces que los oyentes (estigma) y, además, cree sobre usted mismo que no tiene la capacidad de atender a dicha población, seguramente tratará de hacer todo lo posible para que le asignen otro grupo donde no haya estudiantes sordos o asumirá el reto con bastante temor o desmotivación. Lo que nos es conocido nos produce más tranquilidad, pero lo nuevo pone a tambalear los cimientos inconscientes de una supuesta supervivencia. Note cómo ese estigma repre-

sentada una barrera actitudinal, un obstáculo desde su propia postura cognitiva, emocional y conductual para el desarrollo académico de un grupo de personas que nunca le han hecho nada malo a usted. Observe cómo una comunidad minoritaria puede ser objeto del estigma y, por ende, de barreras actitudinales que finalmente llevan a la exclusión.

Entonces, frases que de alguna manera hacen alusión a la ley del mínimo esfuerzo con la que funciona la mente como, por ejemplo, “cría fama y échate a dormir”, “no le busque cuatro patas al gato” o “el que es, es y no deja de ser” son el reflejo de la tendencia estigmatizadora de nuestra cultura y evitan que nos abramos a la experiencia como si fuera la primera vez. Un estigma no solo nos ahorra el trabajo de analizar la realidad, sino que, además, es una forma de violencia que pasa desapercibida pero que cuando encuentra la persona y el momento propicio, se gesta y crece como exclusión.



Es por eso que creemos firmemente en que una forma de generar paz es haciendo evidente el estigma y más concretamente las barreras actitudinales que se encuentran en el campo de la discapacidad, con el fin de modificarlas y generar otras más incluyentes que propicien el desarrollo pleno de cada uno de los involucrados, haciendo consciente al lector de que las barreras actitudinales en realidad son raíces de la exclusión como semillas de la guerra y que si queremos calificar a una sociedad como pacífica, tenemos indiscutiblemente que verificar que no haya en su interior estigmas en relación con individuos que le pertenecen.

# ESTIGMA: HABITANDO EL LADO OPUESTO DE LA NORMALIDAD

---

A lo largo de la historia, la discapacidad ha sido un factor de estigmatización que acarrea efectos nocivos tanto psicológicos y emocionales como físicos y sociales para la persona. Ese proceso se genera particularmente cuando el sujeto asume o interioriza la visión o percepción negativa que la sociedad tiene de ella y que indefectiblemente forma parte de las representaciones o imaginarios de los diferentes grupos sociales.

Goffman (1963) es uno de los pioneros en abordar el tema desde la psicología social y define el estigma como “un atributo especial que produce en los demás un descrédito amplio” (p. 129); en ese sentido, la persona que es estigmatizada se relega de las acciones sociales cotidianas, en oposición a lo que se conoce como normal. Se empieza a generar entonces un proceso de doble estigmatización: por un lado, desde la visión externa que posee el sujeto catalogado como normal (estándar o funcional) y por otro, desde la percepción que asume el sujeto diferente (anormal o discapacitado) de sí mismo frente a la creencia de poseer algún atributo o característica que provoque una devaluación de su identidad en un contexto particular.

La noción de discapacidad ha sido abordada, debatida e interpretada desde diferentes perspectivas trayendo consigo una mayor visibilización de las problemáticas psicosociales que enfrentan las personas y comunidades, haciéndose notorio cómo muchas de las afirmaciones en torno a la discapacidad se dan desde la estigmatización, la anormalidad y la exclusión. Al respecto, vale la pena mencionar que la sordera, entendida como una discapacidad sensorial, no ha sido ajena a dicha realidad, pese a que se ha procurado transitar de la discapacidad como anomalía a la consolidación de una perspectiva de abordaje socio antropológico. Es así como una de las problemáticas latentes de la comunidad sorda, tanto desde la perspectiva del oyente como desde su propia perspectiva, es la comunicación y es que el entramado de relaciones humanas que genera a lo largo de la vida el hombre está marcado por la intersubjetividad que se materializa a través del acto comunicativo, el cual infortunadamente se ha convertido en el principal factor de estigmatización del sujeto sordo.

En el desarrollo del proceso comunicativo existen factores que pueden incidir positiva o negativamente en la gestación de las relaciones y la construcción de una cosmovi-

sión particular y entre los cuales, a manera de ejemplo, vale la pena mencionar el lenguaje, el idioma, los intereses, el devenir existencial y las diferencias individuales (Arenas, Castellanos y Rojas, 2018), siendo precisamente este el punto de enunciación del presente texto dado que las diferencias en las formas de comunicación sordo-oyente son la principal barrera que encuentra la comunidad sorda para acceder a escenarios públicos pese a que esto se constituye en un derecho fundamental de todos los seres humanos y que les permite adquirir conocimiento y alcanzar una vida social plena, precisamente porque la mayoría utiliza un lenguaje oral/auditivo (y su forma escrita) que dista del lenguaje de la comunidad sorda caracterizado por ser viso-gestual.

Hasta este punto, queda claro cómo la diferencia de lenguaje (y por tanto comunicativa) entre el sordo y el oyente se constituye en el punto central del proceso de estigmatización del segundo hacia el primero, cuya diferencia está dotada de imaginarios como: el sujeto sordo no tiene el mismo desarrollo del sujeto oyente, la sordera implica una disminución en la capacidad de aprendizaje, los sordos no pueden ocupar los mismos puestos de los oyentes etc. pese a que, en contraste con los prejuicios mencionados, existen investigaciones que han demostrado lo contrario, tal y como lo afirma Serrano (1995) en la investigación titulada *Proceso de resolución de problemas aritméticos en el alumnado sordo: aspectos diferenciales respecto al oyente* en la que plantea que:

No hay evidencias claras de que la sordera sea causa de ninguna limitación necesaria, esencial, en el desarrollo del pensamiento racional. Por tanto, al no poderse establecer una relación causa/efecto entre sordera y desarrollo cognitivo, cabe suponer que las dificultades del alumnado sordo en la resolución de problemas, no puedan atribuirse directamente a un “retraso cognitivo” y en opinión de profesores “la mayoría de las dificultades que presentan estos alumnos en el área de las matemáticas son atribuidas a la resolución de problemas matemáticos verbales, debido, no a una discapacidad para razonar matemáticamente sino, posiblemente, a la carga lingüística contenida en este tipo de tareas. (p. 2)

En ese sentido, valdría la pena pensar cómo la estigmatización se constituye en una de las raíces de la exclusión y cuál es la experiencia del sujeto estigmatizado. Al respecto, de acuerdo con Major y Crocker (1993), existen cuatro aspectos importantes para destacar: por un lado, la vivencia del prejuicio y la discriminación que en gran medida se evidencia a partir de las barreras que las personas en situación de discapacidad, y en este caso particular los sordos, encuentran en el medio y que hacen referencia a los obstáculos que se deben superar; entre ellos se encuentran las relaciones sociales

como un tema más de carácter actitudinal donde el sujeto siente que los otros no lo comprenden y algunos lo rechazan. En segundo lugar, el conocimiento del valor negativo que tiene su identidad social, lo cual supone una amenaza para la autoestima personal y colectiva. Como tercer aspecto, se encuentra la amenaza del estereotipo cuando este tiene una connotación negativa y se convierte en un esquema para interpretar la conducta en un contexto determinado. Y, finalmente, la ambigüedad atribucional definida como:

el grado de incertidumbre acerca de si las consecuencias derivadas de un hecho son indicativas de lo que uno se merece personalmente o del prejuicio social que los otros manifiestan hacia los miembros del grupo al que se pertenece y se experimentará tanto si se obtienen consecuencias positivas como negativas (Major y Crocker, 1993, p. 345).

Ahora bien, ¿por qué es frecuente estigmatizar a otros? Está demostrado que estigmatizar tiene un valor funcional para el individuo que estigmatiza, para el grupo del que es miembro y para la sociedad en general. Siguiendo a Crocker, Major y Steele (1998) los autores proponen cuatro funciones del fenómeno de la estigmatización:

Mediante la estigmatización del otro, el estigmatizador puede creer que él es mejor que ese otro, así, el estigmatizar serviría para incrementar la propia autoestima (self-enhancement). Otras veces, la estigmatización del otro, que pertenece al exogrupo (grupo distinto al propio, que se denomina endogrupo), sirve para incrementar la autoestima colectiva o la identidad social (ingroup enhancement). Otra función que puede cumplir el proceso de estigmatización es la de justificación de un sistema basado en la desigualdad y, por tanto, los estigmatizadores creerían que quienes sufren el estigma es porque se lo merecen. Finalmente, podría servir de amortiguador de la ansiedad o del miedo ante ciertas amenazas. Esta función del estigma se fundamenta en la teoría del Terror Management de Greenberg, Pyszczynski y Solomon (1986), según la cual las personas sufrimos una ansiedad existencial debido a la certeza de que algún día hemos de morir. Para amortiguar dicha ansiedad, la gente necesita aferrarse a unos valores culturales que impongan un orden y un sentido a su vida. Estos valores son concebidos, según los autores, como representación absoluta de la realidad. Así, la estigmatización tendría lugar contra aquellos que se consideran diferentes porque se desvían de las normas culturales establecidas, haciendo prominente la falta de consenso social sobre los valores y amenazando la validez absoluta y la corrección de los propios valores. (p. 504)

Lo expuesto hasta este punto permite comprender cómo el estigma y las barreras actitudinales generan grandes repercusiones en el sujeto signado por el prejuicio, el estereotipo y la discriminación, constituyéndose en cierta forma, parte de la estructura social imperante en donde pese a que se ha recorrido un camino importante para comprender la diferencia, todavía es posible evidenciar cierta especie de ostracismo emocional, psicológico y social en donde la persona es condenada a la indiferencia y por tanto a la exclusión; situación que incide en la concepción que tiene de sí mismo el sujeto y por tanto en su estima y la forma en que se relaciona con los otros, que para el caso específico aquí referido es la relación sordo-oyente.




---

Situación que incide en la concepción que tiene de sí mismo el sujeto y por tanto en su estima y la forma en que se relaciona con los otros, que para el caso específico aquí referido es la relación sordo-oyente

# LA PRINCIPAL BARRERA ACTITUDINAL: EL ELEFANTE ENCADENADO

---

La principal barrera no está afuera del sordo sino dentro de sí mismo. ¿Cómo puede ser esto posible? La mayoría de las personas sordas crecen en una familia donde papá, mamá y hermanos no conocen la lengua de señas. Solo hasta cuando el niño ingresa a una institución educativa incluyente empieza a conocer su lengua y esto ocurre a veces en su adolescencia luego de que la familia por fin ha aceptado que su hijo es sordo y ha dejado de buscar cupos en instituciones para oyentes cumpliendo con una especie de negación de la discapacidad de su hijo.



---

Esto da lugar a que el niño, al llegar a un entorno escolar sin una apropiación de su propia lengua, tenga que aprender las diferentes materias y a la par, aprender su lengua nativa. Esto supone una desventaja ya que ¿cómo aprender en una lengua que hasta ahora está apropiando, conceptos profundos que se le presentan paralelamente? Ningún oyente tiene que enfrentarse a esto puesto que cuando llega al entorno escolar normalmente ya maneja su primera lengua.

El sistema educativo entonces le envía al niño sordo el mensaje equivocado de que aprender es difícil y él se cree el mensaje porque lo experimenta. Es allí cuando su autoeficacia se ve minada y empieza a desarrollar barreras actitudinales. Hay que tener en cuenta que la autoeficacia es entendida como la creencia en las capacidades propias percibidas de tal manera que las experiencias de dominio influyen considerablemente en la percepción de las capacidades individuales (Bandura, 1987). Esto significa que si una persona sorda a lo largo de su vida ha percibido dificultades en el dominio de la comprensión lectora en castellano (como ocurre en la mayoría de personas sordas) o en el aprendizaje de otras materias, las experiencias futuras de lectura serán configuradas con base en el mismo esquema de baja autoeficacia percibida donde la creencia “no tengo capacidades propias de dominio en esta área” será preponderante, sumiendo aún más al sordo en el abismo de la evitación experiencial.

Cabe mencionar que se ha ilustrado la baja autoeficacia con la figura de un elefante que ha aguantado la situación de estar atado a una estaca desde pequeño, pero que al hacerse grande continúa estando allí por el condicionamiento de repetidas experiencias aversivas después de intentar soltarse de dicha estaca sin éxito. No obstante, al pasar de los años el elefante ignora que, si quisiera, tan solo con halar la estaca con una de sus poderosas patas, como elefante adulto que es ahora, podría soltarse con un mínimo esfuerzo (Bucay, 1994).

Dado lo anterior, es importante que el sordo se vuelva consciente de todo su potencial, que se libere de las creencias autolimitantes y reflexione en torno a experiencias de líderes sordos que como Juan Luis Marroquín Cabiedas, cuyas palabras recordamos al principio de este capítulo, influyeron positivamente en otros. La familia y el docente desempeñan papeles vitales para que las experiencias tempranas del sordo frente a la comunicación y el aprendizaje escolar generen una impronta de autoeficacia en él. Así mismo, la sociedad en general puede contribuir a derribar esas barreras actitudinales. Ampliaremos estos aspectos a continuación.

# LA OTRA CARA DE LA MONEDA: BARRERAS ACTITUDINALES DESDE LA PERSPECTIVA DEL OYENTE

---

Son muchos los sordos que ven minada su autoeficacia al tratar de comunicarse con oyentes, incluyendo a los miembros de su propia familia, sin la mediación de un intérprete y percibir que no se les entendió. De la misma manera ver que los demás tratan de decirle algo que no es muy claro para ellos y no poder percibir correctamente la idea que se les quiere transmitir, ni siquiera de manera escrita y desde la infancia. Es tal cual como lo menciona el Documento No. 1 del Insor (2006) *Educación Bilingüe para sordos - Etapa Escolar*:

Las consecuencias de estos límites interactivos pueden provocar y de hecho provocan con frecuencia ciertas estructuras de aislamiento psicológico entre los niños sordos y los padres. Lo anterior supone que los procesos comunicativos entre padres oyentes e hijos sordos son limitados, generándose la sensación de que los niños sordos se crían como extraños en sus propios hogares. (p. 19)

Dado lo anterior, un adulto que en su infancia estuvo expuesto a este tipo de aislamiento psicológico en su propio hogar, potencialmente es un individuo inseguro, con temores respecto a su desempeño en contextos sociales, que soporta sufrimiento y poca afiliación interpersonal con personas oyentes. De cumplirse esta consecuencia potencial, se genera un círculo vicioso (recurrente) de exclusión ya que el sordo pasa a ser catalogado como alguien con quien no se facilita la oportunidad de comunicación no solo como consecuencia de una barrera lingüística sino además actitudinal.

Es triste ver cómo algunos docentes, desconociendo la historia temprana de su estudiante sordo e ignorando todo lo involucrado en el proceso de aprendizaje de las materias dictadas en una lengua (sea que el docente maneje la lengua de señas o que haya un intérprete en el aula) que también se está aprendiendo paralelamente, estigmatizan al estudiante sordo considerándolo como menos apto para culminar con

éxito su proceso educativo. La misma situación se observa en contextos laborales, donde a pesar de que el Estado genera beneficios para las empresas que vinculen laboralmente a personas sordas, todavía se estigmatiza al sordo como una persona que no pudiera desempeñarse como lo hacen los empleados oyentes. Y en el peor de los casos, son rechazados en el proceso de selección de la empresa incrementando aún más la exclusión.



Sin embargo, no todas las barreras actitudinales parten de la dinámica de alguno de los actores involucrados (sordos y oyentes). Existe una barrera actitudinal que se configura en la ausencia de posturas, en la no-dinámica, lo cual la hace aún más difícil de identificar ya que sus actores pasan desapercibidos. De dicha barrera hablaremos a continuación.

# LA INDIFERENCIA: EL ACTO REPUDIABLE MÁS COMÚN

---

Hablar de la indiferencia hacia la comunidad sorda es hablar de un hecho histórico, toda vez que desde la antigüedad esta población ha sido ignorada, negada e invisibilizada, experimentando este flagelo nefasto, llevándola a redescubrir opciones limitadas para encontrar su lugar en el mundo. Esta indiferencia se describirá a continuación en dos sentidos: inicialmente, la vivencia de los padres de familia que, sin estar preparados deben aprender a convivir con su hijo sordo y, en segundo lugar, la indiferencia a la que son expuestas las personas sordas, quienes se encuentran rodeadas de un mundo mayormente poblado por personas oyentes.

La incertidumbre de los padres, de saber cuál debe ser la mejor manera de interactuar con su familia, inicia desde el momento mismo en que sospechan que existe una discapacidad en alguno de sus hijos y se incrementa una vez se confirma dicha sospecha, lo que cambia rotundamente la dinámica familiar. Para Fantova (2000)

(...) la llegada de todo niño trastoca el equilibrio de la familia y requiere de un proceso para volver a encontrar la armonía. Sin embargo, cuando el nuevo miembro presenta alguna discapacidad, la ruptura del equilibrio es mayor y en consecuencia es más costoso alcanzar de nuevo la estabilidad. (p.9)

Esta crisis “movilizada o accidentada” en palabras de Núñez (2003), caracterizada por tener un carácter “imprevisto, inesperado y urgente”, se materializa en procesos de negación que impiden la aceptación de su hijo real. Frente a esta situación, los padres de familia notan la indiferencia cuando se hacen evidentes las limitadas posibilidades que tienen para que sus hijos logren un desarrollo armónico e integral.

Al respecto Bernardino (2000) dice:

La familia de un niño sordo enfrenta un mundo desconocido y diferente que no escogió y esto puede generar mucha culpa y angustia. En primer

lugar, porque nuestra sociedad es intolerante en extremo al no comprender que un niño sordo es un niño diferente; en segundo lugar, porque tenemos muchos años de tradición concibiendo la sordera como una enfermedad que algún día la ciencia derrotará, en vez de mirarlos como personas con una lengua, capacidades y construcción de la realidad diferente de nosotros, pero no menos válida. (p. 37)

Ahora bien, la tensión no solo se evidencia por las incapacidades producto de la incompetencia para aportar al desarrollo integral de su hijo y su desconocimiento frente a la magnitud del déficit; a esto se suma la indiferencia de quienes juzgan crudamente el nacimiento de un hijo en situación de discapacidad tal y como afirma Gómez (2018) al hacer referencia a la concepción de la sordera en épocas pasadas:

La sordera se consideraba un castigo divino enviado por la deidad con el objetivo de expiar alguna culpa; si era por causa accidental respondía a un castigo propio y si era hereditaria el motivo era por culpas pasadas. En estas sociedades la discapacidad estaba en manos de la justicia divina y muchas veces por ocultar ese castigo se actuaba abandonando a la persona o incluso eliminándola. (p. 96)

No obstante, esta situación no dista de la realidad actual, donde en muchas familias o grupos sociales son evidentes este tipo de creencias. Dicha indiferencia, presión y culpabilidad no es para nada provechosa; antes, por el contrario, incide en la dinámica interna del núcleo familiar y los procesos de adaptación y ajuste, afectando las expectativas de los padres.

Parfraseando a Velásquez (2008), psicoanalista colombiano que ha generado reflexiones frente a la indiferencia en la conjunción:

(...) “indiferencia” con sujetos “desplazados” o “desterrados”, podemos decir que es una población que no es elegida por el resto del discurso social como un objeto visible ni hablado, por lo que queda como objeto de desecho o como objeto de asistencia. También podemos decir que bien vale la acepción de indiferenciado para quien en medio de su condición de desterrado, transita por un periodo de borramiento de los emblemas subjetivos y por la puesta en cuestión de toda su identidad previa. (p. 2)

Así también, Fernández (2008) cita a Wiesel (1999) en su discurso pronunciado en Washington, haciendo alusión a la indiferencia, en donde afirma:

¿Qué es la indiferencia? Un estado extraño e innatural en el cual, las líneas entre la luz y la oscuridad, el anochecer y el amanecer, el crimen y el castigo, la crueldad y la compasión, el bien y el mal, se funden. ¿Cuáles son sus cursos y sus inescapables consecuencias? ¿Es una filosofía? ¿Es concebible una filosofía de la indiferencia? ¿Puede uno ver la indiferencia como virtud? ¿Es necesario, de vez en cuando, practicarla, simplemente para conservar nuestra sanidad, vivir normalmente, disfrutar una buena comida y un vaso de vino, mientras el mundo alrededor nuestro experimenta una terrible experiencia?

Por supuesto, la indiferencia puede ser tentadora, más que eso, seductora. Es mucho más fácil alejarse de las víctimas. Es tan fácil evitar interrupciones tan rudas en nuestro trabajo, nuestros sueños, nuestras esperanzas. Es, después de todo, torpe, problemático, estar envuelto en los dolores y las desesperanzas de otra persona... Allá, detrás de las puertas negras de Auschwitz, (...) algunos de nosotros sentíamos que ser abandonados por la humanidad no era lo último. Nosotros sentíamos que ser abandonados por Dios era peor que ser castigados por él. Era mejor un Dios injusto que un Dios indiferente...

En cierta forma, ser indiferente a ese sufrimiento es lo que hace al ser humano, inhumano. La indiferencia, después de todo, es más peligrosa que la ira o el odio. La ira puede ser a veces creativa (...) Aún el odio a veces puede obtener una respuesta. La indiferencia no obtiene respuesta. La indiferencia no es una respuesta. Y, por lo tanto, la indiferencia es siempre amiga del enemigo. El prisionero político en su celda, los niños hambrientos, los refugiados sin hogar, se sienten abandonados, no por la respuesta a su súplica, no por el alivio de su soledad sino porque no ofrecerles una chispa de esperanza es como exiliarlos de la memoria humana. Y al negarles su humanidad traicionamos nuestra propia humanidad. (p. 2)

La perspectiva del autor permite entender la inacción humanizante de un colectivo que carece de sensibilidad y actúa con egoísmo cuyo producto es la indiferencia social.

Hasta este momento se ha reflexionado sobre la indiferencia que viven los padres que tienen hijos sordos; no obstante, es crucial comprender la experiencia de la persona sorda, que tiene que experimentar la dureza de una comunidad que señala su diferencia, exigiéndole la posibilidad de oralizar para lograr su integración al mundo del oyente. Por esta razón, para iniciar esta reflexión, se hará mención de lo que se ha denominado la *sordedad*. Ladd (2003) afirma:

La sordedad, como construcción teórica, contempla las etapas que cada persona sorda vive en la búsqueda de reencontrarse con su ser, reconocerse como persona sorda, es decir, como alguien distinto al oyente (...) Es por medio de la experiencia individual y colectiva donde la persona sorda adquiere su sordedad, transformándose en su identidad sorda individual, la cual es desbaratada por una forma particularmente intensa de opresión educacional. (p.251)

Y es una de las indiferencias latentes que experimenta la persona sorda: el acceso al sistema educativo, que si bien ha avanzado en algunas políticas, se ha limitado en posibilidades para las personas sordas. La identificación de las personas con capacidades diversas y los planes individuales de ajustes razonables han sido algunos aciertos; sin embargo, es evidente el limitado acceso de las personas para acceder a la educación básica, media y mucho más a la educación superior, lo que afecta sus proyectos de vida. Dicha limitación abarca la indiferencia del Estado para la atención de las personas sordas, entendida esta como la insuficiencia de políticas y la baja cobertura de acceso a los programas existentes, principalmente en zonas diferentes a las urbanas de las ciudades principales.

De igual manera, las vivencias de frustración individuales y colectivas de las personas sordas están enmarcadas en diferentes ámbitos de la vida como pueden ser asistir a servicios de salud, participar de actividades culturales, conducir, acceder al contexto laboral, desempeñarse en diferentes profesiones, etc. y, más cercana, la indiferencia del amigo, el vecino o el familiar quien, por desconocimiento de la lengua del sordo, prefiere ignorarlo para dejar pasar su vergüenza. Ahora bien, para darle un giro a estas indiferencias, es necesario tener en cuenta que, como indica Muñoz (2017):

La perspectiva desde la persona sorda es la que debería guiar el quehacer profesional oyente, posibilitando de esta forma acciones positivas hacia esta población, que se traducirán en una efectiva inclusión social, proponiendo espacios de comunicación donde se reconozcan las dife-

rencias como elementos que enriquecen a ambas culturas, es decir, que los intercambios oyentes-sordos deban comprenderse más bien como encuentros interculturales, otorgando el espacio a la comunidad sorda en la creación de soluciones a problemas por ellos detectados, en las que son ellos los principales gestores al brindar las vías para superarlos. (p. 256)

En consecuencia, dice Echeita (2004),

Cuando el entorno de una persona está lleno de barreras que impiden o limitan, la discapacidad emerge; mientras que, si en ese mismo entorno las barreras desaparecen o se minimizan, la discapacidad se diluye y solo aparecen personas con capacidad para desarrollar una vida autodeterminada y con calidad. (p. 4)

# ENTRE LA DIFERENCIA Y LA IGUALDAD: UN TRÁNSITO HACIA LA INCLUSIÓN

---

Sin duda, plantear soluciones como punto de partida para el desarrollo inclusivo en la discapacidad auditiva busca más allá de generar un listado de ideas establecidas en acciones que no solo rompan con el estigma, permitir entender la discapacidad no como una oposición al ejercicio funcional de una persona sino como aquella que hace referencia a una capacidad distinta, que para el caso específico se refiere a la discapacidad auditiva.

Excluirse entonces desde la mirada del sordo y a su vez desde el *oyente* ha sido el escenario primario para crear una brecha que se ha vuelto difícil de cerrar, pensando que existen dos mundos distintos: uno, el mundo de la discapacidad en el que de manera conjunta existen todos aquellos que han sido invisibilizados por no pertenecer socialmente a algo (este algo tomado como un escenario de permanente relación) y, por otro lado, el mundo de la no discapacidad, el cual refiere la inevitable condición de exclusión como una barrera de tipo no solo social, sino cultural, educativa, económica e incluso laboral.

Paradójicamente hablar de la inclusión nos lleva de manera paralela al tema de la exclusión en los escenarios donde es marcada la condición sordo-oyente, entonces es desde el pensamiento sociológico donde la visión ha sido un poco más clara frente a las consideraciones propuestas de la inclusión/exclusión pues ha sido objeto de estudio entender cómo se presentan las dinámicas de aquello que es invisible dentro de lo visible y que corresponde a la discapacidad dentro de la normalidad (una normalidad inentendible); para Castel (2004) la formulación de dicha situación referida a exclusión, se direcciona desde el ámbito de lo social argumentando que:

Históricamente hay una primera forma de exclusión que se realiza mediante una sustracción completa de la comunidad: por la deportación hacia afuera (...), por el destierro (...), por la matanza (...). Podríamos decir que el genocidio representaría la forma última de estas políticas de exclusión por erradicación total (...). Parece haber un segundo conjunto

de prácticas de exclusión consistente en construir espacios cerrados en el seno de la comunidad, pero separados de esta. Son los manicomios, las prisiones, los guetos, las leproserías (...) Propondré distinguir una tercera modalidad importante de la exclusión: dotar a ciertas poblaciones de un estatuto especial que les permite coexistir en la comunidad (no se les encierra ni se les coloca necesariamente en guetos), pero que les priva de ciertos derechos y de la participación en determinadas actividades sociales (...) En la actualidad no creo que debamos temer la primera forma de exclusión. En cambio, la exclusión de segundo tipo –el relegamiento a espacios particulares– parece menos improbable (...) Por el momento hemos tenido en Francia la suerte relativa de no conocer verdaderamente guetos a la norteamericana, pero no está inscrito en nuestros genes nacionales el que quedamos enteramente preservados de ello (...) La tercera figura de la exclusión, consistente en la atribución de un estatuto especial a ciertas categorías de población es, tal vez, la principal amenaza de la coyuntura presente. Esto se debe a las ambiguas políticas de discriminación positiva en las que podemos incluir la mayoría de las políticas de inserción (...) Me parece necesario que se intente dar más a los que están en lo menos. Pero al mismo tiempo –y por eso el problema es grave y difícil– este tratamiento social estigmatiza muchas veces a las poblaciones implicadas (...) (porque) cabe temer formas de exclusión a través del encierro, no en un espacio vallado, sino en una etiqueta que discrimina negativamente a las personas a las que se le aplica cuando, en realidad, dicha etiqueta quería discriminarlas positivamente. Yo planteo este interrogante abiertamente: ¿cómo hacer para evitar que las políticas de discriminación positiva se transformen en lo contrario? (p. 65)

En una concepción sociológica y a la vez sistémica de la inclusión y la exclusión Luhmann (2005) plantea que la “inclusión (y análogamente exclusión) puede referirse solo al modo y la manera de indicar en el contexto comunicativo a los seres humanos, o sea, de tenerlos por relevantes” (p. 229), lo que conlleva a entender que existe una especie de estratificación donde se le da un lugar diferente a aquel que tiene alguna discapacidad, como aquel que no la tiene y es justo aquí lo que hemos entendido sobre las condiciones de los otros y cómo a su vez estas han generado un impacto en los sistemas funcionales que deben trascender más allá del simple hecho de la invalidación y la segregación, como si esto llevara a proteger las comunidades, y más bien proporcionar una forma en que socialmente facilitaríamos el proceso de elaboración

de las relaciones que permitan una construcción diaria sin distinción, obedeciendo hasta cierto punto a los planteamientos de la solidaridad y entendiendo así que los individuos son diferentes entre sí, pero a su vez necesarios para el desarrollo del proceso socio-cultural.



Ahora bien, es innegable que todo este entramado y diferenciación sobre cómo crear un tránsito real desde la igualdad hacia la inclusión no puede tornarse en un estado de protección para defender posiciones desde las dos realidades, ni tampoco intentar evitar el sufrimiento de la invisibilidad de vivir en una sociedad que de alguna manera se ha segregado de forma general, puesto que dicha posición de segregación ha estado planteada desde aquel que no tiene una discapacidad, como aquel que la presenta y que se aísla pensando en la diferencia que existe entre unos y otros.

De acuerdo con lo anterior, varios elementos son susceptibles de rescatar; entre ellos el entendimiento de que en todo proceso inclusivo bien sea en el de la discapacidad que nos atañe (auditiva) como en el de cualquier otra, paradójicamente existe un proceso de exclusión en el cual si bien no se puede evitar el sufrimiento del que vive en tal condición, de alguna manera se trata de no segregar la población sorda, ni tampoco de segregarse como oyente; esto incluye no vivir en la ignorancia por desconocimiento, puesto que hoy es más que necesario conocer y entender qué es lo que vive el otro, incluso involucrándonos como actores sociales en la construcción constante de escenarios tendientes al derribamiento de las barreras o limitaciones que tenemos, permitiendo así una participación plena bajo el respeto y el reconocimiento del otro.

Partamos de que la sociedad no es un producto homogéneo; por el contrario, nuestra sociedad hoy por hoy es más heterogénea. Es una sociedad llena de matices que deben ser concebidos como parte de la construcción cultural donde la diferencia no debería ser estigmatizada sino que debería ser vista como una posibilidad de aprendizaje y de formación del proceso de sociedades tendientes a reconocer la diferencia como un elemento propio de la condición humana.

Por tanto, se proponen algunos elementos conclusivos en el presente escrito, los cuales nos direccionan a pensar en la inclusión como un proceso multidimensional, no desde la mirada de la rehabilitación, sino como planteamos en el presente capítulo, desde una posición social que no es ni invariable, ni absoluta, sino cambiante desde las diversas dinámicas socio-culturales. Esto sin duda nos lleva a pensar en el conocimiento de las temáticas y el abordaje no desde el proteccionismo sino desde una noción de dignificación del otro y una posición de igualdad, una transformación constante; incluso desde el discurso que tenemos con el otro y que posibilita que se disminuya la brecha inclusión/exclusión de manera contundente y más aún en la población sordo-oyente.

Finalmente, es indiscutible que las barreras planteadas en este capítulo no solo están direccionadas a aquellas que de manera actitudinal tiene el sordo, sino también a los oyentes que de una u otra manera convivimos de manera indiferente frente a las habilidades y capacidades diversas de los otros, lo cual conlleva a un proceso de inequidad social, educativa, laboral e incluso emocional que muchas veces se refleja en la perturbación de la tranquilidad del otro y que se evidencia en la intolerancia, sin permitir ver un escenario esperanzador de paz, donde se dignifica el otro y se le da un lugar en la sociedad.

## A MODO DE COLOFÓN

---

Avanzar hacia la paz implica una transformación profunda en la manera como concebimos a los demás, como pares diversos en los que nos vemos reflejados a nosotros mismos. En este camino, el estigma y las barreras actitudinales deben desaparecer para dar lugar a la aceptación incondicional. Por lo tanto, se hace necesario direccionar las posturas reflexivas y políticas desde el conocimiento del sordo adecuándolas a sus necesidades y no a las necesidades del oyente, teniendo en cuenta que, como seres humanos debemos transitar hacia un nuevo proceso de humanización desde la diferencia, dando cabida al reconocimiento de la otredad desde la equidad y la igualdad posibilitando escenarios para reivindicar los derechos de los sujetos con capacidades diversas.

## REFERENCIAS

---

Arenas, A., Castellanos, G. y Rojas, J. (2018). Voces del silencio: la inclusión social desde una ruptura en la homogenización comunicativa oyente-sordo. *Sciences PI Journal by Psychology Investigation*, 2, Panamá. Recuperado de <https://www.sciencespi-journal.com/ediciones/2018-volumen-ii/art%C3%ADculo-3/>

Bernardino, E. (2000). *Absurdo ou lógica? Os surdos e sua produção linguística*. Belo Horizonte, Brasil: Profetizando vida.

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona, España: Martínez Roca.

Bucay, J. (1994). El elefante encadenado. En *Recuentos para Demián*. Buenos Aires, Argentina: Editorial del Nuevo Extremo.

Castel, R. (2004). Encuadre de *la exclusión*. En *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Definiciones y matices. Barcelona: Gedisa.

Claros, R. (2004). *La Desmitificación de la educación de sordos. Hacia una pedagogía de éxito*. La Serena, Chile: Editorial del Norte.

Crocker, J., Major, B. & Steele, C. (1998). Social Stigma. En *Handbook of Social Psychology*. Boston: McGraw Hill.

Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (2), pp. 30-42.

Estivill, J. (2003). *Panorama de la lucha contra la exclusión social. Conceptos y estrategias*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo

Fantova, F. (2000). Trabajar con las familias de las personas con discapacidades. *Siglo Cero*, 31 (6), 192, pp. 33-49. Tomado de [fantova.net/?wpfb\\_dl=58](http://fantova.net/?wpfb_dl=58)

Goffman, E. (1963). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Gómez, M. (2018). La educación de los sordos de la exclusión a la inclusión. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (14), pp. 95-106. Tomado de <https://doi.org/10.4995/reinad.2018.7375>

Insor. (2006). *Educación Bilingüe para sordos - Etapa Escolar*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.

Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture. In Search of Deafhood*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Luhmann, N. (2005). Poder. México D.F.: Anthropos-PUC.

Major, B. & Crocker, J. (1993). Social Stigma: The Affective Consequences of Attributional Ambiguity. En *Affect, Cognition and Stereotyping: Interactive Processes in Group perception*. New York: Academic Press.

Muñoz, K. (2017). Hacia la comprensión del fenómeno de la sordedad: Habitus como propuesta epistemológica. *Atenea (Concepción)*, (516), pp. 247-258.

Núñez, B. (2003). La familia con un hijo con discapacidad: sus conflictos vinculares. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 101 (2), pp. 133-142. Tomado de <https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2003/133.pdf>

Ojeda, J. et al. (2016). *Economía Cognitiva. Crecimiento Sostenible con Visión Multidisciplinaria*. Quito: Universidad de las Fuerzas Armadas. Tomado de <https://issuu.com/jorgeo/docs/libro-version-electronica>

Serrano, C. (1995). *Proceso de resolución de problemas aritméticos en el alumnado sordo: aspectos diferenciales respecto al oyente* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

Velásquez, J. (2008). La indiferencia como síntoma social. *Virtualia. Revista digital de la Escuela de la Orientación Lacaniana*, (18), pp. 1-7. Tomado de <http://www.revistavirtualia.com/storage/articulos/pdf/AkQzBYtFxS2E44nlnIHibu61xwR8oTRZ7pexhiTZ.pdf>

# 09

---

## LA EQUINOTERAPIA COMO ALTERNATIVA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA NEUROPLASTICIDAD

### RESUMEN

---

La equinoterapia es un proceso terapéutico que involucra un trabajo interior y una evolución personal que usa como instrumento el caballo y el medio ambiente donde se encuentra este para buscar rehabilitación o mejoría de los desarrollos psíquico, emocional y físico de personas que requieran este tipo de apoyo, siendo muy utilizado en poblaciones con condiciones de autismo, parálisis cerebral y deficiencias en la funcionalidad motora entre otras condiciones relacionadas con patologías o psicopatologías. Al realizar rastreos bibliográficos es fácil notar que muchas investigaciones en este campo se han interesado en encontrar los beneficios de esta

técnica en niños con diferentes tipos de discapacidad. La siguiente disertación teórica pretende comprender cómo la metodología equinoterapia promueve un incremento de los niveles de inteligencia emocional y la neuroplasticidad de niños y adolescentes escolares sin ningún tipo de diagnóstico patológico evidente; esto con el fin de obtener progresos en el manejo de las emociones, optimizar las capacidades cognitivas y el desarrollo de habilidades sociales y producir un aumento significativo en los niveles de su inteligencia emocional que puedan redundar en beneficios para el éxito escolar. El objetivo principal es motivar a las diferentes comunidades académicas y gubernamentales a fijar su interés en considerar este tipo de terapias como posibles alternativas de aprendizaje significativo de habilidades para la vida que promuevan la formación de mejores ciudadanos para una sociedad más sana y que por lo tanto sea parte de políticas públicas que propicien el acercamiento a poblaciones de todos los estratos sociales.

**Palabras clave:** *equinoterapia, éxito escolar, inteligencia emocional, neuroplasticidad.*

## ABSTRACT

---

The equine therapy is a therapeutic process that involves an internal work and a personal evolution. This therapy uses the horse and its environment for rehabilitation of people that needs improving of their psychic, emotional and physical skills. The equine therapy is widely used on populations with autism conditions, cerebral palsy, reduced mobility, among other situations related with pathologies or psychopathologies. The therapeutic and academic community have been highly interested to investigate in the field of treatment persons with different kind of disability, based on the benefits provided by the horse therapy.

The goal of this theoretical dissertation is to understand, how the mediator resource of the equine therapy promotes the increase in the emotional intelligence and the neuroplasticity levels, but in this work, we address the study to scholar children and teenagers without any kind of diagnosed pathology. Finally, we pretend to find progress in the emotions management, optimizing the cognition abilities, the development of social skills, and the significant increase in the emotional intelligence, these life skills could impact the scholar success. We consider the main objective to motivate the academic community and the government, altogether to consider these kind of therapies as alternative ways of significant learning of the life skills, promoting better citizens for a healthy society, and then, the implementation of public policies that motivates a closer relation between the social stratum.

**Keywords:** *cognition abilities, emotional intelligence, equine therapy, neuroplasticity, scholar success.*

# INTRODUCCIÓN

La presente disertación teórica se sitúa en el diálogo entre tres dimensiones a describir:

**Figura 1. Disertación teórica**



Hablar de inteligencia emocional implica hablar del funcionamiento general del cerebro. Sentimientos, pensamientos y emociones, están permanentemente cambiando las conexiones de nuestras neuronas, aprendemos y desaprendemos desde el nacimiento hasta la vejez, como pone de manifiesto la neuroplasticidad cerebral Gamo, José, S.F)

Por lo tanto, estas variables se conjugan en la primera dimensión de interés en esta disertación teórica.

La plasticidad cerebral o la neuroplasticidad es la capacidad que tiene el cerebro de adaptarse funcionalmente de acuerdo con las exigencias del contexto e irse modifi-

cando a sí mismo a través de procesos de modulación del desarrollo. La orientación de la mayoría de los estudios focaliza su atención en la recuperación del cerebro respecto de algunas lesiones (Sibaja, Sánchez y Rojas, 2006) o daños; sin embargo, no se desconoce la importancia en las experiencias básicas de aprendizaje y su relevancia en los planteamientos sobre la cognición y la educación.

La educación de la afectividad y las emociones debe ser considerada como una condición primaria para el despliegue de la personalidad (Martínez Otero, 2007) por cuanto constituye parte de un proceso continuo y permanente en el desenvolvimiento de las competencias emocionales como elementos fundamentales para lograr el desarrollo integral de la persona, posibilitándole al individuo capacitarse para mejorar su calidad de vida, su capacidad de comunicación, aprender a resolver conflictos, tomar decisiones, planificar su vida, elevar su autoestima, incrementar su capacidad de flujo y desarrollar una actitud positiva ante la vida (Bisquerra, 2005). A partir de un aprendizaje adecuado de la inteligencia emocional, los niños y los adolescentes pueden establecer relaciones con sus pares, tener habilidades sociales, autoestima alta y mejor afrontamiento de la realidad (Lacunza, A. B., & de González, N. C. 2011).



La segunda dimensión para describir es el éxito escolar, el cual no es solo coherente con la dedicación a las tareas académicas y su eficacia, sino con el aprendizaje efectivo y feliz (Cajiao, 1996).

El éxito escolar no comprende por sí solo la obtención de buenas calificaciones sino la posibilidad que tienen los escolares de ser felices en un entorno académico, el cual está relacionado directamente con variables emocionales y su nivel de afrontamiento. Así, existe una relación de dependencia entre los estudiantes con mayor inteligencia emocional, que reportan mayor autoestima, son más sociales, hacen uso de las estrategias de afrontamiento y el logro escolar: la inteligencia emocional suma a las habilidades cognitivas como potencial (Barchard, 2000).

Las zooterapias promueven el aprendizaje, optimizan ciertas capacidades cognitivas y estimulan la plasticidad cerebral, utilizando a los animales como instrumento estimulante de dichos procesos, mejorando al mismo tiempo la autoestima y las habilidades sociales. Entre ellas, se destaca la equinoterapia como medio de facilitar e instruir de manera funcional la inteligencia emocional. El uso del caballo en terapia se debe a su anatomía, la temperatura de 38.8 °C y el movimiento tridimensional que ayuda a que la persona se sienta segura y cómoda consigo misma. El caballo es un ser altamente perceptivo, con la habilidad de reflejar comportamientos o emociones de la persona que lo monta gracias a su alto desarrollo de neuronas espejo (Corredor, 2009).



La tercera dimensión para describir es la equinoterapia definida como una disciplina integral y complementaria que busca la rehabilitación, educación y reeducación de las personas con discapacidad, mejorando su calidad de vida y favoreciendo su inclusión social por medio del caballo, además de influir positivamente en los ámbitos social, sensorial y motor (Gross, 2006).

Existen numerosos campos de aplicación de la equinoterapia dependiendo de las características de los usuarios o la intencionalidad de la intervención. Sin embargo, ha sido catalogada como una actividad complementaria que facilita y potencia la adquisición de habilidades escolares y habilidades para la vida.

La mayoría de las investigaciones alrededor de la equinoterapia están orientadas a mostrar su efecto favorecedor en personas con necesidades especiales (autismo, síndrome de Down, parálisis cerebral o discapacidades motoras) o con lesiones cerebrales. Es necesario entonces ampliar el conocimiento procedente de la relación entre la equinoterapia y los niveles de inteligencia emocional y neuroplasticidad de los niños o adolescentes escolares considerados con un desarrollo cognitivo normal, resaltando los beneficios mostrados desde su análisis cuantitativo para crear un referente alternativo y generalizable ya que no existen estudios del efecto de la equinoterapia en esta población. En consecuencia, los aportes de este rastreo teórico permitirán reconocer los beneficios de la equinoterapia en las variables de interés para fortalecer sus efectos y favorecer nuevas decisiones en futuras intervenciones terapéuticas y educativas.

El aprendizaje es un proceso complejo en el que interactúan un gran número de dimensiones, desde las metodológicas hasta los estilos cognitivos que coexisten con el manejo de los componentes emocionales. Se trata de un constructo interno, propio de cada persona que aprende y que difícilmente se llega a conocer por completo. Sin embargo, existen procedimientos de evaluación cuantitativa que permiten estructurar una posible distancia hacia aquel constructo que hemos prefijado como ideal u objetivo. Esta cuantificación define el éxito escolar que, si bien es objeto de muchas críticas, es el recurso hasta ahora vigente y en función del cual se toman decisiones.

Existen numerosos estudios que plantean la relación de dependencia entre variables asociadas a la inteligencia emocional como autoestima, autoeficacia, tolerancia a la frustración y ansiedad, la inteligencia emocional (IE) ha generado gran interés en el ámbito educativo como una vía al desarrollo socioemocional de los alumnos ( Pacheco, E. 2004) y con ello su éxito escolar. Esto quiere decir que incrementos unitarios en estas variables, se traducen en incrementos proporcionales en el éxito escolar. Por tanto, si queremos estructurar una propuesta metodológica de incremento en rendimiento académico o éxito escolar, se puede desarrollar de manera transitiva sobre las variables emocionales de la inteligencia emocional: autoestima, autoeficacia, tolerancia y ansiedad, complementada con neuroplasticidad.

En función de esta dependencia surge la equinoterapia como una metodología de fuerte atractivo en las comunidades científicas por su impacto puntual en variables emocionales como las de este contexto. Existen variadas experiencias en equinoterapia que relacionan sus efectos sobre autoestima, autoeficacia, tolerancia a la frustración y ansiedad, así como en la neuroplasticidad. Sin embargo, la mayoría son estudios orientados a personas con capacidades diferentes, lo que evidencia un vacío teórico en relación con sus efectos en niños y adolescentes escolares considerados con un desarrollo cognitivo normal.

Las reflexiones de esta disertación teórica podrán ser utilizada por la comunidad académica y científica para profundizar en otras investigaciones con temas relacionados con el tema de interés con el fin de estructurar una metodología de intervención con equinoterapia, procurando el mayor impacto sobre las dimensiones de interés, al tiempo que se invita a medir el impacto de dicha intervención en el éxito escolar de los niños.

Además del aporte teórico, los resultados podrán ser planteados como una metodología experimental que permita implementar políticas públicas que favorezcan el éxito escolar, entendido desde las habilidades académicas y las habilidades para la vida de los niños y adolescentes que potencien mejores seres humanos y mejores ciudadanos, haciéndolo extensivo a niños de todos de estratos socioeconómicos. Acosta y Kattah (2002) plantean que “la política pública para la infancia debe generar condiciones plenas para el desarrollo óptimo de la niñez en condiciones de igualdad, garantizando la calidad de vida que reciban los niños y niñas desde su nacimiento” (p.10).

# ASPECTOS CONCEPTUALES Y TEÓRICOS

---

La terapia asistida con animales (TAA) hace referencia a los métodos que incluyen a los animales en la prevención y el tratamiento de las patologías humanas, tanto físicas como psíquicas (Vallejo, 2006). También, se define como la introducción de un animal dentro del entorno inmediato de un individuo o grupo o como un intermediario de interacción con un propósito terapéutico (Velde, Cipriani y Fisher, 2005). Por otra parte, autores como Levinson o Katcher catalogan como coterapeutas a los animales involucrados en la hipoterapia, la delfinoterapia y la terapia promovida por perros de servicio, de asistencia y de guía (Oropesa, et al., 2010).

Además de ello, Oropesa et al. (2010) consideran que la terapia asistida con animales es una intervención directa con objetivos prediseñados, donde participa un animal con criterios predeterminados como parte indispensable para un tratamiento, con el fin de obtener beneficios físicos, sociales, emocionales y cognitivos. Igualmente, es afirmado por algunos profesionales de la salud (Alonso, 2000).



Son diferentes los mecanismos de acción bajo los que opera la TAA. Algunos son: el estímulo multisensorial, el emular el animal un objeto transicional, la imitación, el contacto físico, el juego, la generación de la sensación de afecto, el refuerzo de conductas deseadas (Signes y Claverol, 2009) y la reducción del estrés.

Por otra parte, acariciar un animal reduce el estrés y su mecanismo fisiológico genera la relajación de las personas que lo hacen. Cuando una persona comienza a desarrollar esta condición, el sistema nervioso simpático libera una cascada de hormonas que alteran el funcionamiento normal del organismo y, de acuerdo con los médicos, dicha actividad reduce la liberación de estas hormonas permitiendo al paciente tener un efecto gratificante (Snyder, Lindquist y Tracy, 2012).

Dentro de los recursos de la TAA, la hipoterapia o equinoterapia es uno de los más usados y extendidos en el mundo y se ha ganado un lugar como terapia alternativa (Aguilar, 2003). Según el National Center for Equine Facilitate Therapy (NCFET), es una forma especializada de terapia física que utiliza equinos en el tratamiento de desórdenes del movimiento asociados a patologías neurológicas y neuromusculares tales como la parálisis cerebral o el síndrome de Down. Dicha modalidad se creó en Europa como resultado de dos epidemias de poliomielitis.

Además, González (1997) indica que la hipoterapia ayuda en la rehabilitación de enfermos de esclerosis múltiple con asistencia dos veces por semana, durante nueve semanas, a clases de equitación, contribuyendo a mejorar de un 40% a un 60% el equilibrio, la velocidad de marcha, los síntomas de depresión y de tipo somatótropo y psicosigénicos (Oropesa et al., 2009).

Según Vives, J (2010) es una alternativa de rehabilitación, en la que un técnico especialista utiliza el caballo y el entorno para tratar las distintas facetas en el desarrollo íntegro de la persona. Dicha metodología debe ser diseñada, ejecutada y evaluada para tal fin.

Este modelo se utiliza desde hace varios siglos en la ayuda para el hombre, en sus diversas modalidades, como estímulo emocional y de corrector de conductas, posturas, en lo motor y en la estimulación de todas las áreas del cuerpo humano así como en patologías mayores donde el estímulo es tan grande que se logran respuestas insospechadas por la ciencia o la medicina.

La equinoterapia es una herramienta terapéutica que se basa en el uso del caballo y sus bondades para darle al ser humano diversas opciones de ayuda en áreas bio-psico-social, muchas veces sorprendentes por abordarse temas de forma tan natural y espontánea, que las personas no se imaginan lo que logran experimentar con el ejercicio de esta terapia.

El caballo proporciona elementos extraordinarios para que el terapeuta pueda aprovecharlos apropiadamente y, por ende, estimular con ello al paciente en cuestión.

Cada caso es especial y único, dependiendo del criterio que se aborde y, obviamente, de las características del paciente y sus redes sociales más cercanas.

Mediante el concepto inteligencia emocional podemos determinar la importancia que tiene la equinoterapia en niños sin diagnóstico de enfermedades psicopatológicas diagnosticadas, de diferentes edades, para su desarrollo cognitivo y social, ayudando a estos a potencializar las diferentes habilidades encontradas en cada uno de ellos para enfrentar situaciones de tolerancia a la frustración, ansiedad e impulsividad, entre otros.

La infancia y la adolescencia son etapas de la vida del ser humano en las que se conforman y aprenden habilidades, se desarrollan capacidades y se fortalece la personalidad. El niño y adolescente necesita en esta etapa aprender a relacionarse con los demás, interactuar con el medio ambiente, comunicarse y expresar sus emociones. Para poder desarrollarse de una manera funcional tanto en el ámbito individual como social, es esencial que, en estas etapas de la vida, los niños y adolescentes aprendan a manejar, expresar e identificar sus emociones.

La inteligencia emocional facilita que los niños y adolescentes aprendan las habilidades necesarias para la vida social y personal. La inteligencia emocional abarca diferentes aspectos como lo son la habilidad de reconocer y expresar emociones, comprenderse a sí mismo, actualizar sus capacidades potenciales, comprender la manera como las otras personas se sienten, tener y mantener relaciones interpersonales y controlar y regular las emociones (Ugarriza & Pajares, 2005). Al desarrollar una inteligencia emocional adecuada, los humanos alcanzan la capacidad de relacionarse con los demás, tener una autoestima alta y habilidades sociales adecuadas.

Hablar de inteligencia emocional viene desde la época de Platón con la frase “todo aprendizaje tiene una base emocional”. Desde entonces se han desarrollado una infinidad de trabajos de científicos, filósofos y psicólogos por probar o refutar los sentimientos.

Maslow (1950) escribió acerca de cómo las personas podrían mejorar sus fortalezas emocionales, físicas, espirituales y mentales. Su obra inspiró el llamado movimiento “Potencial Humano”, que podría ser considerado la mayor celebración del humanismo desde el Renacimiento. Partiendo de estas investigaciones, Goleman (1997) realizó continuas investigaciones para crear un modelo para enseñar la inteligencia emocional basado en dos programas escolares “Self-Science” de Six Seconds y el Programa de Desarrollo Social de las Escuelas de New Haven. En 1997, Six Seconds compone su propia definición de inteligencia emocional como la capacidad de crear resultados óptimos en tus relaciones contigo mismo y con los demás.

Según Salovey y Mayer (1990):

la inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual. (p.10)

En otra parte, Bar-On (2006) indica que la inteligencia emocional está interrelacionada con las competencias sociales y las emociones, es la habilidad y los factores que determinan la eficacia con la que uno se entiende a sí mismo, se expresa, entiende a los demás y cómo lidia con las demandas diarias.

Según Matthews, Roberts y Zeidner (2011), al inicio la inteligencia emocional fue introducida como “listo, o como la persona que se sabe manejar en las calles” en lugar de “la inteligencia de libros”; esto significa que es una habilidad para lidiar con el mundo real. Comprender la inteligencia emocional lleva beneficios prácticos en la psicología educativa, organizacional y clínica.

Destaca la importancia del trabajo en equipo desde una perspectiva interaccionista de la enseñanza-aprendizaje, se plantea la coyuntura necesaria para que el alumno aprenda a discutir, comparta tareas, asuma responsabilidades y desarrolle la capacidad crítica, entre otras habilidades. Et (2015) afirma que si la inteligencia está conectada con los afectos se hace necesario la estructuración de estos mediante metodologías que, como el trabajo cooperativo, puedan ejercer un importante efecto en su desarrollo. Y continuando estas aportaciones, Guerra-Escoda, P. (2016) sostiene que la educación debe proporcionar una formación que preste atención al desarrollo de la IE para contribuir a la formación integral del sujeto; y dando su importancia al aporte de Delors (1996), este establece, en este contexto, que el aprendizaje actual se construye a partir de cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Continuando con esta línea, para Ovejero (1990) los fundamentos del AC están relacionados con la interacción, la construcción social de la inteligencia y el entrenamiento de las habilidades socioemocionales del alumnado. La educación de la afectividad y las emociones debe ser considerada como una condición primaria para el despliegue de la personalidad (Martínez-Otero, 2007) por cuanto constituye parte de un proceso continuo y permanente para lograr el desenvolvimiento de las competencias emocionales como elementos fundamentales para lograr el desarrollo integral de la persona,

posibilitándole al individuo capacitarse para mejorar su calidad de vida, su capacidad de comunicación, aprender a resolver conflictos, tomar decisiones, planificar su vida, elevar su autoestima, incrementar su capacidad de flujo y, sobre todo, desarrollar una actitud positiva ante la vida (Bisquerra, 2005).

En este sentido, abordaremos el desarrollo del sistema nervioso destacando la evolución de este desde el momento de la concepción hasta los primeros años de vida. El desarrollo del sistema nervioso es una increíble construcción, diseñada de forma perfecta por los genes y la experiencia: los genes tienen especial implicación en la etapa prenatal y la experiencia entra en juego junto con los anteriores una vez que el bebé ha nacido; de este modo, ambos se encargan de formar las redes neurales que darán lugar a las funciones cognitivas (Pascual, 2013).



El cerebro humano adulto está formado por billones de células nerviosas (neuronas) y células gliales. Las neuronas son las unidades anatómicas y funcionales del sistema nervioso central que tienen la función de recepción, transmisión y síntesis de información; asimismo están recubiertas de mielina. Las neuronas tienen las siguientes partes: cuerpo celular o soma, núcleo, dendritas, axón (recubierto de mielina) y botones terminales (González, 2013).

Partiendo de unos conocimientos previos sobre el sistema nervioso, vamos a centrar la atención en las diferentes formas de plasticidad cerebral y su estrecha relación con los aprendizajes que llevamos a cabo en las primeras etapas, que serán el sustento de un correcto desarrollo cognitivo, emocional y de la personalidad del ser humano.

Tal y como avanzábamos en el apartado anterior, el desarrollo cerebral a pesar de estar influenciado por los genes tiene una carga ambiental clave, por ello no cabe la menor duda de que el cerebro durante el desarrollo es dinámico y flexible; sin embargo, pensar que el cerebro es completamente plástico sería un error (Triviño y Bembibre, 2015).

Llegando a un punto común, aceptamos que el desarrollo viene con una programación genética que se desencadena de una forma u otra dependiendo del ambiente donde participe el sujeto, así es innegable la existencia de un fenómeno denominado plasticidad cerebral o neuroplasticidad.

Gollin (1981) la definió como el potencial para el cambio y la capacidad de modificar nuestra conducta; esto con el fin de adaptarse a las demandas de un contexto particular. Kaplan (1987) dijo que es la habilidad que tiene cualquier organismo vivo para modificar sus sistemas orgánicos y patrones conductuales. Bergado (2000) considera que el sistema nervioso es un producto sin terminar y es el resultado siempre cambiante y cambiante, de acuerdo con la interacción de factores genéticos y epigenéticos. James (1890) planteó que es la capacidad que posee una estructura “tan débil como para ser influenciada, aunque suficientemente fuerte como para que esta influencia no se pierda en su primer uso”. Hallett (1995), director del Medical Neurology Branch en los Institutos Nacionales de Salud de los Estados Unidos (exjefe de uno de nosotros, FEL-S), dijo también al respecto que los humanos están constantemente aprendiendo y que la esencia de ese aprendizaje es el cambio.

se ha postulado que el sistema nervioso humano posee una notable capacidad de modulación por estimulación sensitiva, sensorial, endocrina o motora. Dicha modulación se refleja como facilitación o inhibición de las estructuras involucradas, lo cual se evidencia como aumento o disminución del potencial de acción correspondiente, demostrables con diversos procedimientos que incluyen la estimulación magnética transcraneal de alta y baja intensidad, corrientes transcraneales y estimulaciones vágales directos, (León-Sarmiento y Bayona-Prieto, 2005).

La neuroplasticidad se considera, entonces, como la capacidad que tiene el tejido neuronal de reorganizar, asimilar y modificar los mecanismos biológicos, bioquímicos y fisiológicos implicados en la comunicación intercelular, para adaptarse a los estímulos recibidos (Gómez-Fernández, 2000). Esta característica implica modificaciones del teji-

do neural correspondiente que incluyen, entre muchas otras, la regeneración axonal, la colateralización, la neurogénesis, la sinaptogénesis y la reorganización funcional (p.20). Estos procesos se fundamentan en las señales generadas por el mismo tejido nervioso que los facilita o inhibe, en presencia de neurotransmisores como el N-metil-D-apartato (NMDA), el ácido gamaaminobutírico (GABA), la acetilcolina o la serotonina, entre otros más, los cuales promueven la potenciación o depresión sináptica a corto o largo plazo (Sergeeva y Jansen, 2009).

Cabe resaltar que la plasticidad neural permite cambios de adaptación y reorganización en condiciones normales o patológicas. El primer caso incluye, por ejemplo, procesos de aprendizaje condicionado y no condicionado; en el segundo se destacan eventos adaptativos y maladaptativos que, en últimas, son los que acompañan la evolución de enfermedades neurológicas establecidas (León-Sarmiento, Gutiérrez y Bayona-Prieto, 2008).



Dentro de las actividades que facilitan e instruyen de manera funcional la inteligencia emocional se encuentra la equinoterapia. Esta terapia complementaria es una alternativa para pacientes con discapacidades físicas y psicológicas, utilizando para ello el caballo. La equinoterapia utiliza el movimiento cíclico del paso del caballo, la temperatura y las oscilaciones tridimensionales para crear una terapia de relajación. Es una terapia que muestra resultados para corregir problemas de conducta, disminuir la ansiedad, fomentar la confianza, la concentración y mejorar la autoestima (Hernández y Luján, 2006).

Los factores anatómicos del caballo que son la temperatura, el movimiento tridimensional y su movimiento cíclico y rítmico ayudan a que la persona se sienta segura, cómoda y con alta autoestima. Además, el caballo es un ser altamente perceptivo y con un alto desarrollo de neuronas espejo, que le permiten reflejar el comportamiento o emociones de la persona que lo monta. Por tanto, el caballo es un vivo reflejo de las reacciones de la persona. Además, la relación que se da entre el caballo y el ser humano permite el crecimiento de ambos; a esto se le conoce como binomio. El caballo es sensible a la atmósfera y es capaz de valorar el estado de ánimo del jinete, convirtiéndose, en cierta medida, en el reflejo de las emociones y actitudes de la persona que lo monta. Es así como la relación que se establece entre el humano y el caballo permite una recompensa física, emocional y mental (Corredor, 2009).

Algunos autores como Falke (2009) afirman que los pacientes con alguna discapacidad al estar interactuando con un animal que simboliza fuerza, potencia y movimiento, no solo les permite intervenir su discapacidad sino, además, trabajar su autoestima, lo que conlleva a mejorar la confianza y autonomía de forma progresiva y constante.

De acuerdo con las encuestas y revisiones literarias realizadas por Orozco (2015), la equinoterapia impacta positivamente en la psicología de personas que presentan algún tipo de discapacidad, lo que permite desarrollar la afectividad, la interacción social, la capacidad intelectual, la autoestima, el manejo del estrés y la impulsividad.

Por otra parte, la equinoterapia se ha utilizado en personas no discapacitadas para tratar problemas de conductas disociales y disruptivas, obteniendo reducción de este tipo de comportamientos en un 84% según estudio realizado por Quevedo-Blasco y Quevedo-Blasco. (2014).

A modo de reflexión final, se debe entender que la zooterapia, y en su caso la equinoterapia, promueve el aprendizaje significativo optimizando las capacidades cognitivas y estimulando la plasticidad cerebral, mejorando al mismo tiempo la autoestima y las habilidades sociales de los niños; por lo tanto, no deberá ser utilizada solamente como terapia de recuperación en patologías y psicopatologías, sino que, por el contrario, es importante valorarla como alternativa potencializadora de la inteligencia emocional en niños considerados normales.

Se considera pertinente plantear una metodología experimental basada en la equinoterapia que permita implementar políticas públicas que favorezcan el éxito escolar, entendido desde las habilidades académicas y las habilidades para la vida de los niños y adolescentes que potencien mejores seres humanos y mejores ciudadanos, haciéndolo extensivo a niños de todos de estratos socioeconómicos.

# REFERENCIAS

---

Acosta, A. y Kattah, F. (2002). *Hacia la Construcción de una Política Pública de Infancia y Adolescencia*. Bogotá: Fundación Restrepo Barco.

Aguilar, M. (2003). *Tratado de enfermería infantil. Cuidados pediátricos*. Madrid, España: Elsevier.

Albert, GC., Cook, CM., Prato, FS. & Thomas, AW. (2009). Deep brain stimulation, vagal nerve stimulation and transcranial stimulation: An overview of stimulation parameters and neurotransmitter release. *Neuroscience Biobehavioral Reviews*, 33 (7), pp. 1042-1060.

Alonso, Y. (2000). ¿Los animales fomentan la salud humana? *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 53 (4), pp. 693-700.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psychothema*, 18, pp. 13-25.

Barchard, K. (2000). *Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?* (tesis doctoral). University of British Columbia, Vancouver, Canadá.

Bergado-Rosado J. y Almaguer-Melian, W. (2000). Mecanismos celulares de la neuroplasticidad. *Revista de Neurología*, 31 (11), pp. 1074-1095.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), pp. 95-114. Recuperado de [redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27411927006.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27411927006.pdf)

Bolognini, N., Pascual-Leone, A., Fregni, F. (2009). *Using non-invasive brain stimulation to augment motor training-induced plasticity*. *Journal of NeuroEngineering and Rehabilitation*, 6: 8.

Cajiao, F. (1996). *La piel del alma: cuerpo, Educación y cultura*. Cooperativa editorial magisterio.

Corredor, L. (2009). *Caracterización anatomofisiológica y estudio comportamental del caballo de monta para equinoterapia* (tesis de pregrado). Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.

Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por JACQUES DELORS La Educación Encierra un Tesoro.

Estrada, M., Monferrer, D. y Moliner, M. (2016). El Aprendizaje Cooperativo y las Habilidades Socioemocionales: Una Experiencia Docente en la Asignatura Técnicas de Ventas. *Formación Universitaria*, 9 (6), pp. 43-62.

Falke, G. (2009). Equinoterapia. Enfoque clínico, psicológico y social. *Revista de la Asociación Médica Argentina*, 122 (2), pp. 16-19.

Freedman, J. (2017). ¿Inteligencia...qué? Origen de la definición e historia de la Inteligencia Emocional. *Revista Six Seconds: EQ Today*.

Gamo, J. (2016) Neuroplasticidad y emociones, modulo 1. (30/08/2019) Recuperado de: <http://www.educa.jcyl.es/crol/es/recursos-educativos/neuroeducacion-neuroplasticidad-emociones.ficheros/1150512-M.1%20Neuroplasticidad%20y%20emociones.pdf>.

Goleman, D. (1997) "Inteligencia emocional". Editorial Kairós.

Gollin, E. (1981). *Developmental Plasticity: Behavioral and Biological Aspects of Variations in Development*. Nueva York: Academic Press.

Gómez-Fernández, L. (2000). Plasticidad cortical y restauración de funciones neurológicas: una actualización sobre el tema. *Revista de Neurología (Barcelona)*, 31 (8), pp. 749-756.

González, J. (2013). La mente y el cerebro: historia y principios de la neurociencia cognitiva. En *Neurociencia cognitiva*. España: Editorial Médica Panamericana.

González, R. (1997). *Rehabilitación médica*. Barcelona, España: Masson.

Gross, E. (2006). *Equinoterapia: la rehabilitación por medio del caballo*. Editorial Trillos. Buenos Aires, Argentina.

Guerra-Escoda, P. (2016). Educación Emocional: vía de prevención al acoso escolar. Propuesta de Intervención para 5º de Primaria (Master's thesis).

Gutiérrez, G., Granados, D. y Piar, N. (2007). Interacciones humano-animal: características e implicaciones para el bienestar de los humanos. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, pp. 163-184.

Hallet, M. (1995). The Plastic Brain. *Annals of Neurology*, 38 (1), pp. 4-5.

Hallett, M. (2007). Transcranial Magnetic Stimulation: A Primer. *Neuron*, 55 (2), pp. 187-199.

Harris-Love, M. & Cohen, L. (2006). Noninvasive cortical stimulation in neurorehabilitation: a review. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 87 (2), pp. 84-93.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México: Mc Graw Hill.

Hernández, M. L., & Hernández, E. G. (2006). Riesgo de infección intrahospitalaria en la unidad de cuidados neonatales. *Medisur: Revista Electrónica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos*, 4(1), 19-24.

James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt and Company ed.

Kaplan, B. (1983). A Trio of Trials. En *Developmental psychology: Historical and Philosophical Perspectives*. New Jersey: L. Erlbaum.

Lacunza, A. B., & de González, N. C. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 12(23), 159-182.

León-Sarmiento, F. y Bayona-Prieto, J. (2005). Estimulación magnética transcraneal y plasticidad neural. *Iatreia*, 18 (4), p. S82.

León-Sarmiento, F., Bayona-Prieto, J. y Cadena, Y. (2008). Plasticidad neuronal, neurorehabilitación y trastornos del movimiento: el cambio es ahora. *Acta z Neurológica Colombiana*, 24 (1), pp. 40-42.

León-Sarmiento, F., Gutiérrez, C. y Bayona-Prieto, J. (2008). Neurología funcional del blefaroespasma. *Medicina (Buenos Aires)*, 68 (4), pp. 318-324.

Leon-Sarmiento, F. E., Bayona, E., & Bayona-Prieto, J. (2009). Neurorrehabilitación: La otra revolución del siglo XXI. *Acta Médica Colombiana*, 34(2), 88-92.

Ley 12 de 1991. Convención sobre los derechos del niño, Bogotá, Colombia, 1991.

Matthews, G., Roberts, R. & Zeidner, M. (2011). *Emotional intelligence 101*. New York: Springer Publishing Company.

Martínez-Otero, V. (2007). La inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa. Madrid: CCS.

Maslow, A. H. (1950). Self-actualizing people: a study of psychological health. *Personality, Symposium 1*, 11-34.

Oropesa, P., García, I., Puente, V. y Matute, Y. (2009). Terapia asistida con animales como fuente de recurso en el tratamiento rehabilitador. *MEDISAN*, 13 (6). Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1029-30192009000600015&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192009000600015&lng=es&tlng=es)

Orozco, M. (2015). *Equinoterapia y Discapacidad: Un abordaje desde la Psicología* (tesis de pregrado). Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

Ovejero, B. (1990). El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Promociones y publicaciones universitarias.

Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.

Pascual, J. (2013). Evolución filogenética y desarrollo ontogenético de las funciones cognitivas. *Neurociencia cognitiva*, pp. 201-230.

Pascual-Leone, A. y Tormos-Muñoz, J. (2008). Estimulación magnética transcraneal: fundamentos y potencial de la modulación de redes neuronas específicas. *Revista de Neurología (Barcelona)*, 46 (1), pp. 3-10.

Pérez, J.C. (2003). Sobre la validez de constructo de la inteligencia emocional. *Encuentros en psicología social*, 1 (2), pp. 252-257.

Portera, A. (2002). Cajal y el cerebro plástico. *Rev Esp Patol*, 35 (4). pp. 367-72.

Ramón y Cajal, S., (1913). *Estudios sobre la degeneración y regeneración del sistema nervioso. Tomo I, Degeneración y regeneración de los nervios*. Madrid: Imprenta de Hijos de Nicolás Moya.

Romero, M. (2008). La Inteligencia Emocional: abordaje teórico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 4, pp. 73-76.

Quevedo-Blasco, R. y Quevedo-Blasco, V. (2014). La equinoterapia como estrategia de intervención psicológica en adolescentes con problemas de conducta en el aula. *Análisis y Modificación de Conducta*, 40 (161-162), pp. 43-51.

Salovey, P. & Mayer, J. D., (1990). *Emotional Intelligence*. Estados Unidos: Baywood Publishing Co.

Sawaki, L., (2005). Use-dependent plasticity of the human motor cortex in health and disease. *IEEE Engineering in Medicine Biology Magazine*, 24 (1), pp. 36-39.

Sergeeva, A. & Jansen, H. (2009). Neuroanatomical plasticity in the gonadotropin-releasing hormone system of the ewe: seasonal variation in glutamatergic and gamma-aminobutyric acidergic afferents. *J Comp Neurol*, 515 (6), pp. 615-628.

Sibaja-Molina, J., Sánchez-Pacheco, T., Rojas-Carvajal, M., & Fornaguera-Trías, J. (2016). De la neuroplasticidad a las propuestas aplicadas: estimulación temprana y su implementación en Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología*, 35(2), 94-112.

Signes, M. y Claverol, M. (2009). Animales de Compañía y niños: una relación educativa y terapéutica. Recuperado de [http://patastherapeutas.org/wp-content/uploads/2015/02/Animais\\_de\\_companhia\\_e\\_terapia.pdf](http://patastherapeutas.org/wp-content/uploads/2015/02/Animais_de_companhia_e_terapia.pdf)

Snyder, M., Lindquist, R. & Tracy, M. (2012). *Complementary and Alternative Therapies in Nursing*. New York: Springer Productions

Thickbroom, G. (2007). Transcranial magnetic stimulation and synaptic plasticity: experimental framework and human models. *Experimental Brain Research*, 180 (4), pp. 583-593.

Thompson, B., Mansouri, B., Koski, L. & Hess, R. (2008). Brain Plasticity in the Adult: Modulation of Amblyopia with rTMS. *Current Biology*, 18 (14), pp. 1067-1071.

Triviño, M., y Bembibre, J., (2015). Desarrollo ontogenético del sistema nervioso. *En Neuropsicología infantil: a través de casos clínicos*. Madrid: Panamericana.

Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, (4), pp.129-160.

Vallejo, R. (2006). *Introducción a la psicopatología y a la psiquiatría*. Barcelona, España: Elsevier.

Vásquez, F. (2007). Inteligencia emocional en las organizaciones educativas. *Psicogente*, 10 (17), pp. 42-59. Recuperado de <https://goo.gl/YWRx4W>

Velde, B., Cipriani, J. & Fisher, G. (2005). Resident and therapist views of animal-assisted therapy: Implications for occupational therapy practice. *Australian Occupational Therapy Journal*, 52 (1).

Vives, J. (2012). *El caballo como facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño con TDA-H: Bases para la estimulación de los aspectos básicos del autocontrol, la atención y la relajación de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad a través del trabajo asistido con caballos*. EditaL' auró Projecte.

Vives, J. (2010) *Intervención Terapéutica Asistida con caballos y Autismo*. EditaL'auró Projecte.

Ugarriza, N., & Pajares-Del-Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, (008), 11-58.

Wassermann, E., Epstein, C., Ziemann, U., Walsh, V., Paus, T. y Lisanby, S., (2008). *The Oxford Handbook of Transcranial Stimulation*. Oxford: Oxford University Press.

# 10

## PROPUESTA ÉTICA Y POLÍTICA FRENTE AL FENÓMENO DE LA CORRUPCIÓN DESDE LA SOCIEDAD DE LA TRANSPARENCIA. MIRADA DESDE BYUNG-CHUL HAN

Ómar Alberto Alvarado<sup>19</sup>

---

19. Ómar Alberto Alvarado Rozo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1103-3962>. Correo electrónico: omar.alvarado@unad.edu.co

# RESUMEN

---

El presente capítulo presenta una reflexión sobre el encuentro de la sociedad, profundamente político, analizado desde una mirada del VER que expone el cáncer de la corrupción que vive América Latina. Este tipo de realidad es asumida por Byung-Chul Han, filósofo de origen surcoreano y profesor en la Universidad de Berlín, que JUZGA una sociedad del cansancio donde se observa claramente el protagonismo del político moralista. El camino no se queda allí contemplando un panorama negativo; se abre el espacio de la positividad en la construcción de la sociedad de la transparencia: el ACTUAR orientado por un cambio de paradigma con ejes tan importantes como la responsabilidad y la nueva óptica del poder.

**Palabras clave:** *corrupción, moral, moralista, política, sociedad.*

# ABSTRACT

---

This chapter presents a deep-political reflection on society, analyzed from the SEE perspective that exposes the cancer of the corruption that Latin America is experiencing. This type of reality is assumed by Byung-Chul Han, South Korean philosopher and professor at the Berlin University of the Arts, who JUDGES the burnout society, where the role of the moralist politician is clearly observed. The road does not end contemplating a negative outlook; it opens the space of positivity in the construction of the society of transparency, where the ACTING is guided by a change of paradigm with axes as important as responsibility and the new perspective of power.

**Palabras clave:** *corrupción, moral, moralista, política, sociedad.*

# LA CORRUPCIÓN DE LA ÉTICA DE LA SOCIEDAD

---

La sociedad desempeña un papel importante en el desarrollo de los valores éticos, pero cuando se analiza el panorama de América Latina, se encuentra el gran fenómeno de la sociedad carcomida por el cáncer de la corrupción que es inevitable y que desangra el patrimonio del mismo pueblo. Es importante confrontar desde un análisis filosófico estas noticias que circulan en todos los diarios periodísticos de nuestros pueblos de América Latina. Por ejemplo, leer las líneas del periódico del Tiempo en su versión online del 07 junio de 2018, que narra el caso más corrupto de los corruptos “Reficar” y lo describe de la siguiente manera:

Este miércoles, la Contraloría los llamó a responder por un detrimento patrimonial de al menos 2.433 millones de dólares en la construcción de la Refinería de Cartagena, el proyecto de Reficar que según ese organismo de control y la Fiscalía representa el mayor escándalo de corrupción en el país.

El costo de Reficar, uno de los proyectos más grandes en la infraestructura en las últimas décadas, estaba presupuestado en 3.777 millones de dólares. Terminó costando 8.326 millones de dólares, pero la Contraloría asegura que el país se expone a tener que pagar un millonario lucro cesante e intereses de créditos que elevarían el costo del proyecto hasta los US\$ 13.500 millones. (El Tiempo, 2018)

Nada alentador el panorama de la sociedad colombiana contaminada por el cáncer de la corrupción. Estos dineros que no caben en la calculadora y que equivalen que a cada uno de los 49 829 271 millones de colombianos reportados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) al día 26 de junio le sacarán de sus bolsillos \$300 000. No tiene precedentes esta descripción en un país que siendo tan rico exista pobreza. La gente del común desde sus perspectivas se atreve a decir que con ese dinero se podría salvar el sistema de salud colombiano, ayudar a La Guajira y construir la primera línea del metro subterráneo en la ciudad capitalina de Bogotá, entre otras cosas más que urgen al pueblo colombiano.

Se evidencia una sociedad enferma de rabia, odio, envidia, protagonismos individuales, doble moral, corrupción e injusticia por el otro espacio, violando los derechos mínimos que la sociedad establece para vivir en justicia y equidad. La corrupción como fenómeno mundial que trasciende las fronteras. El hecho de la corrupción está relacionado con el poder; países en mayor o menor grado de incidencia que causan grandes problemas en el ejercicio de la gobernabilidad y estabilidad de los estados. Al pensar en la erradicación nos encontramos con varios obstáculos que las sociedades manifiestan. Es allí donde la estructura de la misma sociedad tambalea constantemente por los sobornos que se reflejan como por ejemplo en el caso de Odebrecht, que es una de las investigaciones revelada por el Departamento de Justicia de los EEUU y que salpica a los gobiernos de América Latina. La misma sociedad frente al hecho de corrupción desmoraliza las esperanzas de hombres y mujeres de nuestros pueblos latinoamericanos.

Con facilidad encontramos la deslegitimación de los poderes en la sociedad y la poca credibilidad en ellos y con razón encontramos expresiones como las siguientes: “otra vez los mismos”, “el mismo fraude”, “no hay cambios”, “no hay transformaciones”.

Aparece la disyuntiva de dónde está el problema de la corrupción, si en la sociedad o en el orden de lo político. Normalmente en la plataforma del diálogo entre sociedad y lo político se conocen las siguientes causas de la corrupción. En un primer momento la causa moral, que se identifica con la pérdida de la identidad ética de los sujetos que construyen la sociedad. En un segundo momento, la causa económica marcada por las desigualdades del monopolio del poder económico de unos pocos que marcan la brecha entre ricos y pobres aumentando la corrupción. En un tercer momento la jurídica identificada por la falta de control de la institucionalidad, quebrantadas por la ilegalidad y falta de control en la contratación. Se llega al punto que vale la pena ser ilegal porque ni la justicia asume un buen funcionamiento. Finalmente, la causa política marcada por la concentración del poder y autoritarismo disfrazados de democracia.

De acuerdo con lo anterior se propone analizar en el siguiente apartado esta última causa de la corrupción del hombre político que no se identifica por el bien común y conlleva al hombre político corrupto.

# LA CORRUPCIÓN DE LA ÉTICA DE LA SOCIEDAD

Aristóteles identifica al hombre como un ser social y racional, pero es claro en su precisión que todos no son ciudadanos ya que muchos no participan del gobierno de la sociedad y del mismo derecho de justicia deliberando los temas fundamentales y tratando de destruir las desigualdades (Marx, F. 1900)

Platón referencia la identidad del pueblo que se reúne y que puede gobernar en justicia y deliberar de aquello que marca la injusticia (Santa Cruz, M. I. 1988)

Frente a esa gran participación del hombre en el actuar político Kant identifica dos tipos de políticos: El político moralista y el político moral (Wellmer, A. 1994). Mirar (tablas 1 y 2).

**Tabla 1. Características del político moralista según Kant**

## Características del político moralista

- Moral a la conveniencia del mandatario.
- Priman los intereses privados por encima de los intereses públicos.
- Político caracterizado por lo práctico en sus intereses particulares.
- Político con la capacidad de corromper a los demás.
- Moral vista como doctrina del derecho, pero el político moralista tiene la habilidad de no hacer público su desacato.
- El moralista político se atribuye conocer el derecho, pero no vive en su actuar el derecho. Incoherencia entre el actuar y el deber del derecho.
- El moralista político cree resolver los problemas del Estado, pero finalmente resuelve sus propios intereses con implementación de políticas públicas con beneficios particulares.
- No diálogo recíproco; diálogo privado en los propios intereses.
- Comportamiento del moralista político basado como estrategia político y que finalmente está marcado por investigaciones ordenadas por la corrupción.

**Fuente:** elaboración propia

**Tabla 2. Características del político moral según Kant**

**Características del político moral**

- Primero que todo tiene capacidad de crítica frente al modelo del hombre político moralista.
- Capacidad de conectar la moral con lo político; existe coherencia en el discurso.
- Respeto por la moral y reconocimiento del imperativo categórico kantiano de actuar por el deber y la buena voluntad.
- Llamado a la publicidad o transparencia en el actuar político.
- Se fortalece desde la moral y por el respaldo de los demás en su actuar político.
- Decisiones con el pueblo buscando el progreso de la misma humanidad.
- Diálogo público y coherente para deliberar las acciones de construcción de gobierno.
- No actúa arbitrariamente frente al ejercicio de la administración pública.
- Existe la coherencia entre el actuar y la norma moral de acciones políticas.

**Fuente:** elaboración propia



Surge entonces el actuar del hombre político radicado en la toma de conciencia fundamentada por el derecho, la moral, la justicia y la transparencia siempre evaluadas por el acto de la coherencia entre lo moral y lo político; entre el quehacer político y el ser político. Aquí está el reto para enfrentar el cáncer del América Latina que es la corrupción.

# UNA IDEA DE CORRUPCIÓN EN *LA SOCIEDAD DEL CANSANCIO* DESDE LA FILOSOFÍA POLÍTICA DE BYUNG-CHUL HAN

---

Es importante ir concluyendo de una manera directa el tipo de sociedad que propone el filósofo surcoreano Byung-Chul (2012), que en su libro *La sociedad del cansancio* describe de manera pintoresca el tipo de sociedad en la cual vivimos:

Se ha establecido desde hace tiempo otra completamente diferente, a saber: una sociedad de gimnasios, torres de oficinas, bancos, aviones, grandes centros comerciales y laboratorios genéticos. La Sociedad del siglo XXI ya no es disciplinaria, sino una sociedad de rendimiento. Tampoco sus habitantes son ya <<sujetos de obediencia>>, sino <<sujetos de rendimiento>>. (p. 16)

Una característica trascendental es que las descripciones de los sujetos se enmarcan en el emprendimiento en sí mismos y chocan con las estructuras establecidas por la sociedad basada en las disciplinas y abren camino por la sociedad de las competencias o llamada la sociedad del alto rendimiento. El alto índice de la negatividad frente a la sociedad instalada, a decir no a los procesos y proyectos establecidos en una justicia establecida por la sociedad del control llevan al principio de la negatividad. Como la define Byung-Chul (2012) en la estructura de los proyectos:

Los proyectos, las iniciativas y la motivación reemplazan la prohibición, el mandato y la ley. A la sociedad disciplinaria todavía la rige el no. Su negatividad genera locos y criminales. La sociedad del rendimiento, por el contrario, produce depresivos y fracasados. (p. 17)

Este espacio establece el nuevo paradigma de la sociedad del rendimiento que produce constantemente un camino de facilidad y establece un vínculo entre la sociedad enferma de la depresión y el constante fracaso; aquí se enmarca la política depresiva y fracasada por sus interlocutores virales que quieren transformar la sociedad.

El cansancio se ve reflejado en la destrucción de la misma sociedad deformada por aquellos que quieren tener el efecto de control. Byung-Chul (2012) afirma al respecto:

Estos cansancios son violencia, porque destruyen toda comunidad, toda cercanía, incluso el mismo lenguaje: «Aquel tipo de cansancio – sin habla, como tenía que seguir siendo- forzaba a la violencia. Esta tal vez se manifestaba solo en la mirada que deformaba al otro». (p. 46)

Realmente surge el individualismo donde no existe el interés en la construcción del otro y se abren espacios trascendentales en los procesos estableciendo casi una sociedad del cansancio y sin esperanzas. Byung-Chul (2012) respecto a ello afirma en la inmanente estabilización de la religión del cansancio:

El «cansancio fundamental» suprime el aislamiento egológico y funda una comunidad que no necesita ningún parentesco. En ella despierta un compás especial, que conduce a una concordancia, una cercanía, una vecindad sin necesidad de vínculos familiares ni funcionales: «Un cierto cansado, a modo de Otro Orfeo en torno al cual se unen los animales más feroces y al final pueden estar cansados con él. El cansancio les da el compás a los solitarios distraídos». (p. 50)

La corrupción abraza esta sociedad del cansancio donde no existen vínculos de vecindad o parentesco, ni interés por el otro y de tal manera el hecho del accionar del hombre político moralista toca con mayor seguridad los intereses del bien común para el beneficio propio.

La reafirmación del diagnóstico de nuestra época respecto a la sociedad también lo configura Byung-Chul Han en su obra *La agonía del Eros*, ensayo desde una perspectiva de escritura sencilla y estructurada en 7 momentos interesantes que representan un análisis de la sociedad actual. La voz del profesor surcoreano Byung-Chul (2014) desarrolla su ejercicio desde la universidad de Berlín y enfatiza lo siguiente respecto a la sociedad:

La sociedad del rendimiento está dominada en su totalidad por el verbo modal poder, en contraposición a la sociedad de la disciplina, que formula las prohibiciones y utiliza el verbo deber. A partir de un determinado punto de productividad, la palabra deber se topa pronto con su límite. Para el incremento de la producción es sustituida por el vocablo poder. La llamada a la motivación, a la iniciativa, al proyecto, es más eficaz para la explotación que el látigo y el mandato. El sujeto del

rendimiento, como empresario de sí mismo, sin duda es libre en cuanto que no está sometido a ningún otro que lo mande y lo explote; pero no es realmente libre, pues se explota a sí mismo, por más que lo haga con entera libertad. El explotador es el explotado. Uno es autor y víctima a la vez. La explotación de sí mismo es mucho más eficiente que la ajena, porque va unida al sentimiento de libertad. Con ello la explotación también es posible sin dominio. (p.7)

Evidencia el autor una sociedad del rendimiento marcada por el poder hacer y estructurada por la productividad, llegando a los límites de violentar la misma libertad. La explotación o corrupción llega a no tener dominio de la misma sociedad y del hombre porque el límite de la libertad está orientado por el ejercicio del poder sin importar el bien común. Lo que importa es el sujeto del rendimiento que rompe los límites y las mismas reglas en el ejercicio de lo moral en el actuar político. Afirma Byung-Chul (2014) lo siguiente:

El tú puedes produce coacciones masivas en las que el sujeto del rendimiento se rompe en toda regla. La coacción engendrada por uno mismo se presenta como libertad, de modo que no es reconocida como tal. El tú puedes incluso ejerce más coacción que el tú debes. La coacción propia es más fatal que la coacción ajena, ya que no es posible ninguna resistencia contra sí mismo. El régimen neoliberal esconde su estructura coactiva tras la aparente libertad del individuo, que ya no entiende como sujeto sometido (subject to), sino como desarrollo de un proyecto. Ahí está su ardid. Quien fracasa es, además, culpable y lleva consigo esta culpa dondequiera que vaya. No hay nadie a quien pueda hacer responsable de su fracaso. Tampoco hay posibilidad alguna de excusa y expiación. Con ello surge no solo la crisis de culpa, sino también la de gratificación. (p. 8)

Hoy en día además del ejercicio del político moralista que actúa en corrupción en su desarrollo de gobierno además de la crisis de la culpa surge también que le debemos dar las gracias por su ejercicio político pues el sistema neoliberal esconde la coacción y la esclavitud aparentando la libertad en el ejercicio político y ocultando las verdades.

En el ejercicio del político moralista según la sociedad en el ensayo La agonía del Eros (Byung-Chul, 2014), hoy en día se pierde la decencia, los buenos modales y también el distanciamiento. No existe la capacidad de dar la cara al otro; por eso prima la mediación tecnológica. Por ejemplo, en Colombia acabamos de terminar una carrera políti-

ca donde priman más los mensajes rápidos y fugaces de las redes que los verdaderos contenidos de programas de gobierno. afirma Byung-Chul (2014) lo siguiente:

A través de los medios digitales intentamos hoy acercar al otro tanto como sea posible, destruir la distancia frente a él, para establecer la cercanía. Pero con ello no tenemos nada del otro, sino más bien lo hemos desaparecido. En este sentido, la cercanía es una negatividad en cuanto lleva inscrita una lejanía. Por el contrario, en nuestro tiempo se produce una eliminación total de la lejanía. Pero esta, en lugar de producir cercanía surge una falta de distancia. La cercanía es una negatividad. Por eso lleva inherente una tensión. En cambio, la falta de distancia es una positividad. La fuerza de la negatividad consiste en que las cosas sean vivificadas justamente por su contrario. A una mera positividad le falta esta fuerza vivificante. (pp. 9-10)

Como se afirma, la sociedad está marcada por la publicidad que realmente no nos deja ver lo que es real en el discurso del político moralista que hay detrás de estos grandes distractores en el desarrollo de las campañas políticas en toda América Latina.

El mundo de la política se encuentra enmarcado por la constante del político moralista que actúa sin amor, sin eros. Respecto a la relación de política con el eros, Byung-Chul (2014) lo describe de la siguiente manera:

Pero la política actual, que además de carecer de valentía se desarrolla por completo sin Eros, se atrofia para convertirse en mero trabajo. El neoliberalismo lleva a cabo una despolitización de la sociedad, y en ello desempeña una función importante la sustitución del Eros por sexualidad y pornografía. Se basa en el deseo (epithymia). En una sociedad del cansancio, con sujetos del rendimiento aislados en sí mismos, también se atrofia por completo la valentía. Se hace imposible una acción común, un nosotros. (pp. 30-31)

La descripción de una política descarnada por el amor y lejana de la alteridad lleva a tener situaciones propicias de seguir construyendo en el político moralista un camino enmarcado en la ilegalidad y violentando la normatividad para la construcción de su propia publicidad radicada en la falsedad.

Hoy se manifiestan en las sociedades eventos de revoluciones para buscar cambios permanentes, pero según Byung-Chul el poder que se impone está marcado

por la tenacidad del neoliberalismo que calla las posibilidades de cambio y por eso el autor se realiza la pregunta de por qué hoy no es posible la revolución, donde plantea lo siguiente:

Es importante distinguir entre el poder que impone y el que estabiliza. El poder estabilizador adquiere hoy una forma amable, smart, y así se hace invisible e inatacable. El sujeto sometido no es ni siquiera consciente de su sometimiento. Se cree libre. Esta técnica de dominación neutraliza la resistencia de una forma muy efectiva. La dominación que somete y ataca la libertad no es estable. Por ello el régimen neoliberal es tan estable, se inmuniza contra toda resistencia porque hace uso de la libertad, en lugar de someterla. La opresión de la libertad genera de inmediato resistencia. En cambio, no sucede así con la explotación con la libertad (3 de octubre de 2014)

Este tipo de dominación que se plantea opaca la libertad del sujeto en plena conciencia de ella y lleva a la explotación de la persona y a no generar resistencia en la búsqueda de crear espacios y mentalidades de cambio en la misma sociedad.



Estas ideas reflejan lo que significa la sociedad del cansancio, donde la corrupción es profundamente oportunista por parte del político moralista.

# LA PROMOCIÓN DE LA SOCIEDAD DE LA TRANSPARENCIA DESDE LA FILOSOFÍA POLÍTICA DE BYUNG-CHUL

---

El llamado que hace Byung-Chul es un cambio de paradigma de la sociedad de la negatividad a la sociedad positiva con una verticalidad de la sociedad de la transparencia como exigencia de la sociedad en el desarrollo político, económico, cultural y social ya que con ella abordamos un principio fundamental para el buen desempeño de la sociedad como camino de salida al mismo cáncer que agobia los pueblos de América Latina.

El propósito de la propuesta de La sociedad de la transparencia es el desarrollo de una política despolitizada, sin ideologías, solo con opiniones profundamente válidas a la construcción de las necesidades sociales de los pueblos latinoamericanos.

Realmente la sociedad de la transparencia está enfocada en construir una sociedad de la evidencia, mostrando lo real y dando la sensación de lo eficiente y del dominio de la identidad.

El filósofo sur coreano Byung-Chul (2013) en otro escrito maravilloso y destacado por sus palabras sencillas y elocuentes en el diálogo filosófico afirma lo siguiente:

Ningún otro lema domina hoy tanto el discurso público como la transparencia. Esta se reclama de manera efusiva, sobre todo en relación con la libertad de información. La omnipresente exigencia de transparencia, que aumenta hasta convertirla en un fetiche y totalizarla, se remonta a un cambio de paradigma que no puede reducirse al ámbito de la política y de la economía. La sociedad de la negatividad hoy cede el paso a una sociedad en la que la negatividad se desmonta cada vez más a favor de la positividad. Así, la sociedad de la transparencia se manifiesta en primer lugar como una sociedad positiva (...) Las cosas se hacen transparentes cuando abandonan cualquier negatividad, cuando se alisan y

allanan, cuando se insertan sin resistencia en el torrente liso del capital, la comunicación y la información. Las acciones se tornan transparentes cuando se hacen operacionales, cuando se someten a los procesos de cálculo, dirección y control. El tiempo se convierte en transparente cuando se nivela como la sucesión de un presente disponible. También el futuro se positiva como presente optimado. El tiempo transparente es un tiempo carente de todo destino y evento. Las imágenes se hacen transparentes cuando, liberadas de toda dramaturgia, coreografía y escenografía, de toda profundidad hermenéutica, de todo sentido, se vuelven pornográficas. Pornografía es el contacto inmediato entre la imagen y el ojo. Las cosas se tornan transparentes cuando se despojan de su singularidad y se expresan completamente en la dimensión del precio. El dinero, que todo lo hace comparable con todo, suprime cualquier rasgo de lo inconmensurable, cualquier singularidad de las cosas. La sociedad de la transparencia es un infierno de lo igual. (pp. 11-12)

Entre los aspectos fundamentales que Byung-Chul llama la atención es el cambio frente a las estructuras rígidas que plantean la sociedad del cansancio y que son manejadas eficazmente por el político moralista. En la sociedad de la transparencia el protagonismo lo tiene el político moral que logra ejercer un entorno de transparencia de todas las operaciones que se someten al control, al cálculo y la misma dirección de generar cambios a la sociedad de manera positiva.

El desarrollo de los medios de comunicación en el campo de la sociedad de la transparencia liderados por el político moral según Byung-Chul (2013) son matizados por la siguiente característica fundamental:

Está demostrado que más información no conduce de manera necesaria a mejores decisiones. La intuición, por ejemplo, va más allá de la información disponible y sigue su propia lógica. Hoy se atrofia la facultad superior de juzgar a causa de la creciente y pululante masa de información. Con frecuencia, un menos de saber e información produce un más. La negatividad de dejar y olvidar tiene no pocas veces un efecto productivo. La sociedad de la transparencia no permite lagunas de información ni de visión. (p. 17)

Se manifiesta que el político moral es transparente con el manejo de la información, dejando atrás cualquier espacio de laguna de la misma información. No es el manejo de una gran cantidad de información. Es corta, precisa y concreta con disponibilidad estableciendo una lógica que conduce a la verdad.

Es interesante reconocer que el político moral en la sociedad de la transparencia es enemigo del placer, del mismo ejercicio que produce la política o la economía de la política. Byung-Chul (2013) afirma al respecto:

La sociedad de la transparencia es enemiga del placer. Dentro de la economía del placer humano, el agrado y la transparencia no van unidos. La economía libidinosa es extraña a la transparencia. Precisamente, la negatividad del secreto, del velo y del encubrimiento aguijonea el apetito e intensifica el placer. Así, el seductor juega con máscaras, ilusiones y formas aparentes. La coacción de la transparencia elimina espacios de juego del placer. La evidencia no admite ninguna seducción, sino solamente un procedimiento. (p. 35)

Con facilidad observamos en el planteamiento el juego de placer que realiza el político moralista de jugar con lo público en beneficio de lo particular partiendo de sociedades secretas y máscaras que son desveladas por la sociedad de la transparencia y el buen ejercicio de político moral.

Finalmente, la relación entre el poder y la transparencia es un reto constante en el político moral. El manejo del poder hoy en la sociedad busca espacios de confianza y Byung-Chul (2013) correlaciona el poder y la transparencia en el camino de la confianza y plantea lo siguiente:

La transparencia y el poder se soportan mal. Al poder le gusta encubrirse en secretos. La praxis arcana es una de las técnicas del poder. La transparencia desmonta la esfera arcana del poder. Pero la transparencia recíproca solo puede lograrse por la vigilancia permanente, que asume una forma siempre excesiva. Esa es la lógica de la sociedad de la vigilancia. Además, el control total aniquila la libertad de acción y conduce, en definitiva, a una uniformidad. La confianza, que produce espacios libres de acción, no puede suplantarse simplemente por el control. (pp. 90-91)

El ejercicio del político moral es abordar los caminos que generen profundamente confianza y lleve a la construcción de sociedades auténticamente libres donde la transparencia destruye la desconfianza.

## DOS PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

---

Que importante en este espacio retomar dos principios fundamentales que con facilidad se pierden en la sociedad moderna. En una primera instancia retomar el principio del respeto de Byung-Chul (2014) en su obra *En el Enjambre*, que contempla lo siguiente:

El respeto constituye la pieza fundamental para lo público. Donde desaparece el respeto, decae lo público. La decadencia de lo público y la creciente falta de respeto se condicionan recíprocamente. Lo público presupone, entre otras cosas, apartar la vista de lo privado bajo la dirección del respeto. El distanciamiento es constitutivo para el espacio público. Hoy, en cambio, reina una total falta de distancia, en la que la intimidad es expuesta públicamente y lo privado se hace público. Sin distancia tampoco es posible ningún decoro. También el entendimiento supone una mirada distanciada. (p. 7)

El respeto impone distancia de aquello que se llama corrupción y establece un auténtico poder para el ejercicio constante del político moral que transforma a la sociedad en un espacio de transparencia y confianza.

Un segundo principio fundamental es la nueva conversión del poder. Byung-Chul (2015) en su obra *Psicopolítica* plantea una revolución distinta del poder:

El poder inteligente, amable, no opera de frente contra la voluntad de los sujetos sometidos, sino que dirige esa voluntad a su favor. Es más afirmativo que negador, más seductor que represor. Se esfuerza en generar emociones positivas y en explotarlas. Seduce en lugar de prohibir. No se enfrenta al sujeto, le da facilidades.

El poder inteligente se ajusta a la psique en lugar de disciplinarla y someterla a coacciones y prohibiciones. No nos impone ningún silencio. Al contrario: nos exige compartir, participar, comunicar nuestras opiniones, necesidades, deseos y preferencias. Esto es, contar nuestra vida. Este poder amable es más poderoso que el poder represivo. (p. 29)

Que gran tarea tienen los políticos de nuestra América Latina: hacer valer los principios del respeto y del poder.

# CONCLUSIONES

---

Concluimos con tres ideas fundamentales que siguen sin concluir en la reflexión de Byung-Chul y que abren debate en el pensamiento filosófico.

La primera idea fundamental es el sentido de la positividad como poder y tendencia sistemática frente a la sociedad del cansancio ejercida desde la manipulación de la misma política.

La segunda idea es el ejercicio de la transparencia en el actuar de la política como camino válido para el cambio y la transformación de la sociedad.

La tercera idea es la contextualización de las dinámicas de la sociedad y el dominio que debe tener el político moral en el actuar de la sociedad de la transparencia.

## REFERENCIAS

---

Byung-Chul, H. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.

Byung-Chul, H. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.

Byung-Chul, H. (3 de octubre de 2014). ¿Por qué hoy no es posible la revolución? *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/elpais/2014/09/22/opinion/1411396771\\_691913.html](https://elpais.com/elpais/2014/09/22/opinion/1411396771_691913.html)

Byung-Chul, H. (2014). *En el enjambre*. Barcelona: Herder.

Byung-Chul, H. (2014). *La agonía del Eros*. Barcelona: Herder.

Byung-Chul, H. (2015). *Psicopolítica*. Barcelona, España: Herder.

El Tiempo. (07 de junio de 2018). Investigación. Por caso Reficar se abre el mayor juicio fiscal en la historia. Recuperado de <http://m.eltiempo.com/justicia/investigacion/por-caso-reficar-abren-el-mayor-juicio-fiscal-en-la-historia-de-colombia-227372>

Marx, F. (1900). Aristoteles. Rhetorik. 'Berichte über die Verhandlungen der kgl. sächsischen Gesellschaft der Wissenschaften zu Leipzig, Philologisch-historische Classe, 52, 241-328.

Santa Cruz, M. I. (1988). Justicia y Género en Platón, República V. *Hiparquia*, 1.

Wellmer, A. (1994). Ética y diálogo: elementos del juicio moral en kant y en la ética del discurso (Vol. 84). Anthropos Editorial.

# 11

## EL SUICIDIO: ESTUDIOS Y REFLEXIONES PARA UN ABORDAJE DESDE LA SALUD MENTAL COMUNITARIA

### RESUMEN

---

En este capítulo se presentan algunas revisiones de estudios sobre el suicidio a partir de los resultados y reflexiones de la investigación denominada “Estado del arte sobre investigaciones realizadas respecto al intento de suicidio y suicidio en adolescentes, en Neiva – Huila, entre los años 2014 a 2017”, desarrollada desde el semillero Huellas Universitarias, adscrito al grupo Pasos de Libertad del Centro de Investigación y Atención Psicosocial Comunitario (CIAPSC). Se exponen nociones teórico-conceptuales sobre la problemática del suicidio y el enfoque de la salud mental comunitaria para comprenderla o abordarla entendiendo que se trata de una labor interdisciplinar que incluye a la comunidad para una problemática interdimensional.

**Palabras clave:** *adolescencia, comunitaria, psicosocial, salud mental, suicidio.*

# ABSTRACT

---

In this chapter, some reviews of studies on suicide are presented, based on the results and reflections of the research called “State of the art on research carried out regarding suicide attempts and suicide in adolescents, in Neiva - Huila, between 2014 to 2017”, developed from the Huellas Universitaria seedbed, attached to the steps of freedom group, of the CIAPSC Community psychosocial research and attention center. Theoretical-conceptual notions about the problem of suicide and the approach of community mental health are presented to understand or address it, understanding that it is an interdisciplinary work that includes the community, for an interdimensional problema.

**Keywords:** *adolescence, community, mental health, psychosocial, suicide.*

# INTRODUCCIÓN

---

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2000) define el intento de suicidio como un acto con un resultado no mortal que realiza el sujeto, que causa autolesión sin la intervención de otros. Por su parte, el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI, 2005) de México, señala que en el 2004 se registraron 3324 intentos de suicidio, relacionados con problemáticas familiares, dificultad amorosa y enfermedades de alta complejidad.

Esta problemática, además de su conceptualización y comprensión teórica, requiere la revisión de sus estudios, de la incidencia, de las características poblacionales, de los factores que le preceden, del abordaje de enfoques contemporáneos, clínicos y de salud, pero también de enfoques psicosociales y comunitarios que permitan llegar a donde las instancias y normativas, programas, políticas, no logran llegar, que es a la comunidad en sí misma.

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, a través de su Centro de Investigación y Acción Psicosocial Comunitario -CIAPSC, busca intervenir a nivel social con investigaciones en los temas y problemáticas sociales, entre ellas una que a nivel mundial se viene incrementando, que es el suicidio y los intentos de suicidio; esto

sustentado en las cifras reveladas en los informes de la OMS y el Ministerio de Salud y Protección Social de los años 2013, 2014 y 2015.

A través del Semillero de Investigación Huellas Universitarias del Centro de Atención Virtual Comunitaria de UNAD Neiva, parte del grupo de investigación Pasos de Libertad, ambos vinculados al CIAPSC, se realizó en el año 2017 y 2018 una investigación documental denominada “Estado del arte sobre investigaciones realizadas respecto al intento de suicidio y suicidio en adolescentes, en Neiva – Huila, entre los años 2014 a 2017”. En este texto se presentan algunas reflexiones a partir de los resultados de esa investigación.



En este capítulo se presentan algunas revisiones de estudios sobre el suicidio a partir de los resultados y reflexiones de la investigación mencionada, así como algunas nociones del enfoque de la salud mental comunitaria para abordarlo, entendiendo que no es una tarea acabada, sino que permite dar líneas y luces para su abordaje e intervención.

# INVESTIGACIONES SOBRE EL SUICIDIO E INTENTO DE SUICIDIO

---

Los intentos de suicidio y el suicidio son una problemática que ha venido en incremento en los últimos años en el mundo, siendo una de las principales causas de muerte; de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) se afirma que cada 40 segundos se produce un suicidio en un rango de edad de 15 a 29 años. Este tipo de comportamiento suicida es la respuesta a las situaciones complejas que el sujeto enfrenta en su diario vivir que tienen relación con la pobreza, el desempleo, rupturas emocionales y enfermedades mentales entre otros factores que influyen en dicha conducta, convirtiéndose de esta manera, en un problema de salud pública.

El suicidio se ha convertido en un problema de salud pública; según la OMS, en el reporte realizado en el mes de marzo de 2014, un promedio de 800 000 personas en el mundo se suicidan cada año, convirtiéndose así en la segunda causa de muerte violenta en los individuos, después de los accidentes automovilísticos.

De esta manera el suicidio es visto como un problema de salud pública, salud mental y riesgo psicosocial. Sin embargo, la conceptualización inicial que se tuvo del suicidio se pensó desde Émile Durkheim (1987) como “todo caso de muerte que resulte, directa o indirectamente, de un acto, positivo o negativo, realizado por la propia víctima a sabiendas de que debería producir ese resultado” (p.103) haciendo énfasis en que cada sociedad está predispuesta a producir un contingente determinado de muertes voluntarias. A su vez, definiciones contemporáneas como la de Monge (citado por Baltodano y Márquez, 2014) que define el intento de suicidio como “cualquier acción que tenga el objetivo de quitarse la vida sin lograrlo” (p. 224).

Según Carmen Tejedor, psiquiatra española que ha tenido como objetivo en su carrera estudiar las causas y factores desencadenantes de las conductas suicidas, estas van “desde pensamientos, ideas, intentos de suicidio y suicidios consumados, recalcando que sus causas son multifactoriales y la conducta suicida continua siendo un enigma” (Tejedor, Díaz, Faus, Solá y Pérez, 2011)

En este sentido, el desarrollo de sus estudios ha llegado a concluir en múltiples ocasiones que las características principales de la conducta suicida son sujetos que padecen un sufrimiento ya sea patológico o psicológico, una enfermedad mental donde el tras-

torno de personalidad límite y depresión mayor son los más prevalentes en este tipo de población; de igual forma el consumo de sustancias psicoactivas desempeña un rol desencadenante de estados de impulsividad en el sujeto.

Asimismo, las investigaciones de Tejedor son consideradas como los pilares para promover y plantear un plan de manejo general en los hospitales de España en relación con prevención, promoción, manejo y seguimiento de las conductas suicidas y en especial de los suicidios fallidos para evitar así que se conviertan en reincidentes (Tejedor, Díaz, Faus, Solá y Pérez, 2011).

De igual forma, en países como Argentina, México, Costa Rica y Perú se ha centrado interés en comprender las causas de las conductas suicidas con el objetivo de construir rutas de prevención que disminuyan el índice de suicidios e intentos de suicidios. José Barrionuevo (2009), psicólogo y docente de la Universidad de Buenos Aires, ha centrado su estudio sobre suicidio e intento de suicidio, a partir de tres categorías implantadas por el Comité de Nomenclatura y Clasificación de 1971, que hablan de suicidio consumado, intento de suicidio e ideas suicidas. En este sentido, Barrionuevo resalta desde la psiquiatría que:

el suicidio es una conducta consecuente de los trastornos mentales como respuesta de una situación abrumadora del sujeto, la cual no puede sobrellevar, ni lidiar con las presiones que esta le genera, desde aislamiento social, problemas económicos, desempleo, drogo dependencias, muerte de un ser querido, entre otras. (p.10)

Por su parte, Nizama (2011) en su escrito “Suicidio”, parte desde de los boletines epidemiológicos de Perú para comprender y analizar las causas asociadas a los suicidios originados en su país. Allí se reporta un saldo aproximado por cada año de 1 000 000 de muertes a causa del suicidio, cifra que va en aumento años tras año, planteando que sus causas son multifactoriales con casos relacionados a aspectos sociodemográfico, cuadros clínicos, antecedentes neurobiológicos y genéticos. Como resultado de la investigación referida, el autor realiza su aproximación teórica a la problemática mencionando que “el suicidio es una falta de actuación en la adaptación del sujeto en su ambiente a causa de un conflicto actual o constante que genera un estado de tensión emocional que no es soportado” (p. 5). Relacionado con ello se hace mención sobre la importancia de los mecanismos de afrontamientos con los que cuenta un sujeto para hacer frente a los cambios que exige el entorno y las mismas demandas que genera el proceso de globalización en el cual nos encontramos inmerso y que está en constante dinamismo y transformación.

Para entender las condiciones del suicidio es importante entender el proceso que le antecede. La Organización Mundial de la Salud (2017) define el intento de suicidio como:

Un acto no habitual, con resultado no letal, deliberadamente iniciado y realizado por el sujeto, para causarse autolesión o determinarla sin la intervención de otros, o también ocasionarla por ingesta de medicamentos en dosis superior a la reconocida como terapéutica. (p.51).

Así mismo, Noa y Miranda (2010) describen el intento suicida como cualquier tipo de acción que produce una lesión, sin importar el método utilizado; es conscientemente un problema en los mecanismos de adaptación del sujeto con su ambiente que genera un estado de tensión emocional y de desequilibrio psicológico con diversos factores. Ahora bien, en los casos de los intentos suicidas, se calcula que, por cada suicidio consumado, hay de ocho a diez intentos de suicidio y por cada intento ocho lo pensaron, planearon y estuvieron a punto de hacerlo (Miranda de la Torre, Ixchel, et. al (2009).

Pero en relación con lo anterior, es pertinente mencionar y hablar sobre el “espectro suicida” (Bedoya, & Montaña, 2016) que evidencia una línea para conceptualizar el suicidio desde las mínimas señales de alerta que puede presentar un sujeto, pero que son ignoradas y desapercibidas. La ideación suicida no es el primer paso del sujeto suicida; esto inicia con los procesos frustrados de adaptación, como bien se mencionó anteriormente. En relación con el espectro suicida, el sujeto suicida siempre presenta cambios no significativos no siempre visibles lo que hace que no se logre abordar solución o alternativas pertinentes para evitar o prevenir un evento suicida.

Según Vélez-Pérez, D., Maldonado-Santiago, N., & Rivera-Lugo, 2017) el espectro suicida inicia con una “ Posterior a ello se encuentra la “ideación suicida”, en la cual no hay un método específico y no hay planeación de ello, pero el individuo sí cuenta con varios métodos inespecíficos. Luego de ello, se presentan eventos donde evidencian amenazas verbales o gestos suicidas exteriorizados en conductas, que en muchos casos se convierten en señales de alerta y formas no específicas del sujeto de pedir auxilio ante una situación que no está bajo su control y le genera un evento negativo en su salud mental (Palacio, 2010). Finalmente, el autor habla del intento de suicidio, suicidio frustrado y suicidio ejecutado, que puede ser clasificado en accidental o intencional. En relación con esto último, se habla de suicidio accidental cuando el sujeto se encuentra en una situación de frustración en la cual busca alternativas de calmar el dolor emocional o psicológico por el cual está atravesando, sin ser consciente de que las acciones que va a realizar pueden acabar con su vida, no siendo este su objetivo principal.

En lo que corresponde al suicidio intencional, es ese acto donde el sujeto ha evaluado las formas de terminar con su vida debido a una frustración en el manejo de las experiencias y circunstancias estresantes y cambios bruscos en su entorno, para los cuales no ha tenido la capacidad de responder asertivamente y considera que el suicidio es la solución al momento de vivir una situación con una carga emocional muy fuerte que limita sus recursos de afrontamientos y resolución asertiva.

El estudio desarrollado por Sánchez, Morfín, García, Quintanilla, Hernández, Contreras y Cruz (2014) denominado “Intento de suicidio en adolescentes mexicanos: perspectiva desde el consenso cultural” reconoce los signos, síntomas y los imaginarios sociales de un grupo de adolescentes entre 13 y 18 años, aparentemente sin conductas suicidas, identificados y relacionados con los problemas familiares como la causa principal del intento de suicidio. Del mismo modo que en el anterior estudio, los factores emocionales tienen componente determinante, siendo la tristeza y la depresión síntomas previos a este tipo de conducta. En este estudio los participantes afirmaron que el suicidio es la única forma de salir de los problemas, pero en ese trabajo se planteó que una buena estrategia de prevención es la comunicación más constante y asertiva con los padres porque la familia es fundamental para el desarrollo de cualquier tipo de programa enfocado en la prevención del suicidio.

Lo dicho hasta aquí por estos estudios plantea que la conducta suicida es multifactorial; el sujeto que se suicida o presenta algún tipo de conducta suicida puede presentar fallas o problemas en relación con sus mecanismos de afrontamientos, dificultad en el manejo de sus emociones, no contar con una resolución de conflictos pertinentes o adecuadas que le permita dar respuesta adecuada a las demandas de su entorno y una posible red de apoyo no identificada o no consolidada, entre otras.

Por otro lado, desde los ámbitos o contextos determinantes del suicidio, José Barriónuevo (2009) en la investigación “Suicidio e intentos de suicidio” consideró que el suicidio es la respuesta de un sujeto ante una situación abrumadora como lo es la muerte de un ser querido, un trauma emocional, problemas económicos, la vejez, una enfermedad crónica, el desempleo y muchos otros factores que al no saber ser manejados se convierten en desencadenantes de este tipo de conductas (p. 105). En lo que corresponde a los suicidios e intentos en niños y adolescentes, lo considera como un efecto que se produce entre los más vulnerables, como lo será el suicidio colectivo en jóvenes estudiantes, víctimas de acoso escolar.

Consideremos con esto la expresión “efecto Werther” que es una referencia de la investigación mencionada anteriormente. En relación con los suicidios colectivos en jóvenes víctimas del matoneo como población vulnerable, el efecto Werther es

considerado un efecto dominó de la conducta suicida, teniendo la idea errónea de que se convierte en un detonante de estos eventos el hablar de algún caso de conducta suicida y exponerlo ante la sociedad. Preferiblemente se hablaría de ello como una causal, más por el manejo mediático que se le da a estos eventos por parte de los medios de comunicación, quienes difunden una información explícita con cada detalle, llegando al malestar y perdiendo el sentir periodístico con responsabilidad social, ignorando que mediante la información emitida están brindando herramientas para aquellas personas que se sienten identificadas con el caso, quienes pueden llegar a imitar o replicar mecanismos y formas descritas explícitamente en la nota periodística.

A lado de este trabajo y hasta el momento estos estudios han relacionado el suicidio como un fenómeno social con determinantes clínicos. En el estudio de Moroto (2016) denominado “Revisión de la investigación sobre suicidio en Costa Rica (1998-2013): Principales hallazgos”, concluyó que las investigaciones en relación con este tema han estado enmarcadas desde un enfoque clínico y psiquiopatológico donde los cortes psicosociales no ha sido tenidos en cuenta como posible camino para comprender más a profundidad esta problemática. Allí se propone que la importancia de la intervención psicosocial, donde vincula la influencia del ambiente social y las exigencias que este ejerce sobre el individuo, moldeándolo a sus formas de responder, en las que muchas veces son las conductas suicidas como consecuencia de no suplir las expectativas de esta (p.151). Esta necesidad será tratada más adelante para hablar del acompañamiento y la intervención desde el modelo de salud mental comunitaria.

Desde este punto de vista el planteamiento de G. Bouchard (citado por Barón, 2000) aborda la problemática en términos sociales y temporales-espaciales. Hace referencia al proceso suicida como un periodo que está comprendido desde el momento que se produce crisis y el acto; es decir, en los adolescentes puede ser un proceso muy corto de horas, siendo aún más corto en los segundos intentos de suicidio; por tanto, este autor hace referencia a cinco momentos:

El primer momento se relaciona con la búsqueda de soluciones ante una crisis que disminuya la angustia y se produzca un cambio positivo; sin embargo, no todas las personas tienen estrategias de afrontamiento que les permita enfrentar una crisis; según señala el autor, en este momento no se toma como opción la idea suicida como una posible solución. En el segundo momento, aparece la ideación suicida como un proceso de búsqueda de soluciones; sur-

ge una imagen rápida de muerte como posible alternativa a su momento de desesperanza debido a que las soluciones que encuentra son ineficaces para dar respuesta a aquello que le produce crisis, por lo que elabora ideas de suicidas. En el tercer momento la inconformidad es más intensa y el deseo de escapar, según lo plantea, es cada vez más apremiante, provocando que la idea suicida se vuelva constante y regular (p. 54). En consecuencia, en el cuarto momento se produce la cristalización, donde aparece la desesperanza con más intensidad y el suicidio se idealiza como la solución efectiva a su angustia. Por tanto, elabora un plan preciso para llevar a cabo el acto suicida. Este último momento es desencadenante, debido a que el acto es inminente.

El acto suicida es un acto desesperanza y de impotencia; por tanto, sustenta que el nivel de fantasía para lograr el control y estabilidad está dentro del inconsciente, lo cual se debe partir para encontrar el porqué de la idea suicida que conlleva al acto (p. 60). Conforme a lo planteado, las tentativas de suicidio como todo síntoma psicológico dramatizan a la vez el conflicto inconsciente y la solución simbólica o defensiva de este.

Del mismo modo, Trauman (citado por Barón, 2000) afirma:

esta pérdida momentánea de contacto con la realidad vuelve posible el gesto suicida y se explica por la intensidad del dolor mental provocado por el evento desencadenante, el cual toma a menudo la forma de una pérdida objetual. (p. 61).

Es decir, que el individuo pierde el sentido a la vida como consecuencia a una crisis que le genera malestar psicológico y no le permite percibir posibles soluciones y su nivel de frustración es bajo. Por tanto, este tipo de comportamientos están ligados a la poca motivación que tiene para seguir adelante a pesar de una realidad poco alentadora. En este sentido, la conducta suicida cuando la persona atenta contra su propia vida sin lograrlo, convirtiéndose en un intento de suicidio (Arenas, A. V. G. 2019).

Para Palacios, Sánchez y Andrade (2010) los hombres se suicidan con una frecuencia de cinco veces mayor que las mujeres; además señalan que las mujeres intentan suicidarse tres a cuatro veces más que los hombres (p. 51). Es decir que el hombre tiende más a adoptar una conducta suicida que la mujer.

De este modo, para Harrington (2001):

la conducta suicida en los adolescentes puede explicarse a partir de la combinación de la depresión con ciertas características de personalidad, tales como la agresión o la propensión a tomar riesgos, sin dejar atrás los factores psicosociales y los cambios de vida que integran al individuo e influyen en la toma de decisiones (p. 48).

De lo anterior se concluye que, dentro del estudio por intento de suicidio, la letalidad necesita ser evaluada como lo sugieren algunos autores (Brown, Henriques, Sosdjan y Beck, 2004). Según se referencia, la intención y la letalidad son elementos diferentes de las lesiones autoinfligidas y las subdimensiones independientes del comportamiento suicida, pero no mutuamente excluyentes y, sin embargo, se complementan entre sí (p. 70).

A su vez, según lo expuesto por Bedoya Cardona, E. Y., & Montaña Villalba, L. E. (2016) los trastornos mentales más habituales en las personas que han realizado intentos de suicidio y suicidio se encuentran depresión, distimia, bipolaridad, trastorno de personalidad, ansiedad, agorafobia, abuso de sustancias (drogas psicoactivas, alcohol y tabaco), esquizofrenia, somatización y trastornos alimentarios como la anorexia nerviosa (p.10).

En este sentido, Rosenbloom & Pfefferbaum, (2003a) hacen énfasis en que los factores de la personalidad son relevantes en la conducta de riesgo, lo cual las clasifica de la siguiente manera: relaciones y características generales de la personalidad, características de integración de la personalidad y, por último, el impulso y la motivación (p.33), relacionándose con los trastornos de la personalidad que influyen en las conductas suicidas.

# ALGUNOS ESTUDIOS EN COLOMBIA Y MIRADAS LOCALES

---

En Colombia se realizó un estudio titulado “Factores asociados al intento de suicidio en población colombiana” (Gómez, Rodríguez, Bohórquez, Diazgranados, Ospina y Fernández, 2002) que determinó los factores asociados a los intentos de suicidio a partir de los informes de Medicina Legal de 1994, donde esta era la tercera causa de muerte en personas en un rango de edad entre 15 a 45 años; partiendo de las autopsias psicológicas se determinaron como características principales la depresión reactiva, la agresividad e impulsividad, el estrés crónico, el trastorno de personalidad y las sustancias psicoactivas. (p. 275); por lo tanto, este estudio llegó a la conclusión de que en Colombia el suicidio e intento de suicidio tienen igual prevalencias que en otros países desarrollados.

Los boletines entregados por la Secretaría de Salud Nacional en relación con el intento de suicidio revela que el país, entre los años 2009 a 2015, presentó un número de 10 325 casos de lesiones autoinfligidas intencionalmente, con un promedio de 1475 casos por año, a causa de envenenamiento y exposición a medicamentos, sustancias biológicas y plaguicidas, donde la población predominante son individuos entre los 15 y 19 años y donde por cada hombre que se intenta suicidar, dos mujeres lo hacen (Cuello, 2018). Según el “DANE entre 2014 y 2015 el índice de suicidios consumados fue de 21 415, con un promedio aproximado de 2142 casos por año” (Cuello, 2018, pág. 8).

Luego, se encuentra el informe realizado por el Grupo Centro de Referencia Nacional sobre violencias (GCRNV, 2016) realiza una comparación con la presencia de este tipo de conductas en lo relacionado con los años 2007 a 2016, presentando un índice elevado de casos de suicidios. La totalidad de casos reportados durante los últimos 10 años fue de 19 177 casos, lo que corresponde a 1918 casos por año.

La cifra reportada en el 2016 corresponde aproximadamente al doble de los reportados en años anteriores. Dentro de los registros se evidencia que la población masculina es la que más casos reporta en 2016, con el 81.7% del total (1888 casos) mientras las mujeres registran el 18.2% de los casos reportados (422 casos). En el análisis en relación con las edades registradas de las víctimas de suicidio, se identificó que los índices más altos se reportaron en hombres, con un número de 270 casos en un rango de edad entre 20 a 24 años y 25 a 29 años; en mujeres el índice más alto de muerte por suicidio se reportó en edades entre los 15 y 17 años con 71 casos y entre los 20 a 24 años con 57 casos.

De igual forma, el reporte realizado por el Instituto Nacional de Medicina Legal (INML) de junio de 2017 realizó un comparativo entre 2016 y 2017 en relación con las estadísticas por causas de muerte en los habitantes del país, donde define como principal causa el homicidio, siguiendo los accidentes de tránsito, muerte accidental y en cuarta posición la muerte por suicidio; en 2016 se presentaron un total de 948 suicidios correspondientes a 784 de hombres y 164 de mujeres. En el transcurso del año, los meses comprendidos entre enero y junio se ha presentado un incremento importante en la tasa de suicidio llegando a un número de 1100 casos, de los cuales 831 corresponden a hombres y 210 a mujeres (INML, 2017).

Esta realidad no es ajena a la ciudad de Neiva. Dentro del marco de conmemoración del Día Mundial de la Salud, en el año 2017, el Ministerio de salud de Colombia presentó un informe de contextualización de la salud mental, la problemática de la depresión y las conductas autoinfligidas en el municipio, donde se precisó que del 2015 al 2016 hubo una reducción del 12%, es decir, se pasó 341 casos a 301 casos, tasa de incidencia del intento de suicidio por cada 100 000 habitantes. Sin embargo, estas cifras son desalentadoras porque del total de los intentos de suicidios en el año, casi el 50% corresponden a menores de 19 años; por ejemplo, en el año 2014 de 250 casos de intentos de suicidio, 118 correspondieron a menores de 19 años (47%), pero el año 2015 al 44% (150 casos) y el año 2016 correspondió al 52% (145 adolescentes de un total de 301 casos). (Minsalud, 2018).



De este modo, se parte de los informes epidemiológicos emitidos por la Secretaría de Salud Departamental del Huila; las diferentes comunas de Neiva presentan un índice elevado de intentos de suicidio, donde las comunas con más intentos de suicidio son la 1, 6, 8, 9 y 10; de ellas la 1, 9 y 10 reportan los mayores casos de suicidios consumados.

De los resultados de la investigación podemos decir que a pesar de la información recolectada y de la ausencia en conocimiento reportado en los años 2014 a 2017, es preocupante ver que no se logró evidenciar un avance importante en relación con la problemática, a pesar de que esta es considerada como un problema de salud pública a nivel mundial y como la segunda causa de muerte en población adolescente como protagonista, según la OMS (2017); en las cifras de Medicina Legal en el año 2015 se presentó un aumento de casos suicidas en un 25% (INMLyCF, 2016). En el análisis de las investigaciones se observó que en las metodologías donde se utilizó el enfoque cuantitativo con diseño comparativo o descriptivo se relacionaron variables como la ideación suicida, la tipología familiar, la influencia de sustancias psicoactivas o el consumo de alcohol, el trastorno de personalidad, las alteraciones emocionales y el patrón del sueño.

De igual forma, en las investigaciones se realizó la caracterización del perfil psicológico de personas con antecedentes de intento de suicidio (Salazar y Tovar, 2007) y riesgo de depresión en familias con integrantes que presentaron suicidio (Quevedo y Varón, 2014). La población estudio en las investigaciones son grupos de estudiantes y pacientes entre 18 y 28 años y 18 y 40 años; en las otras investigaciones se utilizaron muestras a partir de todos los registros de intentos de suicidio en las instituciones de salud (116 participantes) y Medicina Legal en casos de suicidios consumados (19 casos). No se delimitó la población en cuanto a su género.

Dentro de las investigaciones se observó frecuentemente la utilización de variables como ideación suicida, trastorno de personalidad, de sueño y de las emociones. Amaya y Puentes (2007), estudiantes de pregrado en psicología de la USCO, decidieron analizar la posibilidad de ideación suicida en los casos reportados por accidentes de tránsito en estados de alicoramiento; para ello utilizaron variables como depresión, ansiedad, ideación suicida y consumo de alcohol, localizando a las personas a partir de los registros de urgencias del Hospital Universitario “Hernando Moncaleano” de la ciudad Neiva; en los resultados de la investigación no hallaron la posibilidad de ideación suicida en este tipo de población ya que se concluyó que los índices de ansiedad y depresión que se encontraron en la muestra eran consecuencia del consumo de alcohol y la dependencia que muchos de ellos tenían hacia este tipo de ansiedad.

De igual forma, es de resaltar que la intención de la investigación de los jóvenes se puede justificar por los postulados que en su momento realizaron Tejedor, Díaz, Faus, Solá, y Pérez (2011), quienes en su momento hablaron sobre la posibilidad de existencia de muertes accidentales en las que, en el fondo, hay deseo de morir. Además, se tuvo presente como variable la influencia de los medios de comunicación y la información noticiosa que estos venden en relación con el periodismo amarillista frente a la publi-

cación de casos de intento de suicidio como posible factor asociado al desencadenamiento de nuevos reportes de muerte por esta causa.

En la investigación realizada por la Universidad Cooperativa de Colombia, concluyó que no existía relación directa entre casos de intentos de suicidio posterior a las noticias de los mismos; dentro del estudio se identificaron factores asociados a las causas como conflictos de parejas, problemas económicos, factores determinados en otras investigaciones como la construcción del “Perfil psicológico de las personas que han presentado intento de suicidio en 13 municipios del departamento del Huila en los años 2003 y 2004” (Salazar y Tovar, 2007).

También cabe mencionar que Palacio (2010) realizó una aproximación al concepto de suicidio en nuestros días a partir de los postulados de Durkheim, quien definió tres categorías en las cuales se encerraba al suicida: el suicidio egoísta, el suicidio altruista y el suicidio anómico. Asociado a lo anterior, la investigación *Viviendo con VIH/Sida: Ideación suicida en jóvenes de 14 a 26 años con VIH/Sida en la ciudad de Neiva* (Quintero et al., 2010), arrojó como conclusión general que este tipo de población optaba por el suicidio como una salida premeditada ante la angustia de vivir una enfermedad dolorosa y terminal, con el objetivo de evitar el sufrimiento de sus familiares.

Resulta interesante analizar que dentro de las investigaciones encontradas se hallaron datos en común pese a la poca información: la prevalencia de intentos de suicidios en los adolescentes de Neiva-Huila muestra que son la población más vulnerable. Según Harrington (2001) se considera que la conducta suicida en los adolescentes puede explicarse a partir de la combinación de la depresión con ciertas características de personalidad como la agresión o la propensión a tomar riesgos, sin dejar atrás los factores psicosociales y los cambios de vida que integran al individuo e influyen en la toma de decisiones.

Asimismo, es importante mencionar que en los resultados encontrados hay una prevalencia significativa de intento de suicidio en las mujeres; sin embargo, el suicidio en los hombres es mayor; así lo mencionan Andrade, Cohen, Spirito y Brown, (citados por citados por Palacios, Sánchez y Andrade, 2010), especificando que los hombres se suicidan con una frecuencia cinco veces mayor que las mujeres porque utilizan mecanismos de suicidio más fuertes y contundentes como las armas de fuego.

Cabe resaltar que dentro la información hallada surgía la necesidad de crear acciones de prevención y seguimientos a los comportamientos suicidas debido a que dicha situación se ha convertido en una problemática que requiere ser atendida por todas las instituciones. Así lo menciona OMS (2014), en cuanto a que el suicidio se ha convertido en un problema de salud pública que genera repercusiones importantes en el entorno familiar, económico y social.

Ahora bien, las acciones para la prevención del suicidio llevaron en Colombia a la creación de la Ley 1616 (2013). En el artículo 8°, “Acciones de promoción”, el Ministerio de Salud y Protección Social asumirá y dirigirá las acciones de promoción en salud mental para afectar positivamente los determinantes de la salud mental que involucran la inclusión social, la eliminación del estigma y la discriminación, el buen trato y la prevención de las violencias, las prácticas de hostigamiento, el acoso o matoneo escolar, la prevención del suicidio, la prevención del consumo de sustancias psicoactivas, la participación social y seguridad económica y alimentaria, entre otras. Esto tiene como objetivo garantizar el derecho a la salud mental a través de pautas para la promoción y prestación de servicios integrales.

Se evidencia que las normativas permiten tomar acciones desde la ley, pero es necesario entender los enfoques de la salud mental desde su definición hasta su aplicación en lo social comunitario.



A continuación, las posturas teórico-conceptuales del enfoque que han sido reflexionadas por los investigadores con base en el trabajo articulado entre el Centro de Investigación y Acción psicosocial (CIAPSC) desde su eje de Salud Mental Comunitaria, el Sistema de Servicio Social Unadista (SISSU) y el Semillero de Investigación Huellas Universitarias de Neiva.

# CONCEPTUALIZACIÓN DE LA SALUD MENTAL COMUNITARIA EN EL ABORDAJE DE LAS PROBLEMÁTICAS SOCIALES

---

Para hablar de salud mental en la comunidad se deben considerar múltiples factores: la relación del desarrollo general con los aspectos psicosociales y conductuales, la percepción de la salud y la calidad de vida (nivel de vida, condiciones materiales de vida, modo de vida, estilo de vida y satisfacción personal) por parte de la población, la forma con que se cubren necesidades básicas y se aseguran los derechos humanos, la frecuencia y la atención de los trastornos mentales y el bienestar, estableciendo puntos de contacto con otras categorías sociales como el desarrollo económico, el entorno, el ambiente y la naturaleza.

De este modo, cuando se encuentra que se habla teóricamente de la salud mental comunitaria (SMC) se hace referencia a las condiciones sociales, organizativas y técnicas que configuran la salud integral de una comunidad y, por tanto, las condiciones psicosociales en las que están inmersos los sujetos sociales.

Por esta razón, resulta importante definir salud mental comunitaria como el mejoramiento paulatino de las condiciones de vida comunal y la salud mental de la comunidad mediante actividades integradas y planificadas de protección y promoción de la salud mental, de prevención de malestares y problemas psicosociales y de recuperación y reparación de los vínculos personales, familiares y comunales dañados y quebrados por la pobreza, las relaciones de inequidad y dominación y el proceso vivido durante el conflicto armado interno. Todo esto con la comprensión, el acuerdo y la participación de la comunidad. (Vega, Valz, Rivera, y Moya, citados por Ocaña, 2015, p.15).

De este modo, la visión de la salud mental avanza para no considerarse solo como la ausencia de la enfermedad sino desde las dimensiones del bienestar integral del individuo. Bang (2014) en la publicación “Estrategias comunitarias en promoción de salud mental: construyendo una trama conceptual para el abordaje de problemáticas psicosociales complejas” menciona varios elementos dentro de la salud mental co-

munitaria; el primero de ellos tiene relación con las políticas internacionales de salud mental, que proponen la transformación del sistema de salud mental, lo cual es visto desde lo psiquiátrico y lo rígido para dar paso a la atención de los padecimientos mentales en comunidad.

Por esta razón, se afirma que las políticas de atención se encaminan al fortalecimiento integral de salud, que, mediante la atención primaria, garantizan prácticas de prevención y promoción vista como una oportunidad para propiciar la salud mental comunitaria (Bang, 2014). Es decir, las prácticas y acciones de promoción de salud mental comunitaria que propician transformación social desde lazos comunitarios como generadores de vínculos solidarios y redes de apoyo que fortalecen la participación para la constitución de la propia comunidad como sujeto activo de transformación de sus realidades dan lugar a condiciones propicias para la toma de decisiones autónomas y conjuntas sobre el propio proceso de salud-enfermedad-cuidados (Bang, 2010).

De acuerdo con Stolkiner y Solitario (citados por Bang, 2014) las prácticas de salud mental son un conjunto heterogéneo dentro del campo más amplio de prácticas de salud, que nos permiten entenderla como proceso integral generador de bienestar biopsicosocial de los sujetos en comunidad. En este sentido, la salud mental comunitaria se entiende como la promoción desde una representación de salud integral y no estructurada bajo normas dirigidas a la participación de la comunidad, la cual es responsable de definir e interferir activamente en el cambio social que genera cambios en su entorno, pues si es bien claro, no se puede forzar a rechazar lo que no se siente como desajustado o necesario.

Lo anterior se sustenta con la Ley 1122 de 2007: la salud pública está constituida por un conjunto de políticas que busca garantizar de manera integrada la salud de la población por medio de acciones dirigidas tanto de manera individual como colectiva ya que sus resultados se constituyen en indicadores de las condiciones de vida, bienestar y desarrollo. Así mismo, en Colombia se adoptó la política nacional sobre salud mental el 07 de noviembre de 2018 mediante la Resolución 004886, que, desde una perspectiva integral, considera la atención primaria de salud como estrategia reordenadora de los sistemas con lógica universalista y basada en la idea de derechos, además de los lineamientos para la promoción de la salud mental en la prevención del suicidio de la OMS (2018).

Desde este marco, se da una articulación posible entre la estrategia de APS integral y las prácticas de prevención y promoción de salud mental como oportunidad para retomar y profundizar objetivos de implementación de políticas de salud mental con base en la comunidad (Bang, 2014).

Se debe agregar que, en la atención comunitaria en salud mental, González (2002) menciona la atención integral y continuada y hace énfasis en tres aspectos: la presencia de su esencia como ser biológico, las relaciones como ser social inherentes a su condición de convivencia grupal (familia y comunidad) y la resultante de esta interrelación biosocial que es la que origina el fenómeno psicológico. Es decir, que está inmerso en el contexto y que dichas condiciones garantizan su bienestar o malestar psicológico.



Por esta razón, el diagnóstico comunitario y la evaluación de las necesidades sociales de la salud mental permite determinar las condiciones y principales necesidades o problemáticas de la SMC y, a su vez, establecer un plan de acción específico que tenga pertinencia a la realidad de la comunidad. Para ello se requiere la descentralización de los recursos materiales y humanos; es decir, un sistema regional que asigne funciones y responsabilidades propias de la comunidad que les permita llevar a cabo acciones de promoción y prevención en la salud mental comunitaria.

# UN ABORDAJE DE LA SALUD MENTAL COMUNITARIA PARA EL SUICIDIO COMO PROBLEMÁTICA

---

Las conductas suicidas son multifactoriales; es, pues, necesario realizar un abordaje de igual forma: realizar una atención a la problemática de forma integral y entender que el sujeto no está solo en la sociedad ya que, de forma directa o indirecta, lo que pase en esa sociedad afecta de forma positiva o negativa sobre el pensar, actuar y sentir del individuo. La realidad es que nos enfrentamos a una sociedad que avanza de forma exponencial; hay avances científicos y tecnológicos que favorecen la vida de los individuos, pero es necesario y urgente evaluar los riesgos que esto brinda para la salud mental de los sujetos como demandas materiales, estereotipos sociales, la obligación de trabajar para cumplir las necesidades impuestas por la globalización y no esencialmente las necesidades básicas.



---

Con base en los regentes mencionados, una mirada hacia una problemática particular como el suicidio, siendo un problema social complejo que tiene aristas no solo psicopatológicas y clínicas sino familiares, sociales y culturales de una comunidad en particular y de las políticas, normas y programas de un Estado en general, debe tener un abordaje interdisciplinar e interorganizacional.

Se ha establecido que en las problemáticas del suicidio los mecanismos de afrontamiento, la resolución de conflictos, la inteligencia emocional, la comunicación asertiva, los conflictos en parejas, las rupturas amorosas, la desintegración y disfuncionalidad familiar, las enfermedades psicológicas y los trastornos emocionales, como algunas de las tantas causas de las diferentes conductas suicidas, se pueden abordar desde la SMC.

“Se debe revisar muy críticamente el rol de las instituciones y sus profesionales, asumiendo una posición de encuentro de saberes tanto con las personas de la comunidad como con profesionales de otras áreas” (Maroto, 2017).

De esta manera, para el abordaje del suicidio desde el enfoque de la SMC como un enfoque participativo, el trabajo se debe hacer desde el trabajo cooperativo de disciplinas científicas como la psicología, la sociología, la enfermería, la medicina, el trabajo social, la pedagogía y la comunicación social, así como las didácticas, la lúdica y las artes, que lograrían abordar de manera conjunta una problemática como esta, generando estrategias más sistemáticas, organizadas e integrales. Requiere además el abordaje desde la diversidad en términos culturales, poblacionales y de género, respetando los principios, pautas y saberes de la diversidad cultural, respetando las estrategias populares que usa la gente para atender la problemática, como también sus representaciones sociales e imaginarios.

Requiere trabajar de la mano de otras instituciones, organizaciones y grupos comunitarios, instituciones educativas, iglesias y líderes religiosos, organizaciones no gubernamentales que trabajan en el contexto de incidencia, grupos artísticos y culturales, deportivos, ambientales y de mujeres. Se trata de construir o reconstruir red y tejido social, además de potenciar los factores protectores de cada individuo y comunidad. La idea es habilitar lazos de escucha tanto a la persona como a la comunidad, recíproca y armónicamente.

## REFERENCIAS

---

Amaya, & Puentes (2007). Riesgo suicida en personas con accidente de tránsito en estado de alicoramiento. (tesis de pregrado). Universidad Cooperativa de Colombia, Neiva, Colombia.

Arenas, A. V. G. (2019). Factores familiares que intervienen en el intento de suicidio en jóvenes adolescentes. *Vínculos. Sociología, análisis y opinión*, (15).

Baltodano, M. y Márquez, M. (2014). Ideación suicida en privados de libertad: Una propuesta para su atención. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 15 (32), pp. 223-248. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/666/66633023014.pdf>

Bang, C. (2010). La estrategia de promoción de salud mental comunitaria: Una aproximación conceptual desde el paradigma de la complejidad. *Memorias II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología (Tomo 3)*. Buenos Aires: Facultad de Psicología UBA.

Bang, C. (2014). Estrategias comunitarias en promoción de salud mental: construyendo una trama conceptual para el abordaje de problemáticas psicosociales complejas. *Psicoperspectivas*, 13 (2), pp. 109-120.

Barón, O. P. (2000). Adolescencia y suicidio. *Psicología desde el Caribe*, (6), 48-69.

Barrionuevo, J. (2009). Suicidio e intentos de suicidio. Universidad de Buenos Aires. Obtenido de <http://suicidioprevencion.cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2015/09/Suicidio-e-IAE-Argentina.pdf>

Bedoya Cardona, Erika Yohanna, & Montañó Villalba, Ludivia Esther (2016). Suicidio y Trastorno Mental. *CES Psicología*, 9(2),179-201

Rodríguez, M., Díaz, L., Hernández, M. y Tobón, J. (2006). *Mortalidad por suicidio en Colombia. Medicina UPB*, 25 (2), pp. 159-170. Tomado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=159019860006>

Contreras, C. y Gutiérrez, A. (2007). Bases biológicas del suicidio. *Revista de divulgación científica y tecnológica de la Universidad Veracruzana*, 20 (1). Tomado de <http://www.uv.mx/cienciahombre/revistae/vol20num1/articulos/suicidio/>

Cuello, C. (2018). *Boletín de salud mental. Conducta suicida. Subdirección de Enfermedades No Transmisibles*. Bogotá: Ministerio de Salud Nacional. Tomado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/boletin-conducta-suicida.pdf>

Durkheim, É. (1987). *El suicidio. Un estudio de sociología*. Recuperado en <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/04/Durkheim-%C3%89mile-El-Suicidio.pdf>

González, M. (2002). La atención comunitaria en salud mental. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 18(5), 340-342.

Gómez, C., Rodríguez, N., Bohórquez, A., Diazgranados, N., Ospina, M. y Fernández, C. (2002). Factores asociados al intento de suicidio en la población colombiana. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 31 (4). Tomado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-74502002000400002](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502002000400002)

Harrington, R. (2001). Consecuencias psicosociales de la depresión adolescente. *En Psiquiatría y Salud Integral*, 1 (2), pp. 48-52.

Ibarrola, M. D. (2000). Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). 2000. Anuario estadístico del estado de Sinaloa. Edición.

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses - Grupo Centro de Referencia Nacional sobre Violencia. (2016). *Comportamiento del Suicidio-Colombia*. Obtenido de: <https://www.acotaph.org/assets/forensis-2016.pdf>

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2017). *Boletín Estadístico Mensual-junio 2017*. Obtenido de: <https://www.medicinalegal.gov.co/cifras-estadisticas/boletines-estadisticos-mensuales>

León González, M. (2002). La atención comunitaria en salud mental. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 18 (5), pp. 340-342.

Ley 1616 de 2013. Congreso de la República, Bogotá, Colombia, 21 de enero de 2013. Disponible en <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/ley-1616-del-21-de-enero-2013.pdf>

Ley 1122 de 2007. Diario Oficial 46506, Congreso de la República, Bogotá, Colombia, 9 de enero de 2007. Recuperado de [enhttps://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/ley-1122-de-2007.pdf](https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/ley-1122-de-2007.pdf)

Maroto, A. (2016). Revisión de la investigación sobre suicidio en Costa Rica (1998-2013): Principales hallazgos. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 4 (154), pp. 149-158. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15351156010>

Maroto, A. (2017). El suicidio en el ámbito comunitario: lineamientos para su abordaje. *Reflexiones*, 96 (1), pp. 27-39.

Minsalud. (2018). Boletín de salud mental, Conducta suicida. Obtenido de Subdirección de enfermedades no transmisibles. Ministerio de Salud de Colombia: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/boletin-conducta-suicida.pdf>

Nizama, M. (2011). Suicidio. *Revista Peruana de Epidemiología*, 15 (2), pp. 81-85.

Noa, J. y Miranda, M. (2010). Factores de riesgo de intento suicida en adolescentes. *MEDISAN*, 14 (3).

Ocaña, C. (2015). *Salud mental para todos, pero asunto de ellas. La salud mental desde la perspectiva de mujeres-cuidadoras* (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

OMS. (2002) Prevención del Suicidio, Trastornos Mentales y Cerebrales. Departamento de Salud Mental y Toxicomanías. Ginebra. 2000.

----- (2001) *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud «CIF»*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

----- (2014). El suicidio es la segunda causa de muerte entre los jóvenes. Disponible en <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>

----- (2017). Suicidio. Nota Descriptiva. Obtenido de <http://www.who.int/media-centre/factsheets/fs398/es/>

Palacio, A. (2010). La comprensión clásica del suicidio de Émile Durkheim a nuestros días. *Affectio Societatis*, 7 (12), pp. 1-13.

Palacios, J., Sánchez, B. y Andrade, P. (2010). Intento de suicidio y búsqueda de sensaciones en adolescentes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12 (1) pp. 53-75.

Quevedo, M., y Varón, C. (2014). *Depresión en familiares de individuos que realizaron intento de suicidio o suicidio en el sector urbano del municipio de La Plata Huila en el año 2013* (tesis de pregrado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia, La Plata, Colombia. Tomado de <http://repository.unad.edu.co/handle/10596/3461>.

Quintero, A., Castro, E., Barón, J., Jiménez, L., Ramírez, L., Espinosa, L., y Bernal, Y. (2010). *Viviendo con VIH/Sida: Ideación suicida en jóvenes de 14 a 26 años con VIH/Sida en la ciudad de Neiva* (tesis de pregrado). Universidad Cooperativa de Colombia, Neiva, Colombia.

Resolución 004886 de 2018. Ministerio de Salud y Protección Social, Bogotá, Colombia, 9 de enero de 2007. Recuperado de [https://www.minsalud.gov.co/Normatividad\\_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%204886%20de%202018.pdf](https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%204886%20de%202018.pdf)

Rosenbloom, M., Sullivan, E. V., & Pfefferbaum, A. (2003). Using magnetic resonance imaging and diffusion tensor imaging to assess brain damage in alcoholics. *Alcohol Research & Health*, 27(2), 146.

Salazar, L. y Tovar, N. (2007). *Perfil psicológico de las personas que han presentado intento de suicidio en 13 municipios del departamento del Huila entre los años 2003 y 2004 Neiva*. (tesis de pregrado). Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia.

Sánchez, L., Morfín, T., García, J., Quintanilla R. y Cruz, J. (2011). Consenso Cultural sobre el Intento de Suicidio en Adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 20 (2), pp. 167-179.

Sánchez, L., Morfín, T., García, J., Quintanilla, R., Hernández, R., Contreras, E. y Cruz, J. (2014). Intento de suicidio en adolescentes mexicanos: perspectiva desde el consenso cultural. *Acta de investigación psicológica*, 4 (1), pp. 1446-1459. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358933346010>

Tejedor, C., Díaz, A., Faus, G., Solá, I. y Pérez, V. (2011). Resultados del programa de prevención de la conducta suicida. Distrito de la Dreta de l'Exemple de Barcelona. *Actas Esp. Psiquiatría*, 39 (5) pp. 280-287.

Vélez-Pérez, D., Maldonado-Santiago, N., & Rivera-Lugo, C. I. (2017). Espectro del suicidio en jóvenes universitarios en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 28(1), 34-44.



# INVESTIGACIÓN Y ACCIÓN EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA REGIÓN



12. Autores

**Nelly Campos Ramírez**  
**Henry Steven Rebolledo Cortés**  
**Catherine Johana Jaimes Silva**

13. Autores

**María Elena Rivas Arenas**

14. Autores

**Gloria Isabel Vargas Hurtado**  
**Luis Ernesto Ramírez Guerrero**  
**Shyrley Rocío Vargas Paredes**  
**Óscar Andrés Benavides Parra**  
**Carolina Sánchez Falla**

15. Autores

**Paola Andrea Yate Vivas**  
**Mónica Maritza Ruiz Barrios**  
**Milton Fernando Ortega Pava**  
**Edson Daniel Benítez Rodríguez**  
**Diego Alberto Marín Idarraga**

---

# 12

## INVESTIGACIÓN Y PROYECCIÓN SOCIAL UNADISTA: ARTICULACIONES ENTRE CENTROS DE INVESTIGACIÓN Y EL SISTEMA DE SERVICIO SOCIAL

### RESUMEN

---

En este capítulo se plantea la reflexión sobre el estado de la investigación, sus propósitos, alcances, la gestión y el papel de la academia desde los centros, grupos y semilleros de investigación en el aporte a la transformación social, cultural y medio ambiental. Las reflexiones hacen parte de los resultados del trabajo investigativo y de proyección social del Centro de Investigación y Acción Psicosocial, CIAPSC, el Sistema de Servicio Social Unadista y el Grupo de investigación IN-YUMACIZO y su semillero EIZA, de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de la ciudad de Neiva.

**Palabras clave:** desarrollo sostenible, investigación, proyección social



# ABSTRACT

---

This chapter proposes reflection on the state of research, its purposes, scopes, management and the role of the academy from research centres, groups and hotbeds in the contribution to social, cultural and environmental transformation. The reflections are part of the results of the research and social projection work of the CIAPSC Center for Research and Psychosocial Action, the Unadist Social Service System and the INYUMACIZO Research Group and EIZA seedling, university National Open and Distance from the city of Neiva.

**Keywords:** *research, social projection, sustainable development.*

# INTRODUCCIÓN

---

Los propósitos fundamentales de la investigación a nivel mundial y local apuestan a que se potencien capacidades para generar, usar y adaptar el conocimiento en función del desarrollo humano en sus diferentes dimensiones, más allá de la económica a la social, al bienestar social.

Para su consecución se ha propuesto que es necesario que el desarrollo de conocimiento científico y tecnológico (CyT) atienda las necesidades y los problemas actuales de las sociedades en desventaja.

Es decir, que tenga relación muy cercana con el aspecto social, de donde se espera que la ciencia y la tecnología se disponga y pueda implementarse en afrontar los problemas socioambientales en la salud, en la pobreza, la equidad, la educación, la sostenibilidad ambiental y los recursos tanto culturales como naturales de cada región. De esta manera encontramos cómo el desarrollo de la investigación está directamente vinculada con el desarrollo social, la proyección y/o extensión social, y el desarrollo sostenible y/o ambiental.

# ESTADO ACTUAL DE LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA E INVESTIGATIVA EN COLOMBIA

---

Al hacer una revisión y sentar una reflexión en torno a cómo está el país frente a la investigación, es imperante tener una mirada general y global de la investigación en la región y otros países.

Ciocca y Delgado (2017) analizan las disparidades sociales y económicas en América Latina en términos de la investigación en los países atravesados por procesos sociopolíticos álgidos con dictaduras y guerras, marcados por el insuficiente interés a los desarrollos científicos y tecnológicos, con el agravante de que la distribución del ingreso es de los más desiguales del mundo.

Pese a que Brasil, México y Argentina tienen altas macroeconomías en relación con otros países latinos, tienen los mismos problemas sociopolíticos (guerras entre guerrillas y Estado, corrupción política, narcotráfico, violencia, desigualdad, crisis educativa, entre otros) que los demás. Por supuesto, estas condiciones inciden negativamente sobre la inversión y financiación para la ciencia, la investigación, el desarrollo social y la calidad de vida de los ciudadanos de los países latinos.

..... A diferencia de los Estados Unidos, donde la ciencia es realmente un motor de economía, las industrias privadas en América Latina son en general reacios a invertir en desarrollo científico. América latina y los países del Caribe invierten menos en investigación que otros países desarrollados y emergentes, y la participación de las empresas privadas son muy limitadas. (Ciocca y Delgado, 2017, p. 4).

Según lo anterior, el principal problema en asuntos de investigación no es la falta de recursos para su inversión, sino las reglas claras para ello: “a veces es distribuido en base a alianzas políticas y agravado por la inestabilidad económica, lo que tiene un impacto negativo en el desarrollo de tecnologías de innovación” (p. 4). Sin embargo, después de Argentina, Brasil, Bolivia y Chile, Colombia es el quinto país en el orden de los altos fondos de inversión en América latina.

De otra parte, la contribución y exigencia de la investigación varía entre países; en Colombia, como en Argentina, se exige a los docentes no solo enseñanza sino producción científica; así mismo la inversión de la investigación está principalmente desde la universidad pública. Diferente de Cuba, en parte por la mala organización de su sistema de financiamiento (Dallanegra, 2004, citado por Ciocca y Delgado, 2017).

La exigencia que hacen las universidades sobre la producción investigativa, la publicación de alto nivel y la movilidad académica a docentes investigadores e investigadoras de la región es igual de alta al resto de los países del mundo. Y, por lo general en todos los países latinos, las remuneraciones no son equitativas con su formación educativa y su producción.

Pese a que Colombia es el cuarto país con mejor remuneración para el investigador después de Argentina, Brasil y Chile, esta baja remuneración del investigador incide en varios aspectos para una producción; en la formación continua, en la participación de eventos científicos, en la posibilidad de hacer una publicación especializada donde deba pagar o no, que en el caso de América latina solo algunos países como Guatemala, Honduras y Nicaragua tiene revistas de libre acceso. Por ello se ha normalizado y categorizado el fenómeno de la “fuga de cerebros”, científicos y estudiosos profesionales que escapan de sus países para continuar su labor en otros países con condiciones diferentes.



Según los autores, en Colombia entre el 70 y 80% de los recursos de Colciencias (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación) “están dirigidas a apoyar becarios postdoctorales, pero no hay fondos para apoyar el proyecto científico a nivel local” (p. 8). En este sentido, los becarios van al extranjero a realizar sus estudios y algunos prefieren pagar sus becas de estudio antes que regresar a Colombia.

En términos del desarrollo de la investigación en Colombia el Gobierno nacional define que su estado actual se caracteriza por ocho puntos o aspectos clave. “La ciencia, la tecnología y la innovación contribuyen sustancialmente a incrementar los estándares de vida de la sociedad y a generar riqueza y progreso económico sostenido” (DNP – Colciencias, 2006, p. 56).

Un primer punto reconoce una baja inversión en ciencia y tecnología, afirmando que “los avances logrados en fortalecimiento de una institucionalidad en ciencia y tecnología no han tenido un desarrollo paralelo en la financiación” (DNP – Colciencias, 2006, p. 13). La ciencia y tecnología no han sido una prioridad en la sociedad colombiana a pesar de las recomendaciones de las agencias internacionales sobre los acuerdos misionales para la ciencia, educación y desarrollo (Colciencias, 2018).

Las agencias internacionales recomiendan la cifra que retomó la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo: para que una nación sea viable debe invertir no menos del 2,0% de su PIB en actividades de ciencia, tecnología e innovación. (DNP – Colciencias, 2006).

Otro punto significativo del informe es que Colombia no se ha consolidado científica y tecnológicamente como otros países de la región latina como Argentina o Brasil pese a que en los últimos años ha ascendido la producción científica y de formación de alto nivel. Un punto tiene que ver con la poca vocación investigativa, sobre todo de los jóvenes de las universidades, en parte por la falta de inversión en cultura y educación y poco incentivo para la investigación; por tanto, hay poca producción en publicaciones especializadas internacionales; otra parte es la profesionalización en áreas tecnológicas e ingenierías donde Colombia, en relación con el mundo, está rezagada; también es baja la valoración y remuneración de las capacidades según el nivel de formación.

Respecto a este punto, se pueden ir relacionando otros puntos importantes: la poca valoración de las actividades científicas e investigativas desde el sector productivo empresarial y el bajo uso del conocimiento científico en las actividades económicas; es decir, se está investigando pero no se utilizan los resultados en el sector productivo y económico adecuadamente para la producción hacia dentro y fuera del país, lo que demuestra otro aspecto (punto siete del informe): que hay una baja o débil relación y articulación entre universidad y empresa puesto a que esta relación debe reflejarse no por el número de estudiantes y profesionales capacitando empresas, sino por el mejoramiento empresarial desde los resultados de las investigaciones.



Pese a los esfuerzos por promover el desarrollo de la investigación y el desarrollo tecnológico en otros sectores del país además del académico, empresarial y estatal y aunque su crecimiento en la última década logra reconocer la capacidad de generar y adaptar el conocimiento a una fase creciente para el desarrollo, Colombia sigue rezagada frente a otros países.

# LOS CENTROS DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO EN COLOMBIA

---

Se presenta una información contextualizada de los Centros de Investigación y Desarrollo Tecnológico (CIDT) en Colombia, detallando brevemente sus características en el Huila, para poder definir la actividad científica desarrollada por el Centro de Investigación CIAPSC de la UNAD.

Desde principios de los años noventa Colciencias desarrolla una política de apoyo al fortalecimiento y consolidación de los grupos y centros de investigación de Colombia. Actualmente se rige por la Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2015-2025 cuyo propósito es identificar, producir, difundir, usar y valorar el conocimiento, la tecnología y la innovación con el propósito de mejorar el desarrollo social y la competitividad del país. Dentro de ello se propone un reconocimiento de actores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTel), dentro de ellos centros e institutos de investigación. En su guía de reconocimiento (Colciencias, 2018) define el centro de investigación como una “organización pública, privada o mixta independiente que tiene como misión institucional desarrollar diversas actividades de investigación (básica o aplicada), con líneas de investigación declaradas y un propósito científico específico” (p. 5).

Según informe de Colciencias, en Colombia entre el año 2009 y 2014 fueron reconocidos 76 centros de investigación, 20 de ellos en ciencias de la salud, 15 en agropecuarias, 10 en ciencias sociales, 7 en industria, 6 en energías y minerías. De allí, 130 grupos de investigación fueron recogidos y clasificados en A1:293, A:386, B:869, D:749. Resalta el área de conocimiento de las ciencias sociales con un 30%, ciencias naturales con 21% e ingeniería y tecnología con 17%. Colciencias afirma que invirtió 2 416 907 millones de pesos en proyectos financiados por la entidad.

Para el 2014 en el Huila hubo una inversión de Colciencias 13 966 en proyectos financiados y ya que contaba con dos centros de investigación; esto se financió con 1298 millones de pesos.



Es importante analizar que desde el diagnóstico y caracterización realizado por “Tecnalia” para Colciencias en 2016 sobre la política de actores del SNCTel de Colciencias se encontraron varios factores de afectación en el desarrollo de la política para los centros. Uno de ellos es que las orientaciones son implícitas y discontinuas, pues las políticas no han sido explícitas o no indican claramente las acciones ni los aportes de recursos para el reconocimiento a lo largo del tiempo, lo que producía una financiación discontinua.

Por otra parte, en junio de 2018 Colciencias reporta el reconocimiento de 72 centros reconocidos en diferentes categorías: centros autónomos de investigación, centros dependientes, centro de desarrollo tecnológico, unidad de I+D+i de la empresa y centro de ciencia. Dentro de este reconocimiento los centros se ubican principalmente en ciudades como Bogotá, Cali, Medellín, Bucaramanga, Manizales, Tuluá y Barranquilla, entre otros. De este reporte se encuentra que la mayoría de los reconocimientos se da a sectores de salud, agroalimentos, ambiente, industria, energía, minería, apropiación social y, en una menor cuantía, social y educación. En abril de 2019 se han reconocido 111 CIDT en varias ciudades de periferias, pero siguen primando ciudades grandes; esta vez aumentan los reconocimientos de centros de área social, educativa y un poco en apropiación social. Aparecen más en área de salud, químicos y una categoría denominada ciencias de la vida.

Centro de investigación y acción psicosocial comunitaria:  
un escenario para la construcción de paz

El reconocimiento de Colciencias al CIDT se hace por regiones. En la región centro sur compuesta por Tolima, Amazonas, Caquetá, Huila, Nariño, Putumayo y Huila, este último tiene dos centros reconocidos; sin embargo, se encuentran otros avalados por universidades de la siguiente manera:

**Cuadro 1.** Centros de investigación y desarrollo tecnológico de la región sur; datos del Huila

Nombre	Sector/ Área	Ubicación
CIAPSC: Centro de Investigación y Acción Psicosocial Comunitaria	Ciencias sociales y educación	UNAD
CESURCAFÉ: Centro Surcolombiano de Investigación en Café	Agricultura	Universidad Surcolombiana (USCO)
CESPOSUR: Centro de Investigaciones Económicas, Sociales, Políticas y Organizacionales del Sur	Economía y administración	USCO
CINFADE: Centro de Investigaciones Jurídico Político de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas	Ciencias jurídicas y políticas	USCO
CEPASS: Corporación Centro de Investigación para la Gestión Tecnológica de Pasiflora del Departamento	Agricultura	GOBERNACIÓN DEL HUILA, USCO, SENA, asociaciones productoras frutícolas, otros.
ACUAPEZ: Corporación Centro de Desarrollo Tecnológico Piscícola Surcolombiano	Agropecuario -Industria	Autónomo, Gobernación del Huila

**Fuente:** elaboración propia desde revisión en portales web

Los CIDT de la tabla 1, no están reconocidos por Colciencias actualmente, pero se encuentran desarrollando actividades de investigación activamente, como el caso del CIAPSC de la UNAD, que está en proceso de autoevaluación para su reconocimiento. Los centros de desarrollo tecnológico CEPASS y ACUAPEZ han obtenido reconocimientos de Colciencias como únicos centros tecnológicos en años atrás.

Como en otras zonas del país, y particularmente en las investigaciones del Huila, estos centros funcionan y tienen una capacidad instalada reconocida en la región con laboratorios certificados y pruebas refrendadas y validadas, pero se reconocen las serias necesidades de articulación entre el SNCTel y las realidades situadas de los centros.



Para fortalecerse y mantener su sostenibilidad y producción investigativa, los centros se han articulado a otros sistemas de subvenciones, principalmente al Sistema General de Regalías -SGR- desarrollando programas y proyectos de alto impacto para las apuestas productivas del departamento, además de otras áreas como las agropecuarias, caficultoras y climáticas (Gobernación del Huila, 2017).

# EL CENTRO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PSICOSOCIAL COMUNITARIA (CIAPSC), INVESTIGACIÓN Y ARTICULACIÓN CON LA EXTENSIÓN SOCIAL

---

De esta manera, los centros de investigación son una apuesta por el desarrollo productivo y sociocultural de la región. La UNAD con el fin de generar un escenario para potencializar el conocimiento científico y el impacto social de las poblaciones necesitadas de la región y el país, mediante el Acuerdo Número 008 de julio de 2011 crea el Centro de Investigación y Acción Psicosocial Comunitaria, que surge a partir de una experiencia previa como Centro de Atención Psicosocial (CAP) en la sede de Florencia en el año 2007, que generó el ejercicio de los estudiantes de psicología desde cursos de intervención, práctica y experiencia profesional dirigida hacia la atención a población en vulnerabilidad de la zona.

El CIAPSC da respuesta al quehacer investigativo entendiendo que la investigación puede y debe ser orientada hacia la comunidad desde la participación activa de los actores sociales, poner el saber al servicio de la sociedad necesitada, las organizaciones regionales, nacionales e internacionales en general, pero fundamentalmente hacia las comunidades locales en particular, en donde los docentes, los estudiantes y la comunidad académica de la universidad concreten la praxis del conocimiento y al mismo tiempo actualicen su trabajo académico en el acontecer de las realidades sociales situadas.

De esta manera, la investigación se proyecta hacia la comunidad desde el trabajo mancomunado con el Sistema de Servicio Social Unadista (SISSU) generando proyectos de investigación acción participativa donde los estudiantes, docentes investigadores y participantes de comunidades vulnerables generen espacios de acompañamiento, prevención y atención a las problemáticas sociales que se puedan atender.

El CIAPSC trabaja en función de los ejes *Salud Mental Comunitaria*, *Calidad de Vida*, *Proyectos Solidarios Productivos* y *Formación e Investigación*. En su articulación con el SIS-SU se han desarrollado trabajos y acciones solidarias con comunidades en situación de vulnerabilidad desde el eje *Calidad de Vida*. También se han desarrollado cualificaciones y capacitación con estudiantes desde el eje *Formación e Investigación*; varios de ellos se han ido vinculando a proyectos solidarios que maneja el Centro.



Esta estrategia de trabajo articulado permite además de como se ha mencionado, hacer acompañamiento y apoyo a las problemáticas sociales y potenciar varios aspectos: el desarrollo profesional y académico de los estudiantes como potenciales profesionales que desarrollen competencias de liderazgo y de pensamiento crítico con su realidad social, una experiencia más cercana a su contexto social comunitario y que se proyecten como ciudadanos solidarios con los entornos ambientales y como sujetos políticos activos.

# EL SISSU: ARTICULACIÓN E IMPACTO

---

El SISSU se instala como estrategia que impulsa y ejecuta acciones solidarias integrando directamente a las comunidades regionales mediante el reconocimiento de su liderazgo y gestión para la transformación social de los territorios. Dichas acciones se encaminan a dar respuesta a las necesidades más sentidas de los escenarios sociales quienes están inmersos en diferentes problemáticas sociales y políticas. Así lo sustenta, Galvis-Aponte (2014) cuando plantea que en los sectores más vulnerables de Colombia persisten las condiciones de pobreza y de desigualdad social dado que se mantiene la concentración de las riquezas en los centros del poder político y económico.

Por lo tanto, el SISSU centra su interés en contribuir en la construcción de una sociedad más justa a través de ejercicios solidarios que promuevan la emancipación de los pueblos como un espacio que visualiza las problemáticas sociales; de allí el rol que cumple el estudiante unadista durante la prestación del servicio social que a través de su conocimiento y postura crítica-reflexiva aporta a la comprensión de la realidad social, orientando a la comunidad en la toma de decisiones para minimizar dicho impacto social, el cual tiene como base tres aspectos fundamentales que se describen a continuación:

***Acción creativa para el pensamiento unadista:*** este pensamiento es un constructo colectivo que facilita a la comunidad unadista generar acciones pertinentes para la realización sostenible del proyecto histórico colombiano como expresión de la voluntad nacional regida por una intención ética y una epistemología de la acción universitaria.

***Acción comunicativa para la interacción social:*** la acción unadista se entiende en su sentido más amplio y profundo como el proceso en el que las personas, en tanto voluntad y fuente autónoma de causalidad, expresan su energía y dinamismo creador e imprimen su sello en la realidad con arraigo solidario, realización efectiva, sentido y dirección.

***Acción solidaria para el liderazgo transformador:*** el liderazgo unadista encarna el pensamiento, los valores e ideales institucionales, los interioriza y proyecta hacia las comunidades locales y globales con carácter transformativo e inspirador, visión compartida, dominio personal, apertura mental y fuerza espiritual (Ramón, 2013).



De esta manera se fomentan espacios de participación autónoma, libre y crítica de los actores sociales a través de acciones comunicativas e interactivas que permiten establecer relaciones sociales impartidas por intercambio de ideas e imaginarios, resultado de la reproducción cultural. Lo anterior parte de que los individuos actúan sobre la sociedad desde una perspectiva sistémica y las personas que pertenecen a una comunidad crean y transforman sus entornos, donde la interacción está mediada por símbolos “proceso de comunicación” o “normas y reglas sociales” (Habermas, citado por Garrido, L. 2011).

En este sentido, el SISSU busca dar respuesta a las necesidades regionales con el fin de contribuir al desarrollo integral y sostenible de los territorios y comunidades que allí se instalan, entendiendo la comunidad como un grupo de personas que se desenvuelven en un escenario que se caracteriza por sus formas de organización y estilos de vida, así como la diversidad de conexión y participación en múltiples y diversas redes sociales, en el que se construyen identidades individuales y sociales, desarrollo de capacidades y potencialidades de sus integrantes mediante intereses y metas comunes que influyen en la percepción de los actores sociales, que interactúan a través de conciencia y sentido de pertenencia (Maya, 2004, p. 193).

De igual modo Krause (2001) en la redefinición del concepto de comunidad plantea que está conformada por sujetos sociales que la integran; contiene sentimientos de solidaridad, pertenencia, integración, influencia y conexión emocional que reflejan la realidad de esta comunidad, representada en las acciones comunes a través de las actividades sociales, culturales y comunitarias. Asimismo, se define la comunidad por tres elementos: pertenencia, interrelación y cultura en común, aunque presentan muchas situaciones disfuncionales y claras problemáticas sociales. (Krause citado por McWhirter y McWhirter 2006, p. 85). Es decir, la comunidad es la relación de un grupo humano que mantiene vínculos comunes a partir de unas relaciones intersubjetivas que le dan significado a una cultura que es común a todos y en la que se comparten valores, problemáticas y propósitos.

Del mismo modo, Montero (1980) sustenta: “Una comunidad es un grupo en constante transformación y evolución, que pueden llevarla a su fortalecimiento y a la toma de conciencia de sí, como unidad y potencialidad, o bien a su división interna y a la pérdida de identidad” (p. 161).

Hay que mencionar además que el actuar del SISSU se sustenta en el Proyecto Académico Pedagógico Solidario de la Universidad Nacional Abierta a Distancia UNAD (2011) en su Componente Comunitario-Regional el cual tiene como base la interacción social

y busca el reconocimiento de la comunidad como seres sociales que actúan de manera interdependiente, coadyuva a la formación de sujetos integrales y parte de la libertad personal bajo un comportamiento ético y socialmente responsable; por lo tanto, la UNAD se proyecta como un ente educativo que promueve espacios emancipatorios para dar respuesta a las necesidades fundamentales bajo la insignia de cooperación, solidaridad, equidad, autonomía y dignidad orientada a un verdadero cambio social a través del desarrollo comunal, donde la educación es la base para transformar las regiones de Colombia.

Guillén (citado por Beltrán, Íñigo y Mata, 2014) en su publicación “La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente” expresa que los entes de educación superior deben responder de manera integral a las necesidades regionales con fin de ser pertinentes a los contextos donde están inmersas las comunidades, por medio de elementos como la investigación y la proyección social. También señala: “Estas funciones deben estar respaldadas por la búsqueda de la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, mediante la construcción de respuestas exitosas para atender los retos que implica promover el desarrollo humano integral” (p. 7).

Para ello, el PAPS (Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 2011) centra su atención en el desarrollo comunitario como punto fundamental dentro del Componente Comunitario-Regional, cuyo interés se funda en lo siguiente.

El desarrollo comunitario implica la ampliación de nuevos horizontes de sentido que integren los diferentes elementos comunes de las poblaciones y los territorios que conforman las comunidades regionales y los procesos de descentralización político-administrativa que han caracterizado al país en los últimos tiempos (Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 2011, p.192).

Para Borda (citado por Montero, 1980) el desarrollo comunal “es producto de la acción comunal, resultante del hecho de que la comunidad se hace cargo de sus propios problemas y se organiza para resolverlos ella misma, desarrollando sus propios recursos y potencialidades y utilizando los extraños” (p. 161). Para ello, el SISSU trabaja de la mano con las regiones con el fin de contribuir al desarrollo integral y sostenible de los territorios mediante la interacción e integración con sectores sociales para contribuir a la transformación social en el marco de los 17 objetivos de desarrollo sostenible. Estos objetivos son formulados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), haciendo un llamado universal a las naciones para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad.



De acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)

Estos 17 Objetivos se basan en los logros de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, aunque incluyen nuevas esferas como el cambio climático, la desigualdad económica, la innovación, el consumo sostenible y la paz y la justicia, entre otras prioridades. Los Objetivos están interrelacionados; con frecuencia las claves del éxito de uno involucran las cuestiones más frecuentemente vinculadas con otro. (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD, 2019)

De igual manera, dentro de los planes de desarrollo de la Zona sur de Colombia: Huila, Tolima, Caquetá y Putumayo 2016-2019 se establecen diferentes ejes que apuntan a dar respuesta a las necesidades más sentidas de las comunidades, que se proyectan a fortalecer y mitigar los factores que están explícitos en el contexto y que afectan a la sociedad actual.

Por tanto, el SISSU a través de sus líneas de acción Líderes Transformadores, Cátedra Social Abierta, SISSU Una Ventana a la Región, Reconocimiento Territorial e Interacción Comunitaria y Cátedra Abierta Miguel Ramón Martínez, promueve el trabajo comunitario mediante estrategias pedagógicas que fortalecen el tejido social de los grupos y colectivos desde un trabajo colaborativo por medio del ejercicio de la acción solidaria, que contribuye a desarrollar el compromiso social y liderazgo comunitario mediante un pensamiento autónomo, sistémico y crítico que aporte a la proyección social de la región a través de la actuación y participación del estamento estudiantil, que aporta significativamente a sus comunidades.

Por lo descrito anteriormente, cabe resaltar la línea de acción “Reconocimiento Territorial e Interacción Comunitaria”, que tiene como propósito que el estudiante se convierta en un actor solidario que, a través de la articulación de proyectos de impacto social, tenga un primer acercamiento con la realidad de los actores sociales de su entorno. Para entender un poco más el proceso de articulación que realiza el SISSU con el sector interno y externo se cita el siguiente fragmento:

La prestación del servicio social Unadista como sistema, logra articularse con las escuelas académicas, el sistema de gestión de la investigación y otras unidades de interés. Esta estrategia permite al sistema ofrecer al prestador del servicio social, la posibilidad de realizar las actividades dispuestas en la cátedra región mediante el desarrollo de acciones puntuales en proyectos diseñados por los grupos y semilleros de investigación, por otras unidades, por el SISSU o de forma conjunta. (Ramón, 2013)

Finalmente, dicha articulación busca además de contribuir a las comunidades, fortalecer las competencias formativas en investigación del estamento estudiantil, lo que permita a mediano y largo plazo la generación de nuevos conocimientos a través de la formulación y ejecución de proyectos que integren directamente a la comunidad como un actor social cambiante.



Una reflexión de estas experiencias de impacto atravesó el convenio entre SSISU y la Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente –ECAPMA, con su Semillero de Investigación EYZA. Esta articulación logra de muchas maneras impactar positivamente a las comunidades educativas, estudiantes, docentes y a la Secretaría Municipal de Medio Ambiente de Neiva, fomentando el aprendizaje sobre el manejo de los residuos de aparatos eléctricos y electrónicos, fortaleciendo las buenas prácticas ambientales y solidarias con la comunidad.



# SEMILLERO EIZA: TRABAJO PARA LA GESTIÓN AMBIENTAL Y SU ARTICULACIÓN CON EL SISSU

---

Colombia está dentro de las 12 naciones más megadiversas del planeta y es el segundo país con mayor biodiversidad en el mundo, siendo un país privilegiado por sus riquezas, variedades naturales, bellezas geográficas y diversidades ecosistémicas (Colciencias), además de su gran potencial que sin duda representa grandes oportunidades de desarrollo económico y social para el país desde el medio ambiente. Sin embargo, también se ve amenazado ante la emergencia de un planeta impactado por los diferentes fenómenos contaminantes como la deforestación, la minería ilegal, la preservación de las fuentes hídricas y el cambio climático, entre muchos otros aspectos que deterioran nuestras riquezas naturales.

Acorde a lo anterior e iniciando con una de nuestras problemáticas enmarcadas en la actualidad como es la deforestación, según el Ministerio de Ambiente, el 2018 se cerró con una cifra de aproximadamente entre 260 000 y 270 000 hectáreas deforestadas, de las cuales se atribuye el 48% al acaparamiento de las tierras, factor enemigo de los bosques tropicales de la Amazonia y el Pacífico. Es este mismo orden de ideas, en el último boletín de alertas tempranas del IDEAM se refleja que la tala de bosques en el país ha incrementado y que la zona de mayor afección es la Amazonia, con un 75% del impacto ambiental sucedido durante el trimestre, seguida por el Caquetá con un 45.9%, el Meta con un 13.1% y el Guaviare con un 9,8% (Semana Sostenible, 2019).

En cuanto a detecciones tempranas tenemos los municipios con mayores concentraciones en una relevancia de 17.7% en Cartagena del Chaira, 16.9 % en San Vicente del Caguán, 10.7% en Solano, 5.6% en Puerto Guzmán y 4.4% en San José del Guaviare. (Semana Sostenible, 2019).

Otra de las problemáticas que cobijan nuestro hermoso territorio colombiano es la de la extracción minera ilegal, donde, desde el espacio a 702 kilómetros de altura, se revela por medio de los satélites Ladnat de la Nasa el crecimiento de una enfermedad

latente que perjudica las tierras y los ríos de al menos nueve departamentos de Colombia. El impacto más grande se ha visto reflejado a lo largo de miles de hectáreas desde la ciénaga de Ayapel, en Córdoba hasta mucho más allá del margen occidental del río Nechí, en el bajo Cauca antioqueño (Torres, 2015).

Ahora bien, con estos dos impactos enunciados, si nos referimos a la parte económica y social, el tema es muy fuerte pues en muchos de los casos salen afectadas tierras agrícolas fértiles y eso de cierta manera obliga a los campesinos de las zonas agrícolas a transformarse en empleados de estas actividades. Esto además, tiene una repercusión sobre el clima puesto que las personas con sus prácticas tradicionales, sin agro-tóxicos o protegiendo los suelos, destruyen el planeta.

También, es aquí donde ahonda un tema de gran importancia, el cambio climático, nos muestra que Colombia a pesar de no ser uno de los países que más contribuye en el tema de gases de efectos invernadero, sí ha dejado perder miles de hectáreas de bosque que produce el oxígeno del planeta. Por otra parte, Colombia es vulnerable a los efectos de este fenómeno ya que se representa en situaciones tales como inundaciones, sequías y repercusiones en la salud de las personas, incrementando las enfermedades y desatando crisis en los sistemas de salud pública, como también los niveles de hambruna.



Otro de los aspectos importantes para tener en cuenta es el de cuidar nuestros recursos hídricos, ser conscientes de lo que tenemos y cuidar nuestros mares y ríos ya que la contaminación por residuos o basuras puede afectar a miles de especies.



Un estudio revelado por la Superintendencia de Servicios Públicos y el Departamento Nacional de Planeación manifestó la situación que tiene el país en cuanto a materia de rellenos sanitarios, a donde llegan más de 11.6 millones de toneladas de residuos sólidos al año. De esto, cerca del 40% podrían aprovecharse, pero solamente se recicla alrededor del 17%. Adicionalmente, las autoridades ambientales estiman que, si los ciudadanos de Colombia siguen consumiendo, la generación podría llegar a aumentar un 20% en los próximos diez años.

Gran parte de los residuos generados son equipos electrónicos, bolsas y envases plásticos, que si bien la persona tuviera la cultura de separación en la fuente; podrían ser materiales aprovechables y reutilizables. Ahora bien, no solo es el buen manejo de estos desechos, también lo sería el de los desechos orgánicos, los cuales se podrían aprovechar realizando compostaje.

Es por todo lo anterior que las personas deben iniciar con cambios de adaptabilidad y de conciencia ambiental hacia la adopción de medidas que brinden el cuidado del planeta, la conservación de los ecosistemas y el gozar de un ambiente sano. Por ello, es un llamado universal el acoger los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), también conocidos como Objetivos Mundiales y donde desde el ámbito ambiental acogemos el Objetivo 3. Salud y bienestar, Objetivo 6. Agua limpia y saneamiento, Objetivo 9. Industria, innovación y saneamiento, Objetivo 11. Producción y consumo responsable, Objetivo 12. Producción y consumo responsable, Objetivo 13. Acción por el clima, Objetivo 15. Vida de ecosistemas terrestres y el Objetivo 17. Alianza para lograr los objetivos (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD, 2019). Estos ocho objetivos que se aplican al tema ambiental son el llamado para todo el mundo de ponerse la camiseta y tomar las mejores decisiones con el fin de dar a las generaciones futuras una oportunidad de mejora a las condiciones y vida de los seres humanos de manera sostenible, tranquila y justa.

En relación con lo anterior, es importante enunciar que el municipio de Neiva, ubicado en la región del Huila y perteneciente a nuestro territorio colombiano, es una de las primeras ciudades que toma la decisión de iniciar un camino hacia el desarrollo compatible con el clima, que tiene como fin dentro del plan de Huila 2050, el asegurar a la gente huilense el suministro de agua, el bienestar de las generaciones futuras y la adaptabilidad de las personas y sectores productivos a través del cuidado y la preservación de los servicios ecosistémicos. (Iriarte C., Cuéllar C., Silva E., Mendoza T., Martínez C., Campo A., Zerbock O., Abrams C. Hajost S. 2014).

El plan 2050, pretende impulsar al departamento a que sea climáticamente inteligente y competitivo. Un departamento que contribuya al desarrollo sostenible y siendo la primera región en producción de café y frutales, así como uno de los más productivos

en diversos cultivos que garanticen la seguridad alimentaria de los Huilenses y por qué no de los colombianos. Para lograr alcanzar este mega objetivo, el plan propone, tener el mejor sistema agroclimático del país, generar café con huella de carbono cero y adaptado al clima del futuro, proporcionar la mejor ganadería silvopastoril, entender la viabilidad ante el clima de los cultivos, su productividad y su rendimiento. Además, el plan, también pretende, en los sectores de hidro-energía, petróleo, gas y minería; asegurar que estas riquezas sean bien manejadas, asegurando el agua, la biodiversidad y los ecosistemas y que estas sean transformaciones para el bienestar de las poblaciones del departamento (Iriarte, 2014).

También este Plan propone que los demás municipios que conforman el departamento del Huila generen un entorno de adaptabilidad y oportunidades para las personas. Es aquí, donde se presenta todo el análisis de vulnerabilidad al cambio climático realizado a nivel municipal en el país y es con estos análisis que se nos indica que es fundamental que cada municipio promueva estrategias que disminuyan la sensibilidad de sus territorios y aumenten su capacidad adaptativa; igualmente, la idea es generar pueblos y ciudades que sean adaptados y competitivos con el clima del futuro, una cultura de manejo y aprovechamiento de las basuras, el cuidado del agua, de la biodiversidad y de los ecosistemas. Para que esto se logre, las comunidades deben estar comprometidas y dispuestas a capacitarse y aprender para así potenciar su conocimiento, entender y abordar los cambios climáticos e incentivar a otras personas para cambiar su comportamiento y facilitar la adaptación y mitigación, logrando después asegurar la calidad de vida de muchas generaciones. (Iriarte, 2014).

El estudio del Plan además identifica cuáles son los sectores que generan gases de efectos invernadero –GEI, los cuales contribuyen a entender las acciones requeridas para mitigar las emisiones en el departamento del Huila. Dentro de los sectores está el de energía, procesos industriales y uso productivo, agricultura y residuos, siendo este último un tema de gran interés ya que se ubican en último lugar por sectores del departamento con un 4% del total, equivalente a 201.4 Gg CO<sub>2</sub> Eq. (54% correspondiente al tratamiento de aguas residuales, principalmente de uso doméstico y 46% a la disposición de residuos sólidos en rellenos sanitarios, plantas integrales y procesos de incineración) (Iriarte, 2014).

Según el Informe Nacional de Disposición Final 2012, Huila produce, para una población de 1 083 000 personas, un estimado de 458 000 kilogramos de residuos, de los cuales el 70% se ubica en sistemas de relleno sanitario, el 27.9% en plantas integrales y el 1.8% se dispone de forma no adecuada (Iriarte, 2014).



Neiva, con 83 123 suscriptores para el servicio de recolección, representa el 60% (270 000 kilogramos) de la producción total de residuos en el departamento, los cuales se disponen directamente en el relleno sanitario Los Ángeles. El segundo lugar lo ocupa el municipio de Pitalito con 41 000 kilogramos/día, al que le siguen en tercero y cuarto lugar los municipios de Garzón y Campoalegre con 19 000 y 12 000 kilogramos/día aproximadamente (Iriarte, 2014).

Es por lo anterior que desde la educación superior quisimos participar de estas iniciativas de adaptación y mitigación con el cambio climático, iniciando con una de las líneas de acción del Sistema de Servicio Social Unadista, la de Reconocimiento Territorial e Interacción con las Comunidades, lo cual hace que escuelas como la ECAPMA (Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente), mediante el Semillero de Investigación EYZA con su proyecto de Caracterización de Residuos de Aparatos Eléctricos y Electrónicos –RAEE, determine su generación, manejo y disposición final en el municipio de Neiva, Huila.

En este sentido, se realizó una acción sobre residuos de aparatos eléctricos y electrónicos para la reducción del riesgo en la salud y el medio ambiente en la Institución Educativa Atanasio Girardot, donde como resultado de la actividad y acorde con lo estipulado o enunciado en el marco de los 17 objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, se logró concienciar a la comunidad educativa sobre la acción por el clima a través del manejo, aprovechamiento y disposición final de los RAEE y las afecciones sobre la salud humana y que las personas de manera individual lleven a cabo prácticas responsables con el ambiente (Jaimes, 2019).

Adicionalmente, con la CAM se realizaron alianzas para llevar a cabo jornadas de recolección de RAEE; se recolectaron 106 000 kilogramos en el 2017 y 46 000 kilogramos en el 2019, provenientes de Neiva, Oporapa, Gigante, Palermo, Algeciras, Baraya, Tesalia, Campoalegre, San Agustín, Teruel y Pitalito. (Herrera y Jaimes, 2018). De esta manera, cada año los municipios podrán participar de estas jornadas denominadas *Opitaton* e ir tomando conciencia frente a la disposición de estos RAEE.

# AGENDAS PARA LA PROYECCIÓN SOCIAL Y LA INVESTIGACIÓN

---

Pese a que se ha mostrado que la investigación a nivel nacional y regional posee limitaciones por su inversión y financiación por parte de los gobiernos y políticas por las dificultades que encuentran los investigadores para desarrollar su vida académica e investigativa y por la falta de articulación entre la investigación y las empresas, miramos con optimismo su crecimiento en las últimas décadas.

También tenemos convicción y esperanza de que los jóvenes estudiantes de pregrado y posgrado mirarán con ilusión su formación científica y la posibilidad de formarse en investigación desde los centros de investigación, los grupos y los semilleros. Sobre todo, de quienes lo hacen con un sentido social y solidario para impactar y acompañar poblaciones vulnerables. El hecho de que el CIAPSC tenga investigadores que han estudiado en la UNAD, que han visto su carrera de pregrado y de posgrado gracias al apoyo de la universidad y que ahora son investigadores del Centro, es un logro para la región.



---

Del mismo modo, cuando notamos cómo desde el Semillero Huellas Universitarias los estudiantes acceden por mérito a reconocimientos, eventos, formación continua, producto de su paso como jóvenes investigadores en este, es una victoria tanto para ellos como para el grupo de investigación de la universidad.

Reconocemos el reto y la necesidad de deconstruir el paradigma actual según el cual la gran mayoría de jóvenes espera tener un título profesional universitario en un país con pocas demandas laborales que no pueden absorber su capacidad de trabajo.

Se pueden encontrar tres grandes trabajos que tienen las universidades, los centros de investigación, los centros de proyección social, los grupos de investigación, los semilleros de investigación y que se relacionan con:

<b>A</b>	El aporte y la contribución a las áreas de nuevo conocimiento que pueden permitir resolver los problemas que caracterizan la sociedad colombiana, además de la región. Estas áreas han sido definidas como las áreas de la Tercera Revolución Industrial (TIC, biotecnología, nanotecnología, computacional y ciencias cognitivas).
<b>B</b>	El desarrollo de investigación científica y tecnológica orientada a incrementar la capacidad competitiva del país, dentro y fuera de él.
<b>C</b>	El aprovechamiento de las capacidades de producción científica e investigativa para incidir en el desarrollo sostenible, desde potenciar el conocimiento de la biodiversidad que, como vemos, está rezagada en el país, hasta propiciar estrategias y condiciones para la conservación de los recursos. Por ello la gestión ambiental y la investigación con impacto social son claves en este aspecto.

Por otra parte, en la política de promoción de la ciencia, la tecnología y la innovación se proyecta que los actores de esta “deben participar activa y coordinadamente los generadores, mediadores y usuarios de conocimiento” (DNP – Colciencias, 2006 , p. 38).

Con base en esta premisa, que es la tercera de la visión estratégica de Colombia para la investigación en la actualidad, queda claramente la necesidad de la vinculación de otros actores sociales, además de los actores económicos, políticos y empresariales. Por ello la tarea y el reto es lograr hacer trabajo y articulación con las organizaciones sociales de base, comunitarias, barriales, líderes, caudillos y representantes estudiantiles para que logren incluirse en la reflexión, el debate y el desarrollo de las nuevas apuestas investigativas y de proyección social del país en

relación con el mundo, conscientes de que la tarea de hacer investigación para la transformación social es un reto y una labor no solo de científicos, ingenieros, investigadores en aulas académicas y laboratorios, sino una labor desde los actores sociales que más padecen las necesidades y problemáticas sociales que se están abordando; de igual modo, conscientes de que el conocimiento y la praxis que se produce en la comunidad es parte del conocimiento científico, o por lo menos, no es ajeno ni debe ser desestimado.

La política de actores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colciencias que involucra a centros de investigación y de proyección social del país ha venido madurando y consolidándose desde hace no más de dos décadas; por tanto, sus impactos deben ser analizados en función de este tiempo de aciertos y desaciertos del Gobierno Nacional y de los actores del sistema que, sin embargo, dejan un crecimiento ascendente en el desarrollo de la ciencia y el desarrollo social del país.

Si bien la inversión no es suficiente ni equitativa en función de las recomendaciones de agencias internacionales, ni de las necesidades de las regiones, los actores del sistema, centros de investigación, universidades y administraciones locales hacen enormes esfuerzos por investigar y desarrollar tecnología para contribuir a sus necesidades locales. Parte de este esfuerzo es la formación de los estudiantes universitarios en investigación, el desarrollo de proyectos de impacto social y la articulación o alianzas con el sector externo a la academia, empresas y organizaciones. Estas son las acciones que ejecuta la UNAD en el sur del país, desde su Centro de Investigación, su Sistema de Servicio Social Unadista y los trabajos de los grupos de investigación y semilleros, quienes realizan articulación y acompañamiento estudiantil con las organizaciones sociales comunitarias y el abordaje de sus problemáticas, la gestión de la investigación para subvenciones y convocatorias de otras universidades y grupos de investigación.



# REFERENCIAS

---

Beltrán, J., Íñigo, E. y Mata, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5 (14), pp. 3-18.

Bonilla, H. (2016). *Metáfora y realidad de la independencia en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Ciocca, D. & Delgado, G. (2017). The reality of scientific research in Latin America; an insider's perspective. *Cell Stress and Chaperones*, 22 (6), pp. 847-852.

Colciencias. (2014). *El estado de la ciencia en Colombia*. Bogotá: Colciencias. Tomado de <https://www.colciencias.gov.co/ebook/master/sources/projet/Colciencias-.pdf>

----- (2016). *Actores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación*. Bogotá. Colciencias. Tomado de [http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor\\_files/politiciadeactores-snctei.pdf](http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/politiciadeactores-snctei.pdf)

----- (2018). Actores del sistema nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación reconocidos por Colciencias. Tomado de [https://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/actores\\_reconocidos\\_junio\\_-2018\\_0.pdf](https://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/actores_reconocidos_junio_-2018_0.pdf)

----- (2018). Informe de gestión y resultados Colciencias, rendición de cuentas 2018. Recuperado de: [https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/planeacion/informe\\_de\\_gestion\\_y\\_resultados\\_colciencias\\_2018.pdf](https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/planeacion/informe_de_gestion_y_resultados_colciencias_2018.pdf)

Duarte Gamba, J. (2018) *Propuesta para la gestión de residuos sólidos en una universidad privada (estudio de caso)* (tesis de posgrado). Fundación Universidad de América, Bogotá, Colombia. Tomado de <http://hdl.handle.net/20.500.11839/7139>

Galvis-Aponte, L. A. (2014). Aspectos regionales de la movilidad social y la igualdad de oportunidades en Colombia. *Revista de Economía del Rosario*, 17 (2), pp. 257- 297.

Garrido L. (2011). Habermas y la teoría de la acción comunicativa. *Razón y palabra*, 75(1), 01-19.

Gligo, N. (1992). Desarrollo, equidad y medio ambiente. En *Análisis de la realidad de América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CLACJ. Recuperado de <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/34089>

Gobernación del Huila (2018) Ciencia, Tecnología e Innovación como Liderazgo Productivo. Recuperado de: <https://www.huila.gov.co/administrativo-de-planeacion/publicaciones/7087/sistema-departamental-de-ciencia-tecnologia-e-innovacion---sidecti/>

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. España: Taurus.

Herrera J. y Jaimes C. (2018). En Alianza para la conservación del medio ambiente. *Uniando Distancias, UNAD Zona Sur*, p. 21, ISSN 2027 – 6125. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/004140476065ba2ec562a>

Iriarte, C. (2014). *Plan de Cambio Climático Huila 2050: Preparándose para el cambio climático*. Neiva: Gobernación del Huila. Recuperado de [http://www.minambiente.gov.co/images/cambioclimatico/pdf/nodo\\_centro\\_andino/Huila\\_2050-\\_Plan\\_de\\_Cambio\\_Climatico\\_2x1.pdf](http://www.minambiente.gov.co/images/cambioclimatico/pdf/nodo_centro_andino/Huila_2050-_Plan_de_Cambio_Climatico_2x1.pdf)

Jaimes C. (2019). UNAD se vincula a Opitatón. *Uniando Distancias, UNAD Zona Sur*, p. 10, ISSN2027 – 6125. Recuperado de <https://www.calameo.com/read/004140476806af9771227>

Krause J, M. (2001). Hacia una redefinición del concepto de comunidad. *Revista de Psicología*, 10 (2), pp. 49-60.

Maya, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de psicología*, 22 (2), pp. 187-211.

McWhirter, B. y McWhirter, E. (2006). Empoderamiento de parejas y familias a través de la integración de la psicología y la educación popular. *Revista de Psicología*, 15 (1), pp. 75-90.

Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación. (2016). Colombia, el segundo país más biodiverso del mundo. Recuperado de [https://minciencias.gov.co/sala\\_de\\_prensa/colombia-el-segundo-pais-mas-biodiverso-del-mundo](https://minciencias.gov.co/sala_de_prensa/colombia-el-segundo-pais-mas-biodiverso-del-mundo)

Montero, M. (1980). La psicología social y el desarrollo de comunidades en América Latina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 12 (1), pp. 159-170.



Monterrosa, H. (2019). Carvajal Empaques lanzó varias iniciativas que promueven la reutilización de desechos. *La República*. Recuperado de <https://www.larepublica.co/responsabilidad-social/colombia-podria-aprovechar-cerca-de-40-de-los-116-millones-de-toneladas-de-residuos-que-genera-al-ano-2813141>

Sanahuja, J. (2014). De los Objetivos del Milenio al desarrollo sostenible: Naciones Unidas y las metas globales post-2015. *Anuario Ceipaz*, (7), pp. 49-84.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. (2019). Objetivos de Desarrollo sostenible. Recuperado de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

Ramón, J. (2013). Sistema de Servicio Social Unadista (SISSU). *Vicerrectoría de Desarrollo Regional y Proyección Comunitaria*. Bogotá: UNAD.

Ramírez, J. (2018). *Impacto socio-territorial de la minería a cielo abierto: caso Mezcala, Guerrero* (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Guerrero, Chilpancingo, México. Recuperado de [http://ri.uagro.mx/bitstream/handle/uagro/256/OK05016504\\_maestría.pdf?sequence=1](http://ri.uagro.mx/bitstream/handle/uagro/256/OK05016504_maestría.pdf?sequence=1)

Rodríguez, M. (2016). Castilla Urbano, F. (ed.) (2014): Discursos legitimadores de la conquista y la colonización de América/ Castilla Urbano, F. (ed.) (2015): Visiones de la conquista y la colonización de las Américas. *Daimon Revista Internacional De Filosofía*, (69), pp. 182-186. Tomado de <https://doi.org/10.6018/daimon/259761>

Semana Sostenible. (2019). Sigue en aumento la deforestación en Colombia. Recuperado de <https://sostenibilidad.semmana.com/impacto/articulo/sigue-en-aumento-la-deforestacion-en-colombia/43319>

Torres, J. (2015). Nuevos desiertos avanzados detrás de la fiebre del oro. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/multimedia/especiales/mineria-ilegal-en-colombia-problematICA-ambiental-y-economica/16460194/1/index.html>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2011). *Proyecto Académico Pedagógico Solidario* VERSIÓN 3.0. Bogotá: UNAD.

Vallaes, F. (2006). Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria. Tomado de <https://www.econo.unlp.edu.ar/frontend/media/86/10986/10ec-2d7e617a62eba0696821196efee.pdf>

# 13

## LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LAS TEORÍAS Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LAS IES EN COLOMBIA

“La investigación se contempla como una indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde estas resulten adecuadas”.

**Stenhouse**



# CIENCIA PEDAGÓGICA E INVESTIGACIÓN

---

En la pedagogía -ciencia de la formación del individuo- convergen diversidad de teorías, disciplinas, saberes y prácticas resultado de una construcción histórico-cultural y social que ha posibilitado y potencializado en el ser humano los procesos de pensar y de actuar con autonomía; igualmente se ha enfocado el desarrollo del ejercicio docente desde la perspectiva del ser, saber y hacer de su praxis puesto que se le ha encomendado como encargo social guiar y ser mediador de aprendizajes en las nuevas generaciones, lo que indica que ha debido conocer tanto a los seres implicados como los diferentes contextos donde se desarrollan; esto se traduce en poseer competencias pedagógicas, investigativas, metodológicas y didácticas que involucren al individuo como sujeto de aprendizaje.

Colombia requiere profesionales docentes con altas capacidades investigativas para que formulen, implementen y evalúen propuestas educativas necesarias en los procesos de transformación y mejoramiento de la educación del país; este reto de praxis investigativa aplica principios teórico-científicos desde el estudio sistemático de problemas asociados que por su naturaleza pedagógica innovadora requiere de habilidades particulares desde la ciencia para enfrentarlos eficaz y eficientemente. En tal sentido, el docente investigador profundiza desde la teoría y la práctica para desarrollar nuevos conocimientos en la solución de problemas disciplinares, interdisciplinares o profesionales de los diferentes contextos.

Uno de los aportes científicos de la profesionalización del docente colombiano es brindar la posibilidad de formación a partir del campo de investigación que contribuya altamente a desarrollar una actitud científica e innovadora para que trascienda e impacte en los diferentes contextos educativos de la región y el país. Desde esta perspectiva, se deben proponer cursos centrados en la reflexión y la indagación en los diferentes programas universitarios de las ciencias de la educación que preparen a los formadores; estos son apoyos científicos que se proyectan como herramientas teórico-metodológicas y didácticas que coadyuvan a la orientación de criterios y lineamientos de la praxis investigativa del futuro profesional de la educación, elemento indispensable en esta sociedad del conocimiento y la ciencia. En consonancia con lo anterior, se precisan com-

petencias en el docente tales como saber, hacer y ser. Así lo plantean algunos autores En el *saber*, se adquieren conocimientos acerca de la investigación científica, cómo se formulan problemas, hipótesis, redacción de objetivos viables y medibles, trabajo de campo, técnicas e instrumentos, análisis e interpretación de la información, que permita realizar investigación de calidad. En el *hacer* se observa, analiza, interpreta, deduce, comprende y se construye conocimientos, se realiza la investigación a partir de una realidad concreta. Y en el *aprender a ser* involucra el desarrollo de valores como el compromiso, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la participación, la autonomía, el amor propio, la coherencia, el trabajo en equipo y la sana convivencia, entre otros elementos indispensables del investigador de hoy.

Es indudable que la investigación es la actividad más importante en la historia de la humanidad. En Colombia se precisa la transformación de la educación y sus prácticas pedagógicas en búsqueda de nuevas alternativas teóricas, metodológicas y didácticas lideradas por la investigación, que apuesten a necesidades de los diferentes contextos y formas de aprender nacionales para lograr un verdadero cambio social y personal; es decir, una apuesta de transformación de los aprendizajes hacia seres reflexivos, críticos e innovadores. Por tanto, es necesaria la formación de un docente con capacidades para instrumentar deseos de cambio de la educación nacional mediante la motivación intrínseca y extrínseca que le brinda el medio para proyectarse científicamente.

De la científicidad del conocimiento pedagógico, condicionado básica y racionalmente por la relación y las características mismas de la investigación educacional, emerge el conocimiento y con ella la teoría como resultados de un objeto de investigación bien definido que ha nacido de los problemas que acaecen en la praxis pedagógica sea áulica o extra-áulica. Estos resultados fundamentales para la ciencia pedagógica deben poseer también un método y unos instrumentos de investigación científicos definidos según la naturaleza del propio problema para investigar para que se valide no solo su científicidad sino su fiabilidad, su rigor y su contextualidad.

El docente ha de integrarse a una actividad investigativa que propenda por demostrar su naturaleza creadora y transformadora, como afirma Nocedo (2009) La literatura científica al abordar el tema de la formación profesional pedagógica, dedica espacio a la investigación, así como para el mejoramiento de la práctica educativa. El docente es mediador entre lo que se enseña y lo que se aprende para transformar a los sujetos en diferentes áreas y obtener líderes que coadyuven a la comunidad en particular y a



la sociedad en general. No obstante, el docente en primera instancia, como orientador hacia la investigación, debe ser y saber para luego enseñar a aprender y en este caso se requiere que el aprendizaje esté fundamentado en:

**Las actitudes** que corresponden al desarrollo del ser; se manifiestan en las predisposiciones afectivas y motivacionales del docente.

Las aptitudes **intelectivas** como habilidades mentales que determinan el potencial de aprendizaje, las cuales dependen de la estructura mental, las funciones cognitivas, los procesos de pensamiento y las inteligencias múltiples; es decir, son los procesos mentales sobre los que se cimienta el pensar.

Las aptitudes **procedimentales** o del hacer, relacionadas directamente con el desempeño; en ellas se utilizan diferentes procedimientos, técnicas, métodos y estrategias.

**Los saberes problematizadores** referidos a la estructura conceptual susceptible de ser aprendida o llamada también del conocer; en este caso, se refiere a la formación en la investigación. Para el proceso de aprendizaje, prima la organización de los saberes según el tipo de sujeto aprendiente y el desarrollo de las competencias generales: las interpretativas o la comprensión de información en cualquier sistema de símbolos o formas de representación; las argumentativas que son las explicaciones y justificaciones de enunciados y acciones que realiza el sujeto y las propositivas que están en el orden de la imaginaria, la creación y la producción, teniendo como base las problemáticas contextuales que serán materia de estudio y posibilidades de solución.

Por otro lado, la formación en la investigación pedagógica posee también implicaciones curriculares que hacen que se inicie una revisión de los propósitos de formación en cuanto a su pertinencia, relacionado con el enfoque pedagógico, los planes de estudio, los contenidos, y la evaluación; para esto se plantea un currículo que implique reflexión y construcción crítica del contexto educativo desde diferentes núcleos problematizadores en los cuales se integren varias disciplinas del saber, lo que por consiguiente indica una organización centrada en la interdisciplinariedad que priorice la atención en procesos de enseñanza y de aprendizaje desde problemas propios de la comunidad educativa para favorecer el escenario donde se producen. Para ello es indispensable como plantea Álvarez (2004) tener en cuenta los pasos necesarios para

llevar a cabo un diseño metodológico sistémico: diagnóstico, planeación, ejecución, control y evaluación. El punto de partida es la elaboración de un *diagnóstico* sobre qué existe y cómo existe en el contexto para luego hacer una *planeación* curricular, considerada esta como el plan que norma y conduce explicativamente un proceso concreto y determinado de enseñanza y aprendizaje para concretarse anticipadamente las teorías, los conceptos y las normas. Sigue la *ejecución* o implementación de las acciones con el fin de cumplir con los objetivos trazados; si se trata de hacer cambios significativos, en este proceso se encauzan todos los esfuerzos a una metodología de la indagación y la investigación que propenda por el desarrollo de procesos de las necesidades propias. El *control* está dado bajo la vigilancia de los mismos actores (docentes, estudiantes, directivos y comunidad, entre otros entes) porque es la valoración permanente de lo que se realiza; esta acción conlleva hacia la *regulación* de los propósitos para poder continuar con lo planteado o iniciar nuevos rumbos de mejoramiento. Finalmente, la *evaluación* es uno de los retos más complejos de la educación porque determina qué resultados se obtuvieron, cómo se obtuvieron y qué se debería cambiar para se garantice un currículo pertinente, dinámico, integral y contextualizado.

Por otro lado, el currículo como el elemento rector de los procesos educativos en sí mismo es gestor o gestor de su propio rol mediato en la educación, por cuanto no depende de las disciplinas educativas, pero sí las complementa mediante la investigación de problemas educativos desde el contexto, el aprendizaje y la enseñanza para proponer planificaciones y orientaciones a los enfoques pedagógicos, los planes de estudio, los contenidos, las actividades y la evaluación. En este sentido, las principales ciencias que coadyuvan al currículo son la sociología, la psicología, la epistemología y la pedagogía, cada una en dependencia o integrada. Así las cosas, desde el currículo se hace un acto reflexivo, objetivo y científico frente al lugar social donde se propone y se desarrolla, teniendo presente los tiempos y los escenarios educativos particulares, especialmente el sujeto que la sociedad desea formar a partir de las formas de transmisión de los conocimientos, los saberes y las creencias para la preservación de la cultura.

De otra parte, el currículo investigado, diseñado y aplicado da respuesta a problemas encontrados en lugares precisos y es en los mismos contextos y a partir de ellos en los cuales se encuentran las soluciones para determinar un currículo planificado y desde la perspectiva de un proyecto educativo integral flexible, fundamentado en la práctica. Según Stenhouse (1985, p. 86) “el currículo es una especificación para comunicar características y principios esenciales de una propuesta educativa, de forma que se encuentre abierta a escrutinio público y sea susceptible de traslación a la práctica” y se complementa con lo que argumenta Bernstein (1990): el curriculum define lo que se



considera el conocimiento válido, las formas pedagógicas, lo que se pondera como la transmisión válida del mismo y la evaluación define lo que se toma como realización válida de dicho conocimiento (p. 98).

Desde otra perspectiva, un elemento cohesionador de valía y pertinencia, como una línea de acción reflexiva y determinante para la investigación educativa, es la pedagogía de la pregunta. Desde esta óptica, se hace énfasis en la importancia que radica involucrar en los aprendizajes los cuestionamientos y preguntas permanentes que deben gestarse en el seno de la educación. La pregunta o las preguntas conllevan a variedad de posibilidades de solución, a distintas miradas y perspectivas; asimismo, involucra activamente a los estudiantes como comunidad de aprendizaje de vanguardia, partiendo del trabajo colaborativo, como equipo de generación de nuevos conocimientos, lo cual revela un verdadero autoaprendizaje; es decir, la forma de aprender por sí mismo; un aprendizaje autónomo, el cual se centra en la independencia del individuo para aprender y desarrollar el proceso mediante recursos y acompañamiento, reflexivo y crítico por cuanto hace tomar distancia de la dependencia absoluta que se tenía de la enseñanza vertical de los docentes como “dueños del conocimiento” para instaurarse un diálogo permanente, democrático, de ensayo y error que se desarrolla a partir de la generación de respuestas científicas a cuestionamientos y curiosidades que anima y motiva permanentemente a satisfacer necesidades de aprendizaje investigativo para una cultura científica dentro de la práctica académica.

Asimismo, en la pedagogía de la pregunta se desarrollan procesos mentales complejos o procesos superiores de pensamiento (Vygotsky, 1980) por cuanto en el ámbito general y teniendo en cuenta el desarrollo de los procesos cognitivos en la investigación pedagógica, la enseñanza para la comprensión –obligatorio si se quiere– es un método científico que permite incluir un acervo de procesos tales como lecturas críticas y valorativas, raciocinios concienzudos, reflexiones permanentes, búsqueda de respuestas objetivas, lecturas semióticas, indagaciones continuas, reconocimiento de problemáticas reales e interpretación de los distintos ritmos de aprendizajes, entre otros; son algunos de los elementos que permiten que la comprensión esté en estrecha relación con la semántica desde el punto de vista de la significación y el reconocimiento de los problemas que aquejan a la comunidad bajo el manejo de procesos inductivo-deductivo, histórico-lógico, sistémico-estructural, analítico-sintético y estudio documental. También se debe incluir en la pedagogía de la pregunta la resolución de problemas en colectivo, cuyo objetivo principal sea que a partir de distintas dificultades y dado un trabajo colaborativo (Vygotsky, 1980) se disponga a dar diferentes vías de solución ya que se plantean las necesidades del contexto educativo y se resuelven creativamente; de esta manera se activa y se promueven la formación de seres íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial desde lo investigativo, lo cognitivo-re-

flexivo, lo cognoscitivo, lo ético y lo artístico-humano, así también como un aporte a la preparación de las nuevas generaciones para que coadyuven al logro eficaz y eficiente de articulación y de continuidad en las sociedades del futuro.

La pedagogía de la pregunta para la educación y especialmente en las facultades y escuelas de educación superior contemporánea se ha hecho indispensable por cuanto ha permitido revisar los procesos de transmisión del conocimiento, lo que ha llevado a indagar y redefinir los métodos de enseñanza y de aprendizaje, a posicionar al estudiante como sujeto protagónico de su propio aprendizaje y no la enseñanza centrada en el maestro; esta dinámica ha conducido a que el aprendiente se involucre en procesos de investigación y cuestione así mismo los desempeños de sus aprendizajes y los saberes, prácticas pedagógicas, metodológicas y didácticas de los docentes. En este sentido se promueve la formación de individuos cuya interacción creativa con la información y con las orientaciones les lleve a construir sus propios lenguajes y sus propias maneras de decir y entender desde las realidades y necesidades profesionales contextuales. Es decir, se trata de promover aprendizajes comprensivos, reflexivos y críticos en los cuales se desarrollen tanto procesos de enseñanza como de aprendizaje que a la postre son independientes, pero que cuya construcción conjunta entre enseñantes y aprendientes supere los enfoques de la educación bancaria, como se plantea en el Enfoque crítico progresista de la innovación educativa, que propone una nueva metodología que conlleve a “una práctica interventora que articula la investigación con la intervención en un marco institucionalizado de profesionalización” (Barraza, 2010, p. 45). Por otra parte, la UNESCO (2009) en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI proclama las funciones y misiones de la educación superior y en su artículo 5 dice: “Promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados” (p. 7).

Por otro lado, teniendo en cuenta que es misión de las universidades colombianas la docencia, la proyección social y la investigación, esta última permite la cohesión entre la docencia y la proyección social puesto que a partir de la investigación se da sentido, generación y profundidad a la universalidad de conocimientos. La investigación científica, como un tipo de investigación, propia de las universidades es un proceso sistemático, objetivo e innovador regido por metodologías rigurosas que debe estar en una crítica permanente desde la autocrítica hasta la validación nacional y externa de pares y de comunidades científicas del mundo; esto equivale a denotar que la investigación científica debe ser de alto nivel, por ello es el encargo de estudios superiores de postgrado, maestría y doctorado, por cuanto es su compromiso social que encara el prestigio de las universidades. La culminación de maestrías y doctorados está validada por jurados o pares académicos y científicos nacionales e internacionales que cualifican las tesis como un requisito indispensable de estudios académicos elevados. Se concibe una tesis o trabajo de investigación



como un producto académico original, reflexivo y crítico que se fundamenta en la ciencia cuyo propósito fundamental es identificar un problema de conocimiento y a través de procesos investigativos resolver o dar solución a un fenómeno determinado. El investigador se apoya en métodos científicos y en parámetros argumentativos sólidos, objetivos y lógicos que proporcionan el estudio y análisis crítico de la información en la que se explica, con pretensiones de rigurosidad y de documentación amplia y suficiente, sobre el objeto de estudio. De allí que este proceso sea rico y complejo porque permite que se reinterprete y se revalore la realidad, así como también que se innove y se genere nuevo conocimiento que aporta a una disciplina en particular y a la ciencia en general.

Asimismo, se encuentra otro tipo de investigación propio de las universidades y es la investigación formativa, como otra forma de investigación que coadyuva a la investigación pedagógica. Esta es llevada a cabo en estudios de pregrado y es una estrategia pedagógica de procesos de indagación colectiva en la que participan activamente tanto docentes como estudiantes en una relación dialógica entre la teoría y las problemáticas encontradas en contextos educativos bien definidos y a los que los núcleos de formación de la carrera articula y resignifica para aportar desde sus propios saberes en la comprobación del cambio del objeto de estudio de una situación real a una situación deseada; esto precisa que se debe poseer un método y unos instrumentos de investigación científicos según la naturaleza del propio problema para resolverse o mitigarse, lo cual indica que el estudiante aprehende tanto desde la teoría como desde la práctica misma bajo la tutela de la formación en investigación que vehicula los presaberes de los sujetos en formación.

---

Lo anterior indica que en la investigación formativa, como dimensión pedagógica, también se logra la generación de conocimientos, pero estos son menos estrictos y formales pues su propósito es el de aprender y de aprehender a hacer investigación a través de la investigación misma; es decir, un aprendizaje de formación en investigación y para la investigación.

La universidad en su apertura investigativa y desde orientaciones conceptuales, pedagógicas y metodológicas dispone de la creación de semilleros de investigación en cada facultad o escuela. Los semilleros son espacios creativos de formaciones alternativas y entrenamientos investigativos paralelos al plan de estudios en los cuales los estudiantes de pregrado aprenden haciendo y a investigar investigando; allí se descubren otras rutas y metodologías para aprender proporcionando como resultados conocimientos nuevos y genuinos. En este sentido, los semilleros de investigación deben instaurarse mediante varias estrategias o medios como el apoyo a la formación de alto nivel de los investigadores, especialmente los profesores que los conforman; la vinculación de investigadores temporales que refuercen la capacidad del grupo a través de la financiación de proyectos por parte de entidades estatales o privadas del orden nacional o internacional; el incremento de la interacción entre los procesos de investigación y los de formación del talento humano a través de la vinculación de estudiantes de diferentes niveles que contribuyen al logro de los resultados de investigación, al tiempo que se socializan en los métodos y dinámicas de la generación de conocimientos, complementando su aprendizaje y constituyendo la generación de relevo. El sistema de investigaciones institucional no regula la conformación de los grupos sino que actúa como un facilitador y asesor de los mismos, dando como resultado el incremento en número de los grupos institucionales con una clara diversidad en las formas en que cada uno asume su organización, dinámicas y procedimientos internos (Rojas, 2009, p. 21).



# LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS OTRO APORTE DE LA PEDAGOGÍA

---

“La didáctica de las ciencias atiende al proceso más sistémico, organizado y eficiente, que se ejecuta sobre fundamentos teórico-científicos, con base en la investigación en el aula y por personal especializado: los docentes. La didáctica es la ciencia que estudia el proceso enseñanza-aprendizaje y es la única rama de la ciencia pedagógica”

**María Elena Rivas Arenas**

La función docente en la actualidad enfrenta diversos retos, ya que esta tarea no solo se restringe a la mera transmisión de información sino que exige del docente más que el conocimiento de la disciplina, ser capaz de facilitar el aprendizaje, ser mediador de conocimientos, animador, supervisor o guía del proceso de aprendizaje y, especialmente, *ser investigador*. El acto didáctico implica interacciones tan complejas que el docente se constituye en organizador y potenciador en el encuentro del estudiante con el conocimiento.

La didáctica, ciencia que estudia el proceso enseñanza aprendizaje o como afirma Álvarez & Moreno (2000) ciencia que estudia el proceso docente educativo y única rama de la pedagogía, devela el recorrido y sentido de la clase que debe poseer un docente para acercarse a una educación con calidad. Para Sánchez (2011)

La didáctica de las ciencias cumple la función más importante en la formación de los estudiantes, logrando nuevos conocimientos, llevándolos a identificar el mundo donde habitan y que a través de la experimentación puedan reconstruir nuevas formas de vida, que vean la realidad desde el punto de vista crítico-constructivo, motivándolos a intervenir en su proceso educativo; de esta manera se puede decir que por medio de esta se generan estrategias, que lleven al estudiante a fomentar el desarrollo del pensamiento y la construcción del conocimiento. (p. 11)

Desde las anteriores consideraciones, es preciso aclarar en este apartado la consideración de *ciencia*, máxime cuando se declara que la didáctica es una ciencia. En primer lugar, la ciencia es el reflejo de una parte de la realidad objetiva que se caracteriza a partir de un sistema de conceptos, de categorías y de leyes con base en las cuales se explica el movimiento y comportamiento del objeto de estudio. Desde esta concepción, y en segunda instancia, la didáctica es una ciencia por cuanto a partir de su sistema de conceptos, categorías y leyes puede explicar e incluso predecir el comportamiento de su objeto de estudio: los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Mestre y Fuentes, 2007; Mestre Gómez, Ulises, & fuentes González, homero, & Álvarez valiente, 2004). La ciencia según su desarrollo teórico posee modelos y leyes y es a partir de estas últimas que se pueden deducir la mayoría de las regularidades particulares presentes en los fenómenos estudiados. En los procesos de enseñanza y de aprendizaje se producen gran cantidad de vínculos con el medio; es decir, con la sociedad a la que pertenece; al tiempo, en su interior se establecen relaciones dialécticas entre sus componentes a partir de cuyo análisis se determinan las leyes que constituyen el basamento teórico de la didáctica y que genera explicaciones del comportamiento del proceso. En consecuencia, la ley es la relación entre los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje o entre este y el medio, que explica esencialmente por qué se comporta de un modo determinado dicho proceso (Álvarez de Zayas, 2004). En este sentido, El objetivo es el componente o cualidad que caracteriza la necesidad social que recibe la escuela como institución. El objetivo tiene carácter subjetivo en tanto es el resultado final que se aspira alcanzar, un proyecto ideal de los que desarrollan el proceso para satisfacer las necesidades sociales. Es por ello que se plantea que el objetivo es la categoría didáctica que expresa el modelo pedagógico del encargo social ya que contiene las aspiraciones y los propósitos que se vinculan con el dominio del contenido (su carácter instructivo) y con aspectos de la personalidad del estudiante (su carácter educativo).



Por tal motivo, es indispensable que todo docente inicie su recorrido investigativo a partir de la reflexión de su propio ejercicio didáctico que redunde en beneficio de los estudiantes, que inician también un largo trayecto en la consolidación de una nueva perspectiva de la vida no solo académica, sino en la conformación de un nuevo ser humano anclado a un periodo histórico-cultural concreto que, como sujeto, es un aporte más a la construcción de nuevos y paradigmáticos saberes contemporáneos.

Desde otra perspectiva, en consonancia con lo planteado, se considera la teoría de la didáctica desarrolladora propuesta por Ginoris (2001) según la cual el educando es sujeto activo y consciente de su propio proceso cognoscitivo; defiende que la reflexión, la estructuración del campo de acción, la flexibilidad, los intereses y otros aspectos de la personalidad permiten que el alumno sea activo en su desarrollo cognitivo y que ello es dar a los procesos de enseñanza y de aprendizaje una orientación activo-transformadora del educando. Por otro lado, interpreta y hace que todo en el trabajo educacional sea proceso y resultado de la aplicación consecuente de las leyes didácticas generales y otras regularidades de la labor educativa. En la educación debe concebirse que los procesos de enseñanza y de aprendizaje son y tienen que ser científicamente concebidos, conducidos y evaluados por el logro de la instrucción, la educación y el desarrollo del educando. Asimismo, materializar en acciones instructivas, educativas y desarrolladoras coordinadas las influencias formativas de los tres contextos esenciales de la actuación profesional del docente: la escuela, la familia y la comunidad, en estrecha relación con la necesidad social de alcanzar desarrollo en los educandos.

Teniendo en cuenta que la didáctica es la ciencia que estudia como objeto el proceso enseñanza aprendizaje dirigido a resolver la problemática que se le plantea a la escuela: preparación del hombre para la vida, pero de un modo sistémico y eficiente, el proceso enseñanza aprendizaje se convierte en el instrumento fundamental por su carácter sistémico para satisfacer el encargo social (Álvarez, 1999). Un estudio teórico, profundo y esencial del proceso docente educativo permitió establecer *dos leyes pedagógicas* generales, las cuales expresan las relaciones que se dan:

- Entre el medio social y el proceso docente (proceso de enseñanza y de aprendizaje).
- Entre los componentes del proceso.

Estas leyes son la relación, entre el problema y el objeto, el objetivo y el contenido, así como entre el objetivo y el método, el objetivo y el resultado, etc. Las leyes expresan las características propias del movimiento del proceso docente educativo y en ellas se encuentra la esencia de este. Según el autor las leyes expresan las características propias del movimiento del proceso docente-educativo de la didáctica y son la relación entre los componentes del proceso de enseñanza y de aprendizaje o entre este y el medio. Finalmente aduce Álvarez (1999) que son dimensiones y funciones de la didáctica: el proceso instructivo o el formar en un saber o profesión, el educativo o la formación en valores para la vida y el desarrollador o la formación en las capacidades y facultades del sujeto.



Desde estas consideraciones, la universidad debe brindar las herramientas teórico-prácticas necesarias para que el ingreso o el egresado revelen el dominio profesional, personal y social para que pueda desempeñarse con solvencia en una sociedad cada vez más exigente. Por ello el docente debe, además de saber su disciplina, dialogizarla en el medio educativo desde apuestas pedagógicas, metodológicas y didácticas que generen seguridad y eficiencia en los individuos.



En consecuencia, una de las tareas más importantes y complejas que tiene la educación superior actualmente, es la de formar personal altamente calificado para dar solución a variados problemas profesionales y contextuales, dando continuidad al desarrollo económico, político y social del país. Para ello es necesario garantizar una serie de condiciones objetivas y subjetivas que posibiliten realmente la garantía de la calidad exigida.

Teniendo en cuenta en la actualidad el contexto mundial y las necesidades sociales que han emergido, debe ser una función fundamental de la educación superior el planteamiento y puesta en marcha de reformas educativas en coherencia con el crecimiento social y económico de la nación. La educación superior debe ser el pilar y el motor que genere nuevas alternativas de educación en un país en posconflicto, debe demostrar su pensamiento universal y de vanguardia en procura de delinear los caminos educativos del país y debe sopesar de manera objetiva la generación de nuevos conocimientos para que puedan ser divulgados y aprovechados de cara a las exigencias de un país con nuevos rumbos políticos y sociales.

Desde esta condición de cambio educativo y nuevas oportunidades en el contexto nacional y universal que brinde la educación superior, se tendrán nuevas visiones y misiones institucionales en procura de mejoras significativas en la calidad de vida del colombiano, desde una redistribución de saberes que acerque lo propio con lo foráneo en currículos flexibles y contextuales, en la que se encuentren y dialoguen las voces de todos los coterráneos sin ningún distingo para que en el lenguaje de la esperanza se encuentren formas distintas de pensar y actuar, pero que definitivamente, apunte a una formación relacionada con nuestro poderío sinigual de colombianos prestos y resilientes.

Por otro lado, en materia pedagógica, el medio educativo internacional de hoy y la proyección al futuro exige al docente que conozca las didácticas de las ciencias aprendidas y la adopción necesaria de dos formas básicas en su enseñanza denominadas: docente metodológico y docente científico metodológico. Estas dos visiones y maneras de enseñanza poseen características necesarias para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los niveles educativos que se corresponden una a la otra para el perfeccionamiento no solo de la enseñanza sino para la autorreflexión, el mejoramiento y la superación de todo docente comprometido con su labor, en correspondencia directa con las perspectivas del ser, saber y hacer de su praxis.

Por ello se recalca la necesidad de apertura en las facultades y escuelas de ciencias de la educación a la formación desde ejes integradores-investigativos que desarrollen actitudes científico-didácticas e innovadoras que trasciendan e impacten en los dife-

rentes contextos educativos del país. Desde esta perspectiva, la orientación hacia la investigación debe emerger al interior de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje del aula y presentar alternativas de solución mediante fundamentaciones sólidas teóricas e investigaciones aplicadas. La propuesta de investigar el aula es un apoyo científico que se proyecta como una herramienta teórico-metodológica y didáctica que coadyuva a la orientación de criterios y lineamientos de la praxis investigativa del futuro profesional.

Finalmente, en esta dinámica de búsqueda hacia la potenciación de la investigación se atisba una mirada retrospectiva para reconocer los progresos que se han heredado de los anteriores enfoques pedagógicos y didácticos en Colombia; cada uno de ellos, incluyendo la educación tradicional, han dejado elementos de valía en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que con el tiempo han dado nuevos giros para el mejoramiento de la educación. En la actualidad hay que repensar nuevas formas de educar. Para ello se requiere un sujeto transformador de realidades y retos contemporáneos de la ciencia y la tecnología, de hacer que los estudiantes y los docentes sean competentes cognitiva y metacognitivamente en diferentes contextos. Implica también otros cambios desde el pensamiento y el actuar pedagógico, metodológico y didáctico. Apuntar a la reflexión, a la indagación y a la investigación es cambiar el paradigma educativo colombiano.



# REFERENCIAS

---

Álvarez, C. (1999). *La Escuela en la vida*. La Habana: Pueblo y Educación.

Álvarez, N., Cardoso, R., & Moreno, M. (2000). La educación en valores del estudiante universitario a través del proceso docente-educativo. La Habana. Universidad.

Alvarez de Zayas, C. M. (2004). *Didáctica general: la escuela en la vida*. Cochabamba, Kipus.

Barraza, A. (2005), Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5 (28), pp. 19-31.

Barraza, A. (2010). *Propuestas De Intervención Educativa*. México: Universidad Pedagógica de Durango.

Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse: Class, codes & control, volume IV*. Londres: Routledge.

Ginoris, O. (2001). *Didáctica desarrolladora: teoría y práctica en la escuela cubana*. La Habana: Evento Pedagogía.

Nocedo, I. et al. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.

Mestre Gómez, U., Fonseca Pérez, J. J., & Valdés Tamayo, P. R. (2007). Entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. Recuperado de: <https://dspace-libros.metabiblioteca.com.co/handle/001/251>

Mestre Gómez, Ulises, & fuentes González, homero, & Álvarez valiente, isla (2004). Didáctica como ciencia: una necesidad de la educación superior en nuestros tiempos. *Praxis Educativa (Arg)*, (8),18-23.[fecha de Consulta 15 de Abril de 2020]. ISSN: 0328-9702. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1531/153126089003>

Ortiz, E. (2009). La Psicodidáctica y el uso de las contradicciones dialécticas en el proceso enseñanza-aprendizaje. *RIE*, 50 (1), pp. 1-8. Disponible en <https://rieoei.org/RIE/article/view/1847>

Pérez, M. (2012). Fortalecimiento de las competencias investigativas en el contexto de la educación superior en Colombia. *Revista de Investigaciones UNAD – Bogotá*, 11 (1). Tomado de <https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/volumen11num1%202012/1.%20Fortalecimiento%20de%20las%20competencias%20investigativas%20en%20el%20contexto%20de%20la%20educacion%20superior%20en%20Colombia.pdf>

Rojas, E. (2009). *Orígenes y Dinámica de los Semilleros de Investigación en Colombia*. Colombia: Universidad del Cauca.

Sánchez, M. R. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias pedagógicas*, (17), 83-103.

Stenhouse, L. (1984). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. España: Morata.

Stenhouse, L. (1985) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

UNESCO. (2009). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Tomado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa)

Veloso, A. (2012). *Sistema de procedimientos didácticos para estimular la educación de la personalidad en estudiantes de la carrera de Psicología de la UNISS* (tesis). Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez, Sancti Spíritus, Cuba.

Vygotsky, L. (1980). *Desarrollo de procesos superiores de pensamiento*. USA: Harvard University.

Vygotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.

Zilberstein J. y Silvestre, M. (1994). *Una concepción didáctica para una enseñanza desarrolladora*. México: Ediciones CEIDE.

# 14

---

## LA CULTURA DEL EMPRENDIMIENTO COMO INNOVACIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MEDIA DE PITALITO

### RESUMEN

---

El presente capítulo presenta una reflexión desde la experiencia llevada a cabo en el municipio de Pitalito, por medio del proyecto de investigación “Articulación de la Educación Media con la Educación Superior en las instituciones de educación media de Pitalito”, donde se realizó un diagnóstico al referente contextual y el componente teleológico de los PEI de ocho instituciones educativas públicas. La metodología desarrollada se fundamentó en el enfoque cuantitativo de



tipo descriptivo, donde se diseñó un instrumento para conocer la coherencia del componente teleológico con las demandas productivas de la región frente a la cultura del emprendimiento.

De los resultados se resalta que existe una oferta de formación específica orientada al fortalecimiento del sector agropecuario, comercio y turismo. Esto implicó construir unas rutas de intervención para el equipo de gestión en cada una de las instituciones educativas con el fin de culminar la reestructuración del PEI para que se incorpore y dinamice en el currículo, la vocacionalidad de la región y los procesos de emprendimiento e investigación; lo anterior como innovación en las instituciones de educación media del municipio.

**Palabras clave:** *cultura del emprendimiento, educación media, innovación, Pitalito*

## ABSTRACT

---

This chapter presents the experience carried out in the municipality of Pitalito, through the research project Articulation of the Middle Education with Higher Education in the institutions of secondary education of Pitalito, where a diagnosis was made to the contextual reference and the component PEI teleological of eight public educational institutions. The methodology developed was based on the quantitative approach of descriptive type, where an instrument was designed to know the coherence of the teleological component with the productive demands of the region against the culture of entrepreneurship.

The results highlight that there is a specific training offer aimed at strengthening the agricultural, trade and tourism sector. This implied building some intervention routes for the management team in each of the educational institutions in order to complete the restructuring of the PEI so that the curriculum, vocations of the region, entrepreneurship and research processes are incorporated and energized, the above, as innovation in the institutions of secondary education of the municipality.

**Keywords:** *basic education, culture of entrepreneurship, innovation, Pitalito.*

# INTRODUCCIÓN

---

La cultura del emprendimiento requiere la implementación de estrategias de fomento del emprendimiento desde la formación y educación de los estudiantes para garantizar que cuenten con los espacios necesarios para desarrollar actividades empresariales a partir de la identificación de necesidades reales de las comunidades y la generación de ideas innovadoras además de motivar a los estudiantes para promover la formulación de proyectos productivos desde el aula como parte de su proceso de aprendizaje.

El Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2012), proyecta la Guía N° 39 que establece la cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos, donde se orienta que:

En el marco de la implementación de una cultura del emprendimiento, los proyectos pedagógicos son uno de los ambientes propicios para articular ideas innovadoras que respondan a necesidades identificadas en el contexto y constituyen una oportunidad para desarrollar prácticas enfocadas hacia el logro de un propósito colectivo. (p. 36).

Es decir que el emprendimiento debe evidenciarse desde lo curricular en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, donde se fomente el emprendimiento a partir de la formulación y generación de proyectos productivos desde el aula para buscar como producto final la ejecución de proyectos productivos que puedan intervenir en las comunidades y el sector empresarial.



# CULTURA DEL EMPRENDIMIENTO

---

Las costumbres son patrones de comportamiento que se consolidan y se arraigan en el tiempo, así que se deben promover y fomentar costumbres ligadas al emprendimiento desde el ejercicio docente en la formación de los estudiantes. La Ley 1014 de 2006, en el Artículo 1, define la cultura como:

El conjunto de valores, creencias, ideologías, hábitos, costumbres y normas, que comparten los individuos en la organización y que surgen de la interrelación social, los cuales generan patrones de comportamiento colectivos que establece una identidad entre sus miembros y los identifica de otra organización. (p. 1)

Asimismo, resalta que el emprendimiento es:

Una manera de pensar y actuar orientada hacia la creación de riqueza. Es una forma de pensar, razonar y actuar centrada en las oportunidades, planteada con visión global y llevada a cabo mediante un liderazgo equilibrado y la gestión de un riesgo calculado, su resultado es la creación de valor que beneficia a la empresa, la economía y la sociedad. (p.5)

Así, la articulación de la cultura y el emprendimiento son ejes estratégicos en el desarrollo de la innovación, siendo necesario que ese fomento se realice desde lo contemplado en el PEI.

En relación con lo mencionado, la Ley 1014 de 2006 establece que:

En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, educación básica, educación básica primaria, educación básica secundaria, y la educación media, cumplir con: Definición de un área específica de formación para el emprendimiento y la generación de empresas, la cual debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios (pp. 6-7).

Además de lo contemplado anteriormente, el MEN definió orientaciones generales dirigidas a los docentes y directivos docentes para el fomento de la cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos, clasificando la información en tres ejes donde se orienta la cultura del emprendimiento y cómo fomentarla en los establecimientos educativos a partir de la acción curricular.

En este orden de ideas, se establecen herramientas para la gestión de la cultura del emprendimiento a través de la *Guía N° 39* del MEN (2012) que menciona la importancia de

la gestión directiva reuniendo el conjunto de procesos que orientan al establecimiento educativo hacia el logro de los propósitos planteados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), y/o (PEC) Proyecto Educativo Comunitario los cuales se establecen en el horizonte institucional y se direccionan de manera estratégica en la gestión escolar. (p. 28)

Por ende, el PEI es la carta de navegación de las instituciones educativas y debe tener inmerso el componente para el desarrollo del emprendimiento, dando cumplimiento con lo establecido por la ley.

Para Guarnizo y Velásquez (2015) es de gran relevancia

generar espacios de socialización y sistematización de experiencias institucionales, regionales y nacionales, donde, por áreas del conocimiento, se estructuren aprendizajes y reflexiones disciplinares en torno al fomento de actitudes emprendedoras y aportes para la consolidación de la cultura del emprendimiento. (p. 233)

Lo anterior se articula con la importancia de establecer políticas institucionales que permitan generar espacios propicios que conlleven a formar docentes para promover el desarrollo empresarial de los estudiantes. En ese sentido, Guarnizo y Velásquez (2015) mencionan que:

Es una oportunidad para fortalecer los proyectos educativos a partir de la intencionalidad explícita por fomentar actitudes emprendedoras y/o actitudes y conocimiento para la empresarialidad que se manifiesten en los diversos contextos sociales, culturales, deportivos, ambientales, entre otros. Esto se puede lograr a través de experiencias de reflexión y orientación sobre la naturaleza, filosofía y prácticas de las instituciones y la definición y estructuración de modalidades, énfasis, especialidades, asignaturas, proyectos pedagógicos, entre otras, centradas en el emprendimiento y la empresarialidad. (p. 233)



Lo anterior significa entonces que primero se debe intervenir en la innovación educativa a través de la resignificación del PEI, partiendo del diagnóstico de este con el propósito de generar espacio de formación para el emprendimiento que contribuya a generar una cultura emprendedora en las instituciones.

Entre los retos para el fomento de la cultura del emprendimiento se resalta la sinergia que se puede generar con el rendimiento académico como lo manifiesta Durand (2012) citado por Guarnizo y Velásquez (2015). Las experiencias internacionales indican que los estudiantes que reciben una educación y formación escolar estimulan el espíritu emprendedor, presentan mejores resultados académicos, liderazgo dentro de su entorno educativo y mejores logros educativos (p. 232). En este sentido, también se resalta la importancia que conlleva promover la cultura del emprendimiento para la formación de personas integrales que no solo tengan la capacidad de tomar decisiones sino también de innovar, lo cual debe reflejarse en la voluntad de la institución educativa a través del PEI. Siendo consecuente con lo mencionado, Cano (2004) citado por Rico y Cifuentes (2014) indica que:

La inclusión de los Proyectos Pedagógicos Productivos en la cotidianidad escolar permite a los estudiantes encontrar formas eficaces de desarrollar competencias útiles para sus vidas como las de aprender a aprender, aprender a comunicarse, a convivir, a tomar decisiones, a organizarse para la acción conjunta coordinada y así puedan convertir en logros de sus vidas los desarrollos que se propongan, resolviendo problemas para satisfacer necesidades individuales y sociales. (p.90)

Resulta oportuno mencionar que es imperativa la formación de formadores en emprendimiento, siendo actores fundamentales en el proceso de aprendizaje para generar el arraigo de la cultura organizacional; tomando como referencia a Miller (1983) citado por Oliver, Galiana y Gutiérrez (2016), se “define la orientación emprendedora como la exhibición de innovación, toma de riesgos y proactividad” (p. 184); por consiguiente, el proceso de aprendizaje permite que se identifiquen características para ser potencializadas en los espacios de formación que brinda la institución educativa a los estudiantes; además, Hidalgo (2014) menciona que “la formación para el emprendimiento busca el desarrollo de la cultura del emprendimiento con acciones basadas en la formación de competencias básicas, profesionales, ciudadanas y empresariales, dentro del sistema educativo formal y no formal articuladas con el sector productivo” (pp. 49-50). Por consiguiente, el diagnóstico del PEI debe involucrar un análisis de las necesidades del referente contextual (sector productivo), que permitan generar innovación educativa, social y empresarial.

# DIAGNÓSTICO DE LOS PEI, UNA REVISIÓN DEL EMPRENDIMIENTO

A partir de la revisión documental y la encuesta aplicada a los directivos y docentes en las instituciones educativas de estudio, se obtiene que el 100% no tiene incluido en el respectivo PEI una política clara y objetiva sobre los procesos de emprendimiento desde su componente teleológico; en consecuencia, se desarrollan algunas acciones aisladas y programadas según necesidades del calendario académico. A continuación se observa el consolidado del diagnóstico por componente y una reflexión de los alcances que se han logrado en las instituciones frente al emprendimiento.

En relación con los aspectos indagados en el *componente lectura de contexto*, en la tabla 1 se reflejan las variables que mide el instrumento diagnóstico.

**Tabla 1. Componente lectura de contexto**

## Variables indagadas

- Análisis de las relaciones de producción del medio
- Análisis de los medios de producción presentes en la región
- Político caracterizado por lo práctico en sus intereses particulares.
- Descripción de prácticas de producción
- Asistencia técnica por entidades gubernamentales, gremios y otros
- Descripción de rutas para alianzas de apoyo productivo
- Identificación de una cultura institucional y comunitaria del emprendimiento
- Participación en concursos o experiencias relacionadas a la cultura del emprendimiento
- Proyecto ambiental escolar (PRAE)
- Fomento de la cultura del emprendimiento
- Aplicación de la Guía 39 del MEN
- Proyectos o estrategias para la articulación entre la educación formal de la IE y la Educación Terciaria.

En la revisión del PEI se obtuvo en la variable *análisis de las relaciones de producción del medio* que el 63% de las instituciones participantes cuenta con una caracterización de los empleos de la comunidad educativa. Pese a ello, en los documentos se carece de aspectos importantes como el tipo y cuantía de los ingresos y la identificación de las organizaciones empresariales de la región; es decir, el 75% de las IE no describen los ingresos y el 87% no mencionan las fuentes de empleo locales.

En el *análisis de los medios de producción de la región*, el 50% de las instituciones en su PEI exploran sobre las formas de tenencia de la tierra, el 63% no han incluido la descripción de los recursos naturales, redes de transporte y energía, fábricas, máquinas y herramientas que hay en el contexto. No se ha relacionado la mano de obra en el 50% de las IE y al 75% les falta visualizar los medios de producción que involucran los insumos y competencias de ciencia y tecnología.

Respecto a las *prácticas de producción* en los PEI de las 8 instituciones participantes, solo el 13% promueven las prácticas empresariales en la región. En su mayoría (75%) no cuentan con la identificación y planeación de las prácticas empresariales para el desarrollo regional; de igual forma no se han organizado grupos de investigación relacionados con el emprendimiento (100%).



En conexión a lo anterior, solo el 13% de las IE cuenta con un documento o estrategia para la asistencia técnica en el emprendimiento y, en igual porcentaje, se ejecutan convenios para alianzas estratégicas productivas (SENA y otros) que involucren diversos actores de la comunidad educativa.

Al analizar sobre la planeación y ejecución para fortalecer y hacer realidad la *cultura del emprendimiento* en las IE de Pitalito, el 75% de las participantes no lo tienen en el PEI. En este sentido, al indagar por las experiencias significativas sistematizadas en materia de proyectos productivos, el 75% de las IE no han realizado proyectos productivos, aunque un 38% afirman tener experiencias ejecutadas e incluidas en el PEI.

Aunado a esto, se exploró en las instituciones si en el documento se enuncia la legislación y los lineamientos sobre emprendimiento; solo el 38% de estas lo cumplen. De igual forma, respondieron en su mayoría (75%) que desconocen las directrices existentes para el fomento del emprendimiento. Asimismo, en la revisión se evidenció que no todas las instituciones involucran en las actividades o estrategias a las diferentes sedes educativas ni a todos los niveles y ciclos de formación (25%).

En la tabla 2 se mencionan los aspectos indagados en el *componente teleológico*, en cuanto a la cultura empresarial.

<b>Tabla 2. Componente teleológico</b>
<b>Variables indagadas</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Intereses en la cultura empresarial de la comunidad educativa</li><li>• Acciones para la implementación de la cultura empresarial en la región</li><li>• Objetivos institucionales orientados a la cultura empresarial</li><li>• Formulación de principios afines a la cultura empresarial</li><li>• Formulación de una política de calidad para la IE relacionada con el emprendimiento</li><li>• Estudiantes con un perfil empresarial definido</li></ul>

En la revisión del PEI, frente a los intereses en la cultura empresarial en la comunidad educativa, en el 63% de las instituciones se refleja la proyección hacia una cultura del emprendimiento, pero en el 88% de estas no hay una delimitación de la pretensión empresarial en tiempo y espacio. Hay carencia de una construcción de un proyecto de vida exitoso y con sentido empresarial (38%).

Frente a las *acciones para la implementación de la cultura empresarial en la región*, de las 8 instituciones solo el 63% reflejan en la misión un sentido de emprendimiento.



Asimismo, solo el 25% implementan un lenguaje y significado claro relacionado con el emprendimiento para los oferentes y demandantes. En el 50% de las IE se encuentra una delimitación de los servicios a la región.

Respecto al interés de identificar si los *objetivos institucionales se encuentran orientados a la cultura empresarial*, el 50% de las instituciones plantean en su PEI estrategias para el desarrollo de proyectos productivos pertinentes a la región. En las instituciones que tienen en sus objetivos elementos enfocados a los proyectos productivos, solo el 13% tienen corresponsabilidad con la visión y misión institucional.



En coherencia con los objetivos se analizó si los *principios institucionales eran afines a la cultura empresarial*.

Se evidencia que el 88% de las instituciones tienen claramente definidos los principios en su PEI; sin embargo, solo el 25% de estas tienen este interés empresarial.

Al indagar por una *política de calidad relacionada con el emprendimiento*, se encontró que el 63% de las instituciones participantes tienen organizado un equipo de calidad o de gestión de la calidad, aunque solo el 13% de las IE tienen en el plan de acción del equipo de calidad políticas relacionadas al emprendimiento en la región. Asimismo, en cuanto a las metas de calidad, en el 25% de las instituciones se promueven las competencias y el desarrollo de actitudes emprendedoras, igual que los conocimientos básicos para la empresariedad, acordes con las necesidades y expectativas de la comunidad. Se evidencia que el 38% de las instituciones han definido estrategias para el fomento de la cultura del emprendimiento en el Plan Operativo Anual.

Al explorar si se cuenta con un perfil empresarial identificado de los estudiantes, en el 63% de las instituciones se evidencia en el PEI un perfil institucional para los diferentes actores de la comunidad educativa. En el 25% de las IE se proyectan acciones para el emprendimiento de los diferentes actores de la comunidad educativa. En cuanto a las metas institucionales, en el PEI del 88% de las IE se visualizan metas a corto, mediano y a largo plazo; sin embargo, solo en el 38% se evidencia un compromiso hacia la cultura del emprendimiento en los diferentes actores de la comunidad educativa.

En el *componente pedagógico* se exploraron las siguientes variables enunciadas en la tabla 3.

**Tabla 3. Aspectos revisados en el componente pedagógico**

### Variables indagadas

- Ambiente de aprendizaje centrado en el desarrollo de competencias para la vida y para acciones emprendedoras
- Identificación de los problemas del establecimiento educativo y oportunidades de mejora
- Interrelación de los conceptos, principios, valores, ideas y formas de ser y de hacer con el horizonte institucional propuesto en el PEI
- Fomento de la autonomía, la autoestima, el sentido de pertenencia, la asociatividad, la cooperación y la solidaridad social
- Fortalecimiento de competencias y actitudes que favorecen la generación de la cultura de la empresariedad con perspectiva de desarrollo sostenible
- Fomento del desarrollo de conocimientos y capacidades para planear y gestionar procesos, innovar, crear, inventar y cuidar el ambiente
- Manejo de la gestión financiera del emprendimiento
- Identificación e implementación de las oportunidades del entorno para satisfacer necesidades

En las instituciones educativas participantes solo el 38% cuentan con ambientes didácticos y de aprendizaje centrado en el desarrollo de competencias para la vida y aprendizajes significativos que se puedan materializar en acciones emprendedoras.

Para la *identificación de los problemas del establecimiento educativo y oportunidades de mejora*, el 75% de las instituciones educativas tienen un estudio de contexto y metodología establecida y el 50% han realizado un análisis de la malla incluyendo las competencias básicas, ciudadanas y de emprendimiento. En cuanto a la definición de criterios de evaluación orientados a evidenciar las competencias, el 63% la tienen y solo el 25% de las IE se encuentran implementándola.

Al revisar si existen *proyectos que promuevan el desarrollo de competencias básicas ciudadanas y laborales específicas*, el 38% de las instituciones tienen claramente identificadas las competencias y el 50% describen una metodología para la integración curricular de las mismas. En igual proporción (50%), las instituciones se comprometen a realizar procesos de seguimiento y evaluación de los proyectos y de cada actor involucrado, teniendo en cuenta la pertinencia e impacto en la comunidad.



Se evidenció según lo descrito en el componente pedagógico, que en el 50% de las instituciones los estudiantes participan en la realización de las actividades, ejerciendo el liderazgo y el trabajo en equipo necesarios para orientar o encaminar las acciones de acuerdo con el plan establecido en los proyectos.

Al explorar sobre el fomento de la autonomía, la autoestima, el sentido de pertenencia, la asociatividad, la cooperación y la solidaridad social en las instituciones, el 50% indican generarlo; sin embargo, en el 75% de las IE no se promueven espacios de construcción, de comunicación, toma de decisiones y trabajo en equipo entre los docentes, padres de familia y estudiantes para el desarrollo de competencias y actitudes emprendedoras y empresariales. Solo el 50% de las instituciones promueve la participación de la comunidad y la constitución de grupos de trabajo interdisciplinarios para abordar mejor las problemáticas sociales.

En cuanto, al fortalecimiento de competencias y actitudes que favorecen la generación de la cultura de la empresariedad con perspectiva de desarrollo sostenible, al revisar en los propósitos, metodología, contenidos y evaluación, en el 63% de las IE no se evidencia el desarrollo de competencias laborales y actitudes emprendedoras.

En conexión con lo anterior, se encontró que en el 100% de las instituciones no se contribuye al manejo de la gestión financiera del emprendimiento y en un 25% tienen estrategias para el reaprovechamiento y retorno de oportunidades del entorno para satisfacer necesidades, expectativas o interés previamente identificados.

Por lo tanto, a partir de lo realizado en las mesas de trabajo se identificó desconocimiento sobre la importancia de la lectura de contexto en la articulación con los componentes teleológico y pedagógico. De igual forma, se encontró que existen en pocas instituciones, grupos o comités de trabajo que dinamicen acciones para el emprendimiento y la investigación. Lo anterior es un insumo importante para los planes de acción o de mejoramiento construidos como compromiso para la resignificación del PEI en cada uno de estos componentes en las respectivas IE.

La lectura de contexto es un factor esencial que permite a las instituciones de educación profundizar en las necesidades y situaciones del contexto real de su región para reconocer del entorno los aspectos clave que se articulan al sustento de los PEI en el fortalecimiento de la formación y el aprendizaje de los estudiantes desde el aula de clase.

La lectura de contexto se convierte en una herramienta para la planeación y propone una serie de preguntas que desencadenan acciones para que el docente a partir de las características individuales y grupales estructure la clase, el proyecto educativo, proyectos transversales y acompañamiento pedagógico, entre otros y genere espacios que posibiliten el aprendizaje de todo, buscando adecuar las prácticas, decisiones, políticas y propuestas, entre otras, a las necesidades y potencialidades del contexto (Institución Educativa Alfonso López Pumarejo, 2017)

Así mismo, el ejercicio de conocer el contexto permite revisar y replantear las acciones que consolidan el aprendizaje de los estudiantes en torno a su región con el fin de promover y fomentar la apropiación y pertinencia de su formación en el aporte a la comunidad donde el estudiante se desenvuelve como un actor principal para el desarrollo.

De esta manera, se torna importante que los resultados de la lectura de contexto estén articulados con el PEI en los componentes teleológicos y pedagógicos donde se prioricen las necesidades y potencialidades de la región en pro de la cultura del emprendimiento, fomentando la generación de empresas desde la formación.

La Ley 1014 (2006) hace referencia al fomento de la enseñanza de la cultura del emprendimiento y establece que:

En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, educación básica, educación básica primaria, educación básica secundaria, y la educación media, cumplir con: Definición de un área específica de formación para el emprendimiento y la generación de empresas, la cual debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios. (pp. 6-7)

Es así como se debe propiciar en la formación y el plan de estudios, el desarrollo de competencias empresariales y la creatividad en el planteamiento de ideas concretas que permitan aportar a la región en la generación de nuevas empresas que nacen desde el aula de clase o en las actividades y eventos académicos de las instituciones donde se priorice el emprender como un aspecto esencial en el proyecto de vida de los estudiantes.

## CONCLUSIONES

---

Los resultados de las fases ejecutadas del proyecto permitieron a la Secretaría Municipal de Educación de Pitalito, a través de la UNAD, sensibilizar a los educadores de las ocho instituciones participantes sobre la necesidad de trabajar desde la formación y la cultura del emprendimiento en el desarrollo de competencias básicas y laborales, así como la actitud emprendedora en los estudiantes a partir de los resultados de la lectura de contexto para aportar de manera significativa a la región.

En las instituciones de educación es necesario apropiarse la política y los lineamientos frente a la cultura del emprendimiento, donde los docentes y directivos prioricen, desde el currículo y el plan de estudios, la formación y el desarrollo de las competencias, fundamentando el componente pedagógico en el fortalecimiento de capacidades emprendedoras. Lo anterior, articulado con el componente teleológico del PEI, cuya misión y visión institucional reflejen un interés hacia el fomento del emprendimiento.

Los PEI se establecen la carta de navegación de las instituciones de educación media, donde se encuentra el emprendimiento como un ejercicio permanente desde el currículo; sin embargo, se evidencia baja articulación con el Estado y el sector empresarial como parte esencial para generar sinergia y emprendimiento significativo con los estudiantes. En este sentido, se hace necesario que las instituciones de educación media además de fortalecer las prácticas en emprendimiento como parte de la cultura institucional, también puedan abrir espacios de relación con el sector externo.

Consecuente con lo anterior, las instituciones de educación media requieren la profundización de temáticas fundamentales para la orientación de investigaciones que permitan el conocimiento de las diferentes dimensiones que fortalecen el desarrollo humano integral desde el entorno educativo haciendo énfasis en la dimensión del emprendimiento. La formación profesional hará énfasis en el fortalecimiento de la cultura de investigación social denominada lectura de contexto institucional.



# REFERENCIAS

---

Cifuentes, J., & Rico, S. (2014). Proyectos pedagógicos productivos y emprendimiento en la juventud rural: Una mirada desde las representaciones sociales de los estudiantes de educación media (Doctoral dissertation, Tesis para optar el título de Maestría en Pedagogía. Universidad de La Sabana).

Guarnizo, C. y Velásquez, J. (2015). La cultura del emprendimiento y la empresarialidad en instituciones educativas de Colombia: realidades y oportunidades. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 6 (2), pp. 227-234.

Hidalgo, L. (2014). La Cultura del Emprendimiento y su Formación. *Revista Alternativas UCSG*, 15 (1), pp. 46-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5599803.pdf>

Institución Educativa Alfonso López Pumarejo. (2017). Reflexiones sobre la lectura de contexto y su articulación con el plan de aula. *Programa Todos a Aprender Lee*. Obtenido de <https://pumarejopta.files.wordpress.com/2017/01/anexo-8-lectura-contexto-y-articulac3b3n-plan-de-aula-pr-prev-i-12-evaluac3b3n-formativa-20170502.pdf>

Ley 1014 del 2006. Congreso de Colombia, Bogotá, Colombia, 26 de enero de 2006. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-94653.html>

Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (2012). *Guía N° 39. La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos. Orientaciones generales*. Fundación Universitaria CAFAM. ISBN 978-958-691-402-4. Recuperado de [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-287822\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-287822_archivo_pdf.pdf)

Moscoso, M. (2016). Articulación entre la universidad e instituciones de educación básica y media: una estrategia para promover la investigación a través de comunidades de aprendizaje. *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales*, 9 (1), pp. 189-204.

Oliver, A., Galiana, L. y Gutiérrez, M. (2016). Diagnóstico y políticas de promoción del emprendimiento en estudiantes. *Anales de Psicología*, 32 (1), pp. 183-189. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0212-97282016000100021](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282016000100021)

# 15

## IMPACTO DE LA INDUSTRIA PANIFICADORA EN COLOMBIA: CAUSAS Y CONSECUENCIAS DE LA SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS FUTURAS

"No existe modernidad, sin una  
buena tradición"  
**Anónimo.**

Paola Andrea Yate Vivas<sup>20</sup>

Mónica Maritza Ruiz Barrios<sup>21</sup>

Milton Fernando Ortega Pava<sup>22</sup>

Edson Daniel Benítez Rodríguez<sup>23</sup>

Diego Alberto Marín Idarraga<sup>24</sup>



# RESUMEN

---

El escaso apoyo gubernamental al sector panificador colombiano, relacionado con el acompañamiento técnico y la falta de implementación de políticas públicas, la desactualización de los indicadores a nivel empresarial, como también la falta de un mapa de conocimiento del subsector panadero, han ocasionado que la tecnificación de los procesos no se haya dado de forma competitiva; en ese sentido esta reflexión contribuye a la identificación de esas causas y sus consecuencias mediante una lectura analítica de la situación actual de la industria panificadora, partiendo de la investigación cualitativa de tipo hermenéutico. El estudio investigativo incluye cómo surgió la panificación en Colombia y la evolución que ha presentado en los últimos años (2006-2016) en cuanto a tecnificación, especialización de la mano de obra, equipos e infraestructura evidenciándose el impacto de la panificación en la dinámica de mercado y consumo en la zona con mayor densidad poblacional en Colombia, que es la zona de la cordillera de los Andes, o región Andina.

**Palabras clave:** diagnóstico, innovación, mano de obra, tecnificación, tendencias, mercado.

---

20. **Paola Andrea Yate Vivas.** (paoyate2279@hotmail.com). Ingeniera de alimentos egresada de la UNAD. Integrante del Semillero en Productos Naturales y Biotecnología Alimentaria SEPRON-BIOTECAL, del Grupo de Investigación GIEPRONAL de la UNAD. ORCID: [Orcid.org/0000-0001-9120-0414](https://orcid.org/0000-0001-9120-0414). [https://scholar.google.es/citations?user=vIETSuUAAA&hl=en&citsig=AMstHGTwpwI5Wep\\_4SRpEDwi5GW8zDwMlw](https://scholar.google.es/citations?user=vIETSuUAAA&hl=en&citsig=AMstHGTwpwI5Wep_4SRpEDwi5GW8zDwMlw)
21. **Mónica Maritza Ruiz Barrios.** (moru1307@hotmail.com). Ingeniera de alimentos egresada de la UNAD. Integrante del Semillero en Productos Naturales y Biotecnología Alimentaria SEPRON-BIOTECAL, del Grupo de Investigación GIEPRONAL de la UNAD. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0715-4909> - <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=Vow3E8AAAAJ>
22. **Milton Fernando Ortegón Pava.** (milton.ortegon@unad.edu.co). Profesional en Matemáticas y Estadística. Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo. Magíster en Online Education. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD - Colombia, CEAD Ibagué. Vinculado al Grupo de Investigación GIEPRONAL de la UNAD. Director del Semillero de Investigación FIBONACCI. ORCID. <https://orcid.org/0000-0003-1324-4699> - <https://scholar.google.es/citations?user=vTqfim0AAAAJ&hl=es>
23. **Edson Daniel Benítez Rodríguez** (edson.benitez@unad.edu.co). Licenciado en Matemáticas y Física. Magíster en Ciencia Física. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD - Colombia, CEAD Ibagué. Vinculado al Grupo Desarrollo Sociocultural Afecto y Cognición y docente del Semillero de Investigación Discapacidad Afecto y Cognición. ORCID. <https://orcid.org/0000-0001-9853-7516> - <https://scholar.google.com/citations?user=vCZmAykAAAAJ&hl=es>
23. **Diego Alberto Marín Idarraga.** (diego.marin@unad.edu.co). Ingeniero Agroindustrial. Especialista en Evaluación y Desarrollo de proyectos. Magíster en Online Education. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD - Colombia, CEAD Ibagué. Director del Grupo de Investigación GIEPRONAL. Investigador del Grupo Pasos de Libertad. Director del semillero SEPRON-BIOTECAL. ORCID. <https://orcid.org/0000-0002-6459-1124> <https://scholar.google.es/citations?user=zpy4sZEAAAAJ&hl=es>

## ABSTRACT

---

The low governmental support to the Colombian bakery sector, related to technical support and the lack of implementation of public policies, the outdated indicators at the business level, as well as the lack of a knowledge map of the bakery sub-sector, has caused the Technification of the processes has not occurred in a competitive way, in that sense this reflection contributes to the identification of these causes and their consequences, through an analytical reading of the current situation of the bakery industry, based on qualitative research of a hermeneutical type. The research study includes how the bakery in Colombia arose and the evolution it has presented in recent years (2006-2016), in terms of technification, specialization of labor, equipment and infrastructure, demonstrating the impact of the bakery on the dynamics market and consumption in the area with the highest population density in Colombia, which is the area of the Andes, or Andean region.

**Keywords:** *diagnosis, innovation, labor, market, technification, trends.*

## INTRODUCCIÓN

---

La globalización de los mercados, los nuevos productos e innovaciones alimenticias y las exigencias de calidad hacen parte de la competitividad del sector panadero colombiano; aspectos que obligan al pequeño y gran empresario a ser más exigente con sus productos y sus líneas de producción para estar a la vanguardia del mercado local, regional, nacional e internacional; por lo tanto, esta investigación es fundamento de nuevas y futuras investigaciones en el campo de la industria panificadora del país.

En la actualidad son escasas las cifras y poca la documentación escrita que existe relacionada con la industria de la panificación en Colombia; los últimos datos encontrados del sector pertenecen al censo comercial realizado en el año 2011 por la firma privada Servinformación de acuerdo con Portafolio (2012), el cual es usado como base para la mayoría de los textos actuales. Se hace evidente la falta de información actualizada que sirva para la toma de decisiones en donde se recopile las cifras relevantes sobre aspectos como procesos y tendencias de consumo, con el objetivo de identificar las fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora que lleven a los empresarios y mi-



croempresarios a proyectarse a mediano y largo plazo en un sector que es cada vez más interesante y atractivo a los inversionistas, acorde con Portafolio (2012).

Contrario a lo que ocurre en países desarrollados y estudiado por Barriga (2012), la mayoría de los establecimientos dedicados a esta actividad en Colombia funcionan aun de modo tradicional. Portafolio (2012) indica que según el gremio, alrededor del 70% del mercado lo componen las panaderías de punto caliente que tienen procesos tradicionales o semiindustriales; si bien es cierto que es importante la conservación de la tradición, también se deben determinar las causas que impiden el desarrollo del sector y resaltar los beneficios de la tecnificación para hacerlo más eficaz y rentable y así beneficiar a un mayor sector de la población que depende de esta actividad económica. En la industria de la panificación el producto más importante es el pan, un producto consumido a diario y de gran aceptación debido a su sabor, variedad, precio accesible y su arraigada tradición de consumo.

---

De acuerdo con Portafolio (2012), el censo Infocomercio realizado por la firma Servinformación calcula que en Bogotá están establecidas 6974 panaderías, seguida de Cali con 2165, Medellín con 1532, Barranquilla con 565 y Bucaramanga con 466 para un total de 11 702 panaderías distribuidas en las áreas metropolitanas de las cinco ciudades principales del país. La norma que rige la producción y elaboración del pan es la NTC 1363, tal como se puede visualizar en la figura 1. En la ciudad de Ibagué, una de las empresas más tradicionales es Inavigor S.A.S. Los procesos etapas son opcionales de acuerdo con los equipos, disponibles y el producto para elaborar.

**Figura 1. Diagrama de flujo elaboración de pan**



Fuente: NTC 1363 según Icontec. Reimpreso con permiso

En la visita realizada a la empresa Inavigor S.A.S se obtuvo la información nutricional de los productos más competitivos por la empresa:

- El pan tajado
- El pan mogolla integral

Se puede evidenciar el aporte nutricional, soportado con su análisis bromatológico y fisicoquímico, realizado a nivel interno por la compañía, como se observa a continuación en la figura 2, donde se presenta la información nutricional del pan tajado blanco.

**Figura 2. Información nutricional de pan tajado (40 g)**

Información Nutricional pan tajado Blanco			
Tamaño de la porción 2 Tajadas (40 g)			
Porciones por envase 1			
Cantidad por porción			
Calorías 150		Calorías de grasa 18	
Valor Diario*			
Grasa Total 5 g	8%		
Grasa Saturada 1 g	5%		
Grasa Trans 0 g	0%		
Colesterol 10 mg	0%		
Sodio 180 mg	8%		
Carbohidratos Totales 22 g	7%		
Fibra Dietaria 1 g	4%		
Azúcares 5 g	8%		
Proteína 4 g	8%		
Vitamina A 0%	Vitamina C 0%		
Calcio 2 %	Hierro 8 %		
* Los porcentajes de Valores Diarios están basados en una dieta de 2000 calorías. Sus valores diarios pueden ser mayores o menores dependiendo de sus necesidades calóricas.			
	Calorías	2000	2500
Grasa Total	Menos de	65g	80g
Grasa Sat.	Menos de	20g	25g
Colesterol	Menos de	300mg	300mg
Sodio	Menos de	2400mg	2400mg
Carb. Total		300g	375g
Fibra Dietaria		25g	30g
Calorías por gramo:			
Grasa 9	Carbohidratos 4	Proteína 4	

Fuente: área de calidad Inavigor, Ibagué. Reimpreso con permiso

De acuerdo con la Cámara de Comercio de Ibagué (CCI) en noviembre de 2014 había 376 panaderías inscritas en la ciudad. A continuación, se relaciona la figura 3, que corresponde a la información nutricional del pan mogolla integral elaborado por Inavigor S.A.S, el cual tiene un alto nivel de aceptación y ventas en el departamento del Tolima. La información nutricional de la mogolla integral y del pan tajado permite determinar la cantidad de calorías, grasas totales, porcentaje de proteína (en valor diario), calcio y hierro, entre otros. Teniendo en cuenta que ambos valores en términos cuantitativos son bastante similares, se puede determinar que ambos productos tienen un valor nutricional importante para la dieta alimenticia de los consumidores de estos productos.

**Figura 3. Información nutricional de pan mogolla integral (33 g)**

Información Nutricional Mogolla Integral			
Tamaño de la porción 1 Tajadas (33 g)			
Porciones por envase 1			
<b>Cantidad por porción</b>			
<b>Calorías 120</b>		Calorías de grasa 20	
<b>Valor Diario*</b>			
<b>Grasa Total 2 g</b>		3%	
Grasa Saturada 1 g		5%	
Grasa Trans 0 g			
<b>Colesterol 0 mg</b>		0%	
<b>Sodio 75mg</b>		3%	
<b>Carbohidratos Totales 18 g</b>		6%	
Fibra Dietaria 2g		8%	
Azúcares 5 g			
<b>Proteína 3 g</b>		6%	
Vitamina A 0%		Vitamina C 0%	
Calcio 4 %		Hierro 8 %	
* Los porcentajes de Valores Diarios están basados en una dieta			
		Calorías	2000
			2500
Grasa Total	Menos de	65g	80g
Grasa Sat.	Menos de	20g	25g
Colesterol	Menos de	300mg	300mg
Sodio	Menos de	2400mg	2400mg
Carb. Total		300g	375g
Fibra Dietaria		25g	30g
Calorías por gramo:			
Grasa 9	Carbohidratos 4	Proteína 4	

Fuente: área de calidad Inavigor, Ibagué. Reimpreso con permiso



A partir de esta sección, se desarrollan los contenidos relacionados con el impacto de la industria panificadora en la zona andina de Colombia, de una forma ordenada y secuencial; nótese que dentro de este espacio se abordarán temáticas de interés como tecnología en la industria panificadora de Colombia, masas congeladas acorde con Levapan (2013), proceso de elaboración de masas congeladas y características de la materia prima, método de análisis de datos cualitativos y normativa en la industria de alimentos y su relación con la industria de panificación en Colombia. A partir de lo expuesto se detallan a continuación:

## **TECNOLOGÍA EN LA INDUSTRIA PANIFICADORA DE COLOMBIA**

Es común en el sector industrial encontrar detectores de metales o rayos x para alertar productos no conformes en BIMBO S.A. Por ejemplo, la materia prima es dosificada según producto para elaborar y es llevada a las mezcladoras mediante tuberías de transporte; luego del proceso de mezclado la masa pasa directamente a una banda transportadora que la lleva a la dosificadora para pasar a la cámara formadora y de reposo, en donde se le da forma al pan; posteriormente sigue su transporte por la banda hacia los túneles de fermentación y de horneado; para su enfriamiento es pasado por unas torres en forma de espiral; finalmente, el producto frío que baja de las torres de enfriamiento es empacado y sellado, no sin antes pasar por rayos X para detectar la presencia de agentes físicos que puedan alterar la inocuidad del producto. Esto pudo ser observado en la visita a la planta de Tenjo (Cundinamarca) durante el desarrollo del proyecto investigativo.

### **MASAS CONGELADAS**

Es una tendencia que está creciendo según Levapan (2013) ya que proporciona ventajas a los panaderos en la reducción de los tiempos y costos que se generan al amasar a diario comparado con un proceso de amasado esporádico. La calidad de producto final es afectada por el tiempo de congelación y la crio-resistencia de la levadura expresado por Morales (2013); es por eso que debe tener la menor cantidad de actividad o fermentación posible antes del proceso de congelación.

De acuerdo con Catumba (2012) esta tecnología nace en Europa desde la década de los 90 y aunque en Colombia el mercado del pan congelado es poco conocido, ya hay empresas dedicadas a este negocio como Pan Pa' Ya! ubicada en la ciudad de Bogotá. Otra empresa que incursionó en la tendencia de masas congeladas es Ramo,

en sociedad con la empresa española Europastry; acorde con Sibra (2013) las masas congeladas se venden en colegios, hoteles, clubes, supermercados y panaderías. Según Fernández (2010), en Bogotá hay más de 7000 y en Cali unas 2200. Para Colombia, el promedio de hogares que compran productos congelados es de 19%, comparado con América latina que llega al 40%, potencial que puede ser aprovechado para las empresas en el país para sopesar la debilidad de consumo y la gran competencia que se presenta en la panadería tradicional.

## PROCESO DE ELABORACIÓN MASAS CONGELADAS

El proceso tiene como base el usado en la panadería tradicional, expresado por Leva-pan (2013); sin embargo, incluye nuevas etapas y modifica las siguientes:

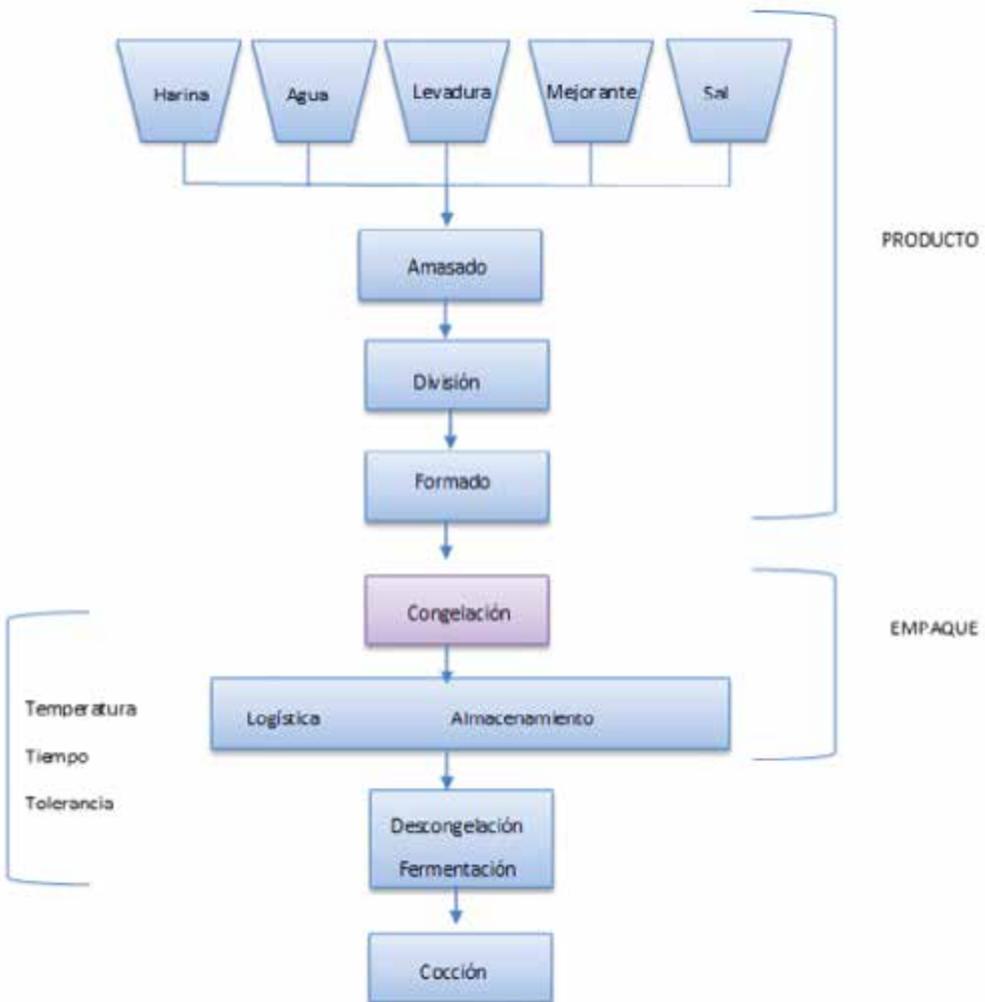
**Amasado.** Es más prolongado debido a que la harina es de mayor fuerza; esto trae como consecuencia mayor calentamiento de la masa por lo que se debe controlar la temperatura, ajustando la del agua.

**Tiempo de Reposo.** Debe ser corto antes del formado; este va relacionado y es inversamente proporcional a la cantidad de levadura adicionada.

---

**Ultracongelación.** Se frena el proceso de fermentación; es importante el proceso de elaboración del pan ultracongelado como se visualiza en la figura 4. Se da la formación de cristales de hielo, los cuales deben ser lo más pequeños posibles para evitar la destrucción de la estructura de la masa y las células de levadura. La velocidad de congelación debe ser rápida y tardar lo mínimo en llegar a  $-10^{\circ}\text{C}$  en el centro del pan.

**Figura 4. Proceso de elaboración de pan ultracongelado**



Fuente: etapas según Levapan. Reimpreso con permiso

## CARACTERÍSTICAS DE LA MATERIA PRIMA

Para garantizar la calidad los productos elaborados por esta técnica, se deben respetar las características de los ingredientes y ciertos procesos de este. Como lo indica Martínez (2011), durante la congelación se debe controlar la producción de gas por la levadura y la retención de gas en la masa. Se debe de mantener activa la levadura el tiempo suficiente como para mantener su producción de gas. Igualmente se deben mantener las propiedades físicas del gluten (Tejero, 2005) para evitar un proceso de degradación y garantizar la retención de dióxido de carbono al descongelarla para que el proceso de fermentación comience de nuevo afirmado por (Pérez, 2005).

Harina. Su contenido proteico debe ser elevado para dar una estructura fuerte en su gluten que soporte el proceso de congelación.

Agua. El contenido de agua debe ser menor, con la finalidad de reducir la actividad del agua libre en el sistema de la masa y controlar la formación de cristales de hielo.

Levaduras. Se usan de dos tipos la levadura fresca comprimida, la cual es económica; sin embargo, su buen desempeño depende de la fecha de elaboración: a mayor tiempo de fabricación, tendrá mayor porcentaje de células dañadas que van afectar el proceso de congelación y también el alto contenido de humedad; su actividad fermentativa va hacer más inestable. La levadura diseñada para panadería congelada en forma seca contiene células diseñadas para resistir las temperaturas de congelación prolongada sin generar pérdidas excesivas de gas; debido a su menor contenido de humedad es más estable y debe de almacenarse en congelador. La levadura seca activa o instantánea no es apropiada para un proceso prolongado de congelación; la estructura del gluten perjudica la retención de gas y la fuerza de la masa, lo que da origen a un pan de bajo volumen después del proceso de horneado.

Sal. Se puede utilizar el mismo porcentaje o aumentarlo al 2.2%; niveles más altos pueden frenar la actividad de fermentación y la producción de gas después del proceso de amasado y tienen un efecto positivo sobre la calidad del pan.

Azúcar. Se debe reducir ligeramente para compensar la limitada fermentación donde la levadura consume una buena cantidad; una excesiva cantidad de azúcar puede provocar color rojizo en la corteza del pan, sin olvidar que el azúcar posee propiedades hidroskopias que reducen el nivel de agua libre, contribuyendo a una menor formación de cristales de hielo y disminuyendo el daño de células en la levadura.



Acondicionadores de masa. Son usados para fortalecer la estructura del gluten; los oxidantes químicos como el ácido ascórbico son de gran importancia al compensar la falta de oxidación natural. Los agentes reductores ayudan a mejorar la extensibilidad de la masa, como la cisteína y la levadura desactivada. Fortalecen los niveles de proteína de la harina; sin embargo, valores mayores al 5% pueden desencadenar una mayor absorción de agua y aumentar los cristales de hielo en la masa.

Se han realizado investigaciones de tipo hermenéutico documental con un enfoque (González y Cano, 2010) que traduce un proceso de interpretación de textos y documentos a fin de explicar el tema objeto de la investigación, en este caso la industria panificadora en la región Andina. Se presencian variables cualitativas como tipo de programación de la producción, estandarización de procesos, distribución, certificaciones, tecnificación, sistemas de gestión de calidad y tendencias de consumo y algunas cuantitativas como número de empleados y años de constituida. En la tabla 2 se realiza un análisis DOFA de la información obtenida durante el desarrollo del proyecto investigativo.



Por consiguiente, de acuerdo con González y Cano (2010), se puede afirmar que, para la organización y procesamiento de los datos, se extraen los datos significativos relativos al objetivo de la investigación y se establece la relación con el fin de generar conceptos, teorías y proposiciones.

# NORMATIVA EN LA INDUSTRIA DE ALIMENTOS Y SU RELACIÓN CON LA INDUSTRIA DE PANIFICACIÓN EN COLOMBIA

---



Con el fin de proteger la salud e integridad de los consumidores, las autoridades en Colombia han establecido en la legislación una serie de requisitos que deben cumplir las empresas relacionadas con la producción, comercialización, distribución y consumo de alimentos, las cuales son de cumplimiento obligatorio (ver tabla 1).

**Tabla 1. Normatividad colombiana en la industria panificadora**

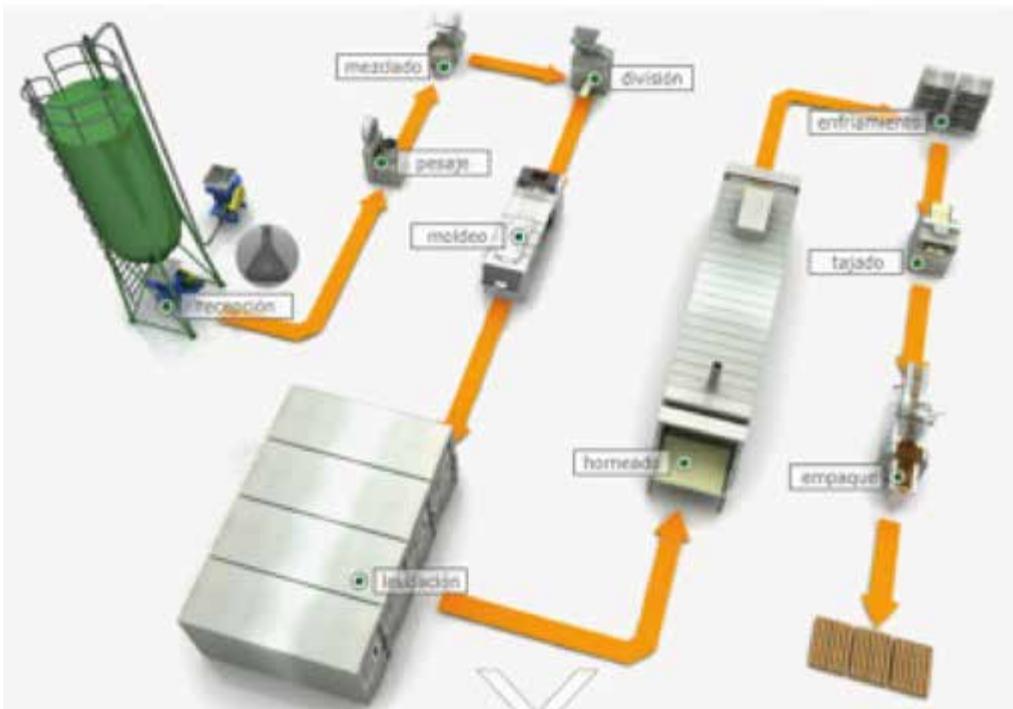
Dentro de las normas relacionadas a la industria de panificación se tienen:	Dentro de las normas ICONTEC Se relacionan las siguientes:
Decreto 3075 de 1997, diciembre 23, por el cual se reglamentan y regulan todas las actividades que puedan generar factores de riesgo por el consumo de alimentos en humanos, en fábricas y establecimientos que procesen alimentos, materias primas para alimentos y para las autoridades sanitarias que ejercen vigilancia y control con alimentos para humanos. Bogotá: Ministerio de salud, 1997.	<p>ICONTEC. Norma Técnica Colombiana NTC 1363. Pan. Requisitos Generales. Bogotá, 2005.</p> <p>ICONTEC. Norma Técnica Colombiana NTC-ISO 9000. Sistemas de Gestión de la Calidad. Fundamentos y Vocabulario. Santafé de Bogotá, 2005.</p>
Resolución 2674 del 22 de julio de 2013. Modifica algunos aspectos del decreto 3075; reglamenta parcialmente el capítulo V (Alimentos) de la Ley 9 de 1979, más conocida como Código Sanitario Nacional.	<p>ICONTEC. Norma Técnica Colombiana NTC-ISO 9001 - Sistemas de Gestión de la Calidad. Requisitos. Santafé de Bogotá, 2008.</p> <p>ICONTEC. Norma Técnica Colombiana NTC-ISO 19011. Directrices para la auditoría de los Sistemas de Gestión de la Calidad y/o Ambiental. Bogotá, D.C., 2002.</p>
Decreto 60 de 2002, enero 18, por el cual se promueve la aplicación del Sistema de Análisis de Peligros y Puntos de Control Crítico-HACCP en fábricas de alimentos y se reglamenta el proceso de certificación. Bogotá: Ministerio de salud, 2002.	<p>ICONTEC. GTC-ISO-TR 10017 - Orientación sobre las técnicas estadísticas para la norma ISO 9001:2000. Bogotá, D.C., 2004.</p>
Ministerio de Salud Pública. Decreto 977 de 1998, junio 03, por el cual se crea el Comité Nacional del Codex Alimentarius y se fijan sus funciones. Bogotá: Ministerio de salud, 1998.	<p>ICONTEC. NTC 5132 - Directrices Para la aplicación de la NTC-ISO 9001:2000 En la industria de alimentos y bebidas, 2002.</p>
Resolución 2508 de 2012 por la cual se establece el reglamento técnico sobre los requisitos sanitarios que deben cumplir los alimentos envasados que contengan grasas trans y/o grasas saturadas. Ministerio de salud y Protección Social, 2012.	<p>ICONTEC. NTC ISO18000. Sistema de garantía de calidad de la higiene laboral.</p> <p>ICONTEC. NTC ISO 22000 Sistema de garantía de calidad de la inocuidad de los alimentos Algunas disposiciones de la NTC 1363. Pan. Requisitos generales. Segunda actualización.</p>

Fuente: elaboración propia

Dentro de la panadería tradicional se encuentra la panadería artesanal (Collister, 2001 y Martínez, 2011) en la cual se elaboran panes con materias primas naturales básicas como harina, agua, levadura y sal o con adiciones de especias, azúcar o aceite de oliva, sin ningún tipo de producto químico (Fran, 2011) y en la que se usa masa madre o fermentaciones largas, respetando el tiempo de los procesos para proporcionar ciertas características al pan como olor natural y sabor intenso.

Es importante dejar claro que el proceso artesanal no excluye los equipos mecánicos. A diferencia de las panaderías, las panificadoras cuentan con procesos automatizados en donde se reduce significativamente la intervención del ser humano (Durán, 2009); los procesos son controlados y estandarizados.

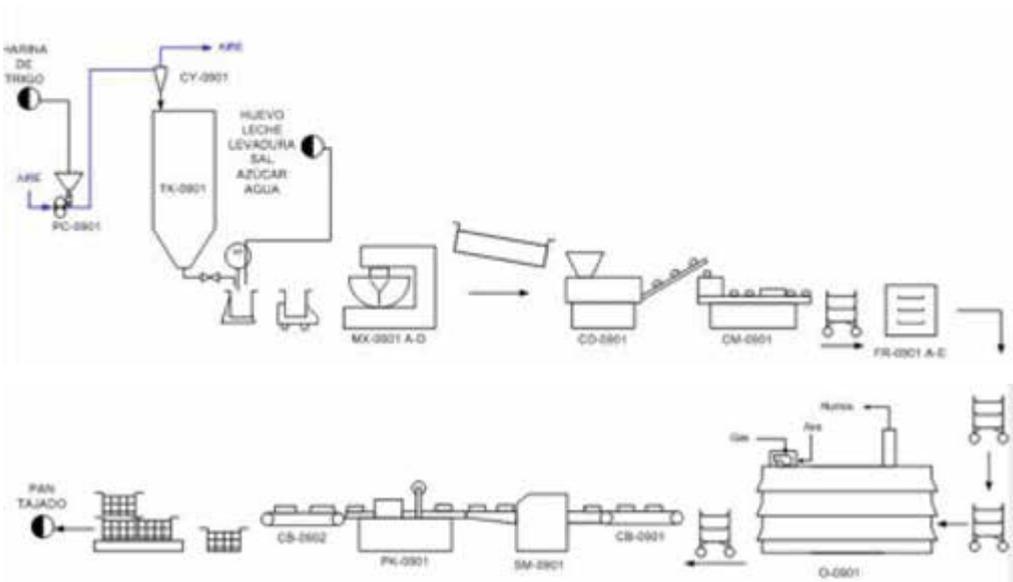
**Figura 5. Ejemplo diseño de planta de panificación.  
Proceso de elaboración de pan tajado**



Fuente: simulador Virtual Plant, UNAD. Reimpreso con permiso

El *software* Virtual Plant permitió desarrollar a nivel de simulación el diseño en cuanto a maquinaria y equipos requeridos a nivel piloto e industrial, para una planta convencional de elaboración de pan, tal como se visualiza en la figura 6, donde se puede observar una planta panificadora para la elaboración de pan tajado.

**Figura 6. Ejemplo diagrama de flujo. Proceso de elaboración de pan tajado. Panificadoras**



Fuente: simulador Virtual Plant, UNAD. Reimpreso con permiso

Dentro de la reflexión investigativa, se ha establecido las empresas que tienen mayor cobertura de mercado, a partir de una clasificación por tamaño, tomando como referencia el número de empleados, se posicionaron de la siguiente manera (Ospina, 2009):

# 01

Grupo Bimbo. Tiene más de 124 000 empleados a nivel mundial en 168 plantas y distribuye sus productos a más de 22 países en América y Asia.

02

Panificadora Santa Clara. Ubicada en la ciudad de Bogotá. Tiene 900 empleados directos.

---

03

Panificadora Comapan. Ubicada en la ciudad de Bogotá. Tiene 700 empleados; no indicaron el número de profesionales de alimentos. En este nivel se encuentra la empresa Pan Pa' Ya! de la ciudad de Bogotá con 700 empleados también, distribuidos en sus 52 puntos de venta.

---

04

Panificadora La Gitana. Ubicada en Palmira Valle. Tiene 300 empleados dentro de los cuales se encuentran cuatro profesionales en el área de alimentos.

---

05

Panificadora Inavigor. Ubicada en la ciudad de Ibagué. Tiene 250 empleados, siete de ellos con formación de alimentos.

---

06

Panificadora Sanín. Ubicada en la ciudad de Cali. Tiene 200 empleados, tres de ellos profesionales en el área de alimentos.

---

07

Panadería Kutý. Ubicada en la ciudad de Cali. Tiene 180 empleados, seis de ellos profesionales en alimentos.

---

08

Panadería Montecarlo. Ubicada en la ciudad de Cali. Tiene 120 empleados, dos de ellos profesionales en el área de alimentos.

**09**

Panadería Masa. Ubicada en Bogotá. Tiene 100 empleados, uno de ellos profesional en área de alimentos.

---

**10**

Panadería Néctar. Ubicada en Mariquita (Tolima). Tiene 60 empleados, tres de ellos profesionales en el área de alimentos.

---

**11**

Panificadora Colpan. Tiene 50 empleados, tres de ellos profesionales en el área de alimentos.

---

**12**

Panificadora Icolpan. Ubicada en la ciudad de Medellín. Tiene 45 empleados, incluidos profesionales en el área de alimentos.

---

**13**

Panadería La Romana. Ubicada en la ciudad de Bogotá. Tiene 40 empleados, tres de ellos 3 profesionales en el área de alimentos.

---

**14**

Panadería Astropan. Ubicada en Bogotá. Tiene 30 empleados, de los cuales ninguno es profesional en el área de alimentos. En este lugar también se encuentra la Panadería Pan Fino de Bogotá con la misma cantidad de empleados, quienes tampoco reportan profesionales en el área de alimentos.

---

**15**

Panificadora Pan William. Empresa dedicada a la producción y comercialización de panadería especialmente a las salsamentarías de la ciudad de Cali. Tiene 26 empleados de los cuales uno es pasante del Sena en el área de alimentos.

16

Panadería La Estación. Ubicada en Mariquita (Tolima). Tiene 22 empleados, ninguno profesional del área de alimentos.

17

17. Panadería Botero. Ubicada en la ciudad de Medellín. Tiene 15 empleados, ninguno con experiencia en el área de alimentos.

18

18. Panadería Artesanal Árbol del Pan. Tiene 12 empleados, uno profesional en área de alimentos.

19

Panadería Paisa Pan. Ubicada en Medellín. Tiene 8 empleados, ninguno capacitado en alimentos formalmente.

20

Panadería Delicias Gourmet. Ubicada en Mariquita. Tiene 7 empleados, uno capacitado en el área.

21

Panificadora Gálvez. Ubicada en la ciudad de Ibagué. Tiene 6 empleados, ninguno capacitado en alimentos.

22

Dos panaderías que tienen cinco empleados cada una: una ubicada en la ciudad de Medellín llamada Ricuras de Machado y otra en Mariquita llamada Panadería La Chiquita, siendo esta una de las panificadoras más antiguas de las entrevistadas, con 66 años de funcionamiento.

# 23

Dos panaderías en la ciudad de Medellín que actualmente tienen cuatro empleados, ninguno especializado en el área: A comer pues y Todo pan. Una en la ciudad de Ibagué llamada Pan Mariquiteño.

# 24

Panadería Mabipan. Tiene tres empleados, ninguno especializado en alimentos.



25. Panadería Las delicias de la avenida primera. Tiene dos empleados, ninguno profesional de alimentos.

**Tabla 2. Análisis DOFA del sector panificador de la región Andina de Colombia**

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La tradición de consumo de pan data de la época de la conquista por parte de los españoles.</li> <li>• El pan es un alimento básico de la dieta; hace parte del grupo de los cereales, principal fuente de energía en la pirámide nutricional.</li> <li>• Versatilidad del pan. Es un alimento que presenta facilidad para crear nuevos productos con el cambio de variables en los procesos; esto puede ser enfocado en la necesidad de los consumidores.</li> <li>• El pan se puede combinar fácilmente con otros alimentos para crear diferentes platos.</li> <li>• Variedad en sus presentaciones y sabores.</li> <li>• Se puede presentar tanto salado como dulce.</li> <li>• Existen panes blancos, integrales, pan cereal, pan con centeno y pan con fruta, entre otros.</li> <li>• Alto valor nutricional.</li> <li>• Bajo precio.</li> <li>• Alto valor energético, gracias a sus hidratos de carbono.</li> <li>• Está creciendo la panadería artesanal en el país, siendo notable en Bogotá, donde la tendencia hacia una alimentación saludable libre de conservantes ayuda al crecimiento de esta parte del sector panadero.</li> <li>• La innovación tanto en proceso como en productos permite que el subsector se dinamice constantemente.</li> <li>• La legislación colombiana se ha estado actualizando frente a la normatividad internacional.</li> <li>• Nuevos estudios describen las propiedades nutricionales del pan.</li> <li>• Invertir en promoción de consumo del pan con publicidad de este.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de unión del gremio panadero, aunque existen asociaciones como Adepan, los afiliados son muy pocos debido a desconocimiento y falta de interés.</li> <li>• El personal de una empresa panificadora en general no tiene capacitación especializada en panificación que ayude a la optimización de los procesos y estándares de producción y calidad.</li> <li>• En la mayoría de las empresas tradicionales los empleados son empíricos y han obtenido sus conocimientos de sus antecesores.</li> <li>• En el país no hay suficientes escuelas e institutos especializados en panificación que estén al alcance del personal.</li> <li>• Falta de apoyo a los pequeños empresarios por parte del Gobierno. Hace falta incentivos en el sector para el impulsar el crecimiento de las empresas.</li> <li>• La carencia de recursos económicos para adquisición de nuevos equipos y para realizar mejoras en infraestructura atrasan la tecnificación del sector.</li> <li>• Las empresas multinacionales se posicionan en el mercado por su gran tecnificación y calidad en sus productos.</li> <li>• Se percibe en las pequeñas empresas una negativa a los cambios e implementación de tecnología, desconociendo las ventajas que las máquinas automáticas logran establecer en las compañías como lo es la estandarización, la merma, la productividad y la calidad de los productos.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

**Tabla 2. Análisis DOFA del sector panificador de la región Andina de Colombia**

OPORTUNIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se debe promover la innovación y el desarrollo de productos funcionales con el fin de aportar a los consumidores alimentos enriquecidos en fibra, bajos en grasa y sodio.</li> <li>• Es importante que se dé una tecnificación en el sector para su crecimiento, mediante la adaptación de nuevas tecnologías.</li> <li>• La implementación de procesos con masas congeladas es una buena alternativa para reducir trabajo nocturno, manejo de stock y calidad constante.</li> <li>• La obtención de certificaciones de calidad es una buena estrategia para mejorar los procesos y ser reconocidos en el mercado por el compromiso con la calidad, logrando confianza en el consumidor.</li> <li>• Capacitación permanente del personal e inclusión de profesionales de alimentos en las empresas para implementar mejoras en los procesos y hacerlos más eficientes.</li> <li>• Pertenecer a un gremio como Adepan (Asociación Nacional de Fabricantes de pan), para trabajar en conjunto, emprendiendo campañas de educación e información al consumidor y contrarrestar la mala fama que se le ha hecho al pan y su relación con la obesidad.</li> <li>• El ritmo de vida actual promueve los snacks; es por eso que la industria panificadora podría incursionar en esos mercados diferenciales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mala fama que se le ha dado al pan por desconocimiento del valor nutricional.</li> <li>• Se está presentando contrabando de materias primas, lo que genera una competencia desleal y afecta en gran medida a los panaderos que compran de manera legal.</li> <li>• la informalidad empresarial arroja ganancias extras a los evasores ya que muchos de ellos no pagan impuestos ni cumplen con las normas de salubridad vigente.</li> <li>• En el país el manejo de dineros ilícitos ha afectado todos los sectores, no siendo ajena la industria panificadora, en donde se crean empresas que venden a precios muy bajos y son usadas para el lavado de activos.</li> <li>• La llegada de empresas extranjeras que cuentan con algunos beneficios frente a las empresas nacionales debido a la firma de acuerdos internacionales y de la aprobación de leyes protegen al capital extranjero.</li> <li>• La inseguridad a nivel de puntos de venta y extorsiones por parte de bandas criminales ilegales (Bacrim) es un aspecto que afecta la rentabilidad de las empresas.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

## RECOMENDACIONES

---

Desde un aspecto social se puede observar que el sector panificador es un generador de empleo importante en el país y se muestra como una tradición familiar que se debe conservar.

Es importante aclarar que la obesidad no es producida por el pan sino posiblemente por los productos con los que se acompaña: mantequillas, cremas, mermeladas que contienen valores calóricos altos.

Desde una visión productiva se recomienda a las empresas contratar más profesionales relacionados con el área de alimentos con el fin de mejorar los procesos mediante la estandarización de materias primas y líneas de proceso con la aplicación de tecnología que haga más eficientes los procesos y mejore la calidad de los productos finales.

El desarrollo de productos funcionales es otro aspecto importante para atraer a más consumidores, si se tiene en cuenta que la tendencia actual es el consumo de alimentos con un valor adicional y que sean saludables.



---

Se debe lograr una unión del gremio para trabajar en equipo por el objetivo común de incentivar el consumo de pan y lograr sostenibilidad del mercado con calidad.



Se debe buscar el apoyo del Gobierno nacional mediante proyectos que los incluyan y gestionar para que se dé un control en los precios de insumos, que es un aspecto que preocupa al sector.

Se debe promover el uso de aditivos en los procesos productivos con el fin de mejorar el aspecto, sabor, conservación e incluso valor nutricional de los alimentos de acuerdo con la necesidad del consumidor; un ejemplo son las premezclas diseñadas para satisfacer los requerimientos nutricionales y que actualmente ofrecen ampliamente las empresas de insumos alimentarios.

Capacitar al personal de producción y calidad para el desarrollo de nuevos productos con mejores características sensoriales y con valor agregado. Una alternativa en la que se debe trabajar es elaborar pan libre de gluten, implementando ingredientes como son almidón de yuca y harina de avena.

Es importante que las empresas panificadoras cumplan con las normas de higiene e inocuidad de la industria alimenticia para tener procesos que garanticen la salud del consumidor. La certificación es otro aspecto que ayuda al reconocimiento de las empresas y contribuyen a aumentar la confianza del cliente.

## CONCLUSIONES

---

Los avances que se han dado en la industria de la panificación están relacionados con la mejora en los equipos existentes y con el manejo de líneas continuas en procesos totalmente automatizados.

La poca innovación en los productos de panadería y la carencia de productos funcionales de este tipo es un aspecto que limita las ventas del sector panificador.

La incursión de las grandes cadenas de almacenes del país como Éxito, Olímpica, y Makro en el mercado de productos frescos ha sido otro aspecto que ha afectado las pequeñas empresas dedicadas a la panadería, además de la llegada de empresas extranjeras que poseen beneficios frente a la industria nacional debido a los acuerdos internacionales.

En el país es evidente la carencia de escuelas de formación para profesionales de panificación que generen procesos adecuados de calidad y de desarrollo de productos en el sector.

La tecnificación en el sector panadero ha sido un proceso lento debido a la falta de recursos y a la negativa de adaptación a nuevas tecnologías.

La informalidad, el contrabando de materia prima y el lavado de activos contribuye a la competencia desleal debido a la inequidad en las condiciones de producción que afecta a las empresas que trabajan legalmente.

Se evidenció una negativa por gran parte de las empresas a mostrar los procesos de producción.

Algunas panaderías han tenido que introducir otros productos o servicios para sostenerse en el mercado, funcionando adicionalmente como heladerías, restaurantes, minimercados y venta de minutos de celular.

La técnica de masas congeladas nace como alternativa para hacer más eficaz la producción, con mejor manejo de tiempos y movimientos, stock permanente de productos, reducción de mojado de pequeños baches y misma calidad de los productos en diferentes puntos calientes y control de la fermentación.



# REFERENCIAS

---

Barriga, X. (2012). *Panadería artesana, tecnología y producción*. España.

Catumba, D. (2012). *Masas Congeladas*. *Revista Pan Caliente*. Levapan. Recuperado de [https://issuu.com/levapan/docs/revista\\_pan\\_caliente\\_83\\_levapan](https://issuu.com/levapan/docs/revista_pan_caliente_83_levapan)

Collister, L. (2001). *Elaboración Artesanal del Pan*. Barcelona: Editorial Blume.

Durán, J. (2009). *Práctico en Panadería*. Bogotá: Grupo Editorial Durán.

Fernández, J. (2013). Se mueve el negocio de los congelados en Colombia. *Periodico El Espectador*, pp. 1-12. Recuperado de <http://blogs.elespectador.com/la-movida-de-los-negocios/2013/11/14/se-mueve-el-negocio-de-los-congelados-en-colombia/>.

Fran. (2011). Panificadora Doméstica. *EnHarínate*. Recuperado de <http://enharinate.blogspot.com/2011/12/que-es-una-panificadora-me-la-compro.html>

Gonzalez, T. y Cano, A. (2010). Nure Investigación. Recuperado de <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/476>

Icontec. (2005). NTC 1363. Pan requisitos Generales. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/187790625/50094848-NTC1363>

Levapan. (2013). *Masas Congeladas*. *Revista Pan Caliente*, (83), pp. 4-7. Recuperado de [https://issuu.com/levapan/docs/revista\\_pan\\_caliente\\_83\\_levapan](https://issuu.com/levapan/docs/revista_pan_caliente_83_levapan)

Martínez, J. M. (2011). *Pan, Sabor y tradición*. Colombia: The Bread Boys.

Morales, M. (2013). *Manual de panadería*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/carolinafire88/manualdepanaderia-120923125435phpapp02>

Ospina, J. (2009). Ranking empresas de la industria panificadora de Colombia. *La-Nota.com*. Recuperado de <http://lanota.com/index.php/CONFIDENCIAS/Ranking-em-presas-de-la-industria-panificadora-de-Colombia.html>

Pérez, N., Mayor, G. y Navarro, V. (2005). *Procesos de pastelería y panadería*. España: Editorial Paraninfo.

Portafolio. (2012). Panaderías, las número uno en las mipymes: Adepan. *Revista Portafolio*. Recuperado de <https://www.portafolio.co/negocios/empresas/panaderias-numero-mipymes-adepan-106380>

Sigra, S.A. (2012). Técnica Europea en panadería. *El Club del Pan*. Recuperado de <https://sigra.com/category/produccion-es/page/2/>

Tejero, F. (2005). Manual de control de calidad en la panadería: aplicación en el pan común. *Molinería y panadería: Revista profesional de panadería y pastelería*, (1148), 48-59.