

## PRESENTACIÓN

*Presentation*

Hernando Alberto Bernal Zuluaga

## EDITORIAL

**Marketing científico: investigadores y prosumidores en la ciencia**

*Scientific marketing: researchers and prosumers in science*

Edwin Andrés Sepúlveda Cardona

## COLABORADORES INTERNACIONALES

**Educación afectivo-sexual en las escuelas familiares: un asunto sobre la construcción vital**

*Affective-sexual education in family schools: A matter about vital construction*

Alexander Rodríguez Bustamante, Joaquín Parra Martínez, María Ángeles Gomariz Vicente, Johanna Jazmín Zapata Posada, Zulema Elisa Rodríguez Triana, Juan Carlos Echeverri Álvarez

**Resiliencia comunitaria frente a la exclusión social: caso María Cano Carambolas, Medellín**

*Community resilience facing social exclusion: a case study in Maria Cano Carambolas, Medellín*

Clara Acuña Rodríguez, Inés Lasagabaster Unzueta

## COLABORADORES LOCALES

**La educación a distancia: características, desafíos y aprendizajes**

*Distance education: characteristics, challenges and learning*

Natalia Andrea Correa Guisao, Lenika Alejandra David Posso, Crisly Vanessa García Quintero, Astrid Johana Toro Serna

**Educación para la paz como insumo para el posconflicto en Colombia**

*Peace education as a resource for Colombia's post conflict*

Eyesid Álvarez Bahena, Claudia Nayibe Sánchez Moncayo, Juan Diego Vélez Puerta

**Codependencia: una adicción o un patrón de relación inadecuado**

*Codependency: addiction or inadequate relationship pattern*

Melissa Irene Cueto Prieto, Paula Ariadna Corzo Pérez

**Reflexión sobre la incidencia de la desigualdad social en la salud mental de los jóvenes del barrio El Recreo del municipio de San Andrés de Cuerquia–Antioquia (2019-2020)**

*Reflection on the incidence of social inequality in the mental health of young people in the El Recreo neighborhood of the municipality of San Andrés de Cuerquia-Antioquia (2019-2020)*

Marizabel Areiza Echavarría, Laura Tatiana Toro Flórez, María Isabel Ortega Herrera

## COLABORADORES NACIONALES

**Influencia de la personalidad docente en el aprendizaje de una lengua extranjera**

*Teaching personality Influence on foreign language learning*

Andrea Zuluaga Grisales

## GRUPOS OPERATIVOS

**Una mirada a los procesos evaluativos de los grupos operativos de aprendizaje**

*A perspective on the evaluation processes of operational learning groups*

María Rocío Arias, Marisol Castaño Suárez, Luisa Fernanda Zapata Álvarez

## JORNADA DE LECTURA DE ENSAYOS

**La psicología educativa colombiana: un tránsito hacia el desarrollo**

*Colombian educational psychology: a path towards development*

Karen Ángel Gómez

**El sentido de vida, una condición existencial**

*The meaning of life, an existential condition*

Paula Andrea Vanegas Rivas, Juan Sebastián Marín Rodríguez

## ARTÍCULOS RECOMENDADOS

**Aproximación al aprendizaje pedagógico en la discapacidad intelectual leve**

*An approach to pedagogical learning in mild intellectual disability*

Catalina Quintero López, Víctor Daniel Gil Vera, Katherine Arbeláez Montoya, Leidy Yohanna Castañeda Aguilar, Catherine Lizeth González Fontalvo, Luisa Fernanda Meneses Villa

**La pareja y su terapeuta. Conceptualizaciones, evoluciones y desafíos**

*The couple and their therapist: Conceptualizations, evolutions and challenges*

Deisy González Quiros, Daniela Ramírez Gómez, Cindy Sepúlveda Flórez

**Trabajo social y ambiente, un escenario para la innovación y la intervención pertinente**

*Social work and its environment, a scenario for innovation and relevant intervention*

Nancy Lorena Castrillón, Eliana María Posada Muñoz

Universidad Católica Luis Amigó  
Transversal 51 A N°. 67B-90 Medellín, Antioquia, Colombia  
Tel.: (604) 4606999  
www.ucatolicaluisamigo.edu.co

#### **Poiésis**

No. 41, julio-diciembre, 2021

**ISSN (en línea):** 1692-0945

#### **Rector**

Padre Carlos Enrique Cardona Quiceno

#### **Vicerrectora de Investigaciones**

Isabel Cristina Puerta Lopera

#### **Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales**

Luz Marina Arango Gómez

#### **Jefe Fondo Editorial**

Carolina Orrego Moscoso

#### **Diseño y diagramación**

Arbey David Zuluaga Yarce

#### **Corrector de estilo**

Rodrigo Gómez Rojas

#### **Traductores**

Julius Plaza Mondejar y Claudia Marcela Suescún Giraldo

#### **Director / Editor de la revista**

Hernando Alberto Bernal Zuluaga

#### **Comité Editorial**

Ph. D. Filipe Degani-Carneiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil.

Ph.D. Ricardo Francisco Allegri. Instituto de Investigaciones Neurológicas (FLENI) - Argentina. ORCID 0000-0001-7166-1234

Ph. D. Luz Marina Arango, Universidad Católica Luis Amigó, Colombia

Ph. D. Marco Eduardo Murueta Reyes, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Ph. D. Wilson López López, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Ph. D. Darío Páez Rovira, Universidad del País Vasco, España

Ph. D. Alexander Rodríguez Bustamante, Universidad Católica Luis Amigó, Colombia

Mg. Luis Hernán Saldarriaga Restrepo, Universidad Católica Luis Amigó, Colombia

Mg. Jorge Iván Jaramillo Zapata, Universidad Católica Luis Amigó, Colombia

#### **Árbitros**

Ph.D. Alexander Rodríguez Bustamante

Ph. D. Néstor Iván Cortez Ochoa

Ph. D. Elena Galatsopoulou, Instituto Alicantino de la Familia, España

Mg. Andrea Fuentes Aguilar, Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Sandra Juliet Clavijo Zapata, Universidad Católica Luis Amigó, Colombia

Mg. Clara Inés Londoño Giraldo

Mg. Daniel Esteban Cardona Lema

Mg. Eliza Kratochvil

Mg. María Rocío Arias Molina

Mg. Marisol Castaño Suarez

Mg. Sandra Isabel Mejía Zapata

Lic. María Luiza Adoryan

**Institución editora**

Universidad Católica Luis Amigó

**Dónde consultar la revista**

<https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/poiesis>

**Envío de manuscritos**

<https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/poiesis/about/submissions>

**Contacto editorial y canje**

[poiesis@amigo.edu.co](mailto:poiesis@amigo.edu.co)

**Poiesis- Acceso abierto**

Órgano de divulgación Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad Católica Luis Amigó

Hecho en Colombia/Made in Colombia.

Financiación y publicación realizada por la Universidad Católica Luis Amigó.

©2021 Universidad Católica Luis Amigó



(CC BY-NC 4.0)

La revista y los textos individuales que en esta se divulgan están protegidos por las leyes de copyright y por los términos y condiciones de la Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial- 4.0 Internacional. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/> Derechos de autor. El autor o autores pueden tener derechos adicionales en sus artículos según lo establecido en la cesión por ellos firmada.

El autor o autores pueden tener derechos adicionales en sus artículos según lo establecido en la cesión por ellos firmada. Los autores son moral y legalmente responsables del contenido de sus artículos, así como del respeto a los derechos de autor. Por lo tanto, estos no comprometen en ningún sentido a la Universidad Católica Luis Amigó.

La revista Poiesis divulga artículos de calidad en Psicología, resultado de reflexiones académicas e investigaciones formativas, relevantes a nivel teórico, profesional y disciplinario, en los diferentes ámbitos y corrientes de la Psicología. De este modo, espera contribuir en la generación, conservación y divulgación del conocimiento científico.

# Contenido

## Presentación

*Presentation*

Hernando Alberto Bernal Zuluaga

6

## EDITORIAL

**Marketing científico: investigadores y prosumidores en la ciencia**

*Scientific marketing: researchers and prosumers in science*

Edwin Andrés Sepúlveda Cardona

14

## COLABORADORES INTERNACIONALES

**Educación afectivo-sexual en las escuelas familiares: un asunto sobre la construcción vital**

*Affective-sexual education in family schools: A matter about vital construction*

Alexander Rodríguez Bustamante, Joaquín Parra Martínez, María Ángeles Gomariz Vicente, Johanna Jazmín Zapata Posada, Zulema Elisa Rodríguez Triana, Juan Carlos Echeverri Álvarez

24

**Resiliencia comunitaria frente a la exclusión social: caso María Cano Carambolas, Medellín**

*Community resilience facing social exclusion: a case study in Maria Cano Carambolas, Medellin*

Clara Acuña Rodríguez, Inés Lasagabaster Unzueta

43

## COLABORADORES LOCALES

**La educación a distancia: características, desafíos y aprendizajes**

*Distance education: characteristics, challenges and learning*

Natalia Andrea Correa Guisao, Lenika Alejandra David Posso, Crisly Vanessa García Quintero, Astrid Johana Toro Serna

65

**Educación para la paz como insumo para el posconflicto en Colombia**

*Peace education as a resource for Colombia's post conflict*

Eyesid Álvarez Bahena, Claudia Nayibe Sánchez Moncayo, Juan Diego Vélez Puerta

80

**Codependencia: una adicción o un patrón de relación inadecuado**

*Codependency: addiction or inadequate relationship pattern*

Melissa Irene Cueto Prieto, Paula Ariadna Corzo Pérez

93

**Reflexión sobre la incidencia de la desigualdad social en la salud mental de los jóvenes del barrio El Recreo del municipio de San Andrés de Cuerquia–Antioquia (2019-2020)**

105

*Reflection on the incidence of social inequality in the mental health of young people in the El Recreo neighborhood of the municipality of San Andrés de Cuerquia-Antioquia (2019-2020)*

Marizabel Areiza Echavarría, Laura Tatiana Toro Flórez, María Isabel Ortega Herrera

**COLABORADORES NACIONALES**

**Influencia de la personalidad docente en el aprendizaje de una lengua extranjera**

116

*Teaching personality Influence on foreign language learning*

Andrea Zuluaga Grisales

**GRUPOS OPERATIVOS**

**Una mirada a los procesos evaluativos de los grupos operativos de aprendizaje**

130

*A perspective on the evaluation processes of operational learning groups*

María Rocío Arias, Marisol Castaño Suárez, Luisa Fernanda Zapata Álvarez

**JORNADA DE LECTURA DE ENSAYOS**

**La psicología educativa colombiana: un tránsito hacia el desarrollo**

143

*Colombian educational psychology: a path towards development*

Karen Ángel Gómez

**El sentido de vida, una condición existencial**

149

*The meaning of life, an existential condition*

Paula Andrea Vanegas Rivas, Juan Sebastián Marín Rodríguez

**ARTÍCULOS RECOMENDADOS**

**Aproximación al aprendizaje pedagógico en la discapacidad intelectual leve**

157

*An approach to pedagogical learning in mild intellectual disability*

Catalina Quintero López, Víctor Daniel Gil Vera, Katherine Arbeláez Montoya, Leidy Yohanna Castañeda Aguilar, Catherine Lizeth González Fontalvo, Luisa Fernanda Meneses Villa

**La pareja y su terapeuta. Conceptualizaciones, evoluciones y desafíos**

174

*The couple and their therapist: Conceptualizations, evolutions and challenges*

Deisy González Quiros, Daniela Ramírez Gómez, Cindy Sepúlveda Flórez

**Trabajo social y ambiente, un escenario para la innovación y la intervención pertinente**

191

*Social work and its environment, a scenario for innovation and relevant intervention*

Nancy Lorena Castrillón, Eliana María Posada Muñoz

# Presentación

Hernando Alberto Bernal Zuluaga\*

**Forma de citar este artículo en APA:**

Bernal Zuluaga, H. A. (2021). Presentación. *Poiésis*, (41), 6-9. <https://doi.org/10.21501/16920945.4189>

Poiésis publica la edición No. 41, con la cual llega a sus veintiún años de existencia. Es una edición realizada con diligencia, dando comienzo a la modalidad de alternancia en la Universidad Católica Luis Amigó, y con la esperanza de que el próximo año ya esté toda la comunidad académica en presencialidad, después de haber padecido, por más de un año, el confinamiento al que nos sometió la pandemia a causa de la Covid-19. La editorial ha sido realizada por el Ph.D Edwin Sepúlveda, en el cual habla sobre la importancia de las nuevas tecnologías digitales y su influencia en el aprendizaje contemporáneo.

En nuestra primera sección, denominada «Colaboradores Internacionales» encontramos dos artículos. El primero se denomina *Educación afectivo-sexual en las escuelas familiares: un asunto sobre la construcción vital* (Rodríguez Bustamante et al., 2021) y su objetivo ha sido caracterizar el lugar de las escuelas familiares en la promoción de la educación afectivo-sexual de los niños, niñas y adolescentes en la escuela. El segundo lleva por título *Resiliencia comunitaria frente a la exclusión social: caso María Cano Carambolas, Medellín* (Acuña Rodríguez & Lasagabaster Unzueta, 2021), en el que sus autoras hacen una reflexión acerca de las capacidades resilientes de los habitantes del barrio *María Cano Carambolas*, de la ciudad de Medellín, trabajo documentado mediante diarios de campo y relatos del alumnado de la principal institución educativa de dicho barrio.

En la sección «Colaboradores locales», los lectores encontrarán cuatro artículos; el primero se titula *La educación a distancia: características, desafíos y aprendizajes* (Correa Guisao et al., 2021), artículo de reflexión que da cuenta de una aproximación a un tema que es de mucha actualidad en Colombia: la educación a distancia; las autoras rescatan las características, ventajas y desafíos que enfrenta esta modalidad educativa. El segundo texto: *Educación para la paz como insumo para el posconflicto*

\* Magíster en Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia. Docente Asociado, Programa de Psicología, Universidad Católica Luis Amigó. Director/Editor Poiésis, Medellín-Colombia. Contacto: [poiesis@amigo.edu.co](mailto:poiesis@amigo.edu.co)

en Colombia (Álvarez Bahena et al., 2021), es un artículo resultado de investigación que tuvo como objetivo examinar las competencias ciudadanas que los estudiantes de la Universidad Católica Luis Amigó han estado desarrollando para participar en una cultura que apunte a la paz. La metodología empleada en dicha investigación fue la cualitativa; su enfoque fue interpretativo y se realizó a través de un estudio de caso. El tercer texto titulado *Codependencia: una adicción o un patrón de relación inadecuado* (Cueto Prieto & Corzo Pérez, 2021), se deriva de una investigación en la que se aborda el tema de la codependencia emocional, problema que afecta a cada vez más personas y caracterizada por frecuentes estados de insatisfacción y sufrimiento personal, ya que los sujetos que la padecen se encuentran enfocados en atender las necesidades de su pareja o de otras personas, sin tomar en cuenta las propias. Un cuarto texto, producto de una investigación realizada por un semillero perteneciente al programa de Trabajo Social de la Universidad, lleva por título *Reflexión sobre la incidencia de la desigualdad social en la salud mental de los jóvenes del barrio El Recreo del municipio de San Andrés de Cuerquia – Antioquia (2019-2020)* (Areiza Echavarría et al., 2021); dicho texto explora la incidencia de la desigualdad social en la salud mental de los jóvenes del municipio de San Andrés de Cuerquia, Antioquia, durante el primer semestre de 2020.

La segunda sección de nuestra revista, «Colaboradores nacionales» contiene un interesante artículo titulado: *Influencia de la personalidad docente en el aprendizaje de una lengua extranjera* (Zuluaga Grisales, 2021), la autora hace una revisión que aborda el tema de la influencia que la personalidad de un docente puede tener en el autoconcepto y proceso de atención del estudiante, lo cual favorece o no el aprendizaje de este.

La tercera sección de la revista, «Grupos operativos», es una sección muy especial, ya que en ella se incluyen artículos relacionados con la metodología de intervención psicosocial escogida por el Programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó para la formación de sus estudiantes. El artículo que en esta ocasión acompaña esta sección se titula *Una mirada a los procesos evaluativos de los grupos operativos de aprendizaje* (Arias et al., 2021), en este se hace una revisión documental que tiene en cuenta los procesos evaluativos de los grupos operativos, haciendo énfasis en la experiencia práctica que realizan los docentes en la aplicación del grupo operativo en sus cursos como estrategia de aprendizaje. En la sección «Lectura de ensayos» se incluye la producción de nuestros estudiantes, los lectores van a encontrar tres textos. El primero *La psicología educativa colombiana: un tránsito hacia el desarrollo* (Ángel Gómez, 2021); en él su autora hace una reflexión sobre psicología educativa, la cual ha sido objeto de diversos cambios a lo largo del tiempo; el artículo describe el proceso de tránsito, crítica y cambio de dicha disciplina, y así poder comprender de dónde viene, dónde está y hacia dónde va a nivel nacional. El segundo *El sentido de vida, una condición existencial* (Vanegas Rivas & Marín Rodríguez, 2021); las autoras buscan responder a la pregunta sobre para qué está el ser humano en el mundo, un mundo donde priman la cosificación, la hiperconectividad, el consumismo, la incertidumbre, la inmediatez, el aburrimiento y el tedio.

En nuestra sección «Artículos recomendados» encontramos el artículo titulado *Aproximación al aprendizaje pedagógico en la discapacidad intelectual leve* (Quintero López et al., 2022) el cual presenta una reflexión actualizada de métodos y estrategias eficaces para el aprendizaje del cálculo,

la escritura y lectura en sujetos con discapacidad intelectual leve. El siguiente artículo *La pareja y su terapeuta. Conceptualizaciones, evoluciones y desafíos* (González Quirós et al., 2021); aquí las autoras analizan el concepto de pareja y las habilidades del terapeuta de pareja, las cuales fueron identificadas en diferentes fuentes documentales sobre el tema de la terapia contemporánea, logrando reconocer los cambios que se han dado en la conceptualización de dicha intervención terapéutica. El último de los artículos de esta sección y de este número de la revista se titula *Trabajo social y ambiente, un escenario para la innovación y la intervención pertinente* (Castrillón & Posada Muñoz, 2021); el artículo se propone reconocer la importancia del trabajo social en la intervención de las problemáticas ambientales contemporáneas, y la necesidad de incluir en la formación académica y profesional el tema ambiental.

## Referencias

- Acuña Rodríguez, C., & Lasagabaster Unzueta, I. (2021). Resiliencia comunitaria frente a la exclusión social: caso María Cano Carambolas, Medellín. *Poiésis*, (41), 43-63. <https://doi.org/10.21501/16920945.4187>
- Álvarez Bahena, E., Sánchez Moncayo, C. N., & Vélez Puerta, J. (2021). Educación para la paz como insumo para el posconflicto en Colombia. *Poiésis*, (41), 80-92. <https://doi.org/10.21501/16920945.4176>
- Ángel Gómez, K. (2021). La psicología educativa colombiana: un tránsito hacia el desarrollo. *Poiésis*, (41), 143-148. <https://doi.org/10.21501/16920945.4182>
- Areiza Echavarría, M., Toro Flórez, L., & Ortega Herrera, M. I. (2021). Reflexión sobre la incidencia de la desigualdad social en la salud mental de los jóvenes del barrio El Recreo del municipio de San Andrés de Cuerquia – Antioquia (2019-2020). *Poiésis*, (41), 105-114. <https://doi.org/10.21501/16920945.4178>
- Castrillón, N. L., & Posada Muñoz, E. M. (2021). Trabajo social y ambiente, un escenario para la innovación y la intervención pertinente. *Poiésis*, (41), 191-198. <https://doi.org/10.21501/16920945.4192>
- Correa Guisao, N. A., David Posso, L. A., García Quintero, C. V., & Toro Serna, A. J. (2021). La educación a distancia: características, desafíos y aprendizajes. *Poiésis*, (41), 65-79. <https://doi.org/10.21501/16920945.4175>
- Cueto Prieto, M. I., & Corzo Pérez, P. A. (2021). Codependencia: una adicción o un patrón de relación inadecuado. *Poiésis*, (41), 93-104. <https://doi.org/10.21501/16920945.4177>



- González Quiros, D., Ramírez Gómez, D., & Sepúlveda Flórez, C. (2021). La pareja y su terapeuta. Conceptualizaciones, evoluciones y desafíos. *Poiésis*, (41), 174-190. <https://doi.org/10.21501/16920945.4191>
- Quintero López, C., Gil Vera, V. D., Arbeláez Montoya, K., Castañeda Aguilar, L. Y., González Fontalvo, C. L., & Meneses Villa, L. F. (2021). Aproximación al aprendizaje pedagógico en la discapacidad intelectual leve. *Poiésis*, (41), 157-173. <https://doi.org/10.21501/16920945.4190>
- Rocío Arias, M., Castaño Suárez, M., & Zapata Álvarez, L. F. (2021). Una mirada a los procesos evaluativos de los grupos operativos de aprendizaje. *Poiésis*, (41), 130-141. <https://doi.org/10.21501/16920945.4180>
- Rodríguez Bustamante, A., Parra Martínez, J, Gomariz Vicente, M. A., Zapata Posada, J. J., Rodríguez Triana, Z. E., & Echeverri Álvarez, J. C. (2021). Educación afectivo-sexual en las escuelas familiares: un asunto sobre la construcción vital. *Poiésis*, (41), 24-42. <https://doi.org/10.21501/16920945.4185>
- Vanegas Rivas, P. A. & Marín Rodríguez, J. S. (2021). El sentido de vida, una condición existencial. *Poiésis*, (41), 149-155. <https://doi.org/10.21501/16920945.4186>
- Zuluaga Grisales, A. (2021). Influencia de la personalidad docente en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Poiésis*, (41), 116-128. <https://doi.org/10.21501/16920945.4179>

# Presentation

Hernando Alberto Bernal Zuluaga\*

**Forma de citar este artículo en APA:**

Bernal Zuluaga, H. A. (2021). Presentación. *Poiésis*, (41), 10-13. <https://doi.org/10.21501/16920945.4189>

Poiésis publishes its 41th issue, with which the magazine reaches its twenty-first year of existence. It is an edition carried out with diligence, starting the alternation modality at the Universidad Católica Luis Amigó, and with the hope that next year the entire academic community will be present, after having suffered, for more than a year, the confinement to which the pandemic subjected us due to Covid-19. The editorial was written by Edwin Sepúlveda, Ph.D., in which he talks about the importance of new digital technologies and their influence on contemporary learning contemporary learning.

In our first section, entitled “International Contributors”, we have two articles. The first is entitled *Affective-sexual education in family schools: a matter about vital construction* (Rodríguez Bustamante et al., 2021) and its objective has been to characterize the place of family schools in promoting affective-sexual education of boys, girls and adolescents at school. The second is entitled *Community Resilience Facing Social Exclusion: Case of María Cano Carambolas, Medellín* (Acuña Rodríguez & Lasagabaster Unzueta, 2021), in which its authors reflect on the resilient capacities of the inhabitants from the María Cano Carambolas neighborhood, in the city of Medellín, a work documented through field diaries and stories from the students of the main educational institution in that neighborhood.

In the “Local Contributors” section, readers will find four articles; the first is entitled *Distance education: characteristics, challenges and learning* (Correa Guisao et al., 2021), a reflection article that makes an approach to a topic that is very topical in Colombia: distance education; In it, the authors rescue the characteristics, advantages and challenges faced by this educational modality. The second text in this section is *Education for peace as an input for the post-conflict in Colombia* (Álvarez Bahena et al., 2021), it is the result of an investigation that aimed to examine the

\* Magíster en Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia. Docente Asociado, Programa de Psicología, Universidad Católica Luis Amigó. Director/Editor Poiésis, Medellín-Colombia. Contacto: [poiesis@amigo.edu.co](mailto:poiesis@amigo.edu.co)

civic competencies that students of Universidad Católica Luis Amigó have been developing to participate in a culture that aims at peace. The methodology used in said research was qualitative; its approach was interpretive and was carried out through a case study. The third text is entitled *Codependency: an addiction or an inappropriate relationship pattern* (Cueto Prieto & Corzo Pérez, 2021), this reflection article derived from a research project that addresses the issue of emotional codependency, a problem that affects each more and more people and characterized by frequent states of dissatisfaction and personal suffering, since the subjects who suffer from it are focused on attending to the needs of their partner or other people, without taking their own into account. A fourth text, also the product of a study carried out by a research group belonging to the University's Social Work program, carries Name *Reflection on the incidence of social inequality in the mental health of young people in the El Recreo neighborhood of the municipality of San Andrés from Cuerquia–Antioquia (2019-2020)* (Areiza Echavarría et al, 2021); This text explores the incidence of social inequality in the mental health of young people in the municipality of San Andrés de Cuerquia, Antioquia, during the first semester of 2020.

The second section of our journal, «National Collaborators», contains wan interesting article. The article entitled *Influence of the teaching personality in the learning of a foreign language* (Zuluaga Grisales, 2021), and in it the author makes a review that addresses the issue of the influence that the personality of a teacher can have on the student's self-concept and attention process, which favors (or not) students' learning.

The third section of the journal, «Operational groups», is a very special section, since it includes Articles related to the psychosocial intervention methodology chosen by the University's Psychology Program for the training of its students. The article that on this occasion accompanies this section is entitled *A look at the evaluation processes of the operational learning groups* (Arias et al, 2021), in which a documentary review is made, takes into account the evaluation processes of operational groups, emphasizing the practical experience that teachers carry out in the application of the operative group in their courses as a learning strategy. In the «Reading of essays» section, the preferred section of the journal, as it deals with the production of our students, we find three texts. The first is entitled *Colombian educational psychology: a transition to development* (Ángel Gómez, 2021); in it the author makes a reflection on educational psychology, which has undergone various changes over time. The article describes the process of transition, criticism and change of this discipline, and thus be able to understand where it comes from, where it is and where it is going at the national level. The second of the texts is entitled *The meaning of life, an existential condition* (Vanegas Rivas & Marín Rodríguez, 2021); the authors seek to answer the question about what is the human being in the world for, a world where reification, hyperconnectivity, consumerism, uncertainty, immediacy, boredom and boredom prevail.

In our “Recommended articles” section, we find the article entitled *An approach to pedagogical learning in mild intellectual disability* (Quintero López et al., 2022), which presents an updated reflection on methods and presents an updated reflection on effective methods and strategies for the learning of calculus, writing and reading in subjects with mild intellectual disabilities (Quintero López et al., 2022), and reading in subjects with mild intellectual disabilities. The next Article is called

*The Couple and Their Therapist. Conceptualizations, evolutions and challenges* (González Quirós et al., 2021); Here the authors analyze the concept of the couple and the skills of the couple therapist, which were identified in different documentary sources on the subject of contemporary therapy, managing to identify the changes that have occurred in the conceptualization of said therapeutic intervention. The last of the articles in this section and in this issue of the magazine is entitled *Social work and environment, a scenario for innovation and pertinent intervention* (Castrillón & Posada Muñoz, 2021); The article aims to recognize the importance of social work in the intervention of contemporary environmental problems, and the need to include environmental issues in academic and professional training.

## References

- Acuña Rodríguez, C., & Lasagabaster Unzueta, I. (2021). Resiliencia comunitaria frente a la exclusión social: caso María Cano Carambolas, Medellín. *Poiésis*, (41), 43-63. <https://doi.org/10.21501/16920945.4187>
- Álvarez Bahena, E., Sánchez Moncayo, C. N., & Vélez Puerta, J. (2021). Educación para la paz como insumo para el posconflicto en Colombia. *Poiésis*, (41), 80-92. <https://doi.org/10.21501/16920945.4176>
- Ángel Gómez, K. (2021). La psicología educativa colombiana: un tránsito hacia el desarrollo. *Poiésis*, (41), 143-148. <https://doi.org/10.21501/16920945.4182>
- Areiza Echavarría, M., Toro Flórez, L., & Ortega Herrera, M. I. (2021). Reflexión sobre la incidencia de la desigualdad social en la salud mental de los jóvenes del barrio El Recreo del municipio de San Andrés de Cuerquia – Antioquia (2019-2020). *Poiésis*, (41), 105-114. <https://doi.org/10.21501/16920945.4178>
- Castrillón, N. L., & Posada Muñoz, E. M. (2021). Trabajo social y ambiente, un escenario para la innovación y la intervención pertinente. *Poiésis*, (41), 191-198. <https://doi.org/10.21501/16920945.4192>
- Correa Guisao, N. A., David Posso, L. A., García Quintero, C. V., & Toro Serna, A. J. (2021). La educación a distancia: características, desafíos y aprendizajes. *Poiésis*, (41), 65-79. <https://doi.org/10.21501/16920945.4175>
- Cueto Prieto, M. I., & Corzo Pérez, P. A. (2021). Codependencia: una adicción o un patrón de relación inadecuado. *Poiésis*, (41), 93-104. <https://doi.org/10.21501/16920945.4177>

- González Quiros, D., Ramírez Gómez, D., & Sepúlveda Flórez, C. (2021). La pareja y su terapeuta. Conceptualizaciones, evoluciones y desafíos. *Poiésis*, (41), 174-190. <https://doi.org/10.21501/16920945.4191>
- Quintero López, C., Gil Vera, V. D., Arbeláez Montoya, K., Castañeda Aguilar, L. Y., González Fontalvo, C. L., & Meneses Villa, L. F. (2021). Aproximación al aprendizaje pedagógico en la discapacidad intelectual leve. *Poiésis*, (41), 157-173. <https://doi.org/10.21501/16920945.4190>
- Rocío Arias, M., Castaño Suárez, M., & Zapata Álvarez, L. F. (2021). Una mirada a los procesos evaluativos de los grupos operativos de aprendizaje. *Poiésis*, (41), 130-141. <https://doi.org/10.21501/16920945.4180>
- Rodríguez Bustamante, A., Parra Martínez, J, Gomariz Vicente, M. A., Zapata Posada, J. J., Rodríguez Triana, Z. E., & Echeverri Álvarez, J. C. (2021). Educación afectivo-sexual en las escuelas familiares: un asunto sobre la construcción vital. *Poiésis*, (41), 24-42. <https://doi.org/10.21501/16920945.4185>
- Vanegas Rivas, P. A. & Marín Rodríguez, J. S. (2021). El sentido de vida, una condición existencial. *Poiésis*, (41), 149-155. <https://doi.org/10.21501/16920945.4186>
- Zuluaga Grisales, A. (2021). Influencia de la personalidad docente en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Poiésis*, (41), 116-128. <https://doi.org/10.21501/16920945.4179>

# Editorial

## *Marketing científico: investigadores y prosumidores en la ciencia.*

Edwin Andrés Sepúlveda Cardona\*

**Forma de citar este artículo en APA:**

Sepúlveda Cardona, E. A. (2021). Marketing científico: investigadores y prosumidores en la ciencia [Editorial]. *Poiésis*, (41), 14-18. <https://doi.org/10.21501/16920945.4188>

Los eslabones para la difusión de la ciencia crecen y se diversifican al compás propio de las evoluciones tecnológicas digitales. El vértigo de los datos, la celeridad de la información, el crecimiento exponencial de plataformas (Martel, 2014) y la inclusión de planes publicitarios y de marketing en las actividades académicas y científicas, catalizan estrategias y tácticas que son comparables con las de otras industrias comerciales (Fenner, 2012).

Decía Van Noorden (2014) -en un artículo de la revista *Nature* con 787 citas en Google Scholar- que Twitter, Facebook, LinkedIn (las generales) y Researchgate, Academia y Mendeley (las científicas) son las redes sociales de mayor impacto para encontrar pares científicos, publicar contenidos, compartir links, discutir activamente de investigaciones, descubrir nuevos *papers* recomendados, contactar con visitantes habituales y ser interrogados, en detalle, sobre sus proyectos y producción. En otras palabras, una eclosión de actividades hiperconectadas, una transtextualidad de contenidos y un *mainstream* de acciones oportunas para la visibilización, el impacto y la transferencia de conocimiento en sociedades red.

De igual modo, estamos asistiendo a una ebullición y expansión de canales digitales y plataformas disruptivas que propician oportunidades dialógicas especializadas y refinadas, porque debemos recordar que el medio es el mensaje (Strate, 2012). La digitalización y la transformación tecnológica -empujada en parte por la

\* PhD en Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad Autónoma de Barcelona. Jefe del programa de Mercadeo, Universidad EAFIT, Medellín-Colombia. Contacto: [esepalvedc@eafit.edu.co](mailto:esepalvedc@eafit.edu.co), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3602-623X>.

virtualización en pandemia- ha permitido una maduración de medios, un auge de herramientas y una oportunidad para proyectos, soluciones y marcas emergentes que son *core* en los procesos de visibilización de contenidos y productos científicos.

La lista puede ser infinita: libros en Amazon, shortlinks cuantificables de Bit.ly, cuentas en CrossRef, Delicious, ePrints, Figshare, Github, Goodreads, PLOS, Reddit, SlideShare, entre otras decenas de canales -alternativos- que hacen parte de un tejido hipermediático y son fuente científico-métrica para PlumX, para la Red Knowmetrics o para Semantic Scholar (Li, Peng & Du, 2021), por ejemplo. Y que permiten la extracción de datos y de información de alto valor que impacta en la apropiación social del conocimiento, en citas, descargas e índices H, lo que, en resumen, es un marketing de la ciencia para atraer a nuevos públicos.

Este *funnel* de atracción evidencia una arquitectura tangible de un marketing científico ecléctico que emula del marketing convencional. Incluso, un marketing científico transmediático, que reúne múltiples formatos y que conforman un ecosistema digital medible y cuantificable (Sepúlveda-Cardona & Suárez Quiceno, 2020): publicaciones en blogs, capítulos, casos, conferencias, infografías de conjuntos de datos, entrevistas, cartas, boletines de prensa, posters, reportes, presentaciones, videos y hasta tráilers de publicaciones científicas (Jauregui Caballero & Ortega Ponce, 2020). Simultáneamente, este abanico digital de formatos, canales, herramientas, apps, software e instrumentos han permitido desarrollar KPI (Key Performance Indicator) especializados para el marketing científico que se planea, ejecuta y mide, tal cual, como una campaña publicitaria tradicional de una agencia de marketing (Sepúlveda-Cardona, 2020). Empresas, marcas, programas y profesionales son capaces de medir hasta cinco categorías de KPI distintas para cada investigador y científico:

- Usage: clicks, vistas, descargas, reproducciones de video...
- Captures: marcadores, favoritos, códigos embebidos, observadores...
- Mentions: publicaciones en blogs, comentarios, revisiones, links...
- Social media: favoritos, likes, compartidos, guardados, posts...
- Citations: en Scopus, PubMed, Patentes, Semantic y Google Scholar.

En consecuencia, el aparato científico de los países se ha movilizó -tal vez tarde en los países de América Latina- hacia planes y estrategias innovadoras como prácticas de un mercadeo científico que adopta tendencias de industrias comerciales. En el caso de Colombia, el Ministerio de la Ciencia, Tecnología e Innovación ha permitido una serie de estrategias novedosas en sus políticas y directrices que son visibles desde sus plataformas para investigadores y grupos de investigación.

En el año 2021 ha generado en su plataforma de CvLac -que es la hoja de vida científica de los investigadores colombianos- una nueva categoría denominada Producción de estrategias y contenidos transmedia: "son producciones convergentes de contenidos en distintos soportes, digitales o físicos, que involucran distintos productos comunicativos y circulan a través de diferentes plataformas aprovechando su naturaleza, ofreciendo una experiencia unificada y coordinada". (Minciencias, 2021, p. 100)

Estas experiencias transmedia hacen parte de los productos de divulgación pública de la ciencia donde se puede registrar los medios del producto, público objetivo, género literario, rutas de circulación, enfoques diferenciales, conceptualización del formato, componente transmediático, lineamientos conceptuales, referentes creativos, características técnicas y estructura narrativa, entre otros. Todos ellos son, además, obligatorios para la validación ante el sistema nacional de ciencia.

Algo semejante sucede en la categoría de Desarrollo web (Minciencias, 2021, p. 105), también como estrategia de apropiación social del conocimiento y divulgación pública de la ciencia donde los investigadores deben registrar una información similar: público objetivo, componente digital, conceptualización del formato, género, UX o experiencia del usuario, wireframes y mockups, lineamientos conceptuales, referentes creativos, características técnicas y tecnológicas, y estructura narrativa. Como se puede observar, estas nuevas labores científicas, que son tensiones para muchos rezagados, pero un hábito para científicos con competencias digitales, son clave en la visibilización del conocimiento e integran un  *mashup*  de tecnologías y habilidades de marketing para la ciencia.

Finalmente, los investigadores y los científicos se enfrentan a múltiples y nuevos desafíos dadas las fuertes competencias al interior y el exterior de las comunidades y a las restricciones financieras y económicas que afectan el impacto de los proyectos. Estamos en un punto de inflexión sobre los roles de los científicos que, al parecer, tienden hacia actividades propias de un prosumidor científico. Los prosumidores (Scolari, 2018), ustedes y nosotros, científicos o no, estamos necesitando de múltiples sistemas, experiencias, canales y contenidos para visibilizar nuestra producción (textual, hipertextual, visual, audiovisual) en los ecosistemas digitales. Contenidos científicos, análisis, metanálisis, investigaciones, reflexiones, revisiones sistematizadas o sistemáticas, etc., que necesitan de dos tipos de narrativas: una, para los humanos y, otra, para los robots digitales (*spiders*); que permita que ese contenido, además de ser visible, sea perdurable y reutilizable (Borgman et al., 2012). Estamos hablando de contenidos con una narrativa de fácil lectura para científicos, para la apropiación social, para legos, pero, también, de una semántica para las máquinas digitales.

En este orden de ideas, los prosumidores científicos están realizando contenidos digitales hacia los *Frontend* de las revistas, de los repositorios y de las plataformas que buscan una usabilidad y lecturabilidad para las sensibilidades humanas. Y del mismo modo, construyen, diseñan, escriben un *backend* estratégicos para Google y todo su ecosistema, para la matainformación de los *journal*, para otros metabuscadores generales y científicos. Tareas vertiginosas, bucles infinitos de un espectro digital largo y ancho.



# Conflicto de intereses

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

## Referencias

- Borgman, C. L., Wallis, J. C., & Mayernik, M. S. (2012). Who's Got the Data? Interdependencies in Science and Technology Collaborations. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 21(6), 485-523. <https://doi.org/10.1007/s10606-012-9169-z>
- Fenner, M. (2012). One-click science marketing. *Nature materials*, 11(4), 261-263. <https://www.nature.com/articles/nmat3283>
- Jauregui Caballero, A., & Ortega Ponce, C. (2020). Narrativas transmediáticas en la apropiación social del conocimiento. *Revista Latina de Comunicación Social*, (77), 357-372. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1462>
- Li, X., Peng, S., & Du, J. (2021). Towards medical knowmetrics: representing and computing medical knowledge using semantic predications as the knowledge unit and the uncertainty as the knowledge context. *Scientometrics*, 1-27. <https://doi.org/10.1007/s11192-021-03880-8>
- Martel, F. (2014). *Smart: Internet(s), la investigación*. Taurus.
- Minciencias. (2021). Manual de usuario CvLac [Online]. [https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor\\_files/D103M06%20Manual%20de%20Usuario%20CVLAC%20V01do.pdf](https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/D103M06%20Manual%20de%20Usuario%20CVLAC%20V01do.pdf)
- Scolari, C. A. (2018): *Las leyes de la interfaz: Diseño, ecología, evolución, tecnología*. Gedisa.
- Sepúlveda-Cardona, E.A. (2020). Agencias de publicidad, e-branding y ecosistemas digitales. Análisis articulado de los metamedios de las agencias de publicidad de Argentina, Chile, Colombia, España, Estados Unidos, México y Perú. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. TDX. Tesis doctorales en Xarxa.
- Sepúlveda-Cardona, E., & Suárez Quiceno, C. (2020). Ecosistemas digitales para la formación: Redes sociales, ebooks y ciencia 2.0. En: C. Suárez Quiceno (Comp.), Piedra, papel y pixel: el texto digital en juego (pp. 51-64). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. [https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/551\\_Piedra,\\_papel\\_y\\_pixel.pdf](https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/551_Piedra,_papel_y_pixel.pdf)

Strate, L. (2012). El medio y el mensaje de McLuhan: La tecnología, extensión y amputación del ser humano. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, (7), 61-80.

Van Noorden, R. (2014). Scientists and the social network. *Nature news*, 512(7513), 126. <https://www.nature.com/news/online-collaboration-scientists-and-the-social-network-1.15711>

# Editorial

## *Scientific marketing: researchers and prosumers in science*

Edwin Andrés Sepúlveda Cardona\*

**How to cite this article in APA:**

Sepúlveda Cardona, E. A. (2021). Scientific marketing: researchers and prosumers in science. [Editorial]. *Poiésis*, (41), 19-22.  
<https://doi.org/10.21501/16920945.4188>

The links for the dissemination of science grow and diversify in accordance with digital technological evolutions. The vertigo of data, the speed of information, the exponential growth of platforms (Martel, 2014) and the inclusion of advertising and marketing plans in academic and scientific activities, catalyse strategies and tactics that are comparable with those of other industries. commercial (Fenner, 2012).

Van Noorden (2014) said -in an article in the journal *Nature* with 787 citations in Google Scholar- that Twitter, Facebook, LinkedIn (the general ones) and Researchgate, Academia and Mendeley (the scientific ones) are the social networks with the greatest impact to find scientific peers, publish content, share links, actively discuss research, discover new recommended papers, contact regular visitors and be questioned, in detail, about their projects and production. In other words, an outburst of hyper-connected activities, a trans-textuality of content and a mainstream of favourable actions for the visibility, impact and transfer of knowledge in network societies.

Similarly, we are witnessing an ebullition and expansion of digital channels and disruptive platforms that provide specialized and refined dialogic opportunities, because we must remember that the medium is the message (Strate, 2012). Digitalization and technological transformation -pushed in part by pandemic virtualization- has enabled a maturation of media, a boom in tools and an opportunity for emerging projects, solutions and brands that are core to the processes of making scientific content and products visible.

\* PhD en Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad Autónoma de Barcelona. Jefe del programa de Mercadeo, Universidad EAFIT, Medellín-Colombia. Contacto: [esepalvedc@eafit.edu.co](mailto:esepalvedc@eafit.edu.co), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3602-623X>.

The list could be endless: books on Amazon, quantifiable shortlinks on Bit.ly, accounts on CrossRef, Delicious, ePrints, Figshare, Github, Goodreads, PLOS, Reddit, SlideShare, among dozens of other alternative channels that are part of a hypermedia fabric and are a scientific source for PlumX, for the Knowmetrics Network or for Semantic Scholar (Li, Peng & Du, 2021), for example. And they allow the extraction of data and high-value information that impacts on the social appropriation of knowledge, in citations, downloads and H-indexes, which, in short, is a marketing of science to attract new audiences.

This attraction funnel evidences a tangible architecture of an eclectic scientific marketing that emulates conventional marketing. Even, a transmedia scientific marketing, which brings together multiple formats that make up a measurable and quantifiable digital ecosystem (Sepúlveda-Cardona & Suárez Quiceno, 2020): blog posts, chapters, cases, conferences, infographics of datasets, interviews, letters, press releases, posters, reports, presentations, videos and even trailers of scientific publications (Caballero & Ponce, 2020). Simultaneously, this digital range of formats, channels, tools, apps, software and instruments have allowed the development of specialized KPI (Key Performance Indicator) for scientific marketing that is planned, executed and measured, just like a traditional advertising campaign of a marketing agency (Sepúlveda-Cardona, 2020). Companies, brands, programs and professionals are able to measure up to five different KPI categories for each researcher and scientist:

- Usage: clicks, views, downloads, video reproductions...
- Captures: bookmarks, favourites, embedded codes, watchers...
- Mentions: blog postings, comments, reviews, links...
- Social media: favourites, likes, shares, saves, posts...
- Citations: in Scopus, PubMed, Patents, Semantic and Google Scholar...

Consequently, the scientific apparatus of the countries has mobilized -perhaps belatedly in Latin American countries- towards innovative plans and strategies as practices of a scientific marketing that adopts trends of commercial industries. In the case of Colombia, the Ministry of Science, Technology and Innovation has enabled a series of novel strategies in its policies and guidelines that are visible from its platforms for researchers and research groups.

In the year 2021 it has generated in its CvLac platform -which is the scientific resume of Colombian researchers- a new category called Production of transmedia strategies and contents: "they are convergent productions of contents in different media, digital or physical, that involve different communicative products and circulate through different platforms taking advantage of their nature, offering a unified and coordinated experience" (Minciencias, 2021, p. 100).

These transmedia experiences are part of the science public outreach products where the product's media, target audience, literary genre, circulation routes, differential approaches, format conceptualization, transmedia component, conceptual guidelines, creative references, technical features and narrative structure, among others, can be recorded. All of them are also required for validation in the national science system.

Something similar happens in the category of Web development (Minciencias, 2021, p. 105), also as a strategy of social appropriation of knowledge and public dissemination of science where researchers must record similar information: target audience, digital component, conceptualization of the format, genre, UX or user experience, wireframes and mockups, conceptual guidelines, creative references, technical and technological features, and narrative structure. As can be seen, these new scientific tasks, which are tensions for many laggards, but a habit for scientists with digital skills, are key in the visibility of knowledge and integrate a mashup of technologies and marketing skills for science.

Finally, researchers and scientists face multiple new challenges given the strong competition within and outside the communities and the financial and economic constraints that affect the impact of projects. We are at a turning point in the roles of scientists, who seem to be tending towards the activities of a scientific prosumer. Prosumers (Scolari, 2018), you and us, scientists or not, need of multiple systems, experiences, channels and contents to make our production (textual, hypertextual, visual, audio-visual) visible in digital ecosystems. Scientific content, analyses, meta-analyses, research, reflections, systematized or systematic reviews, etc., need two types of narratives: one for humans and another for digital robots (spiders) that allow this content, in addition to being visible, to be durable and reusable (Borgman et al., 2012). We are talking about content with a narrative that is easy to read for scientists, for social appropriation, for laymen, but also of a semantics for digital machines.

In this order of ideas, scientific prosumers are creating digital content for the frontend of journals, repositories and platforms that seek usability and readability for human sensibilities. And in the same way, they build, design, write a strategic backend for Google and all its ecosystem, for the journal's information-matrix, for other general and scientific meta-search engines. Dizzying tasks, infinite loops of a long and wide digital spectrum.

## Conflict of interest

The author declares that there is no conflict of interest regarding the publication of this article.

# References

- Borgman, C. L., Wallis, J. C., & Mayernik, M. S. (2012). Who's Got the Data? Interdependencies in Science and Technology Collaborations. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 21(6), 485-523. <https://doi.org/10.1007/s10606-012-9169-z>
- Fenner, M. (2012). One-click science marketing. *Nature materials*, 11(4), 261-263. <https://www.nature.com/articles/nmat3283>
- Jauregui Caballero, A., & Ortega Ponce, C. (2020). Narrativas transmediáticas en la apropiación social del conocimiento. *Revista Latina de Comunicación Social*, (77), 357-372. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1462>
- Li, X., Peng, S., & Du, J. (2021). Towards medical knowmetrics: representing and computing medical knowledge using semantic predications as the knowledge unit and the uncertainty as the knowledge context. *Scientometrics*, 1-27. <https://doi.org/10.1007/s11192-021-03880-8>
- Martel, F. (2014). *Smart: Internet(s), la investigación*. Taurus.
- Minciencias. (2021). Manual de usuario CvLac [Online]. [https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor\\_files/D103M06%20Manual%20de%20Usuario%20CVLAC%20V01do.pdf](https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/D103M06%20Manual%20de%20Usuario%20CVLAC%20V01do.pdf)
- Scolari, C. A. (2018): *Las leyes de la interfaz: Diseño, ecología, evolución, tecnología*. Gedisa.
- Sepúlveda-Cardona, E.A. (2020). Agencias de publicidad, e-branding y ecosistemas digitales. Análisis articulado de los metamedios de las agencias de publicidad de Argentina, Chile, Colombia, España, Estados Unidos, México y Perú. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. TDX. Tesis doctorales en Xarxa.
- Sepúlveda-Cardona, E., & Suárez Quiceno, C. (2020). Ecosistemas digitales para la formación: Redes sociales, ebooks y ciencia 2.0. En: C. Suárez Quiceno (Comp.), Piedra, papel y pixel: el texto digital en juego (pp. 51-64). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. [https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/551\\_Piedra,\\_papel\\_y\\_pixel.pdf](https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/551_Piedra,_papel_y_pixel.pdf)
- Strate, L. (2012). El medio y el mensaje de McLuhan: La tecnología, extensión y amputación del ser humano. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, (7), 61-80.
- Van Noorden, R. (2014). Scientists and the social network. *Nature news*, 512(7513), 126. <https://www.nature.com/news/online-collaboration-scientists-and-the-social-network-1.15711>

# **COLABORADORES INTERNACIONALES**

Artículo de reflexión derivado de investigación

# Educación afectivo-sexual en las escuelas familiares: un asunto sobre la construcción vital<sup>1</sup>

*Affective-sexual education in family schools: A matter about vital construction*

Recibido: 20 de junio de 2021 / Aceptado: 15 de julio de 2021 / Publicado: 13 de diciembre de 2021

Alexander Rodríguez Bustamante<sup>\*</sup>, Joaquín Parra Martínez<sup>\*\*</sup>, María Ángeles Gomariz Vicente<sup>\*\*\*</sup>, Johanna Jazmín Zapata Posada<sup>\*\*\*\*</sup>, Zulema Elisa Rodríguez Triana<sup>\*\*\*\*\*</sup>, Juan Carlos Echeverri Álvarez<sup>\*\*\*\*\*</sup>

## Forma de citar este artículo en APA:

Rodríguez Bustamante, A., Parra Martínez, J., Gomariz Vicente, M. A., Zapata Posada, J. J., Rodríguez Triana, Z. E., & Echeverri Álvarez, J. C. (2021). Educación afectivo-sexual en las escuelas familiares: un asunto sobre la construcción vital. *Poésis*, (41), 24-42. <https://doi.org/10.21501/16920945.4185>

## Resumen

El texto surge a través de las reflexiones conceptuales en el Doctorado en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, en Medellín, Colombia, y la Pasantía Doctoral en la Universidad de Murcia con el grupo de investigación "Compartimos Educación" con el objetivo de caracterizar el lugar de las escuelas familiares en la promoción de la educación afectivo-sexual de los niños, niñas y adolescentes en la escuela. La metodología

<sup>1</sup> Pasantía Internacional en cooperación interinstitucional entre la Universidad Pontificia Bolivariana y su Doctorado en Educación (Medellín, Colombia) y la Universidad de Murcia con el grupo de Investigación "Compartimos Educación" del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; Facultad de Educación. Este artículo a su vez se deriva de la investigación doctoral en curso titulada "Familia y escuela: educación afectivo sexual en las Escuelas de Familia", del estudiante Alexander Rodríguez Bustamante adscrita al Doctorado en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín-Colombia). Texto leído en la la XLI Lectura de ensayos de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad Católica Luis Amigó (Medellín-Colombia). Experiencia de Pasantía Internacional en la Universidad de Murcia-España

Doctorando en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín-Colombia). Estudiante de Pasantía en el grupo de investigación "Compartimos Educación" de la Universidad de Murcia (España) del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Director de la Escuela de Posgrados de la Universidad Católica Luis Amigó (Medellín-Colombia). Miembro del grupo de investigación "Farmacodependencia y otras adicciones" de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la misma Universidad. Contacto: alexander.rodriguez@upb.edu.co, <https://orcid.org/0000-0001-6478-1414>

Doctorando en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín-Colombia). Estudiante de Pasantía en el grupo de investigación "Compartimos Educación" de la Universidad de Murcia (España) del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Director de la Escuela de Posgrados de la Universidad Católica Luis Amigó (Medellín-Colombia). Miembro del grupo de investigación "Farmacodependencia y otras adicciones" de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la misma Universidad. Contacto: alexander.rodriguez@upb.edu.co <https://orcid.org/0000-0001-6478-1414>

<sup>\*\*\*</sup> Ph.D Philosophy and Education Sciences. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; Facultad de Educación-Universidad de Murcia (España). Miembro del Grupo Investigación "Compartimos Educación" Contacto: jparra@um.es <https://orcid.org/0000-0001-6818-8909>

<sup>\*\*\*\*</sup> PhD en Pedagogía. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; Facultad de Educación-Universidad de Murcia (España). Miembro del Grupo Investigación "Compartimos Educación" Contacto: magovi@um.es <https://orcid.org/0000-0002-8308-0848>

<sup>\*\*\*\*\*</sup> PhD en Desarrollo y Ciudadanía: Derechos Humanos, Igualdad, Educación e Intervención Social - Universidad Pablo De Olavide. Investigadora de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín-Colombia). Miembro del grupo de investigación en Familia de la Facultad de Trabajo Social de la UPB. Contacto: johanna.zapata@upb.edu.co <https://orcid.org/0000-0003-3897-0451>

<sup>\*\*\*\*\*</sup> PhD en Ciencias de la Educación-Universidad de Caldas. Investigadora de la Universidad de Caldas (Manizales-Colombia). Departamento de Estudios de Familia, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Manizales, Colombia. Contacto: zulema.rodriguez@ucaldas.edu.co <https://orcid.org/0000-0003-2379-6278>

<sup>\*\*\*\*\*</sup> PhD en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá-Colombia. Docente Titular Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín-Colombia). Director del Doctorado en Educación de la UPB. Director del Grupo Investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS). Contacto: juan.echeverri@upb.edu.co <https://orcid.org/0000-0001-9577-468X>



es de corte cualitativo. Como resultado se muestra la necesidad de vincular actores que transversalizan el quehacer de los sujetos, la familia y escuela en un lugar común, las escuelas familiares para la promoción de la educación afectivo-sexual para gestar acciones de cambio individual y social. Es evidente la necesidad intrínseca de generar la discusión en cuanto al género para la deconstrucción de prácticas socioculturalmente atribuidas, promover espacios formativos respecto a la sexualidad y la afectividad e incentivar a la reflexión como ejercicio pedagógico.

### **Palabras clave:**

Afectividad; Educación; Educación afectivo-sexual; Escuelas familiares; Pedagogía; Relación familia-escuela; Sexualidad.

### **Abstract**

This text emerges through the conceptual reflections of the Doctorate in Education at Universidad Pontificia Bolivariana, in Medellín, Colombia, and the Doctoral Internship at University of Murcia with the research group "Compartimos Educación" with the aim of characterizing the place of family schools in the promotion of affective-sexual education of boys, girls and adolescents at school. The used methodology is qualitative. As a result, the need to link actors that mainstream the work of the subjects, family and school in a common place, the family schools for the promotion of affective-sexual education to create actions of individual and social change is shown. The intrinsic need to generate discussion regarding gender for the deconstruction of sociocultural attributed practices, promote training spaces regarding sexuality and affectivity and encourage reflection as a pedagogical exercise is evident.

### **Keywords:**

Affective-sexual education; Affectivity; Education; Family-school relationship; Family schools; Pedagogy; Sexuality.

# Introducción

*Se plantean lugares de encuentro entre estos dos sistemas interconexiónados por el pensamiento sistémico y la comunicación, rescatando que la escuela y la familia han sido determinantes en la configuración de subjetividades y sociedades. Estas reflexiones permiten concluir que las manifestaciones recíprocas de la familia y la escuela esculpen maneras de ser y de estar en el mundo. (Rodríguez et al., 2021, p.374).*

El desarrollo humano y educativo de los sujetos tiene orígenes en dos ámbitos en los que se desenvuelven los sujetos a lo largo de su vida, la familia y la escuela; es claro pensar que en cada uno de los escenarios se adquieren competencias, valores, creencias y costumbres donde se fomentan capacidades y habilidades que sustentan su hacer en prácticas interaccionales para el devenir del ser en sociedad desde la libertad, autonomía y (auto) referencia.

El ejercicio realizado por los sujetos va acompañado de actores significativos que a través de técnicas, herramientas y metodologías, favorecen para el proceso. Son las familias y las escuelas los actores llamados a ocupar el lugar para el desarrollo y fortalecimiento desde lo educativo. Si bien, tradicionalmente este proceso se ha visto fragmentado y ha generado repercusiones en el actuar cotidiano de las personas, en la actualidad, se estudian múltiples formas para fortalecer la relación familia-escuela como un escenario que agencia la interacción humana.

Allí, emergen las escuelas familiares como estrategias de participación de las familias en la institucionalización en pro de los niños, niñas y adolescentes acompañados de sus maestros (Gomariz Vicente et al., 2019); en otras palabras, se convierte en el lugar idóneo para vincular los actores familiares e institucionales a un llamado de reflexión y actuación conjunto en situaciones diversas para el proceso de desarrollo humano y educativo de las personas.

Así las cosas, en las escuelas familiares se trabajan temas que están directamente relacionados con las necesidades de cada actor, gestor y promotor de desarrollo en materia de educación, sean maestros, grupos familiares o niños, niñas y adolescentes. En esta línea, los agentes educativos se enfrentan con una educación primaria impartida por la familia de origen y crianza, relacionada con el hecho de la enseñanza de valores, creencias y experiencias que generan nuevos aprendizajes colectivos, como elementos que movilizan acciones educativas en la institucionalidad a través de estrategias pedagógicas que generen cambios estructurales.

Específicamente para el espacio dialógico, los temas relacionados con la afectividad y la sexualidad que son los que llaman la atención en el texto, la familia ha iniciado un proceso educativo desde la historia, tradición y cultura, que le dan significado a estos dos conceptos (López, 2016), y la escuela trabaja estos temas desde una perspectiva histórica, narrativa, vocálica y socio cultural,

propuestas anteriores descritas por Rodríguez Bustamante & Viveros Chavarría (2013); en tal sentido surge la necesidad de revisar que tanto la familia como la escuela se conectan alrededor de una educación afectivo-sexual que no oprima, limite, desinforme o subyugue la libertad que tiene cada sujeto de respetar y ser respetado por el otro, es decir, de reconocer las diversidades en sus máximas expresiones. Para eso existen

aquellos/as que sí han tratado la educación sexual en casa, dicen haber hablado, principalmente acerca del uso de anticonceptivos, embarazo e infecciones de transmisión sexual, es decir, temas muy relacionados con la salud. [...] hace falta una mayor concienciación acerca de las redes sociales y sus peligros. (López, 2016, p. 64)

Adicionalmente, es transversal la categoría de género como una construcción social e histórica (Lamas, 1996) que tiene que ver con el modelo educativo desde el cual se promueve la educación afectivo-sexual en las instituciones para motivar relaciones basadas en el respeto, reconocimiento y prevención de la discriminación y violencia en sus múltiples representaciones, propósito por el cual, tanto la familia como la escuela le apuestan a la educación para la (re)construcción de un tejido social.

En esta línea, Barrientos et al. (2018) generan una propuesta conceptual donde surge la coeducación como estrategia para trabajar las desigualdades que se presentan en la sociedad a partir de la escuela; lo cual se convierte en una manera en que los maestros y maestras puedan poner sobre la mesa el tema de la educación afectivo-sexual como elemento interaccional, humano y parte del conocimiento crítico y experiencial del mismo docente, es decir, hay una puesta en escena de sí mismo en el ejercicio práctico frente a las inequidades entre hombres y mujeres.

Con base en lo anterior, el presente artículo tiene la pretensión de mostrar un posible camino para desarrollar la educación afectivo-sexual a través de las escuelas familiares como lugar que conecta la vida de los niños, niñas y adolescentes con la familia y la escuela. El desarrollo se realiza en tres acápites articulados. Primero, se hace un acercamiento a lo que significaría la educación afectivo-sexual y su implicación conceptual donde se pueden generar estrategias pedagógicas que sirvan tanto para estudiantes como para los maestros en la resignificación de la afectividad y la sexualidad.

Segundo, se muestran las maneras en que las familias y las escuelas han participado en los procesos educativos; se muestran las fronteras desde las cuales han trabajado individualmente y el punto que las conecta, es decir, se hace referencia a las escuelas familiares como lugar común de conversaciones humanas, educativas, reflexivas y agenciadoras de desarrollo humano y social.

Finalmente, se desarrolla la temática de las escuelas familiares como un territorio de construcción en educación afectivo-sexual, visibilizando los beneficios que tiene para los sujetos poner sobre la mesa temas considerados tabú para la institucionalidad que no se han trabajado con anterioridad en estos escenarios y la forma en que participan tanto los grupos familiares como las escuelas.

A manera de conclusión, se enfatiza en la importancia del trabajo articulado que se debe promover en la relación familia-escuela y la forma en que la educación afectivo-sexual trae aciertos en el desarrollo del ser y estar en sociedad, abordada desde las escuelas familiares.

## *La educación afectivo-sexual: una realidad y una responsabilidad*

Existen estudios que se han aventurado a abordar la temática de la educación relacionada con aspectos de lo sexual y un poco se adentran al componente afectivo del ser humano (Lazo Corvera & Collignon Goribar, 2017; Garín et al., 2016; Langa Herrero, 2019); lo que da significado al lugar que ocupa la educación en el proceso de vida de las personas; si bien, se comprende como un proceso de enseñanza y aprendizaje de un maestro o maestra a sus alumnos sobre algún tema en específico, esta actividad no termina allí, pues es mucho más compleja. El proceso mismo no se limita únicamente al intercambio de saberes, sino a las relaciones humanas que se tejen en la práctica educativa de las interacciones cotidianas; en este punto del escrito se propone que los maestros continúen en construcción con las familias y el alumnado a partir de un tema que tiene una directa vinculación subjetiva, la sexualidad y el afecto.

La Organización Mundial de la Salud (2006) recoge la educación afectivo-sexual como un derecho de niños, niñas y adolescentes, junto a otros derechos sexuales como son: la libertad, la privacidad, la equidad, la convivencia en igualdad y sin discriminaciones, postura que adopta en su análisis para-construcción de sociedad. En esta línea, se verá en el presente acápite como una apuesta, una propuesta y una oportunidad tanto para las familias, el profesorado como para el alumnado. La educación afectivo-sexual en este escrito se comprende de manera intercultural, relacional, humanista (Carmona Sáez et al., 2021) y hace referencia a toda aquella conexión subjetiva relacionada con el ser y hacer sociedad sobre la sexualidad y afectividad; manera en que cada persona genera reflexiones internas y colectivas para vincularse con otro lo cual le propicia un papel liberador y autónomo. En este sentido, pensar la educación desde el lente de las relaciones intersubjetivas significa sumergir la mirada a un campo de conocimiento complejo, inacabado y movedido conceptualmente y valoralmente hablando.

Específicamente, el tema de la educación afectivo-sexual ha cogido mayor fuerza en la actualidad debida la implicación e importancia que tiene la temática misma para el desarrollo humano; la limitación en la que ha estado sumergida a lo largo del tiempo gira en torno a los miedos, prejuicios, estereotipos y repercusiones que tiene para el maestro enfrentarse a una realidad (Bejarano Franco & García Fernández, 2016); la idea sería seguir la línea que propone Rosales Mendoza y Flores Soriano (2009) en mostrar la necesidad de que las instituciones de educación básica, media y superior apuesten a desarrollar la sexualidad de carácter formativo y no limitarse únicamente a lo informativo. Además, aportar a la construcción del ser en libertad es mediante la educación afectivo-sexual, puesto que es un elemento que le dará bases de relacionamiento humano, cálido y democrático a cada persona (González Gómez, 2015). El proceso que se debe realizar en las aulas

debe partir de la reflexión y la autonomía para tejer conocimiento, pasando del bagaje sociocultural que han aprehendido las familias, NNA, maestros y maestras, y en este entramado, de experiencias en que se desenvuelve cada uno.

Dicho lo anterior, se realiza una propuesta para abordar la educación afectivo-sexual en las instituciones educativas acompañada del enfoque de derechos humanos; hablar de sexualidad y afecto en estos espacios es garantizar el derecho a la libertad de expresión, autonomía, libre albedrío, entre otros; y en esta línea,

una buena y, sobre todo, temprana educación afectivo-sexual en las etapas educativas puede ayudar a suprimir roles, estereotipos y actitudes de corte racista, homófoba y xenófoba con el fin de prevenir y evitar discriminaciones, malos comportamientos en relación al sexo y/o al género, etnia, cultura, religión o ideología. (Bejarano Franco & Mateos Jiménez, 2015, p. 1508)

En este ejercicio es importante un proceso de reflexión, resignificación y libertad de los docentes, familias y alumnado, en cuanto se despojan de los prejuicios implicados en su propia vida y realidad. Realizado el anterior ejercicio, es posible que las escuelas permitan potenciar la educación afectivo-sexual como una herramienta significativa de democracia y humanidad (González Gómez, 2015). Aquí se ve la relevancia de incluir la educación afectivo-sexual en las aulas de clase para generar una sociedad libre de moralismos, para ir construyéndola entre los partícipes. Bajo los anteriores planteamientos, familia y escuela a través de una relación dialógica deben ser, como lo expresan Del Pozo et al. (2020), “escenarios de democratización en los que se aprenda a vivir en el encuentro y se niegue cualquier forma de violencia y discriminación” (p. 176), al tiempo que, para el este caso, reconozcan el género y la construcción de vínculos para la educación afectivo–sexual como parte constitutiva de los procesos que en común puedan implementar. Las escuelas familiares, en este sentido, se convierten en una mediación pedagógica para incluir un tema que pocas veces se contempla en esta estrategia y que, generalmente, se asume como un contenido de aprendizaje solo para los-as estudiantes y no se incluye a las familias, y en ellas, su relación con los- maestros y maestras.

Así, La versatilidad conceptual y metodológica que tiene la temática se basa en el abordaje diverso, dependiendo de su grupo poblacional, desde niños, niñas y adolescentes hasta grupos de adultos específicos. Allí, se pueden trabajar temáticas que van desde la intimidad, traspasa lo familiar y confluye en lo social, como pueden ser vistas en la siguiente tabla.

**Tabla 1**  
*Relación población-tema en perspectiva de la educación afectivo sexual*

Población/Tema	Afectividad	Sexualidad
<b>Maestros y maestras</b>	Relaciones humanas Vínculos colaborativos desde la institucionalidad.	Relación sexo/género Formación en género y teorías feministas
<b>Grupos familiares</b>	Vínculos afectivos en las familias Bagaje histórico-cultural.	Sistema de creencias Estereotipos de género y sexualidad Reconocimiento de la diversidad
<b>Niños, niñas y adolescentes</b>	Reconocimiento del otro y vinculación afectiva Amigos de confianza.	Reconocimiento del cuerpo Derechos fundamentales en sexualidad
<b>Escuelas familiares</b>	Construcción de proyectos de vida Estrategias de reconocimiento a NNA.	Deconstrucción de una relación basada en la sexualidad La hipersexualización infantil

Hasta aquí, se podría pensar la realización de una propuesta metodológica tentativa que cumpla el objetivo de generar escenarios de reflexión, resignificación y autonomía en lo que respecta a la sexualidad y la afectividad para familias maestros, maestras y alumnado. Por su parte Font (2010), comprende que la educación afectivo-sexual tiene que ver con la incorporación de nuevas instrucciones a modo de preparación para la vida adulta, y en el ámbito educativo que vincula a la familia, menciona que “está relacionada con una concepción holística de la sexualidad y de la educación sexual basada en un modelo que incluye la interacción entre los diferentes aspectos físicos, psicológicos y sociales” (p. 6).

En el caso del proceso de pasantía se proponen cinco caminos para el cumplimiento de lo planteado en este apartado en una línea de tiempo que constituye un antes, durante y después de un ejercicio educativo y pedagógico; nominado de la siguiente manera:

- La planificación sexo-afectiva,
- Preparación o encuadre,
- Desarrollo pedagógico colaborativo,
- Resignificación y reflexividad bidireccional,
- Sistematización de los aprendizajes,

Uno, la planificación sexo-afectiva. Se detectan estructura y característica, necesidades, dinámicas de los grupos poblacionales; tiene en cuenta su estructura y característica, necesidades, dinámicas y resultados esperados frente a la práctica que será desarrollada en el escenario. Aquí el maestro tiene la labor de convertir un tema que se ha trabajado históricamente en línea informativa, a uno formativo; debe revisar las formas en que se ha realizado el trabajo e indagar sobre nuevos lineamientos de acción, formas de abordaje, instrumentos y herramientas para generar un proceso consciente de reflexión y cambio.

Dos, la preparación o encuadre. Es donde las familias, el maestro o la maestra, conjuntamente, después de realizar un ejercicio previo libre de prejuicios frente al trabajo que se llevará a cabo, han pensado la mejor forma de desarrollarlo que dinamicen las personas en el escenario; proponen

el diálogo, la comunicación bidireccional activa, las temáticas y los escenarios de discusión del aprendizaje colaborativo. Se convierte en un momento clave para conocer las necesidades de la población y revisar la forma para encarar el reto.

Tres, desarrollo pedagógico colaborativo. Aquí las familias, maestros y maestras se enfrentan a las realidades que los alumnos tengan con relación a la sexualidad y afectividad, puesto que se visibilizarán experiencias que se hayan adquirido a lo largo de la vida y que estén relacionadas con el bagaje histórico-cultural. Se apoyarán en herramientas técnicas que consideren necesarias para llevar a cabo los objetivos propuestos para la temática.

Cuatro, resignificación y reflexividad bidireccional. Este momento implica un durante en la relación educativa donde se tejen en conjunto aprendizajes que resignifiquen experiencias y concepciones tradicionalmente atribuidas, mediante una relación bidireccional temática, pensada e interiorizada; se gestionen escenarios reflexivos para reaprender aspectos relacionados a la sexualidad y la afectividad. Los NNA expresan sus temores y dudas en la deconstrucción de los aprendizajes; las familias están llamadas a la conversación cuando se convierte en uno de los ámbitos que más influye en la construcción cognitiva y emocional de los sujetos.

Cinco. Sistematización de los aprendizajes. Aquí las familias, los maestros, maestras y el alumnado se enfrentan a un antes y después de un ejercicio educativo y pedagógico frente a temas relacionados con la sexualidad y la afectividad. Sirve como evaluación y potencia la resignificación en tanto muestra los cambios que se han generado a través del diálogo, la interacción y el aprendizaje colaborativo.

### *Familia y escuela, agentes participantes en la educación afectivo-sexual. Una tensión que persiste y muta*

El subtítulo en particular, y el artículo en general, establecen una relación que en la actualidad parece natural y necesaria. Es decir, no sorprende a nadie, en espacios académicos educativos, invocar esta relación, hacer prescripciones, proponer innovaciones, elaborar propuestas y formular investigaciones. Sin embargo, en términos históricos, ni siquiera es fácil y transparente el vínculo entre la familia y la escuela; tampoco es natural que la escuela se encargue de la educación sexual: aspecto de la vida que durante mucho tiempo se les negó a los NNA; y mucho menos es evidente que, juntas la escuela y la familia, aúnen esfuerzos de relacionamiento para educar en un terreno como el de la sexualidad y los afectos como si estos elementos de la vida personal fueran otros de los saberes que ingresan a la escuela para ser enseñados con efectos de utilidad económica; nada tiene de natural hablar de escuelas familiares: escuela y familia han sido dos espacios diferentes que han compartido un objeto vinculante, pero, al mismo, generador de distancias problemáticas entre ambos: los niños o la infancia.

Por supuesto, este no es el espacio para hacer una aproximación histórica a la relación familia-escuela, porque el objetivo es claramente otro: mostrar las potencias de esta relación en la vida individual de los estudiantes y, por tanto, mostrar que la formación afectivo sexual debe ser una empresa común de estas dos instituciones sociales. Empero, sí es importante señalar algunos puntos que permitan reconocer que se es inocente en cuanto a las suspicacias, las objeciones y los interrogantes que surjan en torno a las nuevas emergencias, las tareas emergentes y las demandas que brotan en las lógicas de esta vieja y problemática relación entre familia y escuela. Dicho de otra forma, no suponemos que la escuela, y ni siquiera la familia, hayan sido los espacios históricamente destinados a la formación afectivo-sexual, pero denunciemos que hasta ahora lo han hecho de muy mala manera o, por lo menos, que por algún motivo habían descuidado esta función vital. Error histórico que se podría corregir en el nuevo territorio de las escuelas familiares que analizamos aquí.

La familia y la escuela han sido desde la transición del antiguo régimen a la formación de los estados constitucionales —vigentes todavía— dispositivos para el gobierno de la población. En primera instancia fueron los espacios para afrontar la cuestión social, el problema de los pobres, como una forma de producir y al mismo tiempo controlar la libertad necesaria para vivir la vida en las lógicas republicanas y democráticas. La familia misma no es el universal que pueda servir como núcleo intocado de diferentes formas de sociedad y de poder: ella es el resultado de diferentes discursos y prácticas, complejo juego de estrategias y de fuerzas que interactúan con base en múltiples puntos fuera y dentro de la misma familia. La escuela, por su parte, también hace parte del dispositivo para regular los comportamientos educativos de los hijos convertidos en escolares y reforzar su conversión en ciudadanos. Por tanto, la relación es presumible pero no fácil.

Ahora bien, parte de ese gobierno de la población, en la familia y en la escuela, pasa por coordinadas como la medicina, la higiene, la sexualidad. Esta sexualidad, inicialmente, era cuestión de la medicina y del sacerdote: para la familia era atavismo, para la escuela inexistencia o anormalidad. Para ambos, familia y escuela, el encargo general era propiciar la mejor adecuación de la población a las transformaciones de la sociedad en términos de desarrollo económico, científico y tecnológico. Familia y escuela, entonces, han sido dispositivos que hacen cada vez más exhaustivos sus mecanismos de control y de gobierno dentro de los estados constitucionales en relación con las realidades y tendencias a escala global. Esta exhaustividad estuvo marcada durante el siglo XX, y todavía en la actualidad, por la emergencia de disciplinas “psi”. A mediados de ese siglo, a partir del psicoanálisis, el deseo fue convertido en un dominio legítimo de intervención en el cual se conjugaron los problemas de rendimiento escolar con los de una mejor gestión de la familia, es decir, intervenciones “psi” que articulan los ideales familiares con las exigencias sociales de gestión de la población.

Ahora bien, pese a que la escuela y la familia han sido dos instancias constitutivas y constituidas por las formas democráticas de gobierno, esto no significa que entre ellas haya existido o exista unas relaciones transparentes y armónicas en el norte de un objetivo común, por el contrario, aunque ese objetivo común existe, esto es, la cualificación constante de la democracia, sus caminos son diferentes, antagónicos en muchos casos e, inclusive, lo que parece una relación evidente,



la mar de las veces es una no-relación que tiene que ser constantemente pensada, interrogada, intervenida, para que la sí-relación realmente tenga elementos comunes y no esté definida, simplemente, por el movimiento que se genera por antagonismos entre las dos instancias. Es una lucha que todavía se sostiene, pero que ha tenido diferentes expresiones en el tiempo. Durante el siglo XIX, por ejemplo, el discurso oficial era contundente:

Toca pues al gobierno y a los hombres ilustrados y de elevados y cristianos sentimientos impulsar por cuantos medios sea posible la educación popular base natural del progreso y la libertad, luchando para ello sin tregua alguna contra la indiferencia general de los padres de familia y contra los peores egoístas del mundo, como son los anti-instruccionistas. (Echeverri-Álvarez, 2015)

Y si no eran suficientes las “amonestaciones hechas a los padres, guardadores, maestros o patronos” y se infringían las disposiciones de enviar los niños a las escuelas, se emplearían medidas contundentes: “los niños serán conducidos a las escuelas por un agente de policía, i los que tengan a su cargo serán gradualmente conminados con multa de veinte pesos o arresto hasta de 10 días” (Echeverri-Alvarez, 2015). Como se ve, la fuerza fue parte de las estrategias para alentar la relación entre escuela y familia, esfuerzo en el que todavía se asume por otras vías. Ciertamente se han ido tejiendo, paulatinamente, formas cada vez más exhaustivas de esa relación, aunque siempre se mantengan, para poder sostenerla, las tensiones, las denuncias reciproca, los esfuerzos, los llamados a mejores acercamientos y las distancias prudentes. Múltiples serían los ejemplos de esa tensión durante los siglos XX y XXI. Baste un ejemplo de esta complicada relación histórica entre escuela y familia de finales del siglo pasado.

Las investigadoras Ceballos y Galeano (2014), reconocían, como maestras de escuela, que estas relaciones son complejas, forzadas de alguna manera, interesadas, en fin, las llaman de manera abarcativa como “relaciones paliativas”: puesto que mitigan, atenúan o suavizan los efectos adversos que se producen en las dinámicas cotidianas de la escuela, más que ser un asunto de concertación, diálogo y construcción de la misma escuela.

La familia se relaciona con la escuela, principalmente, cuando hay un asunto que alguna de las partes considera conflictivo e intenta resolver. Dichos conflictos hacen alusión principalmente a cuestiones académicas o de convivencia y son, en muchos de los casos, de difícil resolución por las percepciones distantes que tienen recíprocamente la familia y la escuela. (Ceballos & Galeano, 2014, p. 74)

En fin, cuando se habla de “educación afectivo-sexual en las escuelas familiares”, no se juntan elementos conflictivos por inocencia, ni se invoca sin más ideales de teleologías educativas, sino que se trabaja con base en el presupuesto de que es posible darle otra vuelta de tuerca a las relaciones familia escuela para abarcar cada vez más dimensiones de lo humano para el bienestar de las personas, el mejoramiento del tejido social y el fortalecimiento de la democracia. Por tanto, escuelas familiares para la educación afectivo-sexual, es una apuesta que no castiga, impone

multas o juzga desde las orillas de la escuela o de la familia la contraparte de la corriente, sino que se esfuerzan en mejorar el cauce de la educación integral para el bienestar físico y mental de las personas.

El ejercicio de reflexión pensado para acompañar a los sujetos en su autonomía es de vital importancia en la medida en que participa tanto la familia como la escuela. Estos dos ámbitos de vida son indispensables para la construcción afectivo-sexual, debido a la influencia en la práctica cotidiana de vida, que pasa por el ser y se visibiliza en el hacer social característico de la personalidad.

Así las cosas, la sexualidad humana es el resultado de la interacción cognitiva y afectiva de los individuos, su medio o cultura, respecto a las posibilidades de expresión de comportamientos sexuales, afectivos, placenteros y filogenéticos (Barragán, 1991). Se practica de manera interaccional con otros, no obstante, no se prepara ni en la escuela o la familia para la misma, es decir, persiste la necesidad de reflejar de una educación sexual plena en la interacción social. Sólo cuando se hace evidente la expresión de la sexualidad como acción de (auto)reconocimiento del cuerpo, las emociones, la palabra y el gusto hacia otros, es que aparece la familia y la escuela a intervenir en la formación de lo que se considera una educación sexual plena y activa. Ambas por separadas, y pocas veces se unen para tal fin.

Por un lado, la participación de la familia es importante en la medida en que dentro de las dinámicas internas se posibilita el diálogo como formador de identidades de manera respetuosa. Estos espacios toman una coloración educativa e interactiva frente a lo que se ha vivido y conocido al respecto, es decir, cada integrante pone sobre la mesa el significado y sentido que le dan a la sexualidad y afectividad, y mediante este se generan, con la alteridad siempre presente, unos aprendizajes a la luz de la historia, la cultura y las permanencias sociales.

De esta manera, la familia se convierte en el escenario que brinda la pauta para el ejercicio colaborativo con los niños, niñas y adolescentes, pues ellos, son quienes preguntan desde una postura del “no saber”. Hernández-Prados et al. (2018) hacen un llamado de atención a los niveles de participación que presentan las familias en los procesos educativos con los hijos.

Al interior de la familia existe la posibilidad de visibilizar un trazo subjetivo y sensible a lo que la educación sexual respecta, es necesaria la articulación de otros ámbitos transversales de vida por los que pasan los seres humanos y dejan huella en la construcción de identidad, personalidad y ciudadanía, la escuela, respectivamente. Por otro lado, la participación de la escuela en este tema converge y diverge, en ocasiones, lo aprehendido en la familia; inicialmente, se unen en la intención de aportar a la autonomía que debe tener cada persona para ejercer el derecho libre y responsable de lo que respecta a la sexualidad y la afectividad; no obstante, divergen en la forma en que generan espacios para el diálogo reflexivo, crítico, educativo, también, en el devenir subjetivo que trae consigo tratar un tema que para algunos maestros y maestras es considerado un tabú y desde este paradigma es que se comparten los espacios de aprendizaje.

Antes de que la institucionalidad tome cartas en el asunto, es indispensable, en ocasiones, generar un trabajo previo con las familias, maestros y maestras para desaprender lo aprendido de la sexualidad y la afectividad, ya que se generan con los alumnos diálogos pedagógicos que ponen en tela de juicio experiencias culturales, históricas y subjetivas. Barrientos et al. (2018) refieren que “las escuelas continúan reproduciendo estereotipos y visiones rígidas sobre el género y la sexualidad, las cuales generan desigualdad, exclusión y violencia, problemáticas que a menudo son invisibles para las comunidades escolares” (p. 2).

Generalmente, la intersección que existe entre la familia y la escuela para poder aportar a la construcción social y humana de los sujetos se encuentra en las escuelas familiares; lugar donde se unen los actores, diálogos y prácticas para que los niños, niñas y adolescentes se permitan crecer con una autonomía, libertad y formas de expresar corporalmente sus emociones. El lenguaje del cuerpo manifiesta emociones inconscientes a otra persona que llama la atención para construir proyectos de vida; no obstante, mal trabajada la educación sexual, este tema es engorroso tanto para las familias, el profesorado como para el alumnado.

Las escuelas familiares son estrategias institucionalizadas para promover la participación de la familia en la escuela y desde allí se generen acciones de bienestar para los niños, niñas y adolescentes en perspectiva de género (Valdivielso et al., 2016). Dentro de las acciones permeadas debe tratarse de fomentar la capacidad de agencia como alternativa de vida para una educación afectivo-sexual plena.

### *Las escuelas familiares: territorio de encuentro que agencia la educación afectivo-sexual*

Las escuelas familiares bajo la denominación de escuelas de padres<sup>2</sup>, se convierten en el lugar que vincula a las familias con las instituciones educativas; no obstante, ese vínculo se ha construido desde la información y no desde la formación; los padres asisten para conocer las notas de sus hijos, lo que han hecho bien o mal en el período académico y no se genera un proceso reflexivo con los maestros para articular acciones en pro de los niños, niñas y adolescentes. Por lo que el reto consiste en realizar una modificación en los discursos y las prácticas para la comprensión de este escenario. En una investigación realizada en Colombia, las escuelas familiares son reconocidas como una estrategia socioeducativa (Rodríguez Triana & Suárez Ortiz, 2019), que favorece los procesos de desarrollo humano y social de cada persona que interactúa en la relación familia y escuela. La categoría se asume en el devenir del texto como el

escenario de encuentro entre los(as) maestros(as), las familias, los(as) estudiantes y otros agentes educativos para reflexionar y dialogar sobre la realidad y el sentido de ser niño o niña en el contexto actual; identificar las condiciones de riesgo y posibilidad que se implican en su desarrollo y promover las capacidades de las familias, los maestros y

<sup>2</sup> Escuelas familiares es un concepto incluyente que reconoce el cambio, la diversidad y heterogeneidad familiar. Al lado de los NINA hay una familia, más allá de un padre o una madre.

maestras para compartir experiencias, formarse, identificar oportunidades de relación y construir conjuntamente alternativas que promuevan la titularidad de derechos, en otras palabras el desarrollo humano. (Rodríguez Triana, 2014, p. 4)

Asumir las escuelas familiares como territorio de encuentro reconoce a las familias y a las escuelas como *entornos educativos* que favorecen la constitución de lo humano a favor de los NNA<sup>3</sup> quienes en el cruce de la relación requieren que sus dos más cercanos educadores se comprometan en un diálogo permanente. Así, la comprensión de la escuela familiar como territorio educativo la sitúa como una (Rodríguez Triana & Suárez Ortiz, 2019) comunidad de prácticas en la que además de crear lazos de interacción y reconocimiento, se comparten conocimientos, intenciones y códigos simbólicos para aportar a la formación de la autonomía, la autorregulación, la otredad y la sensibilidad de los sujetos que tienen en medio.

Las escuelas familiares, según las comprensiones del profesor Calvo (2008), son un territorio de encuentro que agencia la educación afectivo-sexual por cuanto, desde lo cultural la relación entre familia y escuela, ambos actores, a través del proceso educativo compartido, se comprometen en la comprensión y educación de la sexualidad más allá de condiciones biológicamente instaladas para asumirla desde lo cultural y lo diverso. El territorio educativo, desde la escuela familiar, traspasa las fronteras de la escuela para hacer posible la creación de relaciones posibles donde se haga presente la individuación y la relación; al tiempo de la creación, el goce por encima de la repetición, la negación y la exclusión.

Las escuelas familiares como territorio de encuentro es una estrategia pedagógica, que incluida y formalizada en los proyectos educativos institucionales sitúa a la familia, en los procesos escolares y educativos con todo lo que ella es y representa, y significa su lugar y participación para construir códigos compartidos que le permitan a los NNA la propensión para aprender y no para repetir y que encuentren en los contenidos propios de lo afectivo-sexual voces en coherencia, en un tema sustantivo para sus vidas. En esta línea, se reconocen los espacios que genera el diálogo reflexivo y autónomo para la construcción de identidad individual y social; logran tener diferentes denominaciones, trabajos previos para la comprensión de su significado, y por eso, aparece la categoría de Educación Sexual Integral (ESI) en perspectiva de género, la cual es considerada

dentro del campo educativo, [...] [la que] potencia prácticas pedagógicas críticas y puede ser un punto de partida para reformular las relaciones sociales de géneros heteronormativas y patriarcales, para hacer más digna la vida humana entendiendo que asumimos la necesidad de modificar otros patrones de dominación capitalista y colonial. (Talani Zuvela, 2019, p. 13)

Así las cosas, el reconocimiento de la categoría género en su máxima expresión alude también a la generación de espacios reflexivos en las escuelas familiares, pues la permanencia y confianza brindada por las familias a la institución reflejan compromiso y reflexión profunda en el tema. Si bien el ejercicio formativo de los seres humanos es una tarea tanto de la familia como de la escuela, pareciera ser que, en ocasiones, cada una va por un camino diferente de motivaciones y

<sup>3</sup> Niños, Niñas, Adolescentes, según Ley 1098 de 2006.

reflexiones. Por eso, “se hace necesario un acercamiento en el que la educación familiar se coloque como posibilidad pedagógica de tal confluencia” (Páez & Pérez, 2018, p. 9). En este llamado, es que las escuelas familiares se convertirán en un lugar que teja y una educativamente temáticas relacionadas con lo afectivo-sexual. Los maestros y maestras son quienes deben resignificar las concepciones que tienen frente a la temática para poder promover la reflexión en el aula. Barrientos et al. (2018) refieren que “adquirir conceptos propios de los estudios de género debe permitir que los docentes sean capaces de reflexionar y abrir discusiones con perspectiva de género sobre la escuela” (p. 4). Por lo cual, la clave se encuentra en la intención de repensar lo aprehendido para fomentar un aprendizaje colectivo.

Por eso, es que el ejercicio reflexivo y de resignificación conceptual frente a la afectividad y sexualidad se convierte en una construcción vital para el ser humano en lo subjetivo e interpretativo de la realidad. La familia aporta desde su experiencia de vida y la institución amplía la mirada para el acompañamiento integral de los niños, niñas y adolescentes. Pensar en la educación afectivo sexual en las escuelas familiares, supone hacer una revisión a las teorías feministas para identificar que la violencia ejercida desde el sistema patriarcal se debe a una necesidad significativa en el ejercicio educativo como ciudadanos, una deuda que desde lo político y las organizaciones continúa siendo un pendiente por resolver. (Barragán Gamba, 2015, p. 205)

A manera de conclusión, los sujetos están en constante movimiento entre la familia y la escuela que dinamizan territorios convergentes y divergentes en cuanto a la educación afectivo-sexual. Esta temática señalada genera discusiones desde lo construido por cada actor, la familia y la escuela; para ello, se propone un lugar común que motiva la resignificación y reflexión de lo sexual y afectivo entre los seres humanos, las prácticas, concepciones y lugares ocupados. Las escuelas familiares permiten dinamizar interacciones en pro de los niños, niñas y adolescentes que dan respuesta a sus necesidades en los procesos de cuidado, crianza y socialización constante, en el escrito, es clara la propuesta realizada para pensar la educación afectivo-sexual sin descuidar la implicación que genera la connotación de género en lo subjetivo y la manera en que los maestros permiten ser y hacer distinto en la actualidad. La promoción de estrategias pedagógicas que se ajusten a las necesidades de las familias en las escuelas familiares muestra un avance para la comprensión y construcción vital.

La familia y la escuela están invitadas a trabajar en conjunto para el desarrollo humano de los sujetos y en su máxima expresión se piensan las escuelas familiares como territorio que unifica y muestra el aporte que realiza uno u otro en el sujeto. Esta tarea debe responderse de manera formativa y no informativa. Pues la segunda limita las capacidades humanas en materia de libertad, autonomía y gestión subjetiva.

La invitación es para las disciplinas que reflexionan a la luz de las instituciones educativas, maestros, familias y el alumnado, en el trabajo articulado, reconociendo cada actor desde su diferencia y potencial para el cambio. Pensar la educación afectivo-sexual en la actualidad se plantea con retos y fronteras por deconstruir, motivo por el cual se invita a que se continúe con el aporte a la temática como formación integral de los seres humanos. Buscar alternativas para

que las temáticas propuestas en este documento no se aborden desde los prejuicios morales de quienes fomentan los espacios, sino que se busque la manera de educar en libertad, de forma crítica y reflexiva en beneficio de la sociedad.

En suma, las escuelas familiares son territorios de encuentro donde las familias y las instituciones educativas, como agentes primarios en la formación humana, interactúan para vivenciar un proceso que les permita crear relaciones posibles situadas en sus experiencias y sentimientos, así también en conocimientos elaborados; todo ello unido, permite respuestas explicativas y comprensivas al mundo que les rodea en virtud de sus NNA, y en este caso en particular en lo referido a la educación afectivo–sexual en la que se signifique el reconocimiento propio y del otro y se asuma el cuerpo y la corporeidad desde el goce único y sinérgico. De esta manera, una escuela familiar en esta comprensión y en este tema en especial, aviva en las familias y maestros el interés por aprender y permitirle a sus NNA la curiosidad, la exploración y la pregunta sobre la sexualidad como un componente eminentemente humano.

### *Consideraciones finales sobre el ejercicio de la pasantía como intercambio de saberes y experiencias de acuerdo con el reglamento estudiantil de formación avanzada de la Universidad Pontificia Bolivariana*

ARTÍCULO 34°. La pasantía de investigación es una estancia investigativa de carácter nacional o internacional, que se realiza en grupos de alto nivel de conocimiento, centros, institutos, facultades o programas de impacto, que aporta al desarrollo del trabajo de grado o de la tesis e incluye actividades académicas directamente relacionadas con el trabajo de investigación que contribuyan a consolidar las competencias en investigación.

ARTÍCULO 35°. Pasantía académica es la estancia encaminada a reforzar la formación del estudiante mediante la interacción intercultural, la capacitación complementaria en otras metodologías de trabajo científico, la consulta de fondos bibliográficos o documentales, el aprendizaje de técnicas instrumentales o metodológicas, la asistencia a cursos especializados relacionados con su área de formación y la participación en programas académicos de otras instituciones que ofrezcan seminarios avanzados o la realización de un ejercicio aplicado.

ARTÍCULO 36°. La duración máxima y el número de pasantías académicas o de investigación será determinada por los requerimientos del programa o del proyecto de investigación y las entidades o instituciones involucradas en su desarrollo, previa aprobación del coordinador del programa, y en el caso de doctorados, del Comité Tutorial. En todos los casos el director del proyecto y el coordinador del programa acordarán con el estudiante los mecanismos de contacto que permitan hacer un seguimiento. La matrícula de estos créditos debe ser realizada en los tiempos establecidos por la Universidad para la matrícula. Parágrafo 1°. A

cada pasantía se le asignará un valor en créditos correspondiente a alguna de las actividades académicas específicas del programa. En ningún caso los créditos de pasantía sumados a las demás actividades académicas deben exceder el total de créditos del programa. Parágrafo 2°. La gestión y consecución de los recursos para las pasantías investigativa o académica estarán a cargo del estudiante.

ARTÍCULO 37°. Al finalizar cada pasantía, el estudiante presentará un informe de las actividades realizadas y de los logros alcanzados, al coordinador del programa o, en caso de los doctorados al Comité Tutorial. El director del proyecto o el docente responsable del seguimiento de las actividades de la pasantía emitirá una nota cualitativa, de acuerdo con el desempeño del estudiante. Los cursos realizados en el marco de las pasantías académicas podrán ser sometidos a homologación. (Universidad Pontificia Bolivariana, 2021)

## Agradecimientos

Al Doctor Joaquín Parra Martínez, contacto directo por parte de la Universidad de Murcia (España); al Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; Facultad de Educación y al Grupo Investigación “*Compartimos Educación*” del mismo claustro, por su acogida y permanencia durante el proceso de pasantía internacional entre la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín) y su Doctorado en Educación, posgrado que hace parte de los Programas de la Escuela de Educación y Pedagogía de la UPB.

## Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

## Referencias

Barragán-Gamba, D. (2015). La violencia contra las mujeres es cuestión de género. *Criterio Libre Jurídico*, 12(2), 79–90. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/criteriojuridico/article/view/574/441>

- Barragán, M. F. (1991). *“Programa de educación afectivo sexual. Educación secundaria” I. Sexualidad, educación sexual y género*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia e Instituto Andaluz de la Mujer.
- Barrientos, P., Andrade, D., & Montenegro, C. (2018). La formación docente en género y diversidad sexual: tareas pendientes. *Cuaderno de Educación*, (81), 1-13. [https://www.academia.edu/38576396/La\\_formaci%C3%B3n\\_docente\\_en\\_g%C3%A9nero\\_y\\_diversidad\\_sexual\\_Tareas\\_pendientes](https://www.academia.edu/38576396/La_formaci%C3%B3n_docente_en_g%C3%A9nero_y_diversidad_sexual_Tareas_pendientes)
- Bejarano Franco, M. T., & García Fernández, F. B. (2016). La educación afectivo-sexual en España. Análisis de las leyes educativas en el periodo 1990-2016. *Opción*, 32(13), 756-789. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21624/21427>
- Bejarano Franco, M., & Mateos Jiménez, A. (2015). La educación afectivo-sexual en el sistema educativo español: análisis normativo y posibilidades de investigación. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(2), 1507-1522. <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i6.8334>
- Carmona Sáez, P., Parra Martínez, J., & Gomariz Vicente, M. A. (2021). Participación de las familias de alumnado con apoyos y atenciones diferentes: un estudio en un contexto multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 49-69. <https://doi.org/10.6018/rie.386551>
- Ceballos, A., & Galeano, E. (2014). *La relación familia-escuela: una pregunta desde la convivencia y el desempeño académico de los estudiantes de básica primaria de dos instituciones educativas del área metropolitana* [Tesis de Maestría, Universidad Pontificia Bolivariana].
- Del Pozo, F., Aparico, J. A., & Rodríguez, Z. (2020). Educación familiar y escolar en Colombia: Cruces de caminos para la construcción de paz comunitaria. En M. Saracostti & L. Lara. *Avanzando hacia relaciones más colaborativas entre familias y escuela: Experiencias desde países iberoamericanos*. Universidad Autónoma de Chile. <https://bit.ly/3C3J55I>
- Echeverri-Álvarez, J. (2015). *Escuela y métodos pedagógicos en clave de gubernamentalidad liberal: Colombia, 1821-1946*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Font, P. (2010). *Educación afectiva y sexual en la escuela. Orientaciones para maestros y maestras*. Instituto de Estudios de la Sexualidad y la Pareja.
- Garín, D. F., Meza, L. Y., & Plaza, D. A. (2016). *Formación en derechos sexuales y reproductivos con enfoque de género* [Tesis inédita de pregrado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano].
- Gomariz Vicente, M. A., Parra Martínez, J., García Sanz, M. P., & Hernández Prados, M. A. (2019). De lo formal a lo real. Análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares. *Aula Abierta*, 48(1), 85-96. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.85-96>
- González Gómez, Y. (2015). El papel del docente en la educación para la sexualidad: algunas reflexiones en el proceso educativo escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-15. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20335>



- Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M.-P., Parra-Martínez, J., & Gomariz Vicente, M. A. (2018). Participación familiar en los centros de educación secundaria. *Anales de Psicología*, 35(1), 84-94. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.325981>
- Lamas, M. (1996). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG.
- Langa Herrero, A. (2019). La incorporación de los derechos humanos a las metodologías de cooperación al desarrollo a través del enfoque de derechos y la acción sin daño. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, (14), 251-267. <https://doi.org/10.46661/revintpensampolit.4783>
- Lazo Corvera, P., & Collignon Goribar, N. M. (2017). Derechos humanos/sexuales, género y biopolítica: reflexiones sobre la configuración subjetiva del derecho a la libre elección de identidad de género. *La ventana. Revista de Estudios de Género*, 5(45), 50-87. <https://doi.org/10.32870/lv.v5i45.5349>
- Congreso de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006. [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1098\\_2006.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm)
- López, B. M. I. (2016). *Actitudes y creencias de padres y madres hacia la educación sexual* [Tesis inédita de maestría, Universidad Jaume I].
- Organización Mundial de la Salud. (2006). *Colaboremos por la salud. Informe de la salud en el mundo*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43434>
- Páez, R. M., & Pérez, N. (2018). *Educación familiar. Investigación en contextos escolares*. CLACSO.
- Rodríguez Bustamante, A., & Viveros Chavarría, E. F. (2013). Sobre la intervención familiar en escenarios educativos. Aproximación a una revisión documental. *Katharsis*, (15), 113-132. <https://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/article/view/241/393>
- Rodríguez Bustamante, A., Agudelo Gallego, C., & Córdoba-Quintero, L. (2021). Lo sistémico entre escuela y familia. *Universos posibles*. *Perseitas*, 9. <https://doi.org/10.21501/23461780.3975>
- Rodríguez, Triana, Z. E., & Suárez Ortiz, J. L. (2019). Escuelas familiares. Una experiencia favorecedora para el desarrollo humano. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 127-138. <https://doi.org/10.6018/reifop.390161>
- Rodríguez Triana, Z. E. (2014). *Escuelas familiares. Escenarios para el encuentro*. Departamento de Estudios de Familia. Universidad de Caldas.
- Rodríguez Triana, Z. E. (2018). Qué y cómo se enseña y aprende en la familia. Un asunto de interés para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(2), 132-157. [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana14\(2\)\\_7.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana14(2)_7.pdf)
- Rosales, M. A. L., & Flores, S. A. (2009). Género y sexualidad en las universidades públicas mexicanas. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, (35), 67-75. <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/view/377>
- Talani Zuvela, P. (2019). Educación sexual integral y perspectiva de

género en la formación docente: una conjunción indispensable para una pedagogía crítica y feminista. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 4, 1-16. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticass/article/view/2197>

Universidad Pontificia Bolivariana (2021). Reglamento Estudiantil de Formación Avanzada. Consejo Directivo General Acuerdo CDG No. 24/2014 (25 de septiembre de 2014). <https://gconocimiento.upb.edu.co/gesdoc/Informacin%20Institucional/Reglamento%20Estudiantil%20de%20Formaci%C3%B3n%20Avanzada%202014.pdf>

Valdivielso, S., Ayuste, A., Rodríguez, M., C., & Vila, E., S. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. En Carrillo, I. (Coord.), *Democracia y educación en la formación docente*, (pp. 117-140). Universitat de Vic/Universitat Central de Catalunya.

Artículo de reflexión

# Resiliencia comunitaria frente a la exclusión social: caso María Cano Carambolas, Medellín<sup>1</sup>

## *Community resilience facing social exclusion: a case study in Maria Cano Carambolas, Medellin*

Clara Acuña Rodríguez\*, Inés Lasagabaster Unzueta\*\*

Recibido: 25 de noviembre de 2020 / Aceptado: 8 de julio de 2021 / Publicado: 13 de diciembre de 2021

**Forma de citar este artículo en APA:**Acuña Rodríguez, C., & Lasagabaster Unzueta, I. (2021). Resiliencia comunitaria frente a la exclusión social: caso María Cano Carambolas, Medellín. *Poiésis*, (41), 43-63. <https://doi.org/10.21501/16920945.4187>


### Resumen

Este artículo tuvo como propósito crear un espacio de reflexión acerca de las capacidades resilientes de los habitantes del barrio María Cano Carambolas (Medellín-Colombia) a partir de observaciones participantes. El trabajo de campo se documentó mediante diarios de campo y relatos del alumnado de la principal institución educativa. A partir del estudio de las condiciones socio-económicas, políticas y educativas del barrio, analizaremos las habilidades de afrontamiento y las estrategias resilientes comunitarias. Nuestras conclusiones resaltan la alta capacidad de abstracción ante las problemáticas que les rodean y en el caso de los jóvenes, la percepción positiva de logro de objetivos a medio-largo plazo; a pesar de que las dinámicas disfuncionales de sus familias, las políticas públicas insuficientes e ineficaces de un Estado negligente y las propias condiciones del barrio limitan su acceso a oportunidades de futuro.

### Palabras clave:

Colombia; Comunidad; Educación; Estado; Exclusión social; Políticas públicas; Resiliencia.

<sup>1</sup> Este artículo de reflexión surge del trabajo de campo realizado en el marco del proyecto de intervención social Cultura Amigó y está vinculado al grupo de investigación "Familia, desarrollo y calidad de vida" de la Universidad Católica Luis Amigó (Colombia) como parte de una pasantía internacional entre dicha institución y la Universidad de Deusto (España) entre los meses de agosto y noviembre del 2018.

\* Magíster en Psicología de la Intervención Social y Mediación Familiar, Universidad de Deusto, Bilbao-España. Contacto: clara.acuna@opendeusto.es,  <https://orcid.org/0000-0002-8875-4362>

\*\* Magíster en Psicología Jurídica; Psicología de la Intervención Social y Mediación Familiar, Universidad de Deusto, Bilbao-España. Contacto: i.lasagabaster@opendeusto.es,  <https://orcid.org/0000-0001-7634-4318>

## Abstract

The purpose of this article was to create a reflection space on the resilient capacities of the inhabitants of the María Cano Carambolas neighborhood (Medellín-Colombia) based on participant observations. The field work was documented through field diaries and stories from the students of the main educational institution. From the study of the socio-economic, political and educational conditions of the neighborhood, we will analyze coping skills and community resilient strategies. Our conclusions highlight the high capacity for abstraction in the face of the problems that surround them and in the case of young people, the positive perception of achievement of medium-long-term objectives; despite the fact that the dysfunctional dynamics of their families, the insufficient and ineffective public policies of a negligent state and the very conditions of the neighborhood limit their access to future opportunities.

## Keywords:

Colombia; Community; Education; State; Social exclusion; Public policies; Resilience.

# Introducción

Desde la gestación y primera infancia hasta la muerte, nuestro desarrollo integral como individuos se produce mediante el abordaje de tareas vitales y desafíos críticos, moldeado y construido en la relación y comunicación con otros agentes, instituciones y referentes significativos culturalmente (Phillips & Shonkoff, 2000).

En el barrio María Cano Carambolas, situado en la Comuna 3 de la ciudad de Medellín, el contexto de desarrollo de los menores de la comunidad y sus familias es el de la exclusión social en todos sus vértices: estigmatización, indiferencia y rechazo social, originadas por la negligencia de las políticas del Estado Colombiano que no protegen los derechos y oportunidades de la ciudadanía por igual. Esta praxis podría resultar únicamente en el estancamiento de la pobreza y la indefensión aprendida de estas comunidades, las cuales difícilmente tienen la oportunidad de vislumbrar un porvenir prometedor. Sin embargo, comprobamos que a nivel generalizado sucede un fenómeno completamente opuesto, objeto de estudio de esta investigación. Menores y adultos se proyectan a un futuro de oportunidades y a la consecución de elevadas metas profesionales y familiares.

En definitiva, hacemos referencia a la resiliencia en familias multiproblemáticas en contextos vulnerables, definida por Gómez y Kotliarenco (2010) como “un engranaje relacional y eco-sistémico que permite encontrar oportunidades donde podría darse el estancamiento o deterioro” (p. 105).

## *El barrio: contexto socioeconómico y funcionamiento comunitario*

María Cano Carambolas, territorio con más de 56 años de antigüedad, se ubica en la franja alta de la comuna 3, Manrique, en la periferia nororiental de Medellín. Se trata un barrio de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, en una escala de clasificación 1-6, que cuenta con una población diversa proveniente de distintas olas de desplazamiento forzoso rural, urbano e interurbano que han generado el asentamiento de colonias enteras en el departamento de Antioquia, cuya capital es Medellín, y otras partes del país.

El barrio ha vivido un crecimiento exponencial; en 2005 contaba con 2571 habitantes y solo ocho años después duplicaba su población con 6760. En 2013 la población infantil (0–14 años) era el grupo poblacional más numeroso, seguido de la población juvenil (14–28 años), que es considerada según estadísticas nacionales y urbanas como la más vulnerable en los ámbitos social y económico (Alcaldía de Medellín y Universidad de Antioquia, 2014). Este aumento poblacional y su carácter de asentamiento provisional han provocado la disminución de la calidad de vida en los últimos años.

El último informe llevado a cabo entre 2016 y 2019 califica a Manrique como la tercera comuna de Medellín con el Índice Multidimensional de Calidad de Vida más bajo de la ciudad (Medellín Cómo Vamos, 2020). Este índice tiene en cuenta: el material de las viviendas, la presencia de toma de agua, el manejo de desechos sólidos, la presencia de servicios sanitarios y electrodomésticos en los hogares, el número de vehículos, el nivel de escolaridad de los progenitores, la proporción de menores sin escolarizar, personas analfabetas y con seguridad social y los niveles de hacinamiento.

Las problemáticas se concentran especialmente en la franja alta de la comuna, donde se ubica María Cano Carambolas. Los Planes de Desarrollo Local para la Comuna 3–Manrique (Alcaldía de Medellín, 2014) recogen las principales dificultades reportadas por la comunidad. Las que afectan a la población juvenil son: uso y abuso de sustancias psicoactivas, falta de oportunidades laborales, embarazo precoz y carencias en la oferta de actividades de ocio y tiempo libre. Según el Primer Estudio Poblacional de Salud Mental en Medellín, realizado entre 2011 y 2012, Manrique es catalogada como una comuna de riesgo muy alto para grupos de trastornos de ansiedad, afectivos, impulsivos y consumo de sustancias (Universidad CES y Secretaría de Salud de Medellín, 2012).

Por otra parte, la imposibilidad de acceder a un empleo formal e ingresos fijos acrecienta la situación de inestabilidad de las familias. La principal actividad económica de Manrique es el pequeño comercio y los negocios familiares. Dichos ingresos se invierten principalmente en alimentación y transporte y, su generación recae mayoritariamente sobre los hombres, ya que el empleo es más accesible y está mejor remunerado para ellos (Alcaldía de Medellín, 2014).

Se habla de riqueza de un país cuando las personas tienen oportunidades y acceden a ellas; y así el barrio de Carambolas, es pobre en todos los sentidos. Sus habitantes constan en el Sistema de Selección de Beneficiarios para Programas Sociales (Sisbén) y en el censo del Departamento Administrativo Nacional de Estadística. Están presuntamente incluidos en los programas de protección a desplazados, víctimas del conflicto armado y personas con discapacidad, lo que les daría prioridad en los servicios sociales y derecho a una cobertura sanitaria total.

Sin embargo, los habitantes refieren que sus altos puntajes en el Sisbén no corresponden a la situación real, impidiéndoles acceder a los beneficios que ofrece el Estado. Se encuentran en una situación de absoluta precariedad, ya que, aunque formalmente se reconozca su derecho a los servicios básicos, en la práctica no existe. Además, también describen problemas como la falta de atención e intervención que conducen a la desprotección social, la invisibilización de las víctimas del conflicto armado, la insuficiencia de los paquetes alimentarios de la Administración Municipal, la situación de abandono y marginalidad de la población más envejecida y en condición de discapacidad, así como el desconocimiento generalizado de los programas y puntos de salud ofertados (Alcaldía de Medellín, 2014).

El índice de participación electoral en el barrio, y en la comuna en general, no alcanzó el 60%, siendo de los más bajos de la ciudad (Censo División Política de Medellín, 2018). Cabe cuestionar hasta qué punto, se debe a: dificultades estructurales de acceso al voto, una pobre conciencia sobre el ejercicio de este derecho o a la desesperanza ante la situación nacional. Estos factores

se suman al bajo nivel de confianza en la clase política tras las situaciones de violencia e injusticia ejercidas sobre ellos. Así, se crea un círculo vicioso en el que la falta de participación, genera falta de oportunidades, que a su vez reducen las posibilidades de futuro y las esperanzas de que la participación política sea una herramienta de cambio.

Sin embargo, también hay formas alternativas de ejercer su poder de decisión a nivel micro. Es destacable la organización de los habitantes del barrio, generalmente de edad más avanzada, en sus propios grupos de liderazgo comunitarios independientes entre los que destaca la Junta de Acción Comunal (JAC). Este es un ejemplo de responsabilidad de la propia comunidad, que trabaja por el desarrollo de su barrio y territorio, poniendo de manifiesto una actitud de resistencia ante las adversidades en el acceso real a los mecanismos de decisión pública.

### *Perfil y contexto del alumnado de la Institución Educativa Reino de Bélgica (I.E.R.B)*

Para llegar a una comprensión integral de la comunidad, consideramos importante incluir una perspectiva generacional, por lo que nos acercamos a los jóvenes a través de la Institución Educativa Reino de Bélgica (I.E.R.B). Este es uno de los dos centros educativos públicos y gratuitos presentes en el barrio María Cano Carambolas. La escuela cuenta con 904 alumnos; el 94,7% se declara de etnia mestiza y el 5,3% restante afrodescendiente. En el I.E.R.B existe una sobrepoblación en las aulas (hasta 40 estudiantes en cada una), mezcla de edades diversas (hasta 4 años de diferencia) y un elevado absentismo escolar.

Otra problemática es la baja tasa de escolarización y el alto porcentaje de abandono. Los índices de deserción entre la población estudiantil, principalmente entre los 15–16 años, disminuyeron entre los años 2012 (3.67%) y 2013 (2.5%) (Alcaldía de Medellín, 2014). Sin embargo, aunque los datos indiquen una mejora de la cobertura y el acceso a la educación, no se incrementa su calidad, ya que no se invierten recursos para evitar el exceso de estudiantes por aula.

Las dificultades de accesibilidad afectan principalmente a la juventud de los barrios de la franja media-alta de la comuna, ya que las instituciones educativas cercanas no cuentan con las suficientes plazas y se ven obligados a desplazarse a otras que se ubican en barrios lejanos y de difícil acceso.

Por otro lado, el contexto familiar juega un papel esencial en el desarrollo de cada individuo y en este caso la gran mayoría de los menores del barrio provienen de familias multiproblemáticas. En la descripción de este patrón de contexto familiar se pueden encontrar las siguientes características (Gómez et al., 2007):

1. Problemáticas familiares, de naturaleza compleja y diversa (contextos violentos, marginación social etc.) que derivan en crisis recurrentes.
2. Ausencia de roles, rutinas y normas definidas, desorganización generalizada y falta de comunicación, debido a la ausencia de tiempo y a los elevados niveles de estrés.

3. La negligencia y abandono de las funciones parentales dificulta la adaptación e integración de los hijos y puede conllevar su retirada del hogar familiar por parte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Debido a la imperante cultura patriarcal, la ausencia de los progenitores es más marcada a nivel paterno y esto se acentúa en las comunidades más empobrecidas del Estado Colombiano debido al asesinato de numerosos varones en los conflictos armados.
4. La falta de apoyo institucional, que se ve reflejada en la ausencia de oficinas de Bienestar Familiar, asesoría jurídica o puntos de salud pública en el barrio y la comuna. Este abandono acentúa la cronificación de las problemáticas familiares. Las familias se encuentran en una situación de aislamiento; los vínculos externos a su núcleo son escasos, inestables y en gran parte de los casos, contraproducentes.
5. La pobreza generalizada, que atraviesa a las familias transversalmente, e indirectamente incrementa la probabilidad de negligencia o maltrato intrafamiliar. En comunidades sin recursos de crianza, marcadas por la violencia, se da un mayor número de variables que contribuyen al estrés parental, el aislamiento social, la monoparentalidad y los embarazos adolescentes (Woodward & Fergusson, 2002).

Tanto la ausencia de apoyo institucional como la pobreza generalizada ya mencionadas, son una evidencia más de la negligencia del Estado en su ejercicio de poder.

### *Foucault: sobre territorio, estado y poder*

Michael Foucault concibe el poder como objeto de acción, no de posesión. No hay grupos sociales o instituciones que “tengan el poder”, sino que se ejerce de manera transversal y relacional en la sociedad. En las sociedades modernas la función del Estado es coordinar, proteger y gestionar las relaciones de poder entre otros (redes familiares, empresariales etc.). Así, el poder no se localiza puntualmente, sino que permanece difuso en los agentes sociales (Foucault, 1994).

En el contexto colombiano el manejo y control del poder por parte del Estado constituye un problema estructural. Este desprotege y manipula en su beneficio las relaciones de poder a nivel micro mediante la estigmatización de la pobreza, que se asocia a la violencia, convirtiéndola en una amenaza para el resto de la ciudadanía. Como consecuencia surgen las desigualdades en el acceso y distribución de recursos públicos entre la población de estratos más bajos que terminan por ser interiorizadas, aceptadas y convertidas en un estado psicológico de indefensión aprendida.

### *Resiliencia: la esperanza ante la adversidad*

Emerge así el eje transversal de la presente investigación: las habilidades de afrontamiento ante las adversidades y las estrategias de resiliencia comunitarias. La resiliencia no es una cualidad interna e intrínseca que dependa de la actitud individual ante las dificultades, sino que, dentro de



las subjetividades particulares, se ve afectada en gran parte por las circunstancias socio-históricas (económicas, políticas y familiares). Por otra parte, no surge de manera innata ante circunstancias desfavorables, sino que debe haber una posibilidad de cambio. Sin adversidad no puede haber resiliencia; sin esperanza tampoco (Frankl, 2004).

Frente a la extendida creencia de que una infancia infeliz aboca el desarrollo hacia comportamientos y rasgos de personalidad patológicos, la investigación realizada con menores resilientes ha probado que no existe evidencia científica de que una infancia desestructurada implique una adultez llena de fracasos (Cyrułnik, 2002). La capacidad de mantener un funcionamiento físico y psicológico adaptativo en situaciones críticas no es absoluta ni imperecedera, sino que resulta de un proceso dinámico y evolutivo modulable en función de las circunstancias, el contexto y la etapa vital, y cuya expresión depende de las diferentes culturas o entornos (Carretero Bermejo, 2010).

Al hablar de resiliencia y posibilidades de desarrollo, se deben evitar definiciones reduccionistas que consideran el desarrollo únicamente como incremento de ingresos personales, industrialización, avance tecnológico, modernización social, o crecimiento del PIB (Sen, 2000). Partimos del concepto de Desarrollo Humano, planteado por Amartya Sen, como un proceso de expansión de las libertades humanas reales, considerando también factores de bienestar social y político.

Este proceso requiere de la eliminación de importantes fuentes de ausencia de libertad como: pobreza y tiranía, escasas oportunidades económicas, privaciones sociales sistemáticas e intolerancia o sobreactuación de estados represivos (Sen, 2000). Todas ellas están presentes en el barrio de María Cano Carambolas en donde las libertades reales de sus habitantes están altamente restringidas. Estas libertades y la democracia, en la que los individuos son sujetos activos en la consecución del desarrollo, son esenciales para su avance (Charry Morales, 2010). Ambas son evaluadores de progreso; cuantas más libertades, más posibilidades de desarrollo; ya que el libre albedrío es un potente motor para este.

## Desarrollo

El objetivo de este artículo de reflexión es crear un diálogo en torno a las acciones de resistencia y estrategias de resiliencia de los vecinos de María Cano Carambolas, tras una estancia de observación participante e intervención comunitaria tanto en el centro educativo (Institución Educativa Reino de Bélgica) como en el barrio. Dicha observación fue documentada mediante diarios de campo y enmarcada en una investigación de corte cualitativo. La intervención realizada se entiende en la línea conceptual de Amalio Blanco, como un compromiso con los problemas sociales y reales; mediando e intercediendo en una determinada realidad y promoviendo la participación en el cambio (Blanco Abarca & Rodríguez Marín, 2007).

Para la investigación se aunaron técnicas interactivas de investigación social cualitativa, que abarcaban la observación participante y los diarios de campo. La observación directa comprendió un período de cuatro meses, desde agosto hasta el fin del semestre en noviembre, con grupos de

estudiantes de entre 8 y 16 años. El paradigma de observación participante involucra la interacción social entre el investigador y los informantes clave (Taylor & Bogdan, 1984) durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. Implica la selección de un escenario social, el barrio María Cano Carambolas; el acceso al mismo, en este caso a través del programa de intervención Cultura Amigó de la Universidad Católica Luis Amigó; y la interacción con los responsables de las organizaciones que favorecen dicho acceso, el director de la Institución Educativa y el responsable del Cultura Amigó. Dentro del barrio los informantes clave para esta investigación fueron la psicóloga de I.E.R.B, el alumnado y miembros de la JAC del barrio. Se utilizó una observación participante de tipo no estructurada, la más adecuada cuando el problema que se desea investigar no está muy acotado; es decir, no hay una definición previa sobre qué fenómenos o conductas vamos a observar y cómo se van a valorar, categorizar, medir o cuantificar. Este tipo de abordaje permite realizar una observación exploratoria y buscar la variabilidad de fenómenos y conductas que puedan ser de interés para el objeto de investigación.

A lo largo del contacto de las investigadoras con los informantes clave y de la estancia en el barrio, se desarrolló un registro a través de notas de campo donde se incluyeron descripciones de las situaciones cotidianas, la estructura del espacio físico y las interacciones sociales (entre las familias del barrio, la escuela y la JAC). A partir de la presencia en reuniones y conversaciones que se daban tanto en el núcleo escolar (con el equipo docente y directivo, la psicóloga y tutorías familiares) como en el barrio (con la JAC y miembros del proyecto Cultura Amigó) se pudo extraer información sobre la situación real del barrio y su evolución histórica.

Dentro de la I.E.R.B y junto con la psicóloga, se realizaron una serie de talleres psicoeducativos, como parte del programa de educación complementaria del centro. Las sesiones se llevaban a cabo durante el horario escolar, con una extensión de hora y media y abarcaban salones de 30 a 40 estudiantes. En los inicios de la intervención se realizaron talleres de temáticas diversas (corporalidad, autoconcepto, sexualidad, equidad de género, convivencia, prevención de bullying) a través de los cuales se estableció un vínculo entre investigadoras y los menores, lo que en observación participante se conoce como rapport.

Una vez adquirido cierto nivel de confianza con el alumnado, se procedió a centrar el foco de los talleres en la exploración y profundización en sus experiencias de resiliencia con los estudiantes de edades comprendidas entre 12 y 15 años. Se incluyeron de manera oral relatos que encarnaban conductas resilientes para contextualizar el ejercicio. El objetivo era que posteriormente pudiesen exteriorizar situaciones propias o cercanas que para ellos implicaran un abordaje desde la resiliencia. Para ello, se les pidió que redactaran en tercera persona un pequeño relato sobre las cuestiones exploradas en las dinámicas anteriores a través del diálogo. Además de estos relatos, se les solicitó que definiesen, con sus propias palabras y sin previa explicación, qué significaba para ellos el concepto de resiliencia. De forma complementaria, se evaluaron las proyecciones a futuro, mediante una dinámica acerca de metas a medio y largo plazo.

El análisis de los relatos y la información recogida en los talleres fue un proceso dinámico y creativo con el fin de obtener una comprensión más profunda. Primero tuvo lugar una fase de descubrimiento en la cual se identificó qué temas comunes emergen de los relatos. Para ello, se subrayó y recogió el contenido más significativo en relación con el objetivo de la investigación, con el propósito de darle un nombre a modo de categorías. Una vez destacada la información más pegada al texto, lo más próximo a los participantes, se procedió a agrupar las categorías por ejes temáticos más globales: Expectativas de futuro, Contexto escolar, Contexto familiar y Red de apoyo externo. A partir de estos escritos, se llevó a cabo una reflexión centrada en las habilidades de afrontamiento de la juventud del barrio. En segundo lugar, se puso en contexto la información recogida con las observaciones participantes de manera paralela en el barrio y en la escuela, para obtener un enfoque más global.

### *Resiliencia apreciada en el alumnado*

Las condiciones promotoras de conductas resilientes, es decir, el acceso a recursos y oportunidades de desarrollo, parten de una base sólida de formación y educación que a estos jóvenes les ha sido negada. De los registros que surgieron durante la observación en la I.E.R.B se destaca que existen frecuentes paros del profesorado debido a los recortes de recursos por parte del Estado; de modo que las clases se cancelan y se reorganizan con escaso margen de tiempo. Como consecuencia se produce un descontrol en la asistencia y en los horarios; los menores se suelen preguntar “¿Hoy hay clase?”, “¿Ayer asististe?”.

Muchos no llevan regularmente las tareas hechas a clase o se olvidan de sus materiales escolares, y un gran número de ellos suspende el curso. Nos encontramos con abundantes faltas de ortografía, pensamiento muy concreto a edades avanzadas y atención dispersa. No obstante, incluso con estas condiciones, observamos que todo el personal del centro tiene un gran sentido de pertenencia al mismo. A pesar del escaso capital humano de la institución desde el personal de limpieza hasta el director, se coordinan e implican de manera ejemplar, anteponiendo incluso la educación de los alumnos y el buen funcionamiento del colegio a su horario laboral.

Es destacable poner en contexto que, en el momento de realizar los registros de los diarios de campo del alumnado, estos se encontraban en una época de elevado estrés y presión ya que el curso estaba a punto de finalizar y se aproximaban las evaluaciones. Durante las últimas clases, a diferencia de en la etapa inicial de observación, apreciamos mayor silencio en el aula, respeto del turno de palabra, alta participación y rendimiento individual y apoyo entre compañeros.

A continuación, Se transcribe una selección de los relatos más representativos, para el posterior análisis en función de las líneas temáticas encontradas:

Relato A: “Resiliencia: Había una vez una familia y tenían un hijo. Un día perdió a su mamá y a su papá entonces él se quedó solo y él no sabía qué hacer porque él pensaba que se iba a morir de hambre. Entonces pasó un mes y a él ya se le había acabado la comida, entonces él ya se le

estaban acabando los sueños de ser empresario y tenía que salir a pedir monedas o comida en la calle. Y llegó una señora y le daba comida todos los días y la señora un día le dijo que si se iba a vivir con ella y él respondió que sí. Entonces ella le dijo que cuál era su sueño y él le respondió: ser empresario. Y él se sintió muy feliz porque la señora le dijo que ella lo va a meter a estudiar para cuando sea grande ser empresario. Pasaron 10 años y él ya era todo un empresario y estaba todo feliz”.

Relato B: “Mi vida no es como pensaba: Un niño llamado Esteban pensaba que la vida era color de rosas porque tenía a su mamá y a su papá. Y aunque no los valoraba tanto, él los amaba mucho. Un día sus dos padres murieron. A él le dolió demasiado, pero se dio moral a él mismo y empezó a estudiar. Fue un gran empresario e hizo resiliencia en él mismo y reaccionó de una forma muy bonita y sus padres quedaron muy orgullosos de su gran hijo”.

Relato C: “Problemas en la escuela: Un día como otro cualquiera, estaban los estudiantes de una academia. En esta siempre hay muchos problemas y de todos los tipos por todas partes; en el jardín, en los salones, en la cafetería... ¡por todas partes! Hay un niño llamado Johnny que es nuevo en la escuela y ha sido internado 2 veces. Él también era problemático y siempre peleaba y robaba. Pasaban semanas y la situación no cambiaba en la academia. Johnny poco a poco fue entendiendo lo que sucedía en la academia y fue intentando remediar las cosas tratando bien a los demás y aconsejándolos y poco a poco todo mejoraba. A los días ya todo era más pacífico y amoroso, gracias a Johnny las cosas están bien y la academia se había mejorado”.

Relato D: “Cómo enfrentar los problemas II: Un día un niño llamado Diego tenía el problema de que le hacían bullying; lo maltrataban y le pegaban. Entonces un día a Diego le dio mucha rabia con los que le pegaban y él le puso la queja al profesor, pero este no *le paró bolas*. Entonces fue a ponerle la queja a la mamá y esta sí se preocupó y fue a hablar al colegio para pedir explicaciones de por qué no le habían *parado bolas*. Pero todavía continuaron haciéndole bullying y un día Diego fue a confrontarlos y le puso fin al problema porque lo enfrentó con el diálogo y la escucha”.

Relato E: “Niño problema: Érase una vez un niño que siempre peleaba y nadie lo quería y su mamá le pegaba todos los días y no tenía amigos. Él hacía bromas e iba perdiendo el año. Su mamá y todos sus compañeros. Su papá no vivía con ellos. Y un día el niño decidió hacer muchos amigos, pero lo rechazaron. Fue a la psicóloga y ella lo ayudó a él y a su mamá. Él fue bueno en el colegio, ganó el año y tuvo muchos amigos que lo respetaban y querían. Su mamá no le volvió a pegar y vivieron felices para siempre”.

Relato F: “La resiliencia: Una familia muy feliz, vivía bien, todo estaba bien. Un día el papá del niño falleció en una moto, así que hicieron lo siguiente. La madre no podía más que llorar, los hijos estaban tristes y los hijos dejaron de estudiar por tal fraude que pasó. La mamá lo había superado pero los hijos no. Se quería suicidar el hijo menor. Fue tal la tragedia que su madre lo intenta calmar para que no se suicidara. Una noche estaban todos durmiendo, el hijo se levantó, fue al baño, cogió muchas pastillas, se las intenta comer, pero apareció el espíritu del papá. Le dijo: No te suicides. El espíritu desapareció, todos lo superaron, siguieron adelante y pudieron superarlo”.

Relato G: “Cómo enfrentar los problemas I: Había una vez una niña con muchos problemas con la familia y los amigos. Un día Ivana le dijo a su madre:

-Mamá yo quiero dejar todos esos problemas atrás y comenzar una vida nueva.

La mamá le dijo:

-Siempre que tengas problemas vete a la reja de detrás de la casa y clava un clavo.

Al día siguiente, la niña clavó 20 clavos y tenía 10 problemas. Pasaron 2 años y la niña había clavado 100 clavos. Y le dijo a la mamá:

-Ma, ya no tengo más problemas.

Y la mamá le dijo:

-Empieza a quitarlos y cuando tengas una alegría, quitas un clavo.

En 60 días ya lo había quitado y llevó a la mamá atrás y le dijo:

-Mira hija, la reja es como tu corazón; lleno de huecos y sin alegría.

La niña le dijo:

-Ma, ya aprendí la lección, te amo.

### ***Línea temática 1: expectativas de futuro***

Una de las metas comunes que se percibieron en el alumnado es el éxito académico. Mediante la ansiedad experimentada y manifestada acerca de sus estudios, apreciamos la preocupación por aprobar el curso y las posibles repercusiones en caso de no conseguirlo a nivel familiar y/o escolar. Incluso se pudo observar casos de estudiantes que acuden a la consulta de psicología con problemas de ansiedad por ir perdiendo el curso y no saber cómo comunicárselo a sus padres. Esto indica la importancia que le otorgan a la valoración del entorno familiar.

Gran parte del alumnado expresa su deseo a largo plazo de acceder a la educación universitaria y convertirse en “alguien en la vida”. Mediante estas prácticas se van configurando formas y alternativas de futuro alejadas del barrio y diferentes a las de su entorno más próximo. Consecuentemente surgen y se retroalimentan nuevas mentalidades, aspiraciones y, en definitiva, nuevos sujetos. Por tanto, se percibe una resistencia a tener un futuro de pobreza, fracaso académico y profesional; es decir, a la exclusión social. Esta actitud, más o menos consciente dependiendo de la edad, se interpreta como una forma de *agentividad* y acción para conseguir las metas a las que aspiran y transformar el futuro que por contexto les viene asignado.

En los relatos de los menores se encontraron referencias de familiares y allegados que han alcanzado objetivos profesionales reconocidos por su prestigio social en el imaginario colectivo, como emprender en el mundo empresarial o ejercer en el ámbito médico. Concretamente, tanto en

el relato A como B, ambos atravesados por la ausencia parental, apreciamos ese sueño de partida de ser empresario y la consecución de dicha meta en el futuro. Los dos escritos dejan en evidencia la ambición y la creencia de ser capaces de conseguirlo. En el relato A se expresa a través de los deseos del protagonista de “convertirse en empresario”, mediados por el apoyo económico de una tercera persona. Mientras que en el relato B emerge del esfuerzo a través del estudio para llegar a la misma meta.

En esta línea, también podemos contemplar la causalidad que el alumnado otorga a la acción de estudiar con el éxito, tanto profesional como personal. En el caso del relato B, este alcanza sus metas laborales tras “estudiar duro” y, en el relato C, el protagonista hace un esfuerzo estudiando y aprobando el curso con el objetivo de ganarse el respeto de sus iguales.

Además de los relatos, se tuvo la oportunidad de impartir una dinámica externa relacionada con las metas a medio-largo plazo del alumnado en una de las sesiones psicoeducativas. Se les hizo una pregunta muy concreta: “¿Cómo te ves dentro de 10 años?”. Si bien algunos respondieron con acciones cotidianas como “divertirme, jugar, bailar, hacer deporte, tener mi cuarto organizado”, o con deseos a corto plazo como “que llegue el fin de semana, ir de excursión”; la mayoría enfocó sus respuestas en objetivos a medio-largo plazo como los académicos: “estudiar, ganar el año, hacer las tareas, ir a la universidad”; profesionales: “ser doctora, modelo, futbolista, youtuber, diseñadora, bailarina”; y personales: “no buscar peleas, no ser grosera con mi mamá, hacerme novia del niño que me gusta, participar en una competición deportiva”.

La predisposición al aprendizaje del alumnado, en un entorno adverso en el que la calidad precaria de la educación básica que reciben y las dificultades añadidas de la vida en el barrio suponen una traba en el acceso a la universidad pública, son un ejemplo de motivación.

### ***Línea temática 2: contexto escolar***

Más allá de los frecuentes paros, del absentismo escolar y de las problemáticas de accesibilidad y desplazamiento a la escuela, tanto el director como la psicóloga de la institución educativa nos reportan que dentro del propio colegio se producen situaciones de acoso, cyberbullying, cutting, o consumo de sustancias psicoactivas, llegando en casos extremos a tentativas de suicidio como se puede observar en extractos del relato C donde apunta que “en la escuela siempre hay muchos problemas”, el protagonista es “un chico problemático” que “ha sido internado dos veces” y que “siempre peleaba y robaba”. O en el relato D en el que el menor era víctima de bullying, “lo maltrataban y le pegaban”. Pero también muestra un episodio de negligencia por parte del equipo docente ya que ese mismo chico “le puso una queja al profesor, pero éste no le paró bolas”.

Durante la estancia de las investigadoras en el centro educativo, se observó que la psicóloga escolar es la responsable de atender los casos de urgencia, activar rutas de acción individualizadas y realizar un seguimiento exhaustivo, con consultas psicológicas semanales. Sorprendió la coordinación y comunicación entre los principales actores del centro educativo con respecto a las

problemáticas que surgen en el día a día y el elevado número de horas que dedican mensualmente a la implementación de talleres psicoeducativos grupales. Cada grupo de clase participaba en uno de ellos por lo menos durante hora y media cada semana.

Además, con el objetivo de promover una buena convivencia y solventar los conflictos que pudiesen surgir entre el alumnado del centro, se había creado un servicio de mediación liderado por alumnos con un perfil conciliador y pacífico. Dicho grupo estaba dirigido y coordinado por la psicóloga, pero eran los propios menores quienes se encargaban de detectar posibles casos de bullying y/o conflictos convivenciales con el fin de diseñar una ruta de intervención.

La perspectiva global y holística de esta intervención psicoeducativa del centro escolar incluye al entorno familiar, aunque, en numerosos casos la principal dificultad radica en la baja o nula asistencia de padres y madres a las sesiones.

### ***Línea temática 3: contexto familiar***

Por un lado, llamó la atención el hecho de que en casi todos los relatos se hiciese mención a la pérdida de uno o dos progenitores. En los diversos encuentros con las familias del centro educativo y del barrio, se pudo registrar que, en la mayoría de casos, es el padre quien representa la figura ausente del núcleo familiar. Los motivos más comunes que explican esta casuística son: el abandono de sus responsabilidades parentales y la muerte. En los relatos A, B y F del alumnado se observa cómo describen hechos en esta dirección: “un día perdió a su mamá y su papá y se quedó solo”, “un día sus dos padres murieron y a él le dolió demasiado” y “un día el papá del niño falleció en una moto”. Es importante tener presente que los relatos son una herramienta proyectiva para trasladar experiencias personales o cercanas, ya que el nivel de realismo no se ajusta al desarrollo imaginativo de tan tempranas edades.

Además, se registra un elevado número de alumnas de esta comunidad que toman el rol de madres cuidadoras de sus hermanos y primos. Las labores de crianza y cuidado, así como las tareas domésticas, recaen principalmente sobre las mujeres, en especial en familias monoparentales, o con un progenitor ausente. El perfil predominante es el de mujeres jóvenes, entre 16 y 25 años, con un promedio de dos hijos.

Por otro lado, se observan ejemplos de casuísticas de violencia prolongada en el núcleo familiar, característica de las familias multiproblemáticas. Se pudo apreciar, tanto en las tutorías con las madres como con la psicóloga del centro educativo, que los núcleos familiares del barrio estaban marcados por la presencia de violencia de género y/o intrafamiliar, alcoholismo y/o consumo de sustancias psicoactivas, y autolesiones por parte de sus miembros. Los datos oficiales confirman la presencia de problemáticas que abarcan violencia intrafamiliar seguida de violencia sexual y desprotección de menores (Alcaldía de Medellín, 2014). Un gran número de relatos del alumnado hace mención a sucesos de esta índole, en el relato E donde se describe que “su mamá le pegaba todos los días” o en el G hace explícita que la familia atravesaba situaciones difíciles.

Además de los relatos, en diversos talleres los menores contaron que la forma de castigo más habitual que tenían tanto sus padres como sus madres era el uso de “correazos, cachetazos y gritos”. Destacamos también en este apartado, un episodio en el que una de las alumnas, no acudió porque su padre la había sacado de la casa familiar junto a sus hermanas en mitad de la noche, tras una situación sostenida de conflicto con su pareja y madre de las niñas. Se trataba de una mujer de veinte años que llevaba soportando el maltrato físico y psicológico por parte de su ex pareja desde que tenía doce. Las hijas mayores empezaban a rebelarse contra ella, replicando los insultos de su pareja hacia ella.

La situación de precariedad vivida por las familias provoca que aspectos del desarrollo y la educación de los menores queden desatendidos. Las madres cuidadoras, cuya educación fue a su vez precaria, no disponen de los recursos y el tiempo suficientes para dar apoyo escolar a sus hijos. Así, como observamos día a día en la institución la mayoría no cuenta con el material escolar, el uniforme reglamentario y no siguen las medidas de higiene diarias.

#### ***Línea temática 4: red de apoyo externo***

La presencia de un entorno de soporte es considerada por diversos modelos teóricos (Vanistendael, 1994; Grotberg, 1996) como factor protector y promotor del desarrollo de conductas resilientes. En varios relatos encontramos que la mediación de personas externas en las situaciones adversas descritas resulta clave para su abordaje y superación.

Así ocurre en el relato A en el que sin el apoyo económico (alimento, estudios, vivienda) de una persona externa, el protagonista no habría podido salir adelante. En el relato E se describe una falta de esta red de apoyo “nadie lo quería”, “decidió hacer muchos amigos, pero lo rechazaron” y cómo finalmente el punto de inflexión se produce a través de la ayuda de una psicóloga, presumiblemente la del centro educativo ya que es la única profesional de esta índole accesible en el barrio. En el relato F el punto de inflexión se produce cuando “apareció el espíritu del papá” que había fallecido en un accidente. Es esta aparición quien protege a la persona protagonista de las ideas suicidas que había comenzado a desarrollar durante el duelo por su padre. Este relato es evidencia del papel clave que desempeña la espiritualidad y creencias religiosas entre la comunidad.

Esta reflexión se sustenta también en una dinámica paralela, parte de uno de los talleres psico-educativos, en la que se solicitó al alumnado “Enumerar 3 figuras de referencia” que los cuidan y protegen. Las respuestas fueron bastante uniformes, además de miembros de la familia, se hizo gran referencia a “Dios”, “Jehová” o “Jesús”. En el relato G también se parte de problemáticas en la red de amistades y de nuevo aparece el componente espiritual cuando la vía de superación de las dificultades es a través de seguir un ritual “siempre que tengas problemas vete a la reja de detrás de la casa y clava un clavo” y “cuando tengas una alegría, quitas un clavo”.



## *Estrategias de afrontamiento observadas en la comunidad*

Los diarios de campo derivados de la observación participante en María Cano Carambolas resultaron fundamentales para comprender el funcionamiento de la comunidad, más allá del contexto escolar, en la evaluación de la resiliencia en el ámbito vecinal.

Dentro de los factores que promueven la esperanza a nivel comunitario, se encuentra de nuevo la fe religiosa como soporte y estrategia de apoyo. A pesar de ser Colombia un estado cuya Constitución establece a partir de 1991 la separación entre Iglesia y Estado, la fe cristiana impuesta por los colonos españoles en 1499, sigue hoy impregnada en la rutina de sus habitantes. Observamos la presencia de numerosas iglesias en la ciudad, crucifijos en las clases, paneles con simbología religiosa en los autobuses, abalorios personales con figuras de vírgenes o santos (colgantes, pulseras) y figuras protegidas por altares en las calles (cuidadas con velas y flores).

Recogemos también en nuestros registros la presencia cotidiana en el vocabulario de la comunidad de expresiones que apelan a la voluntad de Dios en sus deseos o ruego; así como la práctica de la oración como recurso para abordar situaciones complejas: “rezo a Dios para que me dé paciencia en esos momentos”, “le pido a la Virgen que mis hijos estén bien y se curen” o “cuando me estreso, me meto en el cuarto y rezo para que me de fuerzas y me calme” son algunos de los ejemplos. Así, percibimos que la fe religiosa y la espiritualidad parecen ser factores de protección que influyen en el desarrollo de comportamientos resilientes como ya se refleja en los relatos del alumnado y se defiende en teorías de autores clásicos (Cyrułnik, 2018). El hecho de creer en algo a lo que atribuirle una explicación de los fenómenos que escapan de nuestro entendimiento y control, facilita la comprensión de situaciones desfavorables permitiendo así gestionar las adversidades.

Por otro lado, observamos que gran parte de las problemáticas que afectan a los habitantes del barrio se ven acentuadas por las condiciones de inestabilidad extrema y pobreza en las que se encuentran. Tal y como expresan los miembros de la JAC y la documentación sobre los orígenes del barrio, la mayoría de las familias se han visto forzadas a dejar sus vidas, hogares y parte de sus miembros en sus regiones de origen, afectadas por el conflicto armado, y a resistir en este nuevo territorio (Aristizábal Botero et al., 2018). La firma de los Acuerdos de Paz de La Habana a finales del 2016 entre el Gobierno colombiano y los líderes de las FARC refleja un compromiso de reparación del daño a las víctimas que incluye la devolución de las tierras expropiadas en el ámbito rural por los guerrilleros. Por tanto, la posibilidad futura de que las familias regresen a sus lugares de origen refuerza la percepción del asentamiento en el barrio como un período temporal.

Debido a este carácter provisional y a la forzosa localización periférica, existen dificultades estructurales como la carencia de accesibilidad y de infraestructuras que faciliten las condiciones de movilidad. La propia configuración del barrio imposibilita la construcción de carreteras de doble vía y la señalización vial. Como consecuencia, las busetas quedan atascadas en múltiples ocasiones y los peatones se ven obligados a compartir calzada con los vehículos motorizados. Sin embargo,

tanto el personal técnico del transporte público como los vecinos, se coordinan para regular el tráfico, la accesibilidad a las zonas más elevadas de la comuna y el suministro de alimentos y bienes de primera necesidad.

No hay espacio de parqueo para vehículos privados, que se encuentran fuera del poder adquisitivo y las prioridades de la mayoría de los habitantes, los cuales se desplazan en motocicletas y transporte público. Respecto a este, se pudo comprobar en los desplazamientos y confirmar con informantes clave, que no existen reducciones de tarifa en función del barrio o del estrato, como ocurre con otros servicios públicos de la ciudad como museos o teatros. Así se observa cómo los habitantes de la comuna recurren a recursos precarios, que ponen en riesgo su seguridad. Es común encontrar a tres o cuatro personas en una sola moto, a bebés en la parte delantera de la misma; circulación a altas velocidades; ausencia de respeto hacia los peatones; ausencia de uso de casco, etc. Si bien la Alcaldía de Medellín tiene campañas educativas por la ciudad tratando temas como la seguridad vial, a través de cartelera, encontramos que estas no llegan a los barrios de estrato más bajo.

En cuanto a los sistemas públicos ambientales y condiciones de salubridad también manifiestan necesidades insatisfechas (Alcaldía de Medellín, 2014). Se logró comprobar cómo la recogida de basura no funcionaba con regularidad, y ante la falta de colectores, se acumulan montones de desperdicios y residuos en los lindes de la calzada, arroyos y laderas, proliferando la llegada de roedores e insectos a la zona residencial. Teniendo en cuenta las graves deficiencias estructurales de la comuna, sus propios habitantes se ven obligados a gestionar los residuos priorizando la funcionalidad de su eliminación sin considerar factores ambientales o el cuidado del territorio.

Debido a la exclusión de las campañas municipales, en este caso de conciencia ambiental, empiezan a existir iniciativas comunitarias por el mantenimiento de los espacios comunes. Diversas paredes con inscripciones o murales de “Mi barrio es limpio” o carteles que prohíben tirar la basura en las fincas, muestran que, aunque no les lleguen los mensajes de la Alcaldía, ellos son capaces de construir los suyos propios para fomentar el cuidado del espacio compartido.

## Conclusiones

La resiliencia comunitaria depende de factores como la autoestima colectiva, el sentido de comunidad o las redes de apoyo (Suárez Ojeda, 2008). Se concluye que en el barrio María Cano Carambolas existe esta unión comunitaria entre sus habitantes, pero no así al lugar, al territorio. La situación vital de estos es tan inestable que la mayoría no toman el barrio como un lugar donde establecerse de forma permanente. Se trata de un barrio de construcción bastante reciente donde cada año llegan nuevos habitantes que mantienen la esperanza de volver a sus tierras de origen. Aun así, se

establecen abundantes redes de apoyo en los microsistemas comunales: familias y vecinos, que colaboran mutuamente en las tareas laborales y domésticas (cuidado de menores y dependientes) para facilitarse entre sí la supervivencia cotidiana y colectiva (Acevedo, 2002).

Como víctimas del desplazamiento forzado, los habitantes de María Cano Carambolas se apropiaron del territorio, trabajando desde sus posibilidades para la mejora de su calidad de vida y la satisfacción de sus necesidades básicas que el Estado, ausente, no cubre. Desde el tejido de redes sociales de apoyo, han logrado “hacer barrio” construyendo espacios de socialización comunitarios como la iglesia, la escuela, las plazas o el salón comunal, como manifiestan los responsables de la JAC y el director de la I.E.R.B. Son ellos los principales artífices en la construcción y dignificación de su territorio, actualmente en peligro por los macroproyectos urbanísticos de la Administración municipal, ya que se encuentran en el rango de acción del cinturón verde metropolitano (Universidad de Antioquia, 2016). Esto es otro ejemplo de la violencia estructural por parte del Estado, en este caso de la Gobernación de Antioquia y la Alcaldía de Medellín, que priorizan y anteponen la recaudación y acumulación de riqueza para una minoría frente al bienestar de la ciudadanía más desfavorecida y vulnerable.

Esta comunidad y en especial, sus mujeres, se autoorganizan para paliar las consecuencias de los factores que afectan a las familias multiproblemáticas. A través de las charlas informales con mujeres en las reuniones en la escuela, haciendo mercado en el barrio etc. se evidencia y destaca los fuertes lazos que existen entre ellas, quienes forman una comunidad de cuidadoras atendiendo a hijos de vecinas, amigas y familiares, e incluso amamantándolos en los casos de mujeres que padecen hipogalactia, es decir, que no producen leche materna suficiente.

En cuanto al sistema educativo, autores como Belth (1971) y Fernández (2013) entienden que este debe conocer el contexto social de su propia nación (en este caso, barrio) en el que se encuentra inmerso ya que las reformas educativas siempre están acompañadas de cambios políticos y económicos. En el sistema educativo colombiano no se aprecia una conexión con el contexto social ni un planteamiento democrático de educación para todos. Solo las clases media y alta pueden acceder a oportunidades educativas y laborales del mismo rango. En el caso concreto de Medellín, los informes reflejan que no se ha logrado reducir el nivel de desigualdad en años promedio de escolaridad por ingresos (Medellín Cómo Vamos, 2020). Este factor, añadido a la necesidad de las familias de que sus hijos colaboren en sus negocios en el barrio, provoca que una pequeña minoría de jóvenes de María Cano Carambolas acceda a la educación superior universitaria y consecuentemente al desarrollo de competencias que en última instancia mejorarán su calidad de vida.

Por otra parte, existe una ausencia de alternativas de desarrollo fuera del horario escolar, como bibliotecas públicas y espacios comunitarios de aprendizaje, lo cual supone un caldo de cultivo para que los jóvenes se involucren en actividades de riesgo para la integridad propia y ajena (Alcaldía de Medellín, 2014). Sin embargo, observamos cómo desarrollan sus propias estrategias para invertir el tiempo libre en acciones más productivas a través del deporte (organizando torneos de fútbol, partidas amistosas) o la música (formando grupos de baile y danza). Vivir en un entorno alejado del núcleo urbano, rodeado de naturaleza y animales, puede suponer un beneficio para ellos y favorecer

el desarrollo de una mayor independencia, autosuficiencia y calidad del tejido de redes sociales de apoyo. Hay una gran vida comunitaria en las calles, comercios y viviendas, así como libertad de movimiento y libertad de juego en los menores.

Paralelamente al análisis de las dinámicas comunitarias, se ha examinado el papel del Estado Colombiano y sus políticas asistencialistas. Esta entidad pública no solo no ofrece medidas de protección y vías de desarrollo y bienestar integral a comunidades especialmente vulnerables, sino que fomenta la desigualdad. El impacto social causado por el conflicto armado y el desplazamiento forzoso no es reparado ya que, en el caso de la Alcaldía de Medellín, provoca y permite desahucios y derribos de viviendas por falta de licencia en estas comunas, agravando la situación de desarraigo de las familias y la inestabilidad en la comunidad.

Resulta irónico y paradójico hablar de licencias, cuando hablamos de gente que ha sido saqueada y obligada, en el mejor de los casos, a malvender sus tierras dejando atrás su lugar de pertenencia, de arraigo. Sin embargo, los habitantes no abandonan este nuevo territorio, sino que lo reconstruyen. Se destaca el caso de un hombre, de unos 60 años de edad, al que la Alcaldía le había tumbado su vivienda, habiéndose visto obligado a rescatar sus muebles, sus pocas pertenencias y sus placas de uralita, y almacenarlas hasta poder reconstruirla en otro sitio. Otro ejemplo son los vecinos del aledaño barrio Brisas del Edén, quienes asfaltan su propia calzada, ante la falta de medios y servicios. Así el Estado, ausente y negligente, dificulta deliberadamente el acceso a las posibilidades de desarrollo de la comunidad a la que olvida e invisibiliza.

A pesar de la ausencia del Estado, otras instituciones realizan proyectos en el barrio. En 2015 se celebró un festival audiovisual “Región, memoria y territorio del barrio María Cano Carambolas” impulsado por la Universidad de Antioquía y colectivos del sector, que consiguieron reunir a más de 300 asistentes. La Universidad Católica Luis Amigó también tiene varios proyectos de intervención social a través del grupo Cultura Amigó y Desarrollo del Bienestar Familiar. La comunidad agradece y acoge de manera muy positiva estas iniciativas que deberían estar impulsadas por otras fuentes públicas. La participación es alta, menores y adultos salen de sus casas motivados para llegar a los talleres que se organizan en la calle o en cualquier espacio facilitado por la JAC.

Se concluye que el Estado parece verse sobrepasado y no consigue abarcar la problemática social nacional en su magnitud. Sin embargo, se infiere que tal situación no se debe a la extensión o diversidad de esta, sino a un interés en la polarización de la riqueza y el incremento de la brecha que separa a las clases sociales. Con todo ello, recuperando la idea que vertebra el presente artículo de reflexión y tras analizar el material y las impresiones recogidas, se puede afirmar que se produce un desarrollo de estrategias resilientes y habilidades de afrontamiento en la comunidad del barrio María Cano Carambolas.

Colombia es un país con gran diversidad ideológica y cultural donde surgen necesidades disgregadas cuyo Gobierno no cubre. Cabría entonces la posibilidad de plantear un sistema político y social que dote de una mayor autonomía a la gobernabilidad de las regiones con el fin de fomentar la cercanía y el conocimiento por parte de la ciudadanía de los candidatos que finalmente adminis-

trarán la vida pública de la comunidad. Consecuentemente, hipotetizamos que se produciría un mayor nivel de compromiso por parte de los gobernantes, así como el buen ejercicio de sus labores. Esto supondría a su vez una estrategia preventiva de una de las mayores problemáticas en el país: los altos niveles de corrupción (Transparencia Internacional, 2019).

El barrio María Cano Carambolas es un ejemplo de autogobierno ya que gran parte de la responsabilidad del funcionamiento del barrio recae en sus propios habitantes. Este planteamiento no sería posible sin una proyección esperanzadora del futuro, condición indispensable para el desarrollo personal y comunitario desde la resiliencia; citando de nuevo a Foucault, el poder va más allá de la política y la economía, pues está presente en todos los agentes sociales. Así, los puntos de resistencia se encuentran dentro de la red de poder: allí donde hay poder hay resistencia. Los habitantes del barrio generan resistencia y ejercen su poder ocupándose de aquellas tareas que son obligación del Estado.

## Conflicto de intereses

Las autoras declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

### *Agradecimientos*

Este artículo de reflexión fue desarrollado gracias al apoyo técnico que brindó el profesor Edison Francisco Viveros Chavarría, en cuyo grupo de investigación se enmarca el artículo; así como con la colaboración de Hamilton de Jesús Fernández Vélez quien proporcionó el acceso al proyecto “Cultura Amigó” desarrollado en el barrio María Cano Carambolas. Agradecemos también a la Universidad Católica Luis Amigó y a la Universidad de Deusto por hacer posible el intercambio académico del que nace esta investigación.

## Referencias

Acevedo, G. (2002). Logoterapia y resiliencia. *Nous. Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 1(6), 23-40. [http://www.logoterapia.net/uploads/06\\_acevedo\\_2002\\_reiliencia.pdf](http://www.logoterapia.net/uploads/06_acevedo_2002_reiliencia.pdf)

- Alcaldía de Medellín (2014). *Plan de Desarrollo Local–Comuna 3, Manrique*. <https://bit.ly/3wMUqWZ>
- Alcaldía de Medellín & Universidad de Antioquia. (2014). *El goce efectivo de los DDHH desde las dimensiones de la seguridad humana de la población juvenil en 12 barrios de las comunas 1,3 y 8 de Medellín y sistemas de información locales*. <https://issuu.com/medellinjoven/docs/informe-investigacion-final-octubre>
- Aristizábal Botero, C. A., Cárdenas Avendaño, O. M., & Rengifo González, C. J. (2018). Desplazamiento, trayectorias y poblamiento urbano. El caso de la Comuna 3 Manrique, Medellín, 1970-2010. *Estudios Políticos*, (53), 126-147. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n53a06>
- Belth, M. (1971). *La educación como disciplina científica*. El Ateneo.
- Blanco Abarca, A., & Rodríguez Marín, J. (2007). *Intervención psicosocial*. Pearson Educación.
- Carretero Bermejo, R. (2010). Resiliencia. Una visión positiva para la prevención e intervención desde los servicios sociales. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 27(3), 91-103. <https://www.redalyc.org/pdf/181/18113757004.pdf>
- Censo División Política de Medellín. (2018). Registraduría para las Elecciones Presidenciales de 2018 y Acta E24 Municipal. <https://www.registraduria.gov.co/>
- Charry Morales, A. (2010). El concepto de desarrollo se orienta hacia lo humano. *Revista Virtual de la Facultad de Psicología*, 5, 1-53. <https://bit.ly/3wMUqWZ>
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos: la resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2018). *Psicoterapia de Dios: la fe como resiliencia*. Gedisa.
- Fernández, M. (2013). Análisis del contexto educativo en el contexto social. En M. J. Carrasco, J. Coronel, S. Fernández, M. García, S. González, & E. Moreno. (2013), *Conocer y comprender las organizaciones educativas: una mirada a las cajas chinas* (pp. 42-55). Ediciones Pirámide.
- Foucault, M. (1994). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Frankl, V. (2004). *El hombre en busca del sentido*. Herder.
- Gómez, E., & Kotliarenco, M.A. (2010). Resiliencia familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de Psicología*, 19(2), 103-131. 10.5354/0719-0581.2010.17112
- Gómez, E., Muñoz, M. M., & Haz, A. M. (2007). Familias multiproblemáticas y en riesgo social: características e intervención. *Psykhé (Santiago)*, 16(2), 43-54. <http://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/19899>
- Grotberg, E. H. (1996). *The International Resilience Project: Resultados de la investigación y eficacia de las intervenciones*. Actas de la 54ª Convención Anual del Consejo Internacional de Psicólogos. IC Press.

- Medellín Cómo Vamos. (2020). Informe de Calidad de Vida de Medellín 2016-2019. <https://www.medellincomovamos.org/calidad-de-vida/informe-de-calidad-de-vida>
- Phillips, D. A., & Shonkoff, J. P. (Eds.) (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9824>
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, (55), 14-20. <https://www.redalyc.org/pdf/539/53905501.pdf>
- Suárez Ojeda, E. N. (2008). Una concepción latinoamericana: la resiliencia comunitaria. En A. Melillo & E. N. Suárez Ojeda (Comps.), *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 67-82). Paidós.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). La observación participante en el campo. En J. T. Stephen & R. Bogdan (Eds.), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados* (pp. 50-99). Paidós Ibérica.
- Transparencia Internacional. (2019). Índice de percepción de la corrupción. <https://transparencia-colombia.org.co/wp-content/uploads/cpi2019-report-es-web-1.pdf>
- Universidad CES & Secretaría de Salud de Medellín. (2012). *Primer estudio poblacional de salud mental Medellín, 2011-2012*. <http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/estudios/locales/CO031052011-primer-estudio-poblacional-de-salud-mental-medellin,-2011—2012.pdf>
- Universidad de Antioquia. (2016). *Tejiendo los hilos de la memoria: historia local de Medellín desde los pobladores de la periferia. Comunas 3, 6 y 8, período 1970-2014*. [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/11055/1/PerezAndrea\\_2015\\_TejiendoHilosMemoria.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/11055/1/PerezAndrea_2015_TejiendoHilosMemoria.pdf)
- Vanistendael, S. (1994). *La resiliencia: un concepto largo tiempo ignorado*. BICE.
- Woodward, L. J., & Fergusson, D. M. (2002). Parent, child and contextual predictors of childhood physical punishment. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 11(3), 213-235. <https://doi.org/10.1002/icd.252>

# **COLABORADORES LOCALES**



Artículo de reflexión derivado de investigación

# La educación a distancia: características, desafíos y aprendizajes<sup>1</sup>

*Distance education: characteristics,  
challenges and learning*

Natalia Andrea Correa Guisao<sup>\*</sup>, Lenika Alejandra David Posso<sup>\*\*</sup>,  
Crisly Vanessa García Quintero<sup>\*\*\*</sup>, Astrid Johana Toro Serna<sup>\*\*\*\*</sup>

Recibido: 9 de junio de 2020 / Aceptado: 15 de enero de 2021 / Publicado: 13 de diciembre de 2021

**Forma de citar este artículo en APA:**

Correa Guisao, N. A., David Posso, L. A., García Quintero, C. V., & Toro Serna, A. J. (2021). La educación a distancia: características, desafíos y aprendizajes. *Poiésis*, (41), 65-79. <https://doi.org/10.21501/16920945.4175>

## Resumen

El artículo tiene como finalidad realizar una aproximación y reflexión sobre la educación a distancia en Colombia, rescatando sus principales características, las ventajas y desafíos que enfrenta esta modalidad educativa en la actualidad. El texto se construye con base en una revisión documental y el proceso reflexivo de estudiantes y docentes del semillero de educación social; dicha reflexión puede ser de interés para quienes participan en esta modalidad educativa y quienes gestionan los procesos de educación en el contexto actual.

## Palabras clave:

Colombia; Educación a distancia; Educación virtual; Educación social; Educación; Formación profesional; Trabajo social.

<sup>1</sup> El presente artículo se construye en el marco del proyecto de investigación: "Educación en Trabajo Social a distancia, una reflexión sobre la experiencia del programa de Trabajo Social de la Universidad Católica Luis Amigó", con la participación en el equipo del semillero de investigación en "Educación social y sistematización de experiencias". El proyecto se viene ejecutando desde el año 2019 y finaliza en noviembre de 2020. Asesora: Janeth García Gallego: Trabajadora Social, magíster en Educación, docente del programa de Trabajo Social modalidad distancia, de la Universidad Católica Luis Amigó, coordinadora del semillero "Educación social y sistematización de experiencias". Contacto: [Janeth.garciaga@amigo.edu.co](mailto:Janeth.garciaga@amigo.edu.co). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0928-3276>.

<sup>\*</sup> Estudiante del noveno semestre del programa de Trabajo social modalidad distancia, de la Universidad Católica Luis Amigó, integrante del semillero de Educación Social y Sistematización de experiencias, Medellín-Colombia. Contacto: [natalia.correagu@amigo.edu.co](mailto:natalia.correagu@amigo.edu.co)

<sup>\*\*</sup> Estudiante del noveno semestre del programa de Trabajo social modalidad distancia, de la Universidad Católica Luis Amigó, integrante del semillero de Educación Social y Sistematización de experiencias, Medellín-Colombia. Contacto: [lenika.davidpo@amigo.edu.co](mailto:lenika.davidpo@amigo.edu.co)

<sup>\*\*\*</sup> Estudiante del noveno semestre del programa de Trabajo social modalidad distancia, de la Universidad Católica Luis Amigó, integrante del semillero de Educación Social y Sistematización de experiencias, Medellín-Colombia. Contacto: [crisly.garciaqu@amigo.edu.co](mailto:crisly.garciaqu@amigo.edu.co)

<sup>\*\*\*\*</sup> Estudiante del noveno semestre del programa de Trabajo social modalidad distancia, de la Universidad Católica Luis Amigó, integrante del semillero de Educación Social y Sistematización de experiencias, Medellín-Colombia. Contacto: [astrid.torose@amigo.edu.co](mailto:astrid.torose@amigo.edu.co).

## Abstract

This article aims to carry out an approach and reflection on distance education in Colombia, describing its main characteristics, the advantages and challenges that this educational modality faces today. The text is constructed based on a documentary review and the reflective process of students and teachers from the social education research field; Such reflection may be of interest to those who participate in this educational modality and those who manage the education processes in the current context.

## Keywords:

Colombia; Education; Long distance education; Social education; Social work; Virtual education; Vocational training.

# Introducción

En el marco de este ejercicio investigativo se han planteado diversas reflexiones sobre la formación profesional en Trabajo Social desde la modalidad a distancia, y las implicaciones que esto tiene tanto para la comunidad universitaria que influyen en esta, como para la educación misma. En correspondencia con ello, se reconocen los principales conceptos y categorías orientadoras de la investigación, como aporte para la posterior reflexión de la experiencia desarrollada desde el programa de Trabajo social.

Es así como el artículo se organiza de la siguiente forma: en primer lugar se ubica la educación virtual y a distancia en Colombia desde algunas experiencias educativas, al igual que sus aspectos normativos; en segundo lugar, se define la educación a distancia y se exponen sus principales características; finalmente, se plantean oportunidades y los desafíos que enfrenta esta modalidad educativa.

## *La educación a distancia en Colombia*

La educación a distancia es una modalidad formativa que se ha venido desarrollando a lo largo de la historia como producto de los cambios en el contexto, dadas las necesidades particulares de los territorios y la adaptación de los procesos educativos que han permitido la incorporación de nuevas estrategias y tecnologías de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Begoña Tellería (2004):

La educación a distancia es una práctica que tiene sus inicios desde el momento que apareció la escritura, los textos escritos producto del conocimiento de las personas fueron un medio de comunicación y de aprendizaje de nuestros antepasados, posibilitando la transmisión de conocimiento en tiempo y espacios distantes en los que fue escrito, cartas de carácter científico, religioso, didáctico, entre otras, fueron pilares que caracterizaron el surgimiento de la educación a distancia. Esta modalidad educativa inició formalmente en los programas de estudio por correspondencia y por radiodifusión, se fue desarrollando hasta ofrecer cursos por sistemas sostenidos en lo audiovisual a través de las vías satelitales, y actualmente con el marcado avance producido por el desarrollo y la utilización intensiva de las Tics. (p. 211)

En América Latina, a partir de políticas sociales orientadas al acceso a la educación en países donde las tecnologías de la información y la comunicación no contaban con tanto auge, se crearon diversas estrategias de educación que pretendían formar a la población para la realización de actividades productivas y a nivel profesional, esto tuvo relevancia en el trabajo de las comunidades religiosas que tenían una misión educativa; es así como,

en 1930 varias escuelas norteamericanas incursionaron en Colombia ofreciendo cursos de capacitación por correspondencia, entre ellos la Acción Cultural Popular (ACPO) que comenzó en 1947 con los cursos a través de radio Sutenza y el seminario *El campesino*, que tenían como finalidad llegar a los sectores de la población campesina que no contaban con la oportunidad de culminar su proceso de educación. En este momento histórico la educación a distancia se caracterizaba por utilizar medios de comunicación como la radio, al igual que materiales como cartillas, módulos y guías de aprendizaje. (Rodríguez Camargo, 2017, pp. 76-77)

No obstante, “fue durante la década de los 70 que se dio de manera general la Educación a Distancia, pero el término como tal, se acuño luego en el año 1982 por el Consejo Internacional de Educación a Distancia” (García Aretio, 1994, como se cita en García Aretio, 2011, p. 253).

En la segunda mitad del siglo XX, las instituciones de educación superior también se interesaron en aportar a la formación de las personas de sectores rurales. Explica Rodríguez Camargo (2017) que en los años setenta, diversas universidades iniciaron cursos de capacitación a distancia, entre las que se encontraban la Universidad de Antioquia y Universidad Javeriana; ya para la década de los ochenta, durante la presidencia de Belisario Betancur, se presenta el Programa Nacional de Universidad a Distancia, específicamente en el año 1982, el cual pretendía contar con mayor cobertura y menor tiempo para la educación.

Más adelante, en 1997, según los datos del Ministerio de Educación Nacional (como se cita en Rodríguez Camargo, 2017), creció el número de universidades con educación 100% virtual; en este sentido, la Fundación Universitaria Católica, independiente de la educación a distancia del norte, era la única institución de educación superior que funcionaba bajo esta modalidad; de esta manera, la educación virtual inicia como un modelo.

Por su parte, la Universidad Católica Luis Amigó -en años anteriores denominada Fundación Universitaria Luis Amigó- incursionó en la modalidad de educación a distancia desde el año 1984, a partir de metodologías semipresenciales en lo que llamó centros regionales; y en los años noventa dio un cambio en las metodologías utilizadas con la implementación de “materiales didácticos multimediales elaborados con programas de autor, presentaciones y software educativos que eran instalados localmente en equipos de cómputo” (Arboleda, 2012, p. 303). En la actualidad, los avances didácticos y pedagógicos, el trabajo desde las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la incorporación de plataformas educativas y la formación docente han posibilitado que crezca el número de programas virtuales y a distancia en la Universidad, tanto en el nivel de pregrado como postgrado (Arboleda, 2012).

En Colombia, las modalidades educación virtual y a distancia han crecido y ganado favorabilidad como posibilidad de acceder a la educación superior para las personas que por múltiples razones no pueden hacer parte de la educación presencial; de hecho, en la actualidad muchas universidades utilizan las TIC como apoyo a los programas presenciales y otras ofrecen programas en las tres modalidades (presencial, virtual y distancia), lo cual está soportado en la normatividad vigente que se ha desarrollado en materia de educación en el país.

Según los avances normativos en materia educativa descritos en el Tabla 1, es relevante mencionar que en 1991 con la nueva Constitución Política se dio un cambio significativo en la concepción de la educación, la cual fue considerada como un derecho fundamental de los colombianos, reiterando así la importancia de una educación basada en la democratización del conocimiento, una educación laica e incluyente. A partir de este cambio normativo surge una nueva legislación que contempla diversas modalidades y metodologías de educación superior.

**Tabla 1.**  
*Normograma*

Norma	Finalidad de norma	Principales consideraciones
<b>Ley 30 de 1992</b>	Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.	Capítulo III. Artículo 15. Las instituciones de Educación Superior podrán adelantar programas en la metodología de educación abierta y a distancia, de conformidad con la presente Ley.
<b>Resolución de 2006</b> 2755	Por la cual se definen las características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas académicos en la metodología a distancia.	Artículo 2. Todo programa de educación a distancia propenderá por el desarrollo de competencias requeridas por la metodología, tendrá una estructura curricular flexible y hará explícitas las estrategias de inducción. Artículo 5. Medios educativos, en donde se incluyen: recursos y políticas de desarrollo, convenios que garanticen las condiciones logísticas e institucionales, laboratorios físicos o virtuales y materiales de apoyo multimedia. Artículo 6. Materiales de los cursos. El programa deberá expresar con claridad las políticas y mecanismos que tiene establecidos para la producción, distribución, evaluación y edición de los materiales propios de los cursos, así como de adquisición de equipos y medios requeridos.
<b>Decreto de 2010</b> 1295	Por el cual se reglamenta el registro calificado que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior.	Capítulo II. Artículo 5. Evaluación de las condiciones de calidad de los programas a distancia o virtuales, en donde se incluye: idoneidad del personal docente, medios educativos e infraestructura. Artículo 6. Evaluación de las condiciones de calidad de carácter institucional, en donde se incluye: los mecanismos de selección y evaluación, la estructura administrativa y académica y el bienestar universitario para los estudiantes a distancia o virtual.

Como puede observarse, la educación a distancia ha ganado validez y se han generado avances fundamentales para su correcto desarrollo, incluyendo asuntos institucionales, curriculares, pedagógicos y tecnológicos, para un adecuado proceso formativo. Esta normatividad, además de generar procesos institucionales, también exige que se realice la inclusión educativa en el marco de condiciones de calidad, con el fin de garantizar un proceso democrático en el acceso a la educación superior en las diferentes modalidades.

### *Definiciones sobre la educación a distancia*

Con relación al término de distancia, la Real Academia de la Lengua Española (s.f.) describe que proviene del latín *distantia* y una de sus definiciones es “Que se realiza o funciona por correspondencia o a través de los medios de telecomunicación sin que se requiera la presencia física de los participantes” (párr. 9).

Lo anterior nos lleva a que la educación a distancia puede ser considerada una modalidad educativa que posibilita el acceso a la educación superior de más personas, independientemente del lugar en que se encuentren ubicadas; además, se ha ido reinventando con el paso del tiempo y los cambios tecnológicos, ganando así espacios tanto a nivel nacional como internacional, ya que son cada vez más los programas que se ofrecen en todo el mundo.

Por otra parte, según lo explica Maldonado Juca (2016):

La concepción de la educación a distancia o virtual ha cambiado con el auge de las telecomunicaciones digitales y las tecnologías de la información y la comunicación, esto ha permitido mejores y más rápidas formas para diseminar los conocimientos. Las redes de los sistemas de telecomunicaciones permiten que las personas y grupos tengan conexiones rápidas y confiables lo que ha permitido una mayor interrelación de información entre ellos. La integración de los campos de la informática, los medios audiovisuales y las telecomunicaciones ha causado impacto en la educación a distancia en el contexto de la globalización. (p. 107)

Lo anterior ha supuesto el desarrollo de innovaciones educativas y pedagógicas por parte de las instituciones de educación superior, de tal manera que tanto estudiantes como profesores puedan hacer un uso apropiado de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al sacar provecho de las conexiones en tiempo real, al igual que del trabajo asincrónico, con ello fomentar el trabajo en equipo y el desarrollo de competencias ciudadanas y laborales necesarias en un mundo interconectado.

Sin embargo, es necesario hacer una diferenciación entre la educación a distancia y la educación virtual. La educación primera requiere de espacios sincrónicos – presenciales y asincrónicos – virtuales para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, cuenta con escenarios de presencialidad y de ejercicios prácticos contextualizados. Si bien la educación a distancia toma la virtualidad como mediación metodológica, esta no es exclusiva. En cuanto a la educación virtual, ha generado un camino propio, desde modelos y estrategias que definen una propuesta educativa, en la cual no se requiere de la interacción presencial entre profesores y estudiantes, y se depende de las ayudas tecnológicas para la construcción del ambiente educativo y de las relaciones pedagógicas. De ahí que Roldán Cardona y Atehortúa Agudelo (2017) expliquen:

La educación virtual requiere una resignificación del rol que ejercía el docente y el estudiante, se habla entonces de que el papel del docente como reproductor del conocimiento pasará a ser un guía que acompañe el proceso, el papel protagónico en esta modalidad lo llevará el estudiante. (p. 6)

Si bien existen diferencias en estas modalidades educativas, centradas en los espacios de interacción sincrónica entre los actores del proceso educativo, tanto la educación virtual como la educación a distancia fomentan en el estudiante independencia en el proceso de aprendizaje y en la búsqueda de estrategias y herramientas a través de las cuales amplíe la comprensión que tienen de

los problemas o situaciones, y la forma como pueden intervenir en ellas. Así, el estudiante asume un rol activo en su proceso formativo y sus avances dependen del trabajo que realice por cuenta propia a partir de las orientaciones del profesor.

## *Características de la educación a distancia*

Los programas de educación a través de la virtualidad y en modalidad distancia se reconocen por ser flexibles y cercanos a las necesidades de personas que debido a condiciones geográficas y de inclusión social no pueden acceder a la educación formal presencial. Además, este tipo de educación presenta características que se relacionan con la creación de ambientes de trabajo autónomo y colaborativo, al posibilitar interacciones entre docentes y estudiantes mediadas por las TIC, lo cual contribuye a facilitar aprendizajes contextualizados de acuerdo con realidades regionales y locales. A continuación, se enuncian algunas características de esta modalidad educativa.

### *Aprendizaje autónomo*

La educación a distancia se caracteriza por desarrollar su metodología desde el trabajo autónomo e independiente por parte de los estudiantes, pero con apoyo del docente en el proceso formativo, denominado por Rodríguez Fernández (2014) como el principio de la autoformación:

Esta se adecua al marco de los principios constructivistas que rigen la educación actual pues supone que la iniciativa y gestión del proceso de aprendizaje está en manos del propio sujeto que aprende, sin excluir por ello la ayuda externa del docente con funciones tutoriales. (p. 80)

Así mismo, en el modelo de autoaprendizaje se reconocen al docente, el estudiante y el contenido y la manera en que se trasmite, como parte esencial al momento de hablar de educación a distancia. Begoña Tellería (2004) plantea que “el contenido se presenta a través del material didáctico, en este tipo de estudio se convierte en un elemento especialmente relevante, ya que en él se incluye toda la información y se ofrece la guía a los alumnos” (p. 211).

Por otra parte, García Aretio (1994) habla del aprendizaje autónomo en términos de independiente y flexible, y hace referencia a que la educación a distancia tiene como fin facultar a los estudiantes en “‘aprender a aprender’ y ‘aprender a hacer’ pero de forma flexible, forjando su autonomía en cuanto a tiempo, estilo, ritmo y método de aprendizaje, al permitir la toma de conciencia de sus propias capacidades y posibilidades para su autoformación” (p. 45). De lo anterior podría decirse que el estudiante es el principal sujeto de formación, y es mediante su trabajo que desarrolla habilidades tanto para su proceso académico como para su ejercicio profesional

El autoaprendizaje como característica de la educación a distancia, permite que los estudiantes ejerzan autonomía y desarrollen la capacidad de tomar decisiones consientes y consecuentes en pro de su proceso educativo. De ahí, la importancia del uso flexible y eficiente del tiempo y el espacio, en aras de fortalecer el autoaprendizaje, de modo tal que se afiancen características como la disciplina y la responsabilidad, se tracen metas y objetivos académicos e implementen estrategias de auto planificación, autorregulación y autoevaluación.

## *Aprendizaje colaborativo*

El aprendizaje colaborativo implica que los estudiantes, de manera consensuada y mediante la conformación de equipos de trabajo, tracen y logren metas relacionadas con su formación tanto profesional como personal. Se debe tener en cuenta que no está determinado o no significa que los estudiantes realicen trabajos académicos de manera individual y luego junten las partes para obtener un producto final, se requiere lograr metas colectivas que posibiliten el desarrollo de habilidades como la comunicación, la autonomía, el criterio, la disciplina, la responsabilidad y el liderazgo, además, la creación de lazos de confianza.

Si bien se rescata en la educación a distancia el trabajo colaborativo, se pueden dar en sus estudiantes sentimientos poco positivos, ya que el acercamiento a esta modalidad educativa, basada en gran medida en la distancia física y a pesar de estar mediado por las herramientas tecnológicas, que permiten a los estudiantes interactuar, supone para muchos algunas dificultades y retos.

En la educación a distancia es fácil que se produzcan sentimientos de aislamiento y que se pierda la motivación; el sentirse parte de un grupo de aprendizaje ayuda a superar estas dificultades fortaleciendo lazos entre compañeros y tutores que, aunque parecen no ser tan cercanos, terminan convirtiéndose en personas fundamentales en su cotidianidad para el crecimiento personal y profesional. El grupo se convierte en el apoyo afectivo y en el escenario para movilizar diversos recursos (emocionales, académicos, económicos) que permiten continuar el proceso formativo aún en los momentos más complejos; allí se configuran relaciones solidarias, redes de apoyo, identidades y comunidad académica.

Por lo anterior, el trabajo colaborativo va más allá de generar estrategias de aprendizaje y enseñanza dinamizadas por las TIC, y la creación de equipos de trabajo, esto implica también involucrarse de manera personal entre estudiantes, y crear así lazos de confianza que posibiliten ejercicios académicos y personales en pro de la consecución de objetivos colectivos.



## ***Rol del docente – tutor***

Las relaciones pedagógicas son un componente fundamental del proceso educativo, pues a partir de estas se facilita el aprendizaje y la construcción de saberes marcados por la experiencia. En la interacción educativa se encuentran los contenidos, metodologías, las intencionalidades y la pedagogía, es decir, esa forma de construir el conocimiento con el otro; además, en dicho proceso existen roles en los cuales docente y estudiante ocupan lugares diferenciados desde donde aportan en la configuración de la educación misma.

En la educación a distancia, el docente o el tutor debe tener presente que su rol es de facilitador y que este no es el tradicional, es decir, el docente visto como el poseedor y trasmisor de conocimiento, sino como un guía que acompaña, direcciona y posibilita el aprendizaje autónomo por parte del estudiante. En palabras de Rodríguez Camargo (2017) son “líderes tutores que estimulan y orientan los procesos de autoaprendizaje de los estudiantes” (p. 99).

La educación en general tiene retos para los docentes, ya que cada vez son más las exigencias del medio, los avances de la tecnología, incluso, podría decirse que muchos estudiantes son inquietos por el conocimiento y esto pone al docente en el lugar de la constante actualización de sus propuestas pedagógicas y didácticas, pero “en la modalidad a distancia esta continua actualización se hace imprescindible desde todo punto, dado el avance de las tecnologías de la información y comunicación, esenciales en los procesos de formación a distancia” (García Aretio, 1994, p. 295).

Esta labor de facilitar y acompañar el proceso formativo implica la construcción de estrategias para crear el vínculo educativo, interacciones cotidianas facultadas por las TIC, en las cuales se construye una relación pedagógica de conocimiento y reconocimiento que no depende únicamente del encuentro físico, sino de la interacción mediada.

## ***Sentido de presencia en las relaciones pedagógicas***

Las relaciones pedagógicas en los ambientes de aprendizaje propician espacios de confianza tejiendo relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, lo que posibilita un apropiado desarrollo de la formación a nivel individual y grupal. A su vez, el sentido de presencia que se establece en el grupo determina elementos importantes que permiten el desarrollo de la actividad de enseñanza-aprendizaje.

Para entender las relaciones pedagógicas, exponen Jurado Mejía y Obando Sánchez (2014) que se deben tener en cuenta diferentes perspectivas o modelos pedagógicos, tales como el tradicional, el conductista, el cognitivo, el romántico y el social. Los tres primeros asociados a la verticalidad, es decir, el profesor como poseedor del conocimiento y el estudiante como receptor del mismo. En cambio, las dos últimas, se corresponden con la horizontalidad en la relación, es decir, una relación en la que tanto docentes como estudiantes pueden producir conocimiento a través de las interacciones.

Siguiendo con Jurado Mejía y Obando Sánchez (2014) como referentes, ellos plantean que la relación pedagógica va más allá de estas dos visiones y que las nuevas tendencias están marcadas por el uso de las TIC, esto es:

Relaciones pedagógicas son aquellas que se dan entre profesor y estudiante durante el acto educativo. Se sospecha una modificación en su carácter comunicativo al ser mediadas por las TIC, es decir, su democratización, que promete alcanzar mayor intensidad si se comprende que no es un asunto meramente técnico. (p. 57)

Por otra parte, de la mano de Lehman y Conceição (2010) se plantea la presencia desde dos fenómenos: “la telepresencia en el entorno en línea ocurre cuando los alumnos tienen la impresión o la sensación de estar presentes en un lugar alejado de su propio entorno inmediato. Presencia social significa interacciones con otros en el entorno online” (p. 3). Es decir, el docente y los estudiantes hacen presencia tanto en términos de estar en el entorno virtual de aprendizaje (ingresar a la plataforma tecnológica), como de la interacción con los otros.

Entender el sentido de presencia en el ambiente social de aprendizaje brinda ventajas tanto para docentes como para estudiantes. La primera, las actividades de enseñanza-aprendizaje se vuelven significativas para los actores involucrados, puesto que ese significado no solo es personal sino también socialmente construido. Segunda, se disminuye el sentimiento de aislamiento del estudiante, pues el concepto va más allá de la tele presencia al incluir el aspecto social y experiencial. Tercera, permite un diseño aterrizado de las actividades, pues tiene en cuenta los momentos antes, durante y después de las mismas. Cuarta, este concepto reconoce que el uso de las tecnologías no es suficiente.

### ***Aprendizaje contextualizado***

Cabe resaltar que la educación a distancia posibilita la inclusión social en contextos diversos, donde los estudiantes cuentan con una caracterización específica, siendo los mayores beneficiados jóvenes y adultos que tienen responsabilidades laborales o familiares que limitan su tiempo de estudio, personas con discapacidad, población distante de las sedes universitarias o con condiciones sociales, económicas o geográficas diversas; lo que permite el acceso a la educación superior y conlleva a mayores posibilidades de mejorar su calidad de vida, nivelación laboral o superación personal.

El aprendizaje contextualizado se refiere a los procesos de enseñanza aprendizaje en los cuales se realiza una lectura del contexto y se construyen propuestas que, desde lo académico, pueden aportar en la comprensión e intervención de los fenómenos sociales particulares desde los diversos programas académicos. Si bien esta es una exigencia de la educación en general, en la educación virtual y a distancia se hace más importante por la diversidad de sujetos y, por ende, de contextos que confluyen en el proceso formativo.

En este sentido, el aprendizaje contextualizado reconoce los entornos y los pone en diálogo constante con los contenidos y metodologías, además posibilita el diálogo de saberes entre los estudiantes que se encuentran en contextos diversos, facilitando con esto una mirada amplia de la realidad nacional y la comprensión de posibles formas de intervención.

### *Uso de metodologías alternativas e innovadoras*

Las TIC se presentan como una alternativa para dar respuesta a demandas de educación superior. Posibilitan el acceso al campo académico, fomentando espacios de inclusión, flexibilidad y accesibilidad a través de la modalidad de educación a distancia, ofertada por diferentes instituciones de educación superior del país, donde los estudiantes están inmersos en una dinámica no tradicional, ni convencional, pero aun así se tiene la posibilidad de explorar y potencializar habilidades con uso de las diferentes tecnológicas que facilitan la relación e interacción educativa.

Las TIC propician la comunicación, la interacción y la transferencia de la información a través de diversas herramientas tecnológicas, entre las cuales se pueden mencionar plataformas digitales, foros, chats, correo electrónico, video conferencia o video llamada, tutorías sincrónicas o asincrónicas y bases de datos digitales; esto sumado a los contenidos propuestos por el docente y la capacidad de autoaprendizaje de los estudiantes. Estas herramientas por sí solas no crean el ambiente de enseñanza y aprendizaje; adquieren relevancia en los diferentes módulos guías, textos, así como en las interacciones que permiten el desarrollo del proceso académico.

### *Oportunidades y desafíos de la educación a distancia*

Según lo planteado en el presente texto, la educación virtual y a distancia tiene oportunidades y retos que se relacionan con los desafíos que en general tiene la educación, algunos de estos se señalan a continuación.

En cuanto a las oportunidades, en el plano individual, la educación a distancia posibilita el autoaprendizaje desde el desarrollo de la autonomía y la disciplina de estudio, además de la capacidad de planeación de las actividades sin depender del trabajo en clase con el docente; por ser una modalidad en la que se trasciende el espacio tiempo educativo, también tiene como bondades la accesibilidad, la facilidad de horarios y la reducción de costos educativos.

La utilización de estrategias tecnológicas permite la conectividad con otras formas de comprender y construir conocimiento, con contextos y problemáticas diversas, lo que hace que en este tipo de modalidades se pueda acceder a escenarios múltiples de la realidad social, los cuales hacen parte de los contenidos de estudio, generando desde allí procesos de integración y construcción de conocimiento anclados en el contexto social.

Es un proceso basado en la innovación tecnológica, que pone a prueba las capacidades de los estudiantes para adaptarse a las tecnologías que permiten su educación. Además, las mediaciones tecnológicas hacen que el proceso sea dinámico, facilitando otras formas de interacción sincrónicas, cara a cara o virtuales. Es lo que sucede con el acceso al conocimiento desde la esfera digital por medio de conexión a internet, también por medio de juegos y plataformas educativas que se pueden instalar en los dispositivos digitales. Se destaca una democratización en el uso y acceso a la información, en la que se pueden encontrar múltiples recursos que facilitan, amplían, expanden el conocimiento, ofreciendo oportunidades puntuales a las personas que, por sus condiciones sociales, económicas, geográficas, no pudieran ser parte de un proceso de educación presencial (Roldán Cardona & Atehortúa Agudelo, 2017, p. 6).

Por su parte, los desafíos que enfrenta la educación a distancia tienen que ver con los recursos necesarios para llegar de una forma adecuada, con calidad y oportunidad a las personas para las cuales se está proyectando, brindar el acompañamiento pedagógico requerido para la educación superior, poner los procesos educativos al servicio de las comunidades e innovar en los procesos y metodologías de aprendizaje.

Hasta aquí se han abordado los desafíos que tiene la educación en general, no solo la educación virtual y a distancia, lo cual hace relevante nombrar algunas dificultades particulares que enfrentan estas modalidades. La primera de ellas tiene que ver con el poco reconocimiento de estas propuestas como posibilidades de formación válidas y necesarias para la educación en diferentes lugares del territorio nacional; y la segunda, con una mirada conservadora que pone como ideal la educación presencial.

Como lo plantea Mena (2014):

Podría decirse entonces, que a pesar de su desarrollo en la región, la educación a distancia enfrenta dos tipos de marginalidades. Por un lado (...) hay una marginalidad cultural; hay personas que, cuando se les pregunta acerca de este tipo de modalidad, minimizan la posibilidad de un aprendizaje de calidad, aludiendo que no se puede aprender sin la presencia física o sin control de un profesor en el aula sobre todo en los niveles superiores de la educación formal. Esta marginalidad cultural persiste, de alguna manera, arrastrando los viejos prejuicios, aun cuando hoy los medios virtuales superan las barreras de proximidad física. (p. 67)

Por el otro, hay una marginalidad jurídica; la legislación educativa no acompañó ni promovió el desarrollo de la modalidad en una región donde podría haber resuelto grandes problemas de aislamiento, de distancias o de exclusión.

Uno de los argumentos ligados a la marginalidad cultural tiene que ver con la interacción que se da en el proceso educativo a distancia o mediado por la virtualidad. Tradicionalmente puede creerse que en estos espacios no se construyen procesos interactivos que posibiliten el aprendizaje.

Es importante reconocer que la interacción en los procesos educativos virtuales y a distancia se da a través de la mediación de las tecnologías de la información y comunicación, desde las cuales es posible la comunicación sincrónica, la escucha y visualización de la otra persona, donde se plantean unas condiciones importantes para que pueda configurarse una interacción válida y significativa en el proceso educativo.

En la red se pueden callar muchas cosas; el contacto humano puede ser posibilitador para que el estudiante se apasione, se interese por temas particulares por medio de la explicación de un maestro; la interacción cara a cara permite conocer más detalles del proceso en el cual un educador despliega unas acciones sobre el otro y puede dar detalle de las reacciones del mismo (Roldán Cardona & Atehortúa Agudelo, 2017, pp. 7-8). De ahí que no pueda negar la importancia de la interacción cara a cara y los procesos prácticos para la formación profesional, hay cosas allí que no podrán ser aprendidas desde una mediación virtual, por ello la educación a distancia ofrece una importante combinación entre las mediaciones virtuales y la presencialidad, el trabajo in situ y los procesos prácticos.

Reconocer estas modalidades de educación como posibilidades diferentes a la educación presencial implica también un cambio de paradigma y una apertura a los procesos educativos en la actualidad, para no seguir validando la efectividad de estas propuestas con la educación presencial como unidad de medida. Ello envuelve apertura, reconocimiento y establecer condiciones por parte de quienes ofrecen estas modalidades.

Suele ser común que la evalúen comparándola con la modalidad presencial o utilizando las mismas pautas o estándares. Es en este sentido que resulta imprescindible que las agencias de acreditación de toda la región planteen marcos regulatorios que no solo regulen y evalúen la modalidad en forma pertinente, sino que además promuevan y potencien su desarrollo (Mena, 2014, p. 67).

Los procesos de educación en la actualidad han mostrado la diversificación de la educación, en espacios, metodologías, técnicas y mediaciones; sin embargo, la educación como derecho y la importancia de esta para el desarrollo de las sociedades es un consenso que permanece en los países democráticos y se hace explícito en las políticas educativas; en concordancia con lo anterior, es importante conocer las modalidades educativas distancia – virtual a profundidad y analizar sus posibilidades como opción viable en la educación actual, sin marginalizar esta educación y sin construir mesianismos sobre las mismas, valorando los aportes que desde allí se realizan para una educación con calidad, incluyente, contextualizada y transformadora para todas y todos.

# Conflicto de intereses

Las autoras declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

## Referencias

- Arboleda, H. (2012). Hitos de la educación a distancia: una experiencia de la Fundación Universitaria Luis Amigó. *Blog Buenas Tareas*. <https://www.buenastareas.com/ensayos/Hitos-De-La-Educaci%C3%B3n-a-Distancia/6498495.html>
- Begoña Tellería, M. (2004). Educación y nuevas tecnologías. Educación a Distancia y Educación Virtual. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 209-222.
- García Aretio, L. G. (1994). *Educación a distancia hoy*. Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED.
- García Aretio, L. (2011). Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. *Revista Española de Pedagogía*, (249), 255-271. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3835/perspectivas%20teoricas.pdf?sequence=1>
- Jurado Mejía, V., & Obando Sánchez, G. (2014). Una aproximación a las relaciones pedagógicas mediadas por las tecnologías en la Institución Educativa Juan Manuel González (Colombia). *Páginas: Revista Académica e Institucional de la UCPR*, (96), 53-68. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/paginas/article/view/1905/1759>
- Lehman, R., & Conceição, S. (2010). *Creating a sense of presence in online teaching: how to «be there» for distance learners*. Jossey-Bass.
- Maldonado Juca, F. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 106-111.
- Mena, M. (2014). La educación a distancia: prejuicios y desafíos de la modalidad. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5(8), 66-73. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/7476>

- Rodríguez Camargo, M. (2017). *Análisis de la gestión educativa en educación a distancia con mediación virtual en educación superior en Colombia* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Digibug. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/45894/26504820.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Rodríguez Fernández, N. (2014). Fundamentos del proceso educativo a distancia: enseñanza, aprendizaje y evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 75-93. <https://doi.org/10.5944/ried.17.2.12679>
- Roldán Cardona, J., & Atehortúa Agudelo, R. (2017). *La educación virtual un campo para el análisis: ventajas y desventajas*. Docplayer. <https://docplayer.es/58112647-La-educacion-virtual-un-campo-para-el-analisis-ventajas-y-desventajas-la-educacion-virtual-un-campo-para-el-analisis-ventajas-y-desventajas.html>

Artículo de reflexión derivado de investigación

# Educación para la paz como insumo para el posconflicto en Colombia

## *Peace education as a resource for Colombia's post conflict*

Eyesid Álvarez Bahena\*, Claudia Nayibe Sánchez Moncayo\*\*, Juan Diego Vélez Puerta\*\*\*

Recibido: 25 de noviembre de 2020 / Aceptado: 8 de julio de 2021 / Publicado: 13 de diciembre de 2021

### Forma de citar este artículo en APA:

Álvarez Bahena, E., Sánchez Moncayo, C. N., & Vélez Puerta, J. (2021). Educación para la paz como insumo para el posconflicto en Colombia. *Poiésis* (41), 80-92. <https://doi.org/10.21501/16920945.4176>

## Resumen

Este artículo resultado de investigación tiene como objetivo examinar las competencias ciudadanas que están desarrollando los estudiantes en su proceso formativo de la Universidad Católica Luis Amigó para una cultura de paz. La metodología empleada fue la investigación cualitativa con un enfoque interpretativo a través de un estudio de caso. De acuerdo con los resultados, se identificó que los estudiantes definen las competencias ciudadanas como la habilidad de saber habitar y ser parte de una sociedad, asociándose en efecto con el sentido de pertenencia a la misma y con que permite la interacción entre personas, ello desde una mirada holística de lo que está permitido o no en una sociedad. Finalmente, la formación en competencias ciudadanas y una educación para la paz son elementos determinantes para la construcción de una cultura de paz, en la medida que estas fortalecen las interacciones sociales en una sociedad fragmentada por las violencias durante décadas.

## Palabras clave:

Ambiente de la clase; Cultura de paz; Educación ciudadana; Educación para la paz; Formación política.

\* Magíster en Educación, docente investigador, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: [eyesid.alvarezba@amigo.edu.co](mailto:eyesid.alvarezba@amigo.edu.co)

\*\* Magíster en Educación, coordinadora de posgrados, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: [claudia.sanchezmo@amigo.edu.co](mailto:claudia.sanchezmo@amigo.edu.co)

\*\*\* Magíster en Educación, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: [juan.velezue@amigo.edu.co](mailto:juan.velezue@amigo.edu.co)



## Abstract

This research result article aims to examine the civic competencies that students are developing in their formative process at Luis Amigo Catholic University for a culture of peace. The methodology used was qualitative research with an interpretive approach through a case study. According to the results, students define citizenship competencies as the ability to know how to live and be part of a society, associating in effect with the sense of belonging to it and allowing interaction between people, analyzing from a holistic perspective what is allowed or not in a society. Finally, training in citizenship skills and education for peace are determining elements for the construction of a culture of peace, insofar as they strengthen social interactions in a society fragmented by violence for decades.

## Keywords:

Class environment; Peace culture; Civic education; Education for peace; Political formation.

# Introducción

Para el fin de la confrontación armada, el Estado y la sociedad civil en Colombia históricamente han generado iniciativas de paz; sin embargo, Chernick (1999) argumenta que estas se han desarrollado en múltiples violencias, inicialmente están los procesos de negociación en el gobierno de Belisario Betancur (1982-1986), luego Virgilio Barco (1986-1990), César Gaviria (1990-1994), Ernesto Samper Pizano (1994-1998), Andrés Pastrana (1998-2002), Álvaro Uribe Vélez (2002- 2010) y el gobierno de Juan Manuel Santos (2010-2018).

En una época de posconflicto, la implementación de una cultura de paz a través de la educación es fundamental para el proceso de reconstrucción de la sociedad, la conservación de la memoria y la creación de cultura e identidad; por lo cual, el desarrollo de competencias ciudadanas a través de esta es trascendental.

Como resultado se espera analizar las competencias ciudadanas que están desarrollando los estudiantes del último semestre de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Luis Amigó para una cultura de paz, identificándolas y describiéndolas.

Dado que la intención de este artículo está dirigida hacia el entendimiento de la educación para la paz como insumo para la construcción de una cultura de paz en el contexto de postconflicto colombiano, es necesario plantear algunos parámetros que sirven de ejes conceptuales para la lectura interpretativa del texto. Para empezar, se entiende el concepto de paz no como la ausencia de guerra, sino desde las causas sociales, políticas y económicas que la generan (Villamil Cancino, 2013). En esta misma perspectiva, se denomina paz positiva a esta capacidad de actuar y mediar en la resolución pacífica de las diferencias, al igual que a la satisfacción de necesidades de seguridad, bienestar, libertad e identidad (López Becerra, 2011). Así pues, la comprensión de la paz ha de tenerse como sinónimo de justicia, equidad y tolerancia, para llegar de esta forma al inicio del cambio del sistema cultural y sistema educativo. En esta línea, el concepto de paz debe:

Propender por una perspectiva alternativa encaminada a la intervención eficaz basada en el aprendizaje y análisis de las situaciones conflictivas, orientada al descubrimiento de su complejidad y multidimensionalidad, cuyo objetivo será favorecer el encuentro de salidas no violentas y consolidar escenarios educativos de construcción de cultura de paz. (Areiza Madrid, 2014, p. 319)

Molano et al. (2008) precisan que la cultura de paz se fundamenta en actitudes, comportamientos y valores que estimulan el reconocimiento y aceptación de la diferencia, al igual que los derechos y libertades fundamentales de cada persona. En la cultura de paz es preciso señalar que se destacan como valores la igualdad, la libertad, el respeto, el amor y la paz. Por su parte, Sánchez Cardona (2012) entiende la cultura de paz como una práctica en pro de una sociedad con equidad, justicia, entre otras características; por tanto, si se educa a la ciudadanía desde una perspectiva

de paz, es posible que esta pueda encontrar soluciones a los conflictos por vías no violentas. Además, desde Vila Merino y Martín Solbes (2011), se puede percibir que en la cultura de paz no se busca la dominación del otro, ya que esta se fundamenta en el respeto y reconocimiento de la diversidad, pues comprender la pluralidad humana es fundamental en el ejercicio mancomunado de la cultura de paz y la filosofía de la educación. En esta misma perspectiva, Cano y Molina Rueda (2015) expresan que la cultura de paz es la presencia de mecanismos o alternativas que fomentan el diálogo, que ayudan a establecer consensos y hallar valores en común.

Méndez Méndez y Casas Casas (2009) presentan las competencias ciudadanas como un mecanismo relevante en la construcción de cultura de paz, es decir que, para el desarrollo de conductas a favor de la resolución no violenta de los conflictos, es necesario trabajar en la comprensión de competencias sociales como el respeto y tolerancia a la diferencia, entre otros. Además, como la escuela reproduce las relaciones de poder y dominaciones dadas en las esferas sociales, por tanto, la escuela debe construirse como un espacio de desnaturalización de las injusticias (Botero et al., 2008). Asimismo, Hernández Arteaga et al. (2017) sustentan que:

La educación para una cultura de paz en la actualidad, es una educación para la vida, que implica ser, conocer, hacer y convivir mediante el respeto de los derechos humanos y el medio ambiente. Una educación que cultive en el ser humano los valores de justicia, equidad, solidaridad, libertad, autonomía, entre otros; pero a la vez, tenga la autoridad para criticar y cuestionar valores contrarios al desarrollo de una cultura de la paz, que requiere que todos los actores implicados desaten procesos de paz. (p. 168)

En esta misma dirección, es aceptable pensar que, si se educa a la ciudadanía desde una perspectiva de paz, es posible que esta pueda encontrar soluciones a los conflictos por vías no violentas.

Guajardo (2013) explica que usualmente se piensa que hay una diferencia entre *educación para la paz* y *construcción de la paz*, por ello es necesario aclarar que la educación para la paz intenta cambiar las conductas de la gente, mientras que la construcción de paz implica la incorporación de la justicia social y económica. Martínez Lirola (2015) anuncia que la educación para la paz ofrece tanto el favorecimiento de la enseñanza de valores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como propuestas para la prevención de conflictos o para su resolución de forma pacífica. Por su parte Hernández Arteaga et al. (2017) apuntan a que la educación para la paz debe ocuparse de las acciones a tomar respecto a la guerra y los conflictos, al igual que desarrollar competencias para actuar en pro de la paz; estas competencias son: mediar en la resolución de conflictos, conciliar las partes en desacuerdo, empatizar con las distintas partes, y construir ambientes de solidaridad.

De allí, entonces, Martínez Lirola (2016) propone que un objetivo esencial de la educación para la paz sea la intervención en la construcción de competencias ciudadanas en pro de la resolución pacífica de los conflictos y la sana convivencia. Argumento apoyado también por Cerdas-Agüero (2015), quien además piensa que la educación para la paz dota al individuo de estrategias por

medio de las cuales han de promover y defender los derechos humanos, y principalmente, posibilitar la práctica constante de ellos. Además, esta debe de ir en pro de la construcción de un sujeto solidario y para la vida.

Hernández Arteaga et al. (2017) opinan que la educación para la paz es un proceso dirigido al cambio de personalidad constante, cuyo fin ha de ser la posibilidad de convivir con los demás en un entorno de solidaridad y justicia social.

## *Metodología*

Este estudio ha sido realizado bajo la metodología de investigación cualitativa, la cual a través de Sandoval (1997) puede entenderse como un método cuyo interés apunta, especialmente, a comprender la realidad social como parte del resultado de un proceso histórico, analizando desde una perspectiva de la lógica o el sentido común y sobre todo, desde los actores.

En consecuencia de lo anterior, la selección del modelo de investigación cualitativo se hizo porque este se funda en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los actores, es decir, porque busca interpretar lo que va captando de forma activa, y así poder comprender el conflicto como fenómeno y, a su vez, percibir posibles soluciones mediante la cultura de paz y la educación como mediadores en la resolución de conflictos.

Por la naturaleza del fenómeno estudiado, se eligió la estrategia de investigación de estudio de caso, en la cual, a partir de la observación detallada de una experiencia, se puede mostrar las características de actores, escenarios y contextos que pueden dar cuenta de una realidad particular (Hernández Sampieri & Mendoza, 2008). Con base en lo dicho, este estudio de caso está dirigido a analizar las competencias ciudadanas que están desarrollando los estudiantes de la Universidad Católica Luis Amigó para una cultura de paz.

Se empleó el enfoque metodológico hermenéutico comprensivo, el cual, advierte Gadamer (1960/2001), posibilita la interpretación de la subjetividad del actor, dado a que el sujeto que se analiza es en sí mismo un lenguaje, el cual debe ser entendido e interpretado con el contexto y las categorías de apoyo que el lenguaje proporciona.

Como instrumento para la recolección de la información se utilizó la entrevista estructurada realizada a ocho estudiantes de la facultad de educación de la Universidad Católica Luis Amigó sede Medellín, que cursan el último semestre de su carrera de pregrado, con edades comprendidas entre los 20 y 36 años. En estos diálogos se les preguntó sobre su concepción y conocimiento acerca de las competencias ciudadanas, cultura de paz, estrategias empleadas para la resolución de conflictos, prácticas de paz; ello con el fin de aprehender el conocimiento de mecanismos y capacidad de imaginar distintas formas de resolución de conflictos, al igual que el conocimiento y manejo de las emociones de los estudiantes.

Para el análisis de calidad de las entrevistas fue creada una matriz en el software Microsoft Word 2007, cuya estructura estuvo determinada por: declaración de la persona entrevistada, categorías de análisis (a saber: 1. Concepción de competencias ciudadanas, 2. Tipos de competencias ciudadanas, 3. Cultura de paz), subcategorías y comentarios.

La elaboración de este artículo se realizó en varios momentos; el primero fue el de exploración, en el cual se realizó el acercamiento a nociones y fuentes informativas con base en técnicas e instrumentos que permitan poder conocer la noción del fenómeno de la cultura de paz y competencias ciudadanas, también se efectuó el anteproyecto de investigación y la elaboración de las fichas de contenido. El segundo momento fue el de focalización, en el cual se realizó el diseño metodológico, además del diseño de preguntas y la realización de entrevistas estructuradas como instrumentos de generación de la información. El tercer momento fue el proceso de profundización y análisis de la información; la técnica de registro fue la transcripción de las entrevistas realizadas a los estudiantes de último semestre de la facultad de educación, identificación de categorías de análisis, codificación y el posterior análisis a través de la interpretación de matrices.

## Resultados

### *Concepción de los estudiantes sobre las competencias ciudadanas*

Para efectos de este trabajo, desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015), una competencia ciudadana es entendida como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que desarrollan las personas, que les permiten comprender, interactuar y transformar el mundo en el que viven. En este orden de ideas, se identificó en los estudiantes sujetos de estudio que las definen como la destreza de saber habitar y ser parte de una sociedad, asociándolas en efecto con el sentido de pertenencia a la misma, así: “una competencia ciudadana es la capacidad de vivir adecuadamente en una ciudad, sintiéndome ciudadano, hay un sentido de pertenencia” (Entrevistado 1).

Admiten además la interacción entre personas, pudiendo permitiendo tener una mirada holística de lo que se está autorizando o no en una sociedad. Así lo expresan los estudiantes en sus declaraciones: “Como una habilidad que nos permite interactuar con el otro” (Entrevistado 5). “Me voy también por el ámbito de la habilidad, que nos ayuda a ser capaces de entender dentro de las comunidades, de la sociedad, lo que hay y lo que se puede hacer dentro de ella” (Entrevistado 6). “Yo lo veo más como las pautas que permiten al ciudadano socializar con el resto de su comunidad y como poderse desenvolver en dicho contexto” (Entrevistado 7).

Igualmente son relacionadas con los mecanismos de participación ciudadana como el voto, con el respeto de las normas de tránsito y se resalta que por medio de estas se puede mantener el orden social, estimular la buena convivencia y las relaciones interpersonales para el bienestar de los habitantes de una comunidad.

A partir de allí, los estudiantes resaltan normas y valores de urbanidad, asociándolos a tipos de competencias ciudadanas, tales como el respeto a las normas de tránsito, la cultura metro y la señalización de depósitos de basura, entre otros. Siendo además la escucha, el respeto y pedir la palabra, las competencias más empleadas en espacios de discusión; como también la comunicación asertiva, la solidaridad, el autocuidado y el cuidado del medio ambiente: “si he de participar en algo que yo tengo un punto de vista diferente, primero es como pedir la palabra y sin ánimos pues como de pelear, siempre respetando la opinión” (Entrevistado 3). “El diálogo, la comunicación asertiva, las señales que hay dentro de los espacios, digamos en la universidad las señalizaciones, las personas que nos pueden colaborar” (Entrevistado 6). “Practico por ejemplo las normas de tránsito, como el respeto a los semáforos, también creo que otra de las competencias es el cuidado del medio ambiente, podría ser, entonces trato de ser cuidadosa con el medio ambiente, no tirar las basuras al piso” (Entrevistado 1). “No sé si de pronto aplique las normas que uno debe tener en el ‘Metro’, ‘cultura metro’, o de pronto también las señales de basura, pero sí, todo eso lleva más como al respeto” (Entrevistado 3).

### ***Competencias ciudadanas de los estudiantes y cultura de paz***

Entre las competencias ciudadanas que la Universidad está formando en el estudiante se hallaron la autonomía, la formación e innovación en el saber pedagógico, estimulando a través de los docentes el desarrollo principalmente de profesionales éticos y de competencias como el respeto hacia los demás y a la norma.

Desde la Universidad creo que fomentando y creando estos espacios para las competencias ciudadanas, por ejemplo, los espacios también desde los semilleros, uno puede plantear también muchas iniciativas que ayudan para el bien común, creo que también a nivel académico, la ética, la humanidad de los profesores, de los alumnos, todo esto genera un ambiente de paz, desde lo pequeño desde este pequeño mundo yo puedo crear un ambiente de paz. Me parece una Universidad muy humana. (Entrevistado 1)

Desarrollar de pronto esa autonomía en el estudiante, de pronto aquí en la cátedra que nos han dado y más que todo en la licenciatura, es más que todo cambiar ese paradigma de ser esa persona o esos profesores tradicionales, entonces como ya ser un poco más innovador. (Entrevistado 4)

Entre las competencias ciudadanas que practican los estudiantes para la resolución de conflictos, se identificaron el diálogo, la comunicación asertiva y la imparcialidad: “pienso en ser equitativo a la hora de resolver ciertos conflictos” (Entrevistado 2). “Uno al irrespeto debe responder con respeto, yo me considero muy calmado (...) de pronto en ese momento no tendría ninguna reacción agresiva o negativa, pues también puedo salir yo perjudicado” (Entrevistado 4).

No obstante, la práctica de estas competencias también está mediada por la situación que se enfrente, pues dependiendo del contexto puede variar el grado de comunicación asertiva en la manifestación de su inconformidad, pero haciendo la salvedad de que no se llega a hechos de agresión o violencia:

Si es en un momento de alteración, vas a manifestarlo de una manera dominante, pero si uno hace primero una reflexión, piensa bien las cosas, yo creo que ya se puede dar una mediación, un diálogo como mucho más acorde; yo creo que depende mucho de la situación. (Entrevistado 6)

“En muchas ocasiones no se da el diálogo, sino que muchas veces se busca como estar tranquilas o mejorar lo que le disgusta para más adelante poderlo hablar” (Entrevistado 5).

En esta misma perspectiva, para la resolución de un conflicto, la reflexividad se manifiesta como una alternativa previa o como mecanismo que le sirve al estudiante para examinar bien la situación, aceptar su error y para proceder con la conciliación con la otra parte ofreciendo disculpas. No obstante, la “reparación” o acciones en beneficio del otro son otras alternativas para ofrecer disculpas percibidas en los estudiantes.

Reconocer un error siempre va a ser muy difícil, pero igual, en el momento en que uno lo hace también está como la madurez y el criterio de asumirlo y pedir disculpas, o si no se da la oportunidad de pedir disculpas, al menos tener acciones que demuestren un cambio a ese comportamiento erróneo. (Entrevistado 8)

De igual forma se inclinan a tener acciones evasivas como herramienta para la resolución de un conflicto, lo que permite fortalecer la competencia comunicativa, pues se puede posponer la discusión para un momento de calma en el que se pueda conversar con más asertividad.

Hablando con esa persona, o si otro me lo hace ver, agradezco; si otra persona me dice mira te equivocaste en esto puede que yo en un primer momento reflexiones bien y diga bueno me equivoqué. Trato de mejorar en lo que la persona me dijo que estaba mal, me esfuerzo por ser mejor. (Entrevistado 1)

La práctica de las competencias ciudadanas estimula la creación de una cultura de paz, advirtiéndose que para ello es tanto necesario ir al encuentro del otro ante una dificultad, como la escucha, la comunicación asertiva, el diálogo, la tolerancia, el respeto y la reflexividad; son competencias ciudadanas que el estudiante también asocia a prácticas de paz y a las que suman el tener una buena actitud, la cortesía y el buen trato a los demás: “una práctica de paz es ir al encuentro del otro cuando hay una dificultad, escuchar, plantear mis opiniones, mis maneras de ver las cosas... ser delicado con el otro, buscar el diálogo” (Entrevistado 1).

Yo pienso que uno siempre debe tener la buena actitud, tratar de uno llevar... si uno tiene un día malo tratar de ser muy neutro, tener casi siempre un buen ambiente, para que en realidad se pueda aplicar una cultura de paz. Yo lo veo desde mi personalidad, no soy muy sociable, pero sí soy muy buen compañero, te saludo a ti y a cualquiera. (Entrevistado 4)

Yo me seguiría enfocando en el respeto, puede ser, respecto a ser puntuales, responsables, respetar al otro, respetar el turno, la palabra, escuchar. (...) eso es algo con lo que uno viene también, pero también hay ciertas clases y profesores que promueven eso. (Entrevistado 3)

La cultura de paz se funda en actitudes, comportamientos y valores que estimulan el reconocimiento y aceptación de la diferencia, al igual que los derechos y libertades fundamentales de cada persona, además de valores como la igualdad, la libertad, el respeto, el amor y la paz. Prácticas que van dirigidas al fortalecimiento de una sociedad con equidad y justicia, por lo cual cada ciudadano tiene la gran responsabilidad de hallar soluciones a los conflictos por vías no violentas: “de pronto como tener esa capacidad de que haya un ambiente sano, de equidad” (Entrevistado 3). “Esa cultura de la paz uno la concibe como la tranquilidad, de que no esté tanto en conflicto, que se cree un buen ambiente” (Entrevistado 4). “Sería esa cultura de saber vivir en comunidad y de estar también en paz con uno mismo y de llevar las cosas bien” (Entrevistado 2).

En esta misma perspectiva, los estudiantes de la Universidad Católica Luis Amigó asocian la cultura de paz con estados de tranquilidad, equidad, buena convivencia y ambientes sanos, que generan confort con sí mismo y los demás; hábitos que ayudan a la buena convivencia y generación de ambientes sanos y propicios para un bien común. Por ende, la construcción de una cultura de paz no es solo responsabilidad de la academia y del estado, sino también un compromiso de todos los ciudadanos.

La Universidad aporta a la formación de una cultura de paz, prácticas inclusivas y de solidaridad para las personas con movilidad reducida y discapacidad visual, realizando los ajustes razonables en el entorno y ayudas técnicas conforme a las necesidades de la población específica:

El hecho de tener personas con otras necesidades a las que se ven comúnmente en la sociedad, que necesitan el apoyo y la ayuda del otro ser, que se da una inclusión dentro de la Universidad y muchas veces vemos en los pasillos personas ciegas y muchas personas van y les ayudan, se tiene la disponibilidad de los salones para discapacitados. (Entrevistado 6)

La Universidad cuenta con cátedra sobre la paz y docentes que inspiran en el estudiante tranquilidad y el gusto por aprender, lo cual es un buen estímulo para la creación de una cultura de paz. Cabe anotar que desde su práctica universitaria, el estudiante aporta a la creación de una cultura de paz no creando divisiones, practicando la tolerancia a la diferencia, la honestidad acompañada de la comunicación asertiva directamente con la persona que se tiene la inconformidad, ello con el fin de evitar malas interpretaciones por terceros.

Aceptando al otro como es, también no creando división, porque en esos espacios hay el espacio de estudiar, pero también uno se encuentra en los corredores, en las clases, a tomar un café con el otro, entonces puede salir la crítica hacia el otro, hacia los mismos profesores... si a uno no le gusta algo de un profesor, sentarse uno mismo y decirle “esto está mal profe, yo creo o considero que le faltó esto”, en vez de uno estar por fuera hablando del otro, haciendo juicio. (Entrevistado 1)



Con respecto a la práctica pedagógica, los estudiantes dan ejemplo a los niños, enseñándoles conductas de paz asociadas a las normas cívicas como recoger y depositar las basuras en su lugar; resaltando también la importancia de que estas normas básicas deben ser implementadas desde la niñez, pues si se enseña a los niños buenos hábitos de convivencia, ello se replicará en las personas que les rodean y en futuras generaciones.

Primordialmente, nosotras como docentes tenemos como ese reto, la obligación de dar un ejemplo propicio a los niños, o sea, no darles una clase de simplemente ¿qué es la paz? ¿Qué es lo que se debe hacer o qué dice la norma?, sino que desde nosotras mismas qué le estamos impartiendo desde nuestro ser. (Entrevistado 7)

De allí, entonces, que un objetivo esencial de la educación para la paz sea la intervención en la construcción de competencias ciudadanas en pro de la resolución pacífica de los conflictos y la sana convivencia, orientada a la posibilidad de convivir con los demás en un entorno de solidaridad y justicia, ayudando a la enseñanza de valores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Son como esas pautas que llegan como a un acuerdo con todos los ciudadanos para buscar ese objetivo que es la paz. Es la ayuda, la herramienta que se tiene para que se pueda vivir en una comunidad tranquila (...) en el ámbito educativo el bullying, es como buscar esos ambientes sanos y propicios para un bien común, y son como las acciones que todos llevamos a cabo para tener una sana convivencia. (Entrevistado 5)

## Discusión

Los resultados de este estudio indican que el desarrollo de competencias ciudadanas mediante la educación es un buen estímulo para la creación de una cultura de paz, puesto que permite inculcar en el individuo capacidades no solo cognitivas, que develan un buen nivel de análisis crítico de las situaciones, si no además comunicativas como el diálogo, la escucha y la comunicación asertiva, que son herramientas mediadoras en la resolución pacífica de las diferencias. Esto es posible contrastarlo con investigaciones como la de Guajardo (2013), en la que es posible advertir que para una educación integral es necesario tener en cuenta los pilares de aprender a ser y aprender a convivir, lo cual nos conduce al reconocimiento de los derechos individuales y sociales al igual que a la formación en y para la convivencia armónica, solidaria y tolerante.

En esta misma perspectiva, la educación para la paz obtiene un reto concreto en el marco del posconflicto colombiano, expresado en que lo que se enseña y aprende en las universidades debe tener relación directa con lo que a bien demande la sociedad, dotando al alumno de una formación integral en pro de una configuración de ciudadanía activa (Martínez Lirola, 2015).

Resulta oportuno advertir que el cuidado del medio ambiente es una competencia ciudadana que estimula la creación de una cultura de paz, por lo cual es necesaria la reflexión en torno a esta perspectiva. Por tanto, las instituciones educativas colombianas deben fomentar la cultura de paz y nuevas acepciones de la paz misma, es decir, dotar al alumnado de herramientas que permitan

la solución no violenta de los conflictos (Areiza Madrid, 2014). De allí, entonces, que un objetivo esencial de la educación para la paz sea la intervención en la construcción de competencias ciudadanas en pro de la resolución pacífica de los conflictos y la sana convivencia (Martínez Lirola, 2016).

## Conclusiones

En la formación de los estudiantes de la Universidad Católica Luis Amigó como agentes constructores de una cultura de paz, es posible identificar que ellos se destacan por el desarrollo de competencias ciudadanas cognitivas que muestran buenos niveles de análisis crítico y reflexivo; y por competencias emocionales que propenden por la empatía con las demás personas, el respeto, la tolerancia a la diferencia y competencias comunicativas, pues cuentan con gran capacidad de escucha, comunicación asertiva y suelen acudir a acciones evasivas, asistir al encuentro del otro y al diálogo como herramientas para la resolución pacífica de conflictos.

Educar para la paz no es una responsabilidad exclusivamente del Estado o el sector educativo; es también una cuestión de responsabilidad social y compromiso individual de generar ambientes de sana convivencia; es decir que es necesario un cambio de la educación tradicional, hacia una educación dirigida a desarrollar competencias sociales para la vida, que posibiliten resolver los conflictos de una manera no violenta. Para ello, el docente ha de centrar su desempeño no solo en su saber fundante, sino también en una educación con miras al respeto, la tolerancia y la resolución no violenta de los conflictos.

La educación para la paz no debe quedarse solo en una actitud de obrar bien o de hacer cosas buenas, ya que a través de la enseñanza de competencias ciudadanas se puede también estimular un compromiso político con el otro y la capacidad de expresión o argumentación de las razones para el bien común y, de esta forma, provocar espacios de cultura de paz.

## Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

# Referencias

- Areiza Madrid, G. (2014). La educación para la paz en Colombia: estrategias de transformación y resolución negociada de los conflictos. *Ra Ximhai*, 10(4), 313-336. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71205/62903>
- Botero, P., Ospina, H. F., Arcesio Gómez, E., & Gutiérrez Ospina, M. (2008). Condiciones de participación y formación política de jóvenes colombianos constructores de paz. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(1), 81-93. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3357>
- Cano, M-J., & Molina Rueda, B. (2015). Culturas, mundos globales y paz. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(2), 9-27. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/3178/3888>
- Cerdas-Agüero, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 135-154. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.9>
- Chernick, M. (1999). Negotiating peace amid multiple forms of violence: the protracted. In C. Arnsón (Ed.), *Search for a settlement to the armed conflicts in Colombia. Comparative peace processes in Latin America* (pp. 93-100). Woodrow Wilson Center Press and Stanford University Press.
- Gadamer, H-G. (2001). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme. (Obra original publicado en 1960).
- Guajardo, N. (2013). La educación para la paz y la mediación como herramientas en resolución de conflictos escolares. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 3(1), 45-56. <https://doi.org/10.15332/erdi.v3i1.430>
- Hernández Arteaga, I., Luna Hernández, J., & Cadena Chala, M. (2017). Cultura de paz: una construcción educativa aporte teórico. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172. <https://doi.org/10.19053/01227238.5596>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2008). *El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto* [Conferencia 6º Congreso de Investigación en Sexología]. Instituto Mexicano de Sexología, A. C. & Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.
- López Becerra, M. (2011). Teorías para la paz y perspectivas ambientales del desarrollo como diálogos de imperfectos. *Luna Azul*, (33), 85-96.
- Martínez Lirola, M. (2015). Aproximación a la educación para la paz en la enseñanza universitaria: Algunas actividades prácticas. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(2), 35-43. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/2062/1798>

- Martínez Lirola, M. (2016). Potenciando el enfoque de la educación para la paz en la enseñanza universitaria española: una propuesta de actividades en asignaturas de lengua inglesa. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22, 87-100. <https://10.17533/udea.ikala.v22n01a06>
- Méndez Méndez, N., & Casas Casas, A. (2009). Educación para la paz, cultura política y cambio social: un análisis empírico del programa Aulas en Paz desde el institucionalismo cognitivo. *Desafíos*, (21), 97-134. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/desafios/article/view/448/390>
- Molano, O., Campos, M., & Quintero, M. (2008). Educación ciudadana universitaria para la cultura de paz. *Multiciencias*, 8(2), 163-171. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/multiciencias/article/view/16696>
- Sánchez Cardona, M. (2012). Empoderamiento y responsabilidad de la cultura para la paz a través de la educación. *Ra Ximhai*, 8(2), 127-158.
- Sandoval, C. (1997). *Investigación Cualitativa*. Módulo 4. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. ASCUN.
- Vila Merino, E., & Martín Solbes, V. (2011). Filosofía de la educación y cultura de paz en el discurso pedagógico. *Innovación Educativa*, 11(55), 6-13.
- Villamil Cancino, M. (2013). Educación para la paz en Colombia: una búsqueda más allá del discurso. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 3(2), 25-40. <https://doi.org/10.15332/erdi.v3i2.460>

Artículo de reflexión derivado de investigación

# Codependencia: una adicción o un patrón de relación inadecuado

## *Codependency: addiction or inadequate relationship pattern*

Melissa Irene Cueto Prieto<sup>\*</sup>, Paula Ariadna Corzo Pérez<sup>\*\*</sup>

Recibido: 24 de mayo de 2020 / Aceptado: 8 de julio de 2021 / Publicado: 13 de diciembre de 2021

**Forma de citar este artículo en APA:**Cueto Prieto, M. I., & Corzo Pérez, P. A. (2021). Codependencia: una adicción o un patrón de relación inadecuado. *Poiésis*, (41), 93-104. <https://doi.org/10.21501/16920945.4177>

### Resumen

La codependencia es un problema que afecta a cada vez más personas, siendo esta la que caracteriza frecuentes estados de insatisfacción y sufrimiento personal, donde la persona se encuentra enfocada en atender las necesidades de su pareja y/o de otras personas, sin tomar en cuenta las propias, a partir de una necesidad de que la conducta de otra persona se desarrolle desde las propias expectativas, al tiempo que se vive la imposibilidad de expresarlo de manera clara y asertiva en el día a día. Terapéuticamente esta problemática ha sido y sigue siendo motivo de consulta en contextos de rehabilitación y procesos de recuperación en adicciones, estando representada en la naturaleza de los vínculos que se establecen al interior de una familia o de una pareja. De ahí la importancia del abordaje terapéutico de la red de apoyo del adicto, ya que esta tiende a considerar la adicción como un asunto único de la persona en rehabilitación. Desde hace algo más de 20 años, este tema ha sido motivo de investigación de terapeutas, psicólogos, psiquiatras y consejeros, quienes han propiciado discusiones a la luz de establecer un concepto de codependencia y qué elementos de esta merecen la pena tener en cuenta al momento de establecer líneas o planes de tratamientos para las personas que sufren esta condición.

### Palabras clave:

Adicciones; Codependencia; Dependencia emocional; Familia; Rehabilitación; Relaciones familiares.

<sup>\*</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Profesora del programa de Psicología, líder e investigadora del área clínica. Medellín-Colombia. Contacto: [mcuetopriet@uniminuto.edu.co](mailto:mcuetopriet@uniminuto.edu.co), ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-4327-2914>

<sup>\*\*</sup> Universidad Cooperativa de Colombia. Médica psiquiatra, candidata a doctorado de la Universidad Militar de Nueva Granada. Coordinadora de investigación Corporación Clínica Universidad Cooperativa de Colombia. Docente Facultad de Medicina, Corporación Universidad Cooperativa de Colombia. Medellín-Colombia. Contacto: [paula.corzop@campusucc.edu.co](mailto:paula.corzop@campusucc.edu.co)

## Abstract

Codependency is a problem that affects more and more people, being this the one that characterizes frequent states of dissatisfaction and personal suffering, where the person is focused on meeting the needs of their partner and / or other people, without taking into account their own, from a need for the behavior of another person to develop from their own expectations, while experiencing the impossibility of expressing it clearly and assertively on a day-to-day basis. Therapeutically, this problem has been and continues to be a reason for consultation in the context of rehabilitation and recovery processes in addictions, being represented in the nature of the bonds that are established within a family or a couple. Hence the importance of the therapeutic approach of the addict's support network, since it tends to consider addiction as a unique issue for the person in rehabilitation. For a little over 20 years, this topic has been the subject of research by therapists, psychologists, psychiatrists and counselors, who have fostered discussions in the light of establishing a concept of codependency and what elements of it are worth taking into account at the time of establish treatment lines or plans for people who suffer from this condition.

## Keywords:

Addictions; Codependency; Emotional dependence; Family; Rehabilitation; Family relationships.

# Introducción

Dentro del ejercicio clínico de la psicología se abordan diversas problemáticas y, desde salud mental, las adicciones tienen un papel casi que protagónico en todo este ámbito. Luego de diez años de experiencia de ejercicio profesional de las autoras de este texto, son muchos los casos de codependencia que se abordan, entendiendo esta como la manifestación adictiva por las relaciones o las personas. Son múltiples los casos de individuos que sufren sin saber por qué y que se pierden en medio de relaciones tormentosas o violentas a causa de esa falta de “fuerza de voluntad” que caracteriza a esta condición.

Todos los humanos somos seres sociales y estamos necesitados del contacto y del afecto del otro(s) y somos en una medida u otra “cuidadores”.

El rol de la madre es esencial para la supervivencia de la especie; gracias al “instinto del amor”, la conducta materna contiene muchos elementos de lo que se ha denominado codependencia; de hecho, grandes aportes se reconocen día a día a la humanidad dada la necesidad relacional que procura el bienestar del otro. Sin embargo, también es un hecho que, a nombre del amor o la ausencia de este, se presentan toda clase de relaciones tóxicas y disfuncionales que tienden a volverse conductas obsesivas compulsivas con claras consecuencias para quien las padece y que entran en el terreno de lo insano o mejor, de la enfermedad mental.

La codependencia es reconocida como una manifestación más de la adicción y ya aceptada como una enfermedad en cada vez más escenarios terapéuticos, por tanto, la persona pierde la voluntad de buscar bienestar y protección ante un medio ambiente peligroso y amenazante. Son cada vez más quienes consultan por este tema y es por eso por lo que el terapeuta debe tener herramientas para poder ajustar tratamientos y formular alternativas de acción con este tipo de pacientes.

## *El concepto de codependencia*

La evolución del concepto de codependencia inició en los años cincuenta, dentro de los grupos de Alcohólicos Anónimos (AA); los familiares de estos llegaron a la conclusión de que también sufrían y que se necesitaba que su tratamiento fuera distinto e independiente de los grupos AA, esto dio paso a que quienes representaban la red de apoyo de los enfermos alcohólicos, que a su vez vivían de acuerdo a algún tipo de trastorno emocional, a comportarse de manera particular frente al hábito de la bebida del alcohólico, pero dichas conductas no cesaban con la sobriedad de este. Así surgieron los grupos de Al-anón dirigidos a las familias de los alcohólicos y se propagaron alrededor del mundo como una alternativa de mejora de los estados emocionales de las familias.

La palabra codependencia es un término que se usa desde la década de los setenta, ya que se implementó en varios centros de intervención de Minnesota. Subby, como se cita en Beattie (2011), describe que la codependencia es

un estado emocional, psicológico y conductual que se desarrolla como resultado de que un individuo haya estado expuesto prolongadamente y haya practicado, una serie de reglas opresivas, reglas que previenen la abierta expresión de sentimientos al igual que la discusión abierta de problemas personales e interpersonales. (p. 51)

Siguiendo esta línea, autores como Beattie (2011) han propuesto conceptos basados en las apreciaciones personales, experiencias y relatos de personas que se autodenominan codependientes, que finalmente han ayudado a la identificación y posterior abordaje de la problemática en las personas, a través de estas experiencias. Noriega Gayol (2013) plantea que los factores o dimensiones que pueden asociarse conceptualmente a la codependencia han sido agrupadas en a) los factores relacionados con la problemática derivada del consumo de alcohol de otros significativos, en el pasado o presente, es decir, la historia familiar de alcoholismo o el tener una pareja que abusa del consumo de alcohol; b) los relacionados con la problemática de maltrato por parte de otros significativos en el pasado o en el presente, tales como la historia familiar de maltrato y el tener una pareja maltratadora; c) los afectivos, tales como pérdidas en la infancia; d) los relacionados con la estructura familiar, como el orden de nacimiento entre hermanos y, e) los culturales, en particular los relacionados con el género, tales como las principales características del machismo y la sumisión. Esta perspectiva amplía la concepción de la codependencia, ya que no la sujeta únicamente a la relación con un adicto, sino que incluye más factores en la problemática.

Por otra parte, la codependencia es un problema de salud mental y se observa el aumento de esta enfermedad y cómo afecta no solo a quien la posee, sino también al grupo familiar, ya que todos los miembros tienen consecuencias por convivir con un padre o madre alcohólico (Jiménez Chafey et al., 2011). De igual manera se define el término a través de características de la personalidad o conductas descritas en la cotidianidad que causan malestar o sufrimiento:

Dejando de forma puntual una definición ampliada de codependencia que abarca cualquier relación en que hay una pérdida de sí mismo. Los individuos comúnmente codependientes no son conscientes de sus propios pensamientos y sentimientos porque son tan otros enfocados y dependientes de las necesidades de otros. La codependencia es el ciclo de formas de conducta y pensamientos disfuncionales que originan sufrimiento y que además se repiten de forma compulsiva en respuesta a una relación de tipo enfermizo con un adicto activo, la cual puede ser desarrollada en una persona que tiene contacto directo con la adicción de otra, sin importar el tipo de vínculo establecido. (Fischer & Crawford, 1992, como se cita en Belyea, 2011, p. 19)

Guevara (2002), como se cita en Salas y García (2012), refiere que lo más importante de estos comportamientos es que la persona codependiente piensa y asegura que su intención es ayudar a solucionar el problema de la adicción de su familiar; por su parte, Reyes Larrahondo (2017) expone que



el tener varias de las características de la codependencia no significa que una persona sea inferior o peor que otra, pues (...) algunos adquieren estas conductas en su infancia, otros un poco más tarde en la vida, otros tal vez producto de una crianza en la cual se hacía énfasis en que el servicio y la sumisión eran características 'piadosas' y deseables en la vida. (p. 71)

Esto quiere decir que la conducta codependiente es una forma de actividad de carácter automático que ha sido reforzada y mantenida como tal a través de los años y que connota una finalidad adaptativa dentro de la familia para tal fin. Ello hace que dicho patrón de conducta y de pensamiento o emoción esté justificado ante la persona y, a su vez, pase desapercibido para su entorno, definiéndolas solamente como "personas de difícil manejo".

El codependiente presenta rasgos de personalidad claramente identificables con formas de pensar irracionales que son muy difíciles de cambiar, ya que van acompañadas de patrones afectivos perturbadores como angustia, ansiedad, depresión, ira incontrolable, así como baja autoestima, temor al abandono, déficit en la toma de decisiones, incapacidad de autocritica, descontrol de impulsos, sentimiento de culpa, entre otros (Guevara, 2002).

Para dar a conocer con mayor claridad el término codependencia, en la tabla 1 se expone el punto de vista de varios autores.

**Tabla 1.**  
*Definiciones de codependencia*

Autor	Definiciones de codependencia
Cermak (1986)	La <i>codependencia</i> es una enfermedad de las relaciones intra o interpersonales.
Robert Subby (1991)	La <i>codependencia</i> es un estado emocional, psicológico y conductual desencadenado cuando un individuo ha estado expuesto prolongadamente a una serie de reglas opresivas, mismas que limitan la abierta expresión de sentimientos, al igual que la expresa discusión de problemas personales e interpersonales.
Larsen (1984)	Son conductas aprendidas, autoderrotantes, o defectos de carácter que producen una disminución en la capacidad de iniciar o de participar en relaciones amorosas.
Haaken (1990)	La <i>codependencia</i> es un término diagnóstico que ha aumentado su uso en el ambiente clínico y de autoayuda; generalmente se refiere a una entidad en particular común entre mujeres, basada en el cuidado y una excesiva responsabilidad por los/las demás.
Kellogg (1990)	La <i>codependencia</i> se distingue por la falta de relación con uno mismo, es por ello que la persona busca relacionarse de una manera enfermiza con los/las demás. En el fondo de la <i>codependencia</i> , como en el fondo de todas las adicciones, hay un inmenso vacío.
Beattie (1991)	La <i>codependencia</i> es la manera en que la enfermedad afecta a otros miembros de la familia. Una persona codependiente es quien ha permitido que la conducta de otra persona le afecte y está obsesionada con controlar la conducta de esa persona.
Pérez Gómez & Delgado Delgado (2003)	La <i>codependencia</i> es un patrón de comportamiento que se caracteriza por mantener una relación con dependencia afectiva hacia una persona, la cual a su vez depende de otro objeto sea o no de tipo afectivo.
Hollis (1985)	El <i>codependiente</i> es la persona que es adicta a la adicción de otra persona.

Cuadro tomado de Marín et al. (2014, p. 129).

No podemos dejar a un lado que, como se mencionaba en el inicio, el término codependencia se aludía únicamente a la afectación que hace a las esposas de personas alcohólicas como lo indican Morocho y Ortega (2017), es decir que la codependencia también afecta a familiares de consumi-

dores de drogas o sustancias psicoactivas. Pérez Gómez y Delgado Delgado (2003) enfatizaron su estudio en describir si las características están más presentes en familiares o personas con algún vínculo afectivo.

Voli (2010), como se cita en Gómez Castillo (2017), enuncia que el patrón conductual del codependiente se explica a través de las expectativas de conseguir determinados resultados que no dependen directamente de sí mismos, sino de la relación con otras personas; es decir, los codependientes necesitan para su propia satisfacción que los demás actúen de la forma que ellos consideren adecuada (p. 3). Por ello podemos encontrar relaciones basadas en la negación, restricción y en propinar sufrimiento en el otro, al tiempo que se sufre; un intercambio malsano de intentos de control y en muchos casos se llega a ejercer algún tipo de violencia en medio de la relación codependiente.

De igual manera, Andrade Salazar y Ospina Rincón (2012) explican la codependencia como una interrelación de dos factores determinantes, que son la relación de dependencia y los patrones disfuncionales y opresivos de comunicación:

La codependencia comporta ambos elementos y se inscribe en el marco de relaciones donde la disfuncionalidad del sistema de creencias y de comunicación, determina la fragilidad de los elementos de sostén emocional, mismos que se quebrantan y pasan al plano de la necesidad de contención constante, así, el otro se convierte en un centro de descargas de frustraciones emergentes y recidivantes. Si bien muchas personas comunican lo que les sucede, solo algunas se comunican respecto a sus conflictos, en el primer momento el codependiente y el adicto se adscriben a la idea de que tienen que ser entendidos por otros sin hablar de lo que les sucede, por lo que la incomprensión les resulta intolerable en todo sentido. (p. 5)

El comportamiento codependiente se origina en los sentimientos de culpa y responsabilidad que, a su vez, genera que los familiares o cuidadores se hagan cargo de la situación a pesar de su propia calidad de vida, centrándose totalmente en el otro. Es por ello que la información y comprensión de la problemática es muy importante, ya que la actitud de un miembro de la familia codependiente puede causar varias dificultades en el proceso terapéutico propio o de otro miembro de la familia, ya sea adicto o enfermo mental o físico crónico (da Costa et al., 2017, p. 176).

Luego de estas aproximaciones se define la característica no intencional de estas conductas, o por lo menos no con la intención de causar sufrimiento, porque de hecho la persona no se da cuenta en la mayoría de casos que este problema subyace a sus conductas. Es por esta razón que, partiendo de la experiencia clínica, se observa que las personas que buscan ayuda no logran identificar con claridad el motivo real de su malestar y mucho menos la manera en que cada uno genera o participa de dicho malestar emocional o general.

Sirvent (2004), como se cita en Moral Jiménez y Sirvent Ruiz (2014), resalta la importancia de cobrar conciencia del problema. El mero hecho de solicitar ayuda es un gran paso, si bien se puede acudir con una conciencia errónea o insuficiente del problema. El siguiente paso es adquirir una

mayor conciencia del problema. Dimensionarlo, reevaluarlo cuantas veces sean precisas y digerirlo poco a poco (p. 44). Con esto se refieren a la mayor dificultad en el proceso terapéutico a la que se puede enfrentar cualquier paciente adicto, la negación, que a su vez va de la mano con esta falta de intencionalidad o de atribución consciente a las conductas autodestructivas o incluso hacia los otros.

## *Algunos instrumentos de medición de codependencia*

Los estudios a lo largo de la historia muestran que entre las diferentes dependencias como la emocional, al sexo, a sustancias químicas, el alcohol y la comida, una de las que más se destaca es la codependencia, debido a su alto nivel de afectación en los comportamientos y actitudes que presentan la mayoría de los codependientes y en lo desapercibido que suele pasar, ya que se necesita que la manifestación sea extrema para que sea tomada en cuenta por las personas alrededor o incluso por el mismo codependiente, como motivo o consecuencia del malestar emocional. Asimismo, es de tener en cuenta que la codependencia afecta a las familias de los pacientes con algún tipo de dependencia o adicción, incluso se ha ampliado tanto el concepto que se considera también a las familias o cuidadores de personas con enfermedades crónicas incapacitantes.

Para tratar de dar algunas respuestas sobre el nivel o grado de codependencia, se han venido validando instrumentos que de una u otra forma hacen posible detectar la codependencia, dentro de las cuales podemos destacar pruebas como la llamada IDE (Aiquipa, 2012), el ICOD (Noriega Gayol & Ramos, 2002), también encontramos el Spann- Fischer (ECD-SF) de Biscarra (2010), siendo estas de las más utilizadas en la detección de dependencias.

Con base en estudios realizados anteriormente, podemos hallar evidencia como la de Aiquipa (2012) con el instrumento evaluativo llamado IDE, con el cual se pretende evaluar niveles de dependencia emocional, a través de 49 ítems. Esta investigación fue realizada en la ciudad de Lima en Perú, los resultados arrojaron que la prueba tiene indicadores de confiabilidad y evidencias de validez de constructo adecuados.

También Noriega Gayol y Ramos (2002), mediante el Instrumento de Codependencia (ICOD), brindan una herramienta de medición y validación de codependencia en mujeres mexicanas; estos autores destacan el hecho de que parece existir y afectar principalmente a las mujeres, tanto en el desarrollo de su personalidad como en la dinámica de sus relaciones interpersonales, tratando de ver su relación con la ausencia o presencia de una pareja alcohólica, y con tener o no una pareja que las maltrata. Esta prueba arrojó que se presenta mayor índice de codependencia cuando las parejas presentan maltrato y abuso de alcohol, que cuando no presentan estos problemas.

Entre los instrumentos ya utilizados para medir la codependencia desde diferentes contextos como es la dependencia emocional, se encuentra el de Aiquipa (2012) en donde se creó e implementó una escala de dependencia emocional IDE, la cual mide literalmente la dependencia emocional, teniendo en cuenta que para esto también está el CDE, el cual también es utilizado para

la medición de dependencia emocional en la investigación de Ventura y Caycho (2016). Así como también se debe tener en cuenta la escala Fisher, que ha sido utilizada para medir codependencia en algunos estudios como los de Biscarra et al. (2013) y en investigaciones de Martins-D'Angelo et al. (2011).

Por demás, es necesario incluir dentro de este análisis los criterios DSM-5 para lo más cercano a este padecimiento que es el trastorno de personalidad dependiente, el cual se traduce en una necesidad dominante y excesiva de que le cuiden, lo que conlleva un comportamiento sumiso y de apego exagerado, y miedo a la separación, que comienza en las primeras etapas de la edad adulta y está presente en diversos contextos y que se manifiesta por cinco (o más) de los siguientes hechos: 1. Le cuesta tomar decisiones cotidianas sin el consejo y la reafirmación excesiva de otras personas. 2. Necesita a los demás para asumir responsabilidades en la mayoría de los ámbitos importantes de su vida. 3. Tiene dificultad para expresar el desacuerdo con los demás por miedo a perder su apoyo o aprobación (nota: no incluir los miedos realistas de castigo.) 4. Tiene dificultad para iniciar proyectos o hacer cosas por sí mismo (debido a la falta de confianza en el propio juicio o capacidad y no por falta de motivación o energía). 5. Va demasiado lejos para obtener la aceptación y apoyo de los demás, hasta el punto de hacer voluntariamente cosas que le desagradan. 6. Se siente incómodo o indefenso cuando está solo por miedo exagerado a ser incapaz de cuidarse a sí mismo. 7. Cuando termina una relación estrecha, busca con urgencia otra relación para que le cuiden y apoyen. 8. Siente una preocupación no realista por miedo a que lo abandonen y tenga que cuidar de sí mismo (APA, 2014, p. 675).

En este conjunto de criterios está claramente definido un patrón de sumisión y necesidad de ser cuidado, lo cual, de acuerdo con lo revisado hasta el momento, no es lo único presente en el cuadro o características del codependiente, ya que este patrón también puede estar acompañado por una necesidad imperativa de cuidar de otros, hasta el punto de dejar de lado la propia vida por intentar controlar la de los demás. Ello, evidentemente, hace necesario que se amplíe la definición y así mismo, la comprensión y el abordaje o tratamiento de este padecimiento. Por tal razón cabe resaltar la responsabilidad de los profesionales en salud mental para identificar y responder a esta problemática que acompaña, pero también puede que incida, predisponga o complejice la situación de personas o familias enteras.

## *Codependencia y psicología*

Teniendo en cuenta que ningún psicoterapeuta o psicólogo está exento de llegar a padecer codependencia, debido a que antes de ejercer una profesión se trata de personas, con historias de vida diferentes y en muchos casos con factores de riesgo para adicciones u otras problemáticas emocionales, es importante resaltar que, en la relación terapéutica, por el solo hecho de estar vinculado con el bienestar emocional del consultante, cuando se habla de codependencia en el terapeuta, este se siente responsable por no satisfacer las necesidades o de calmar el malestar en el paciente

o consultante; diferente a la transferencia o contratransferencia que normalmente debe desarrollarse durante el proceso terapéutico, yendo más allá del vínculo y estableciendo una relación de responsabilidad del bienestar o malestar en las dos partes involucradas en esta relación.

A pesar de que la codependencia es un tema que está presente cada vez más en el quehacer profesional e investigativo del psicólogo, son pocas las investigaciones o textos que refieran esta problemática en relación con estos profesionales; dentro de estas se encontró la de Pardee (2007), como se cita en Belyea (2011), quien explica que:

Cuando los consejeros que son codependientes entran a la relación de consejería sin conciencia que pueden intentar controlar los sentimientos, acciones y pensamientos de los clientes a través de manipulación y asesoramiento compulsivo. Estos consejeros tienen una necesidad exagerada de ser necesitados por otros, lo que fomenta la dependencia del cliente y la impotencia. La relación terapéutica es la base del crecimiento del cliente y la seguridad de la dáda de asesoramiento permite que afloren problemas no resueltos para ser examinados y la oportunidad para que el cliente aprenda nuevos y más saludables patrones de relación. (p. 2)

Es posible que el consejero, junto con el cliente, experimente algún crecimiento personal dentro de la relación de asesoramiento. Sin embargo, es esencial para los terapeutas conocer sus problemas personales para asegurarse de que no intentan cumplir sus necesidades a expensas del cliente (Corey & Corey, 1998, citado en Belyea, 2011, p. 2).

## Conclusión

En concordancia con los múltiples significados de la codependencia, se entiende que este problema no discrimina condición alguna de la persona y, por ende, los psicólogos tienen que estar atentos a su propia vida emocional y la influencia que este tipo de problemáticas tiene sobre su ejercicio profesional, ya que se asimila que un profesional en el área de la psicología estando facultado para la intervención y manejo del área afectiva y de la salud mental, debería estar debidamente evaluado o hacer una introspección general según su estilo de vida, para determinar el grado de afectación que esta ha generado en su cotidianidad y ejercicio profesional, de tal manera que establezca si puede o no ayudar a otros, queriendo dejar en claro que para poder brindar una ayuda eficaz en los problemas psicológicos de las personas, se necesita estar bien con uno mismo.

# Conflicto de intereses

Las autoras declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

## Referencias

- Aiquipa, J. T. (2012). Diseño y validación del inventario de dependencia emocional. *Revista IIPS*, 15(1), 133-145. [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v15\\_n1/pdf/a8v15n1.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v15_n1/pdf/a8v15n1.pdf)
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5a ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Andrade Salazar, J., & Ospina Rincón, L. (2012). Revisión de la conceptualización del término codependencia. *Poiésis*, (23), 1-11. <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/334/308>
- Beattie, M. (2011). *Ya no seas codependiente*. Patria.
- Belyea, D. (2011). *The effect of an educational intervention on the level of codependency among graduate Counseling Students*. Repository Digital Commons Wayne State. [https://digitalcommons.wayne.edu/oa\\_dissertations/209/](https://digitalcommons.wayne.edu/oa_dissertations/209/)
- Biscarra, M. (2010). Codependencia: definición teórica, validación de un instrumento y su relación con la autoestima y el locus de control. *Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación*, 7, 268-273.
- Biscarra, M. A., Brandariz, R., Lichtenberger, A., Peltzev, R., & Cremonte, M. (2013). Construcción de una escala de codependencia. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 5(1), 42-51. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/article/view/5159>
- Da Costa, B., Silva Marcon, S., Paiano, M., Aparecida Sales, C., Alves Maftum, M., & Pagliarini Waidman, M. A. (2017). Feelings and codependent behavior in the family of illicit drugs users. *Acta Scientiarum. Health Sciences*, 39(2), 175-181. <https://doi.org/10.4025/actascihealthsci.v39i2.27781>

- Gómez Castillo, B. (2017). Codependencia en noviazgo de adolescentes del nivel medio superior. *Integración Académica en Psicología*, 5(14) 68-76. <http://integracion-academica.org/attachments/article/166/05%20Noviazgo%20-%20BGomez.pdf>
- Guevara, G. (2002). Relación de los niveles de autoeficacia y la codependencia en un grupo de familiares de paciente drogadependientes. *Revista de Investigación en Psicología*, 5(2), 6-26. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v5i2.5063>
- Jiménez Chafey, M. I., Sierra Taylor, J. A., Villafañe Santiago, A. A., & Jiménez Pastrana, W. (2011). Hijos adultos de madres/padres alcohólicos y factores de riesgos psicológicos en estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1-20. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10179/18037>
- Lemos Hoyos, M., & Londoño Arredondo, N. H. (2006). Construcción y validación del cuestionario de dependencia emocional en población colombiana. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(2), 126-140.
- Marín R., Templos L., & Larios L., (2014). *Mujeres y adicciones, codependencia: una revisión de sus distintas aproximaciones en México*. CENADID.
- Martins-D'Angelo, R., Montañés, M., Gómez-Benito, J., & Silva, Y. (2011). Codependencia y sus instrumentos de evaluación: un estudio documental. *Avaliação Psicológica*, 10(2), 139-150.
- Morocho, N., & Ortega, P. (2017). *Codependencia y calidad de vida en esposas de alcohólicos del grupo "El sol nace para todos" del Cantón Guano, periodo diciembre 2016–mayo 2017* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador]. <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/3904/1/UNACH-EC-FCS-PSC-CLIN-2017-0017.pdf>
- Noriega Gayol, G., & Ramos, L. (2002). Construcción y validación del instrumento de codependencia (ICOD) para las mujeres mexicanas. *Salud Mental*, 25(2), 38-48.
- Noriega Gayol, G. (2013). *El guion de la codependencia en las relaciones de pareja: diagnóstico y tratamiento*. Manual Moderno.
- Pérez Gómez, A., & Delgado Delgado, D. (2002). Codependencia en familias de consumidores y no consumidores: 1. Estado de arte y construcción de un instrumento. Programa presidencial para afrontar el consumo de drogas "RUMBOS". <http://www.psicothema.com/pdf/3043.pdf>
- Pérez Gómez, A., & Delgado Delgado, D. (2003). La codependencia en familias de consumidores y no consumidores de drogas: estado del arte y construcción de un instrumento. *Psicothema*, 15(3), 381-387. <http://www.psicothema.com/pdf/1076.pdf>
- Reyes Larrahondo, J. (2017). La codependencia: un enemigo silencioso [Tesis de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/12391/5/14590904.pdf>

Salas, E., & García M., (2012). Co-dependencia [Monografía para optar al grado académico de Magíster, Universidad de la Bio-Bio]. [http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2137/1/Salas\\_Zurita\\_Elsie.pdf](http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2137/1/Salas_Zurita_Elsie.pdf)

Ventura, J., & Caycho, J. (2016). Análisis psicométrico de una escala de dependencia emocional en universitarios peruanos. *Revista de Psicología*, 25(1), 1-17. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.42453>



Artículo de reflexión derivado de investigación

# Reflexión sobre la incidencia de la desigualdad social en la salud mental de los jóvenes del barrio El Recreo del municipio de San Andrés de Cuerquia – Antioquia (2019-2020)

*Reflection on the incidence of social inequality in the mental health of young people in the El Recreo neighborhood of the municipality of San Andrés de Cuerquia-Antioquia (2019-2020)*

Marizabel Areiza Echavarría\*, Laura Tatiana Toro Flórez\*\*, María Isabel Ortega Herrera\*\*\*

Recibido: 11 de noviembre de 2020 / Aceptado: 15 de enero de 2021 / Publicado: 13 de diciembre de 2021

## Forma de citar este artículo en APA:

Areiza Echavarría, M., Toro Flórez, L., & Ortega Herrera, M. I. (2021). Reflexión sobre la incidencia de la desigualdad social en la salud mental de los jóvenes del barrio El Recreo del municipio de San Andrés de Cuerquia – Antioquia (2019-2020). *Poiésis*, (41), 105-114. <https://doi.org/10.21501/16920945.4178>

## Resumen

Este artículo presenta una reflexión alrededor de un ejercicio de corte investigativo, desarrollado por el semillero de investigación: Trabajo Social, Calidad de Vida y Bienestar, perteneciente al programa de Trabajo Social de la Universidad Católica Luis Amigó. El tema central es explorar la incidencia de la desigualdad social en la salud mental de los jóvenes del municipio de San Andrés de Cuerquia, Antioquia, durante el primer semestre de 2020.

## Palabras clave:

Desigualdad social; Educación; Grupo social; Familia; Joven; Salud mental; Socioeconómico; Trabajo social.

\* Estudiante de Trabajo Social. Integrante del semillero: Trabajo Social, Calidad de Vida y Bienestar, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: [marizabel.areizaec@amigo.edu.co](mailto:marizabel.areizaec@amigo.edu.co)

\*\* Estudiante de Trabajo Social. Integrante del semillero: Trabajo Social, Calidad de Vida y Bienestar, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: [laura.torofl@amigo.edu.co](mailto:laura.torofl@amigo.edu.co)

\*\*\* Licenciada en Educación Preescolar, estudiante de Trabajo Social. Integrante del semillero: Trabajo Social, Calidad de Vida y Bienestar, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: [maria.ortegahe@amigo.edu.co](mailto:maria.ortegahe@amigo.edu.co)

## Abstract

This article presents a reflection on an academic exercise, developed by the research lab: Social Work, Quality of Life and Well-being, belonging to the Social Work program of the Universidad Católica Luis Amigó. The central theme of this academic exercise consisted of exploring the incidence of social inequality in the mental health of young people in the municipality of San Andrés de Cuerquia, Antioquia, during the first semester of 2020.

## Keywords:

Education; Education; Social inequality; Social group; Family; Youth; Mental health; Socioeconomic; Social work; Social inequality; Social work.

# Introducción

Una de las intencionalidades del ejercicio académico, en general, es conocer el nivel de manifestación y participación de la vida personal, familiar y afectiva de un determinado grupo social, por lo que precisar el alcance de un ejercicio investigativo sobre un grupo social en particular se hace más interesante y pertinente, más aún si este grupo corresponde a jóvenes que viven una realidad compleja y marcada por múltiples formas de exclusión, especialmente aquellos que presentan condiciones socioeconómicas precarias, con familias con grandes limitaciones para invertir en la educación de sus hijos e hijas, con un mercado laboral que excluye a los individuos jóvenes de las posiciones laborales mejor remuneradas por el nivel formativo, las altas tasas de fecundidad que contribuyen al ciclo de pobreza y la exposición a situaciones de violencia, lo que termina por generar en este grupo poblacional condiciones de alta vulnerabilidad social (Arora et al., 2015, como se citó en Hernández et al., 2018, p. 406).

Para poder abordar de modo más profundo este tema, el semillero de investigación: *Trabajo Social, Calidad de Vida y Bienestar*, perteneciente al programa de Trabajo Social de la Universidad Católica Luis Amigó, modalidad distancia, llevó a cabo el ejercicio llamado: “Incidencia de la desigualdad social en la salud mental de los jóvenes del municipio de San Andrés de Cuerquia – Antioquia (Estudio de Caso. 2019-2020)”, el cual tuvo como grupo objetivo a 12 jóvenes del barrio El Recreo de dicho municipio, quienes se encontraban en el rango de edades entre los 15 a 24 años y pertenecían a los estratos socioeconómicos 1 y 2.

El semillero, preocupado por esta temática de la desigualdad social y la salud mental de los jóvenes, dirigió su atención a una zona rural del departamento de Antioquia, donde pretendía encontrar evidencias y condiciones que muestren cómo la desigualdad y la salud mental se representan en un grupo poblacional de jóvenes, pero, ya no de una gran ciudad o metrópoli, sino de un pequeño caserío con una idiosincrasia ampliamente rural y limitadamente urbana.

Es de tener en cuenta que la capacidad de poder hacer algo, como pensar, actuar y asumir retos, determina la condición humana, toda vez que involucra emociones, sentimientos y conocimientos que convierten a los jóvenes en un grupo importante de la estructura social en el ámbito escolar, y en la sociedad en que actúa y al que pertenece (Arnillas & Paucar, 2006, como se cita en Aparicio et al., 2015).

## *El planteamiento del problema*

El tema aborda la contextualización de la desigualdad social en general, hasta reconocer los factores que caracterizan la desigualdad social en particular relacionados con un grupo de jóvenes de la zona rural, así como los problemas psicosociales de los jóvenes en situación de vulnerabili-

dad. Todo ello desde el enfoque de los problemas psicosociales, los cuales requieren un profundo análisis, tanto en sus teorías como en las propuestas de intervención, permitiendo que se aborde alrededor del desempeño de sus capacidades, en medio de la incertidumbre y la falta de oportunidades que los jóvenes evidencian dentro de la estructura socioeconómica y cultural en la que se encuentran insertos.

## *Ubicación socioespacial*

El grupo de jóvenes sujetos de estudio provienen de un lugar que, por sus condiciones sociales, económicas, políticas y culturales, no les facilita integrarse y desarrollar sus potencialidades en otros espacios urbanos distintos al que, con todas sus limitaciones, les proporciona la municipalidad de San Andrés de Cuerquia.

En correspondencia a lo planteado por Arnillas y Paucar (2006, como se cita en Aparicio et al., 2015), el contexto socioeconómico ubica a estos jóvenes en un estado de vulnerabilidad y con un alto margen de riesgo conductual, lo que implica para el Trabajo Social abordar temas relacionados con el empoderamiento y la salud mental, los cuales permiten asociar las competencias en el ser, saber, hacer, como capacidades de autonomía y autosuficiencia.

## *Objetivos*

El objetivo de la investigación es develar, de modo general, la incidencia que tiene la desigualdad social en la salud mental de los jóvenes. Más específicamente, se buscó identificar los factores que determinan la desigualdad social de los jóvenes, explorar sus problemas psicosociales, así como analizar la relación que existe entre la desigualdad social y el entorno socioeconómico en el que viven.

## *Enfoque metodológico*

El enfoque metodológico diseñado y aplicado por el semillero de investigación del programa de Trabajo Social de la Universidad Católica Luis Amigó, consideró las dimensiones epistemológica y operativa como base de la investigación académica, abordando la interacción con los jóvenes a partir de los principios éticos de la profesión de Trabajo Social, tales como el reconocimiento de la dignidad humana, el respeto a los derechos humanos, las garantías respecto a la justicia social y la equidad, de modo que se pudiera facilitar la participación de los involucrados, promover su autodefinición, garantizar la confidencialidad y actuar desde la integridad profesional.

Desde la dimensión epistemológica, el grupo poblacional de la investigación es considerado como sujetos activos, pensantes y participantes; corresponsables en la construcción de su realidad social e influidos por los procesos históricos, familiares, culturales, territoriales y sociales. En ese

sentido, vale señalar que se consideró el análisis de la realidad objetiva y subjetiva, en el marco del contexto social, político y económico que habitan los jóvenes en estudio, enfatizando en el actual estado de su condición de salud mental.

Este modelo metodológico consideró una dimensión operativa, la cual se articuló al tipo de estudio, los métodos, técnicas e instrumentos definidos para el proceso de recolección de información. Esta dimensión operativa reunió los datos cuantitativos y cualitativos necesarios para una comprensión integral de la problemática en estudio, respondiendo a un nivel exploratorio y descriptivo de la realidad que viven los jóvenes, de sus problemas psicosociales, así como de su condición socioeconómica, lo que permitió detectar en qué medida su condición de desigualdad social aportó a la configuración de sus problemas psicosociales.

Igualmente, este modelo metodológico permitió definir un “estudio de caso”, el cual facilitó explorar, comprender y describir las condiciones mentales del grupo de jóvenes de San Andrés de Cuerquia y adentrarse en la exploración de las causas que explican las condiciones socioeconómicas donde los jóvenes se desenvuelven en su diario vivir.

Por cuanto se refiere a la hipótesis de la investigación, se definió que la desigualdad social genera problemas de salud mental en los jóvenes, problemas que deben ser analizados e intervenidos dentro de la lógica de conocimiento y acción del Trabajo Social.

En términos generales, la metodología definida para el abordaje del proyecto de la desigualdad social en la salud mental de los jóvenes del municipio de San Andrés de Cuerquia, por parte del semillero de investigación de la Universidad Católica Luis Amigó, consistió en un estudio de caso basado en un enfoque inductivo-deductivo y analítico. Los instrumentos utilizados para la recolección de información fueron: la “Rueda de la Vida” y la entrevista individual, la cual incluyó la realización de un genograma y un “Ecomapa”.

En lo que respecta al instrumento de la Rueda de la Vida, las preguntas que orientaron su aplicación giraron en torno a la categoría de crecimiento personal de los jóvenes, lo que permitió visualizar lo que tiene y ha alcanzado hasta el momento este grupo poblacional, así como lo que sueñan o quieren ser en un futuro cercano dichos jóvenes.

Las preguntas fueron realizadas en orden y en un formato que contenía la rueda de la vida, según la valoración de sus categorías y rangos. Durante la implementación del instrumento, se permitió a los participantes expresar libremente todos los conocimientos, sentimientos, percepciones y miedos frente a las categorías propuestas. Igualmente, también fue una oportunidad para que los jóvenes se cuestionaran y comprendieran tanto sus fortalezas, como debilidades y amenazas.

En lo que concierne al instrumento de la entrevista individual, se definieron las categorías de crecimiento personal, negocios/estudios, familia, salud, amigos, recreación/diversión, amor, contribución, finanzas y espiritualidad.

La categoría Crecimiento Personal recogió todo lo referente a los valores, aptitudes y actitudes personales, como también lo que ha implicado movilizaciones en sus vidas. La categoría Negocios/Estudios, además que abordaba todo lo referente a su enunciado, se complementó con la de Crecimiento Personal. La categoría Familia consideró la constitución de las familias de los jóvenes, las relaciones entre sus miembros y los roles entre padres e hijos. La categoría Salud se refirió a todo lo concerniente al esquema de salud institucional, familiar y personal en el que los jóvenes y sus familias se encuentran inmersos. La categoría Amigos consideró los valores por los que esta categoría tiene relevancia para los jóvenes. La categoría Recreación/Diversión se entendió desde la necesidad social de utilizar e invertir el tiempo libre de los jóvenes. La categoría Amor se refirió a los sentimientos que los jóvenes sienten por su familia y seres queridos como un factor de soporte psicosocial. Y, por último, la categoría Finanzas abordó todo lo referente a los ingresos económicos de los jóvenes y sus familias.

### *Referentes teóricos y conceptuales*

Como referentes teóricos se trataron los temas relacionados con los problemas psicosociales de los jóvenes en situación de vulnerabilidad, se retomaron conceptos como: joven, trabajo social, desigualdad social y salud mental, todos estos ubicados dentro del enfoque del Semillero de Investigación Trabajo Social, Calidad de Vida y Bienestar. Referentes teóricos que permitieron profundizar en la comprensión de la realidad objetiva, subjetiva y contextual de un grupo de jóvenes desde un enfoque hermenéutico.

Al respecto, los jóvenes esbozan su propia concepción social de la vida y definen el ímpetu que ellos ejercen en cada una de las esferas de la integración familiar, política y social, por lo que se puede afirmar que el desempeño del joven, en la estructura social y política, depende de la posición que estos jóvenes tienen frente a las diferentes particularidades históricas, económicas, sociales y culturales que les tocó vivir y en las cuales siempre intentarán encontrar su proyección social e identidad personal (Paz-Calderón et al., 2016, p. 1310).

De modo institucional y normativo, se encontró que la Constitución Política de Colombia de 1991 introduce a los jóvenes como agentes de garantías y con instancias de protección frente a sus derechos sociales, individuales, económicos, culturales y colectivos, lo cual se reafirma y normaliza con la promulgación de la Ley Estatutaria 1622 de 2013, referida al Estatuto de Ciudadanía Juvenil, donde se define al joven como “toda persona entre 14 y 28 años cumplidos, en proceso de consolidación de su autonomía intelectual, física, moral, económica, social y cultural que hace parte de una comunidad política y en ese sentido ejerce su ciudadanía”.

No obstante, la existencia de un compendio normativo no asegura la protección institucional y el reconocimiento de derechos de los jóvenes, ni el considerar a los jóvenes como sujetos clave en el desarrollo de los países, por lo que posiciones críticas indican que los jóvenes, como sujetos de

derechos y como protagonistas del cambio social para el desarrollo de la justicia e igualdad social, son invisibles en el marco de las políticas públicas en general (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2016).

## *El enfoque de intervención*

A partir de la revisión de literatura sobre los problemas psicosociales y la vulnerabilidad social de los jóvenes, realizada por los integrantes del semillero de investigación, se encontró que se requiere profundizar aún más en la comprensión integral de esta problemática social, de modo que se puedan diseñar propuestas de intervención ajustadas a las particularidades de los grupos sociales y contextos estudiados.

Dichas intervenciones deberán estar enfocadas al estudio y tratamiento de la salud mental de la población en general, pero para el caso particular de los jóvenes, la problemática es aún más complicada de entender e intervenir, en tanto las constantes brechas de exclusión social y vulnerabilidad en los jóvenes, denotan en sus comportamientos una posible manifestación de problemas psicosociales, los cuales terminan por revertirse en malestares físicos, alteraciones cognitivas, descompensación emocional y conductas de riesgo. De ello se deduce que “la conducta de riesgo puede ser considerada como una respuesta o mecanismo para hacer frente a condiciones de vida adversas” (Organización Mundial de la Salud, 1999, como se cita en Sánchez, 2017, p. 49).

El abordar el tema de los problemas psicosociales de los jóvenes requiere, entonces, un profundo análisis, tanto en sus teorías como en las propuestas de intervención que, desde el enfoque de intervención de Trabajo Social, permitan a este grupo poblacional desarrollar sus capacidades en medio de la incertidumbre y la falta de oportunidades que ellos evidencian, dentro de la estructura socioeconómica y cultural en la que se encuentran insertos.

## *Hallazgos*

Una vez aplicada la estrategia metodológica y los instrumentos de recolección de información (rueda de la vida y entrevistas), se logró evidenciar que los factores protectores como: familia, amor, recreación y amigos, tienen una alta valoración para los jóvenes. No obstante, su realización espiritual y personal no tienen la misma valoración, pues, en términos generales, los jóvenes se perciben incompletos y con necesidades de crecer como personas.

El desempeño escolar fue considerado como un factor de prestigio, sin embargo, los jóvenes lo ven como algo difícil de lograr por las condiciones socioeconómicas de un municipio como San Andrés de Cuerquia, por lo que prefieren enfocarse en tener una meta en la vida, la cual podrían alcanzar a través de un plan de ahorro que les permite gastar en lo imprescindible y priorizar según sus necesidades. Al respecto, en el ítem de negocios/estudios, los participantes expresaron que su rendimiento escolar y su proyección académica futura no es como lo esperaban.

Abordado el tema de la familia, los jóvenes manifestaron que esta es muy importante en la medida que genera lazos de afecto, protección y supervivencia, además que es indispensable para su sustento económico, social, espiritual y afectivo. El tema de la familia es complementario al de la salud, a partir del cual los jóvenes manifestaron que les gusta ejercitarse y que poco se enferman, aunque reconocen que tienen malos hábitos alimenticios, lo que a algunos les genera problemas de sobrepeso y, en otros casos, desnutrición.

En la línea de las relaciones de amistad, los jóvenes consideraron que tienen buenos amigos y enfatizan que los amigos son una parte importante que se debe cultivar y proteger, de lo que se deduce que la amistad para ellos es vista como una gran virtud. Con respecto a la categoría amor, los participantes asimilaban este tema con las relaciones de pareja y con el afecto en la familia, los amigos e incluso con la naturaleza.

En la categoría de la espiritualidad, el grupo manifestó que esta se fortalece mediante la cercanía que tienen con sus familias, compañeros y amigos, lo cual ven como positivo, siempre y cuando se realice sin prevenciones ni prejuicios. Consideran, además, que la espiritualidad, en relación con la cercanía con "Dios", es importante para mejorar algunos aspectos de sus vidas, el no tener miedo a expresar los sentimientos y manifestar el amor con los demás.

Ante la falta de espacios y lugares adecuados para la sana recreación y el deporte, los jóvenes suelen confundir la destinación y el disfrute del tiempo libre con el ocio, lo cual representa un problema en tanto que estos jóvenes tienen mucho tiempo libre y pocos espacios para recrearse, ejercitarse y divertirse, situación que va de la mano con la posibilidad de adquirir vicios y otras prácticas grupales poco sanas.

En el tema de las finanzas y la economía, fue evidente que los jóvenes participantes se encuentran bajo el cuidado y manutención de los padres y familiares. Sin embargo, para ellos lo interesante es tener los recursos suficientes para satisfacer las necesidades básicas, sin importar de donde provengan, ya que el contar con algún nivel de ingresos les permite ser independientes y "grandes".

## Conclusiones

En términos generales, el ejercicio académico e investigativo del semillero de investigación Trabajo Social, Calidad de Vida y Bienestar, perteneciente al programa de Trabajo Social de la Universidad Católica Luis Amigó, pudo constatar finalmente que si bien la situación de los jóvenes del barrio El Recreo del municipio de San Andrés de Cuerquia, no evidencia problemas en su salud mental, su difícil condición socioeconómica los obliga a ser más creativos y competitivos, conllevando la apa-



rición de factores negativos que se presentan como problemas psicosociales y que se encuentran relacionados directamente con la salud mental, como son: el estrés, la frustración, la ludopatía, el desempleo y el alcoholismo, entre otros.

Pese a todas las condiciones adversas descritas, los jóvenes viven tranquilos en su entorno, con sus familias y amigos, no presentan problemas psicosociales, ni se evidencia consumo de sustancias psicoactivas. Reconocen y aceptan que si quieren progresar es necesario considerar la idea de desplazarse a vivir a otro lugar para poder estudiar y trabajar, se deben esforzar por tener buenas relaciones familiares y buenas calificaciones escolares.

Estos jóvenes reconocen la importancia de su crecimiento personal, aunque consideran que no es suficiente y que requieren contar con recursos personales, familiares y económicos suficientes, ya que la falta de estos lo ven como una gran limitante, llevándolos a experimentar problemas de angustia por su vida en el futuro, por lo que coincidiendo con Golovanevsky (2007, como se cita en Tavira, 2018), la educación se define como un factor esencial para el progreso de las personas, en tanto permite el desarrollo de capacidades para la vida y la inmersión en el mundo del trabajo, como vía para encontrar la estabilidad socioeconómica.

La constitución de las familias en el grupo de jóvenes es nuclear, las relaciones entre sus miembros son estrechas, con roles definidos y respetados, donde la madre se dedica a las labores domésticas, el padre es el que aporta el sustento económico del hogar y los hijos se dedican a estudiar o trabajar y colaboran con las labores del campo o la casa. Así, entonces, las oportunidades de socialización que tienen los jóvenes

se encuentran representadas por la institución familiar (entendida en términos organizacional y extensa) y escolar (...), por el ambiente geográfico compartido (la comunidad, el barrio) y por dos características psicosociales que sirven de formas emergentes de afiliación: las aptitudes (habilidades) y actitudes (afectos, tendencias de acción). (Martín et al., 2017, p. 129)

Aunque son conscientes de su difícil condición socioeconómica, los jóvenes del barrio El Recreo, del municipio de San Andrés de Cuerquia, consideran su situación como un factor positivo (resiliente) que les permitirá disfrutar de la vida que tienen, sentirse bien y felices con los suyos y su entorno inmediato. Desean figurar, ser protagonistas de su propia historia, siempre y cuando se les reconozca y respete su espacio y sus ideas, siendo importante, además, encontrar un vínculo de integración con los adultos que les permita establecer lazos de confianza y seguridad (Castaño et al., 2019, p. 6).

# Conflicto de intereses

Las autoras declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

## Referencias

- Aparicio, C., Miranda, C., & Amtmann, C. (2015). Percepción del desarrollo humano en jóvenes vulnerables: estudio exploratorio en contextos escolares del sur de Chile. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14(27), 105-120.
- Castaño, D., Posada, I., & Agudelo, E. (2019). *La importancia de escuchar a los jóvenes. Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 1-10.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina* [I Reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de América Latina y el Caribe]. CEPAL, Santiago. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40668/4/S1600946\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40668/4/S1600946_es.pdf)
- Hernández, J., Cardona, D., & Segura, A. M. (2018). Construcción y análisis de un índice de vulnerabilidad social en la población joven. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 403-412. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16125>
- Ley N°1622 de 2013. Por medio de la cual se expide el estatuto de ciudadanía juvenil y se dictan otras disposiciones. 29 de abril de 2013. Congreso de la República de Colombia.
- Martín, M., Martínez, J., Sánchez, R., Aramayona, B., Almendros, C., & Jiménez, C. (2017). Jóvenes pertenecientes a grupos violentos en la comunidad de Madrid. Modelo psicosocial procesual sobre el inicio y la evolución de la conducta violenta identitaria. *Anales de Psicología*, 33(1), 120-132. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.33.1.228541>
- Paz-Calderón, Y., Suárez-Zozaya, M. H., & Campos-Ríos, G. (2016). El papel del trabajo en la construcción del sujeto joven. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1303-1311.
- Sánchez, J. (2017). *Desempleo juvenil: efectos psicosociales y sobre la salud* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/16263>
- Tavira, J. (2018). *Vulnerabilidad económica de la región centro del estado de Guerrero* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Guerrero]. México. <http://ri.uagro.mx/handle/uagro/276>

# **COLABORADORES NACIONALES**

Artículo de investigación

# Influencia de la personalidad docente en el aprendizaje de una lengua extranjera

*Teaching personality Influence on foreign language learning*

Andrea Zuluaga Grisales\*

Recibido: 24 de mayo de 2021 / Aceptado: 15 de julio de 2021 / Publicado: 13 de diciembre de 2021

**Forma de citar este artículo en APA:**

Zuluaga Grisales, A. (2021). Influencia de la personalidad docente en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Poiésis*, (41), 116-128. <https://doi.org/10.21501/16920945.4179>

## Resumen

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera es un reto vigente para los países de habla hispana y, en este marco, para la ciudad de Medellín; convirtiéndose así en una de las principales metas educativas del mundo globalizado. En esta meta influye la personalidad del docente en el autoconcepto y proceso de atención del estudiante, para favorecer o no este aprendizaje. El objetivo de la presente revisión es describir los factores de la personalidad docente que repercuten en lo antes mencionado, para mejorar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera; para ello, se revisaron artículos indexados en diferentes bases de datos, dentro del rango de años 2015-2020. Los resultados indican que los factores de la personalidad del docente, como la apertura a la experiencia, la amabilidad y la extraversión, tienen un impacto positivo frente al desarrollo del autoconcepto del estudiante y, por ende, impactan en su proceso de atención. Estos resultados destacan, en su mayoría, la importancia de forjar la personalidad del docente dentro del proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

## Palabras clave:

Atención; Autoconcepto; Autoestima; Desarrollo de la personalidad; Inglés; Medellín; Personalidad docente; Rendimiento académico.

\* Especialista en neuropsicología infantil, licenciada en Inglés, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín-Colombia. Contacto: [andrea.zuluagagr@amigo.edu.co](mailto:andrea.zuluagagr@amigo.edu.co), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4414-4826>

## Abstract

Learning English as a foreign language is a current challenge for Spanish-speaking countries, locally for the city of Medellín, thus, becoming one of the main educational goals of the globalized world. Among which, the influence of the teaching personality is involved in student's self-concept and attention process, to favor or not this learning. The objective of this review is to describe the factors of teacher personality that influence the aforementioned concepts, to improve the learning of English as a foreign language. Through the search of indexed articles collected from different databases, within the range of years 2015-2020. Results indicate that the factors of teacher's personality, such as openness to experience, kindness and extraversion have a positive impact on the development of the student's self-concept and therefore impact their attention process. These results mostly highlight the importance of forging teacher's personality within the process of learning a second language.

## Keywords:

Attention; Self-concept; Self-esteem; Personality development; English; Medellín; Teacher personality; Academic performance.

# Introducción

El aprendizaje del idioma inglés se ha caracterizado por ser uno de los de más demanda en el contexto social, debido a que cumple un papel fundamental a la hora de enfrentar los retos actuales; así lo dan a entender Bonilla Traña y Díaz Larenas (2018) al plantear que este idioma es un requisito del siglo XXI gracias a uso tanto en el ámbito científico, como en el laboral-recreativo (p. 3); misma razón por la que es parte de los currículos en las instituciones (Beltrán, 2017, p. 9). En ese sentido, el llegar a contar con estrategias que promuevan la construcción de espacios orientados a favorecer el desarrollo de esta lengua, se ha vuelto uno de los grandes retos dentro del ámbito educativo. Ante la fuerte demanda que se genera en el mundo por el dominio de una segunda lengua, y al convertirse esta en un indicativo para mejorar la calidad de vida, resulta importante para las sociedades lograr que sus habitantes puedan aprender el idioma y romper con la barrera que crea el no manejarlo, tanto a nivel profesional como personal (Chávez-Zambano et al., 2017).

En Colombia también se reconoce la importancia del inglés en el ámbito educativo, desde la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), a partir de la cual se establece la necesidad de adquirir elementos de conversación, lectura, comprensión y capacidad de expresarse, al menos en una lengua extranjera, durante la formación básica y media (Ministerio de Educación Nacional, 2005). Para esto, el Ministerio de Educación Nacional inicia en el año 2004 el Programa Nacional de Bilingüismo, que propone al inglés como lengua extranjera y como una estrategia para la competitividad, con el propósito de mejorar la habilidad comunicativa en todos los sectores educativos, implementando nuevas tecnologías; tal iniciativa continúa en el cuatrienio 2018-2022 y cuenta con el apoyo de las diferentes ciudades del país (Colombia Aprende, s.f.).

En el ámbito local, Medellín ha implementado Políticas Públicas orientadas a favorecer el mejoramiento del aprendizaje de una segunda lengua. En ese sentido, el Concejo Municipal expidió el Acuerdo 089 de 2013 (Decreto número 01973 de 2015), por medio del cual se adoptaron las bases de la Política Pública de los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras para la ciudad, reconocida como “Idiomas para Medellín”.

A pesar de los programas implementados, el nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes colombianos no presenta mejora alguna, tal y como se demuestra el mayor ranking global de países y regiones, English Proficiency Index (EF EPI) del año 2020, el cual explica que realizó una prueba a 49.084.841 colombianos con una edad promedio 26 años, cuyos resultados ubican a Colombia en el puesto 77 entre 100 países y en el 17 de 19 a nivel de Latinoamérica, quedando así en la categoría “very low” (muy baja). Desde el año 2011 (EF EPI, 2020), la clasificación se mantenido entre bajo y muy bajo, lo cual que evidencia un vacío en la enseñanza del inglés, que en este país inicia desde edades tempranas y persiste hasta etapas posteriores del desarrollo.

Con base en esto, se ha vuelto centro de investigación conocer cuáles son los aspectos indispensables que pueden llegar a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha lengua y las causas del bajo rendimiento antes descrito; entre ellas, se resalta la influencia que tiene la personalidad docente en la construcción del autoconcepto y proceso cognitivo de atención del estudiante. Por ejemplo, el estudio realizado en Southern Vietnam por Nghia (2015) buscó responder cuáles eran las cualidades que un profesor de inglés debía tener para facilitar el aprendizaje, para lo cual se llevaron a cabo varias entrevistas, una con seis estudiantes, la otra con 8 y un último subgrupo con 13 estudiantes. Los resultados arrojaron 12 cualidades, entre las que se resalta la personalidad docente como una de las principales. En concordancia, se plantea el modelo Big Five para obtener una visión universal de los rasgos de la personalidad en cualquier cultura, nombrados por Goldberg (1990, como se cita en Ahmadi-Azad et al., 2020, p. 3) como neuroticismo, extroversión, apertura a la experiencia, amabilidad, responsabilidad, y por Costa y McCrae (1992, como se cita en Ahmadi-Azad et al., 2020, p. 3) como OCEAN. Dichas características pueden ser entendidas como un aspecto multidimensional representado desde varias perspectivas: psicoanalítica, conductista, cognitivo-sociales, rasgos, y perspectiva humanista (Friedman & Schustack, 2011; Polaino et al., 2003, como se cita en Santos Álvarez & Garrido Samaniego, 2015, p. 330), las cuales han demostrado tener una alta influencia en la formación del autoconcepto del estudiante y, por ende, en su capacidad de atención y en su rendimiento académico (Garaigordobil et al., 2003; Martín et al., 2004; Aciego, et al., 2005; Martín, et al., 2008; Mehran, 2010; Staudinger & Bowen, 2010, como se cita en Santos Álvarez & Garrido Samaniego, 2015) (Goldberg et al., citados por Ahmadi-Azad et al., 2020). De ahí que se entren a analizar las variables presentes.

Por lo tanto, mejorar el autoconcepto de los estudiantes ayuda a generar efectos positivos y sostenibles en los resultados educativos deseables (Kadir et al., 2017). De igual manera, Mirmán Flores y García Jiménez (2015) comprueban que el autoconcepto tiene una gran influencia en el aprendizaje del inglés, así lo indica su estudio europeo de competencia lingüística en el cual comparan dos contextos, uno en España (centros bilingües y no bilingües) y otro en Grecia (contexto no escolar), con el fin de observar el aprendizaje del inglés y el autoconcepto del alumno; de esta investigación concluyen que el autoconcepto del estudiante en las clases de inglés puede convertirse en una estrategia para mejorar el aprendizaje (p. 937).

Ahora bien, el autoconcepto es la percepción que tiene cada ser humano de sí mismo, basada en varios factores a nivel personal y social, que pueden llegar a influir negativamente sobre los procesos atencionales (Parker, 2010, Peralta Sánchez, s.f., como se citan en Luviano Caballero et al., 2016). Y la atención es una actividad neurocognitiva de activación que capta los estímulos del medio para generar una respuesta (Ríos et al., 2015, p. 288). Para ello, es necesario mantener un máximo nivel de atención a nivel sensorial, dado que este proceso permite la recepción de los estímulos, para su memorización y empleo en los procesos analíticos sintácticos, indispensables para la comprensión y el aprendizaje (Ortiz, 2009, como se cita en Ríos et al., 2015, p. 287). De ahí que Bernabéu (2017) afirme que este proceso es requisito para cumplir con las principales funciones neuropsicológicas requeridas para sostener los procesos de aprendizaje.

Gracias a los antecedentes antes descritos y a los resultados presentados, se puede sugerir que el docente tiene una gran influencia sobre el autoconcepto y proceso de atención del estudiante, a la hora de aprender una segunda lengua. Sin embargo, no se encuentran muchos estudios que soporten la relación entre estos tres constructos. Por tal motivo, se concluye que es necesario evaluar la personalidad del docente y analizar la influencia que puede tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorar el rendimiento académico en la asignatura inglés. Además, es importante destacar que en la ciudad de Medellín no se ha realizado ninguna investigación que abarque estos conceptos, por lo que en la presente revisión se entran a analizar estos factores internos y externos que influyen en el aprendizaje significativo (Valero Molina & Jiménez Fernández, 2015), con el objetivo de describir los aspectos de la personalidad docente que pueden influir tanto en el autoconcepto del estudiante, como en su proceso de atención, para fomentar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

## Metodología

La presente revisión de literatura como fuentes la Revista PsicoEducativa, Colombian Applied Linguistic Journal, y las bases de datos ScienceDirect, Google Scholar, Redalyc, REiDoCrea, Researchgate, Dialnet, Scielo. Las palabras clave empleadas para la búsqueda fueron “personalidad docente”, “aprendizaje del inglés”, “autoconcepto”, “proceso de atención”, “rendimiento académico”, e “inglés como lengua extranjera”. No obstante, para fortalecer la recolección de datos se recurrió a la búsqueda de artículos en el idioma inglés, incluyendo palabras como “big five model”, “self-concept”, “teaching personality” y “english teaching”. Uno de los criterios para elegir las publicaciones que pasarían a formar parte de la presente revisión bibliográfica fue que se encontraran divulgadas entre 2015 y 2020, a excepción de artículos que respaldan la información desde distintas teorías o aquellos que arrojan información que resulta de interés para la elaboración de este trabajo, a pesar de no haber sido publicados dentro del rango estipulado. Además, se tuvo en consideración que los artículos estuvieran publicados en lengua castellana o inglesa. Se descartaron aquellos artículos que no estaban en consonancia con el propósito de esta investigación. La Tabla 1 relaciona el total de artículos científicos obtenidos, así como el número de publicaciones incluidas en el presente trabajo en función de las fuentes de búsqueda utilizadas. Posteriormente, un listado descriptivo de los mismos se muestra en la Tabla 2.

**Tabla 1.**

*Total de artículos obtenidos y número final de artículos incluidos en la presente revisión de literatura*

Base de datos	Nº de artículos obtenidos	Nº de artículos incluidos
Revista PsicoEducativa: reflexiones y propuestas	1	1
ScienceDirect	4	3
Google Scholar	109	10
Redalyc	3	3
REiDoCrea	1	1
Researchgate	1	1
Dialnet	6	2
Scielo	2	1
Colombian Applied Linguistic Journal	1	1



## Resultados

A continuación se detallan los resultados de la búsqueda bibliográfica realizada sobre la personalidad docente y su influencia en el autoconcepto y proceso de atención del estudiante para mejorar el rendimiento académico en inglés.

En primer lugar, se obtiene que el inglés se representa como un requisito de los currículos institucionales, constituyéndose en un aprendizaje indispensable para desempeñarse en el mundo, a nivel cultural, científico y laboral. Por ende, se busca lograr un dominio efectivo de dicho idioma, desde distintos ámbitos (Beltrán, 2017; Chávez-Zambano et al., 2017; Bonilla Traña & Díaz Larenas, 2018; Ángel Rodríguez et al., 2020), resaltando que en este proceso existen diferentes factores que pueden interferir con el nivel de aprendizaje deseado, según lo que se manifiesta desde el contexto extranjero. Ángel Rodríguez et al. (2020) resaltan la actividad del profesor, el autoconcepto del estudiante y el nivel de concentración y atención, como algunas de las variables que pueden afectar el aprendizaje, dado que pueden desencadenar dificultades inhibitorias y baja participación en clase, que ponen de manifiesto el temor a cometer algún error.

En esa línea, países en su gran mayoría de habla hispana, tales como España, Costa Rica, Ecuador, Argentina, Singapur, México, Vietnam y Bolivia, se han orientado hacia la realización de estudios que analizan algunas de estas variables, con el fin de mejorar el aprendizaje del inglés. Sin embargo, llama la atención que en el ámbito de Medellín (Antioquia) no se registran antecedentes investigativos que intenten abordar estas variables.

A la fecha, se ha encontrado que el docente puede contribuir a mejorar el nivel de eficacia que se observa durante el aprendizaje de una segunda lengua, teniendo en cuenta que desde la conceptualización teórica se plantea que el rol de este debe orientarse hacia el logro de una experiencia significativa mediada por el apoyo y acompañamiento permanente (Dzib Moo et al., 2017), tal y como lo reafirma Vigotsky (como se cita en Labarrere, 2016, p. 47), con su teoría del desarrollo próximo, en donde el papel de *más conocedor* aporta las pautas para promover el conocimiento del mundo y el desarrollo del aprendiz. De estos resultados sale a relucir, de forma particular, que la personalidad del docente tiene una fuerte repercusión en el autoconcepto del estudiante y, por ende, en el desarrollo de la atención, como un factor fundante de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua; gracias a que el estudiante refleja lo que el docente le transmite, es decir, una personalidad positiva llevará al alumno a formar buenas cualidades y a debilitar los defectos, forjando así un buen autoconcepto (Cecenarro et al., 2017). Todo ello se traduce en una autoestima más sana mejorando el estado emocional del estudiante, llevándolo a un mayor rendimiento académico (Ros Morente et al., 2017). De ahí que se pueda observar en diferentes investigaciones que para que el docente desarrolle un papel efectivo se necesita ser un actor activo que refleje una personalidad apropiada; Gracias a Goldberg (1990), se logran describir algunas características de la personalidad que demuestran tener una influencia en el estudiante y en su proceso de aprendizaje,

nombradas como el modelo Big five (neuroticismo, extroversión, apertura a la experiencia, amabilidad, responsabilidad) y renombradas como OCEAN por Costa y McCrae (1992, como se citó en Ahmadi-Azad et al., 2020, p. 3).

El neuroticismo se caracteriza por manejar una ansiedad negativa, baja autoestima y nerviosismo, lo que hace de este tipo de personalidad una mala combinación para la labor docente, ya que no ayuda a favorecer el autoconcepto de los estudiantes, sino que provoca en ellos vulnerabilidad y ansiedad (Frenzel et al., 2018), e incluso ha sido negativamente asociado en el rendimiento académico (Pandey & Kavitha, 2015, como se cita en Ahmadi-Azad et al., 2020). De igual manera, este resultado se ve reflejado en la investigación de Herrera et al. (2016), en la que el neuroticismo se representa como un efecto negativo ( $-p < .001$ ).

Por otra parte, está demostrado que determinados rasgos de personalidad de los docentes, como la apertura a la experiencia, la flexibilidad al cambio y la disposición frente a nuevas opciones y metodologías, contribuyen al desarrollo de un autoconcepto positivo, mediado por un ambiente seguro, en el cual los estudiantes logran interactuar sin ningún miedo (Judge et al., 2013; Soto & Jackson, 2018, como se citan en Ahmadi-Azad et al., 2020). Así mismo, la amabilidad, la empatía y la comprensión hacia los demás, ayudan a construir un ambiente tranquilo de trabajo (Caprara et al., 2011, como se cita en Herrera et al., 2016, p. 427), según un estudio realizado por Herrera et al. (2016), donde se sustenta que dichos rasgos son significativos (Extraversión  $p < .001$ ; amabilidad  $p < .01$ ; responsabilidad;  $p < .001$ ; apertura  $p < .001$ ).

Y por último, la extraversión tiene un impacto considerable en la efectividad de los procesos cognitivos, como la atención, de procesos afectivos emocionales y del autoconcepto. De ahí que se consideren factores claves que favorecen un ambiente agradable, sumado a la autoeficacia, como autoesquemas que impactan sobre el mantenimiento de los procesos cognitivos, afectivos y motivacionales, orientados al desempeño exitoso (Caprara, et al., 2011, como se cita en Herrera et al., 2016, p. 426). En este orden de ideas, es importante mencionar que dichos resultados se ajustan a lo que se plantea desde la teoría de las neuronas espejo, donde el estudiante por medio de las actitudes y emociones positivas que percibe del medio, responde a un proceso de imitación que después repercute en su conducta, ayudando así a disponer al estudiante para su actividad académica de una forma más efectiva (Betancourt et al., 2019).

Según lo anterior, sale a relucir que los rasgos que aseguran un éxito laboral, en este caso en la enseñanza y concretamente en el aprendizaje del inglés, son la amabilidad, responsabilidad, extroversión y la apertura a la experiencia. Siendo estas características señaladas por la literatura, las que llevan a una personalidad eficaz que ha demostrado tener una alta influencia en el rendimiento académico (Garaigordobil et al., 2003; Martín et al., 2004; Aciego et al., 2005; Martín, et al., 2008; Mehran, 2010; Staudinger & Bowen, 2010, como se citan en Santos Álvarez & Garrido Samaniego, 2015; Goldberg, et al., como se cita en Ahmadi-Azad et al., 2020). Lograr esto constituye un indicativo de mejora, según un estudio realizado en Southern Vietnam, para el que se hicieron entrevistas a 27 estudiantes concluyendo que la personalidad docente influye de forma positiva

o negativa en el rendimiento académico; dichos estudiantes manifestaron que prefieren aprender con un maestro dedicado, amable, servicial y comprensivo, porque les inspira confianza y respeto (Nghia, 2015, p. 12).

Del mismo modo, se puede evidenciar en la interpretación de los resultados de un proyecto de aula realizado bajo el paradigma cualitativo de enfoque interpretativo, en donde por medio de la recolección de datos de un taller denominado “¿De qué te quejas?” con el que se evaluó la clase de inglés, se obtuvieron respuestas que demuestran que los estudiantes le piden al docente cambiar su personalidad al enseñar. Se asume que los estudiantes reclaman docentes activos, lúdicos, flexibles, respetuosos y amables, aspectos que se mencionaron antes como factores de la personalidad que ayuda al aprendiz y refuerzan su autoconcepto (Quiroz Posada & Díaz Monsalve, 2019, p. 269). Otro estudio, realizado por Ahmadi-Azad et al. (2020), arrojó que los rasgos de personalidad de apertura, extraversión y amabilidad de los profesores tiene un impacto positivo en generar ambientes motivantes en las aulas de clase. De dicha investigación se logra concluir que en el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera, los rasgos de personalidad de los profesores podrían afectar los ambientes que desarrollan las emociones positivas en los alumnos (autoconcepto); datos expresados por la investigación como: 82% afectado por la personalidad del docente<sup>1</sup>.

En esa misma línea, se da a conocer por medio de una investigación realizada a un grupo de estudiantes en Singapur, encuestados con 24 ítems sobre sus autoconceptos académicos en física, inglés y matemáticas, que el autoconcepto y el logro tienen efectos recíprocos. Por lo tanto, mejorar el autoconcepto de los estudiantes ayuda a generar efectos positivos y sostenibles en los resultados educativos deseables (Kadir et al., 2017). Así mismo, autores como Mirmán Flores & García Jiménez (2015) y Waddington (2019), comprueban que el autoconcepto tiene una gran influencia en el aprendizaje del inglés. En representación de esto, un estudio Europeo de Competencia Lingüística en donde se comparan dos contextos, uno en España (centros bilingües y no bilingües) y otro en Grecia (contexto no escolar), con el fin de observar el aprendizaje del inglés y el autoconcepto del alumno, demuestra que el autoconcepto del estudiante en las clases de inglés puede convertirse en una estrategia para mejorar el aprendizaje (p. 937); evidencia que cuando se afecta el autoconcepto de los niños frente a la lengua extranjera sin importar el factor, el aprendizaje se ve afectado. Esto se debe a que el autoconcepto, en particular el académico, es una pieza fundamental para la motivación frente al logro y el desempeño en diferentes asignaturas (Sewasew & Schroeders, 2019).

Por último, se encuentra que la atención es uno de los elementos indispensables para el aprendizaje (Azcoaga, como se cita en Feld, 2017, p. 5), ya que es requisito para cumplir con las principales funciones neuropsicológicas, que a su vez, son requeridas para mantener los sentidos en máxima disposición y así permitir la recepción sensorial de los estímulos para su memorización y empleo en los procesos analíticos sintácticos, indispensables para la comprensión y el aprendizaje (Ortiz, 2009, como se cita en Ríos et al., 2015, p. 287). La personalidad del docente puede llegar a influir en este proceso de forma negativa y/o positiva, según la percepción que el estudiante

<sup>1</sup> FLE was 82% affected by teacher personality.

tenga de dicho docente, gracias a que la atención se encarga de captar los estímulos del medio para generar una respuesta (Ríos et al., 2015, p. 288). Además de ello, como se mencionó previamente, ciertos tipos de personalidad docente tienen efectos negativos frente al autoconcepto del estudiante, como causar ansiedad; factor que según Fernández & Caurcel (2015, como se cita en Cárdenas Ávila et al., 2018, p. 78), demuestra causar una pérdida del foco atencional, lo que lleva a tener problemas académicos. En ello coinciden Luviano et al. (2016), quienes citando a Parker (2010) y Peralta Sánchez (s.f.), expresan que el autoconcepto puede llegar a influir negativamente sobre los procesos atencionales.

## Discusión y conclusión

La realización de la presente revisión de literatura, así como el análisis de los resultados, permiten describir los factores de la personalidad docente que influyen en el autoconcepto del estudiante y en su proceso de atención para mejorar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Se puede señalar que los datos que han recibido un mayor respaldo frente a la búsqueda del aprendizaje del inglés son, en primer lugar, los referidos a la personalidad docente, los cuales han demostrado tener una alta influencia en el estudiante y en su proceso de aprendizaje. Esto coincide con los planteamientos de Goldberg (1990) y Costa & McCrae en (1992), basados en las características de la personalidad, nombradas como el modelo Big five (Fernández & Caurcel, 2015, como se cita en Cárdenas Ávila et al., 2018, p. 78). Tal constructo demuestra ser en la actualidad el que cuenta con una mayor evidencia empírica. Además, se ha observado que existe una fuerte influencia entre estos tipos de personalidad y el buen desarrollo del autoconcepto del estudiante (Ahmadi-Azad et al., 2020; Caprara et al., 2011, como se cita en Herrera et al., 2016). Por ende, se deduce que las características de personalidad que aseguran un aprendizaje efectivo del inglés son la extraversión, la amabilidad y la apertura a la experiencia.

Finalmente, como consecuencia de este factor, se considera que el proceso de atención es influenciado por un ambiente apto, en el cual la personalidad del docente afecta esa percepción del estudiante que lo ayuda a lograr o no una tarea (Ríos et al., 2015; Luviano et al., 2016; Cárdenas Ávila et al., 2018).

En resumen, la personalidad del docente jugar un papel decisivo durante las clases de inglés con respecto a la adquisición o no del conocimiento. En lo referente al proceso de atención, se logra inferir que, a pesar de reconocer la influencia de la personalidad docente sobre el proceso de atención, aprendizaje y rendimiento (Cárdenas Ávila et al., 2018), sigue existiendo un vacío investigativo que describa detalladamente cómo influye la personalidad en el proceso de atención. Por lo cual, se invita a generar investigaciones que aporten al campo.

Este trabajo puede constituir una breve guía que permita al lector forjarse una idea acerca de la importancia de encaminar investigaciones que aporten en el campo educativo y en la formación docente, puesto que en el aprendizaje del inglés particularmente, incide que el docente refleje una personalidad eficaz. Desde este escrito se propone que una de las líneas de actuación futuras en la búsqueda de buen rendimiento en la asignatura inglés, sea indagar con detalle los efectos que la personalidad docente puede generar en el proceso de atención en los estudiantes, en especial, en edades tempranas.

## Conflicto de intereses

La autora declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

## Referencias

- Ahmadi-Azad, S., Asadollahfam, H., & Zoghi, M. (2020). Effects of teacher's personality traits on EFL learners' foreign language enjoyment. *System*, *95*, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102369>
- Ángel Rodríguez, N., García Hernández, G., García Fernández, T., & Mata Loy, J. (2020). Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Edumecentro*, *12*(2), 230-237. [http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/1451/html\\_564](http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/1451/html_564)
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Boletín virtual*, *6*(4), 91-98. <https://doi.org/10.36260/rbr.v6i4.227>
- Bernabéu, E. (2017). La atención y la memoria como claves del proceso de aprendizaje. Aplicaciones para el entorno escolar. *ReiDoCrea*, *6*(2), 16-23. <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-2-3.pdf>
- Betancourt, D., Romo, H., Habermann, M., Velasco, E., Sánchez, A. I., Axelrod, K., Sepúlveda, R., & González, A. (2019). Desarrollo positivo en jóvenes involucrados en voluntariado y su relación con las neuronas espejo. *Revista Colombiana de Psicología*, *28*, 77-90. <https://doi.org/10.15446/rcp.v28n2.72199>

- Bonilla Traña, M., & Díaz Larenas, C. (2018). La metacognición en el aprendizaje de una segunda lengua: estrategias, instrumentos y evaluación. *Revista Educación*, 42(2), 2215-2644. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25909>
- Cárdenas Ávila, N., López-Fernández, V., & Arias-Castro, C. (2018). Análisis de la relación entre creatividad, atención y rendimiento escolar en niños y niñas de más de 9 años en Colombia. *Psicogente*, 21(39), 75-87. <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2823>
- Cecenarro, E. M., Rojas, M. E., & Cecenarro, N. C. (2017). Estrategias didácticas para elevar la autoestima y el autoconcepto de los alumnos de una segunda lengua. *Revista Confluencias*, 5(1), 28-39. <http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Confluencias/PDF/Vol%201/1-Educacion/4-estrategias%20-%20Cecenarro.pdf>
- Chávez-Zambano, M. X., Saltos-Vivas, M. A., & Saltos-Dueñas, C. M. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 759-771. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v3i3%20mon.707>
- Colombia Aprende. (s.f.). Programa Nacional de Bilingüismo. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689>
- Congreso de la República De Colombia (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Decreto 1973. (2015). Por medio del cual se reglamenta el Acuerdo 089 de 2013 que adopta las bases de la Política Pública de los Procesos de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Ciudad de Medellín. Gaceta oficial. Año XXII. N. 4349. 24, diciembre, 2015. [https://www.medellin.gov.co/normograma/docs/astrea/docs/d\\_alcamed\\_1973\\_2015.htm](https://www.medellin.gov.co/normograma/docs/astrea/docs/d_alcamed_1973_2015.htm)
- Dzib-Moo, D. L. B., González García, G., & Hernández-Hernández, R. del C. (2017). El rol del profesor ante las dificultades de aprendizaje de los niños de la primaria Álvaro Obregón de la ranchería Medellín y Madero 2da. *Perspectivas Docente*, 62, 41-49. <https://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/1866>
- EF Education First. (2020). EF English Proficiency Index. Recuperado el día de mes de año de [www.ef.com/epi](http://www.ef.com/epi)
- Feld, V. (2017). La obra de Juan E. Azcoaga. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 9(3), 1-6. [https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia\\_Latinoamericana/article/view/364/227](https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/364/227)
- Frenzel, AC, Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T. y Lüdtke, O. (2018). La transmisión de emociones en el aula revisada: un modelo de efectos recíprocos del disfrute del maestro y el alumno. *Revista de psicología de la educación*, 110(5), 628–639. <https://doi.org/10.1037/edu0000228>

- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216–1229. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.6.1216>
- Herrera, L., Perandones, T. M., & Lledó, A. (2016). Eficacia docente y personalidad en profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y superior. En J. L. Castejón Costa (Coord.), *Psicología y educación: presente y futuro* (pp. 423-431). Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6153982>
- Kadir, M. S., Seeshing, A., & Diallo, T. (2017). Simultaneous testing of four decades of academic self-concept models. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 429-446. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.09.008>
- Labarrere, A. F. (2016). Zona de Desarrollo Próximo como eje del desarrollo de los estudiantes: de la ayuda a la colaboración. *Summa Psicológica UST*, 13(1), 45-56. <https://doi.org/10.18774/448x.2016.13.293>
- Luviano Caballero, M., Reyes Ocón, D. R., & Robles Reyes, R. G. (2016). Autoconcepto en niños de 7 años y la relación con su desempeño académico. *PsicoEducativa: Reflexiones y Propuestas*, 2(3), 54-59. <https://psicoeducativa.edusol.info/index.php/rpsicoedu/article/view/25>
- Ministerio de Educación Nacional. (octubre-diciembre, 2005). Bases para una nación bilingüe y competitiva. *Altablero*, (37). <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97498.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Programa Nacional de Bilingüismo. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560\\_recurso\\_pdf\\_programa\\_nacional\\_bilinguismo.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf)
- Mirmán Flores, A., & García Jiménez, E. (2015). La influencia del contexto de alfabetización y el autoconcepto en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En *XVII Congreso Internacional de Educación Educativa. Investigar con y para la sociedad* (Vol. 2, pp. 935-944). AIDIPE. <https://idus.us.es/handle/11441/68972>
- Nghia, T. L. (2015). Vietnamese Students' Perception of English Teacher Qualities: Implications for Teacher Professional Development. *International Journal of Academic Research in Education and Review*, 3(1), 7-19.
- Quiroz Posada, R. E., & Díaz Monsalve, A. E. (2019). Quejas y expectativas de estudiantes de licenciatura en lenguas extranjeras frente a las clases de inglés: estudio de caso desde el análisis crítico del discurso. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(2), 260-275. <https://doi.org/10.14483/22487085.14065>
- Ríos, J., Herrera, I., Hernández, J., & Barragan, L. (2015). Evaluación de atención y concentración con NEUROPSI en alumnos de Medicina de la UJED, Campus Durango. Resultados preliminares. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa*, 2(2), 287-291. [https://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sistemas\\_y\\_Gestion\\_Educativa/vol2num2/Sistemas%20y%20Gestion%20Educativa%20Vol.%202%20Num.%202.pdf#page=161](https://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sistemas_y_Gestion_Educativa/vol2num2/Sistemas%20y%20Gestion%20Educativa%20Vol.%202%20Num.%202.pdf#page=161)

- Ros Morente, A., Filella, G., Ribes, R., & Pérez, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18.
- Santos Álvarez, M. V., & Garrido Samaniego, M. J. (2015). Resultado del proceso educativo: el papel de los estilos de aprendizaje y la personalidad. *Educación XX1*, 18(2), 323-349. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14607>
- Sewasewa, D., & Schroedersb, U. (2019). The developmental interplay of academic self-concept and achievement within and across domains among primary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 204-212. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.03.009>
- Valero Molina, N., & Jiménez Fernández, G. (2015). Estudio exploratorio sobre dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua: la opinión del profesorado. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 8(16), 3-12. <https://doi.org/10.25115/ecp.v8i16.983>
- Waddington, J. (2019). Developing primary school students' foreign language learner self-concept. *System*, 82, 39-49. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.012>



# GRUPOS OPERATIVOS

Artículo de reflexión no derivado de investigación

# Una mirada a los procesos evaluativos de los grupos operativos de aprendizaje

*A perspective on the evaluation processes of operational learning groups*

María Rocío Arias<sup>\*</sup>, Marisol Castaño Suárez<sup>\*\*</sup>,  
Luisa Fernanda Zapata Álvarez<sup>\*\*\*</sup>

Recibido: 21 de marzo de 2020 / Aceptado: 4 de febrero de 2021 / Publicado: 13 de diciembre de 2021

**Forma de citar este artículo en APA:**

Arias, M. R., Castaño Suárez, M., & Zapata Álvarez, L. F. (2021). Una mirada a los procesos evaluativos de los grupos operativos de aprendizaje. *Poiésis*, (41), 130-141. <https://doi.org/10.21501/16920945.4180>

## Resumen

Este texto emerge como producto de dos procesos que se desarrollan de manera paralela y simultánea. Por un lado, una revisión documental en relación con las categorías: *procesos evaluativos* y *grupos operativos* y, por otro lado, como elemento significativo de la experiencia práctica desde la docencia en la aplicación del grupo operativo, como estrategia de aprendizaje. En este sentido, se busca exponer los procesos evaluativos en el marco de la experiencia *Prevención Intervención Psicológica en Salud Comunitaria*. Texto y Contexto, del programa de psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, en relación con la teoría y técnica del grupo operativo, el cual ha sido una estrategia implementada en la institución para fortalecer a los estudiantes tanto en la aplicación propia de la técnica, como en su proceso formativo como psicólogos. De tal forma, el presente texto propone una estrategia propia de evaluación que integra los elementos analíticos del cono invertido del grupo operativo articulados con el proceso de autoevaluación y coevaluación propios de la institución.

## Palabras clave:

ECRO; Esquema; Evaluación; Estructura del grupo operativo; Grupos operativos; Pichón Riviere; Universidad Católica Luis Amigó.

<sup>\*</sup> Psicóloga de la Universidad de Antioquia, especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales. Actualmente docente de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: [maria.ariasmo@amigo.edu.co](mailto:maria.ariasmo@amigo.edu.co)

<sup>\*\*</sup> Pedagoga, especialista en Farmacodependencia, Psicóloga de la Universidad Católica Luis Amigó y magíster en Intervenciones Psicosociales. Docente de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: [marisol.castanosu@amigo.edu.co](mailto:marisol.castanosu@amigo.edu.co)

<sup>\*\*\*</sup> Psicóloga de la Universidad de Antioquia, especialista en Psicología Social Aplicada de la Universidad Pontificia Bolivariana y magíster en Psicología Social de la misma Universidad. Profesional Diálogo Social-Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, Medellín-Colombia. Contacto: [luisa.alvarez@comisiondelaverdad.co](mailto:luisa.alvarez@comisiondelaverdad.co)

## Abstract

This text emerges as the product of two processes that take place in parallel and simultaneously. On the one hand, a documentary review in relation to the categories: evaluative processes and operative groups and, on the other hand, as a significant element, the practical experience from teaching in the application of the operative group, as a learning strategy. In this sense, it aims at exposing the evaluative processes within the framework of the teaching experience in the psychology program at Luis Amigó Catholic University in relation to the theory and technique of an operative group, which has been an implemented strategy in the institution that seeks to strengthen students not only in the proper application of the technique but also in their training process as future psychologists. Hence, this text proposes its own evaluation strategy that integrates the analytical elements of the inverted cone of the operative group, articulated with the institution's own self-evaluation and co-evaluation process.

## Keywords:

ECRO; Outline; Evaluation; Operational group structure; Operational groups; Pichón Riviere; Universidad Católica Luis Amigó.

## *Consideraciones iniciales: elemento de identidad en la formación del psicólogo en la Universidad Católica Luis Amigó*

El proceso de formación de los psicólogos en la Universidad Católica Luis Amigó cuenta con un énfasis en la intervención psicosocial, como lo plantea en el Proyecto Educativo del programa:

El programa de psicología con énfasis en psicología social nace como una respuesta contemporánea a los cambios constantes que le plantea la realidad social colombiana a las ciencias humanas y a las instituciones que intervienen en sus problemáticas psicosociales, dada la complejidad y agudización creciente de las diversas problemáticas del país, que van desde la guerra como expresión máxima de una fractura radical del estado de derecho, pasando por el deterioro grave del tejido social, producto del desplazamiento forzado al que han sido sometidas comunidades enteras por los actores de la guerra y el exterminio selectivo de líderes políticos, comunitarios, sindicales y profesionales de todos los campos, hasta las problemáticas concretas de las comunidades socialmente más vulnerables. (Fundación Universitaria Luis Amigó, 2003, como se cita en Cardona Montoya et al., 2017, p. 72)

Como fortalecimiento a este énfasis, la Universidad y, en particular, el programa de Psicología apropia a los estudiantes en la técnica grupal denominada grupos operativos. Para ello, se ha diseñado una estrategia metodológica al interior de su malla curricular que permite a los estudiantes aprender, vivenciar y apropiarse de esta estrategia grupal, y que surge de lo originalmente propuesto por el médico, psiquiatra y psicoanalista Enrique Pichón Rivière. De esta forma, durante el proceso de formación profesional, los estudiantes se vinculan a la participación experiencial de los grupos operativos. El grupo es un espacio de suma importancia; como lo plantea Ovejero (1998), en este el individuo se inserta a lo social y, por ende, es allí donde se lleva a cabo su aprendizaje y socialización.

Según Pichon (como se cita en Bleger, 2012), un grupo operativo es un conjunto restringido de personas ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y por su mutua representación interna, que se proponen implícita o explícitamente una tarea en común, que constituye su finalidad, a desarrollar mediante un complejo mecanismo de asunción y adjudicación de roles.

Plantea Shaw (como se citó en Ovejero, 1998, p. 271), que para que exista un grupo se deben presentar tres criterios, los cuales se ponen evidencia en la estrategia de grupos operativos propuesta por la Universidad; estos son: 1) persisten durante cierto periodo de tiempo –cada grupo se conforma con una duración de un semestre académico-, 2) contar con uno o más objetivos comunes, a lo cual Pichón Rivière ha denominado la tarea –en estos grupos la tarea está centrada en el aprendizaje de las temáticas del curso al que corresponde el grupo operativo, se apropia la estrategia metodológica del mismo y se genera una transformación centrada en la persona-, 3) y contar con una estructura grupal –la cual está dada por los vectores del cono.

## *Grupos operativos centrados en la formación*

De acuerdo con Pichón Rivière (como se cita en Videla, 1998, p. 100), un elemento esencial de los grupos operativos es la tarea, la cual cambia de acuerdo con los contextos en los que se implementa la estrategia; de esta forma, la tarea puede ser la transformación de actitudes en la atención clínica de parte de un grupo de enfermeros, el análisis de situaciones conflictivas en los grupos, el desarrollo y la potencialización de comunidades, por citar ejemplos, pero también Pichón lo implementó como un espacio propicio para el aprendizaje, grupos de formación, entre otros.

Al hablar de aprendizaje se requiere reconocer que en el dispositivo de los grupos operativos de aprendizaje emergen dos elementos complementarios, los procesos de formación centrados en el tema de la clase y los procesos centrados en la persona –estudiantes-; en la medida que los grupos operativos avanzan, los temas y las personas se entremezclan, generando una productiva dinámica grupal, cuando ello se presenta, se afirma que el grupo se ha centra en la tarea.

Si bien, los grupos operativos en la Universidad están enmarcados en grupos de formación, se espera de los egresados -los ya profesionales de la psicología- que reconozcan el objetivo o la tarea que convocará al grupo a partir de la acción situada y que, sin duda, no será la formación académica, pues el entorno y la situación demandará una tarea diferente. Es decir, en la Universidad estos grupos tienen como intención el aprendizaje y este, a su vez, pueden ser utilizado en otros escenarios para transformar distintos aspectos<sup>1</sup>. Así, el grupo operativo es un dispositivo que ayuda a trasfigurar situaciones en tanto “opera”, transforma. En este sentido, los grupos operativos centrados en la formación en la Universidad Católica Luis Amigó conllevan diferentes aprendizajes: 1) el aprendizaje y/o profundización de las temáticas impartidas en los cursos en los cuales se implementa, 2) el proceso centrado en la persona, lo cual implica un cambio en la subjetividad, 3) la apropiación del dispositivo, como técnica grupal.

## *¿Qué se requiere para que un estudiante se apropie de la técnica de grupos operativos?*

La apropiación de la técnica de grupos operativos en la Universidad se ha planteado en dos momentos<sup>2</sup>; el primero implica el reconocimiento de los marcos de referencia, en términos de Pichón Rivière, apropiarse del ECRO (esquema–conceptual–referencial–operativo); y el segundo momento, la vivencia de la praxis de los grupos operativos. Para ello, la Universidad Católica Luis Amigó ha diseñado la siguiente estructura en el proceso con los estudiantes.

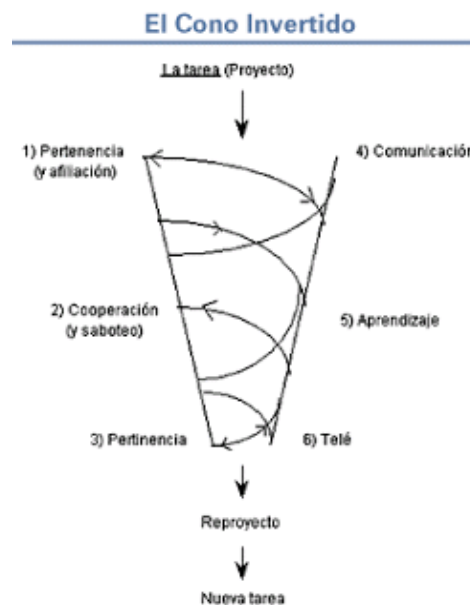
<sup>1</sup> Hacer referencia a otros aspectos para transformar depende explícitamente de la tarea propuesta, que puede ser la organización de la comunidad, afianzar los vínculos padres e hijos, adecuar las relaciones entre compañeros de trabajo, dinamizar las relaciones entre el personal de una entidad y los usuarios, revisar y/o mejorar la atención o intervención de funcionarios de la salud, educación u otros, y demás.

<sup>2</sup> Los momentos, en este caso, se pueden vivir de forma simultánea, solo se separan para comprender las implicaciones de los mismos.

**Primero.** Los estudiantes deben matricular, en su primer semestre, un curso denominado Teoría y Técnicas de Grupos Operativos, mediante el que se genera un acercamiento teórico-práctico a los elementos que les permitirán asimilar y comprender la estrategia grupal de grupos operativos, para lo cual existe un amplio material escrito con elementos conceptuales dados por su creador. A esta construcción teórica, Pichón Rivièrre la ha denominado ECRO: esquema–conceptual–referencial – operativo.

Este marco referencial permite comprender y leer la lógica grupal y los elementos que estructuran y al mismo tiempo dinamizan el grupo operativo. Este conjunto de conceptos generales, teóricos y referidos al grupo, son recogidos por medio de una gráfica que Pichón Rivièrre ha denominado el cono invertido (Figura 1) y que reconoce como el esquema de toda tarea.

**Figura 1.** El cono invertido.



Nota. Cono invertido, Quiroga, s.f., <https://www.buenastareas.com/ensayos/Cono-Invertido/7548866.html>.

**Segundo.** Los estudiantes de la Universidad Católica Luis Amigó, entre el primer y séptimo semestre vivencian en algunos cursos la técnica de grupos operativos; estas asignaturas corresponden a Teoría y Técnica de Grupo Operativo, Ciclo Vital: Infancia y Adolescencia, Escuelas de la Psicología Social, Fundamentos del Psicoanálisis, Psicología Comunitaria, Teorías y Dinámicas Grupales y Diagnóstico e Intervención Psicosocial. Igualmente, durante la realización de prácticas académicas, está la posibilidad de configurar el proceso de grupos operativos, como una vía de aprendizaje de los estudiantes de los últimos semestres de psicología, como una puesta en práctica de esta técnica como dispositivo de formación.

## Vivir y evaluar la experiencia

Si bien el entrenamiento de los estudiantes de psicología conlleva la vivencia de la experiencia en algunas de sus clases y, en algunos casos, a través de las prácticas académicas, aparece una pregunta respecto a los grupos operativos de aprendizaje: ¿Cómo evaluar esta experiencia de cada uno de los estudiantes?

La vivencia de los grupos operativos es una experiencia subjetiva, por tanto, es complejo generar su evaluación desde afuera<sup>3</sup>. De hecho, solo podrá ser evaluada por el mismo aprendiz, quien, desde elementos dados por el ECRO, puede reconocer sus logros, avances, dificultades y, de forma simultánea, se apropia y construye su lugar como futuro coordinador de grupos operativos en diversos contextos sociales en los cuales ejerza como profesional. De esta manera, la pregunta que atraviesa este escrito es: ¿Es posible desarrollar una autoevaluación en calidad de participante de un grupo operativo?

De acuerdo con el proyecto educativo del programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, la evaluación es un proceso cualitativo por el acompañamiento que hace el docente para el logro de los aprendizajes y la forma de expresar esos resultados se hace cuantitativamente, con el fin de aplicar a todo el sistema nacional y poder permitir la movilidad entre las instituciones. En este sentido, en la Universidad, el proceso de evaluación interna es llevado a cabo y promovido por los propios integrantes de la Institución y se realiza a través de procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación (Universidad Católica Luis Amigó, 2018).

En concordancia con lo anterior, la evaluación en la Universidad también se debe entender como un proceso de formación integral, pedagógico y didáctico por parte del docente, y como un proceso de desarrollo de habilidades por parte del estudiante, con el acompañamiento del docente. En ambos procesos, el rol que desempeñan docentes y estudiantes en el marco de la evaluación conduce a emitir juicios, para lo cual es indispensable que el estudiante aporte evidencias y el docente aplique criterios de calidad sobre dichas evidencias (acordados previamente con el estudiante), de tal modo que permitan derivar una estimación sobre el valor o mérito del objeto a ser evaluado.

En consecuencia, para los docentes y para los estudiantes, aprender en la Universidad debe significar, entre otras muchas cosas, desarrollar la capacidad de construir juicios independientes, así como la capacidad para tomar conciencia de cuáles son las propias capacidades y limitaciones del estudiante como persona y como futuro profesional, porque se ha superado el conflicto entre evaluar para calificar y evaluar para aprender (para que aprendan), que no es otra cosa más que dar cuenta sobre los logros progresivos del estudiante con la finalidad de mejorar tanto la forma de acompañarlo, como su aprendizaje.

En vía a la pregunta que atraviesa este escrito, vale la pena situar el proceso de autoevaluación en el marco tanto de la Universidad Católica Luis Amigó, como en el propio proceso del grupo operativo. En principio y como se mencionó anteriormente, la autoevaluación hace referencia al proceso de valoración del propio trabajo, en el caso de los estudiantes, de su participación tanto en el aula como por fuera de ella, de manera que es:

<sup>3</sup> Evaluar desde afuera implica un otro que observa un estudiante y emite un juicio de valor respecto a la apropiación de la estrategia de los grupos operativos.

Un proceso reflexivo y valorativo que se realiza sobre los procesos y resultados personales, conducentes a la metacognición. Por su parte, la metacognición es entendida como la capacidad para autorregular el aprendizaje; es decir, planificar, controlar y aplicar las estrategias a utilizar, para adoptar decisiones orientadas hacia la mejora. (Tamayo Caballero, 2018, párr. 32)

La autoevaluación, entonces, permite reconocer y además valorar elementos propios, de orden cognitivo, que dan cuenta de la identificación y construcción de aprendizajes; sin embargo, su alcance no llega hasta allí, también permite considerar elementos de orden relacional e incluso sociopolíticos en el proceso de aprendizaje, es decir, asuntos que tienen que ver con la participación, el ejercicio crítico y autocrítico y el reconocimiento del sujeto como portador de saber y como una persona activa dentro de la construcción de su realidad social y, en este caso, formativa, es decir, “la autoevaluación propicia el desarrollo de la autocrítica, la autoestima y el autorreconocimiento de las cualidades. Cuando [la evaluación] es realizada por el profesor, el papel activo lo desarrolla este y el estudiante continúa su rol pasivo” (Tamayo Caballero, 2018, párr. 70).

Lo anteriormente planteado, es acorde con el Proyecto Educativo del Programa (PEP) de la Universidad Católica Luis Amigó, considerando que el proceso de evaluación tiene como finalidad abordar asuntos inherentes al desarrollo de la persona, a aspectos académicos de formación profesional y al estudiante como servidor de la comunidad (Universidad Católica Luis Amigó, 2018), de manera que estos elementos se puedan articular en el proceso evaluativo, sin embargo ¿Cómo se evidencian estos elementos en un proceso autoevaluativo? En la Tabla 1 se exponen algunos criterios que se reflexionarán a la luz de lo que se entiende por autoevaluación:

**Tabla 1.**  
*Proceso de autoevaluación en el marco del PEP*

Proceso de autoevaluación en el marco del PEP		
Aspecto	Criterio	Autoevaluación
Del desarrollo de la persona	Responsabilidad	Involucra activamente a los estudiantes, para reflexionar y autovalorar su proceso en términos actitudinales y de disposición; en esta medida, la autoevaluación reconoce al estudiante como un sujeto activo y constructor de su realidad, que puede identificar sus propias fortalezas y dificultades. La autoevaluación permite potenciar capacidades y habilidades al estudiante en función de su desarrollo personal y humano. De manera tal manera que el empoderamiento/autorregulación, favorecen en los estudiantes la toma decisiones y la lectura crítica, autodeterminación y creatividad y, a su vez, la implicación, que tiene que ver con provocar la motivación, la dedicación, esfuerzo y responsabilidad.
	Creatividad e iniciativa	
	Autonomía	
	Interacción	
Académicos de formación profesional y como servidor de la comunidad	La capacidad de análisis, comprensión, interpretación, argumentación, inferencia, síntesis, proposición, aplicación e interrelación de conocimientos sobre lo real.	La autoevaluación en términos académicos y como servidor de la comunidad, por un lado y como se dijo anteriormente, se plantea como una estrategia en la que se pone en disposición un proceso metacognitivo, en el que además de hacer uso de todas las funciones cognitivas para producir aprendizaje, se reflexiona sobre ese aprendizaje que se produce; esa reflexión se sitúa en un contexto histórico, político, cultural y temporal. En esta dimensión, la autoevaluación se propone en dos principios: la experiencia académica y la experiencia social; por un lado, la estimulación en términos de desarrollo de competencias, en el marco del modelo pedagógico de la Universidad potenciando la calidad en el proceso formativo y, por otro lado, facilitando la interacción y participación con el entorno académico.
	El grado de asimilación, construcción, apropiación, aplicación de conocimientos y transformación de realidades humanas, sociales o culturales.	
	El grado de reconocimiento de los conceptos, métodos, enfoques y procesos investigativos propios de su saber específico y las interrelaciones con otros campos de la cultura.	



Con base en lo descrito en la Tabla 1, es posible entender el proceso de autoevaluación propuesto por la Universidad Católica Luis Amigó desde su modelo pedagógico. Articulando el grupo operativo y la autoevaluación, Pichón Rivière (2008) plantea que los fenómenos grupales han permitido la construcción de una escala de evaluación básica mediante la clasificación de modelos de conducta grupal (p. 154). En esta vía, se sitúa entonces el proceso del grupo operativo que, por su propia dinámica, implica una posición de producción de conocimiento. En clave a esto, el Cono Invertido propuesto por Pichón Rivière es el punto de partida de toda tarea en el grupo operativo; por tanto, y en relación con las dos dimensiones propuestas anteriormente como evaluables en la Institución: aspectos del desarrollo de la persona y aspectos académicos de formación profesional, es factible que el estudiante desarrolle una autoevaluación a partir de: la afiliación y la pertinencia, la cooperación, la pertinencia, la comunicación, el aprendizaje y la tele disposición para el trabajo grupal, como dimensiones que se encuentran en la lógica grupal.

Bleger (2012) aporta la perspectiva de grupo operativo como equipo para aprender, equipo que opera y brinda la posibilidad de enriquecer el conocimiento a partir de cada integrante y sus interrelaciones, intereses y conexiones con las tareas y los objetivos que se ha propuesto desde los vínculos relacionales. De esta forma, el autor revisa dichos vectores reconociendo al interior de cada uno ellos indicadores que posibilitan un modelo de evaluación; lo cual se convierte en un punto de partida importante para la construcción del instrumento de autoevaluación propuesto en el presente texto.

La técnica operativa es una totalidad del proceso, tal como lo expresa Bleger (2012), pues la información constituye un instrumento que posibilita el seguir aprendiendo y el volver a aprender. El grupo operativo es un conjunto de personas que tienen un objetivo en común a lograr trabajando en equipo, con una finalidad práctica y concreta y sus actividades movilizan fuerzas individuales que obviamente se cohesionan y deben ser evaluadas y que, por supuesto, tienen en cuenta las dificultades del aprendizaje y de la comunicación que resultan de la ansiedad y la inseguridad que se producen cuando el individuo cambia, elementos subjetivos y de relación que constituyen lo humano.

Este último factor, el humano, asegura la eficiencia y la eficacia en las tareas, solo si se encuentra en una condición desalienante, la cual implica que además de que los grupos reciban información, puedan aportar en un clima de libertad moviéndose hacia lo desconocido, hacia aquello que no está completamente dilucidado, para darse la oportunidad de aprender de lo nuevo; por ello son condiciones la creatividad y la inventiva.

Aquí se distinguen los siguientes pasos:

1. Logística: como observación preliminar para conocer la información; cómo se va a transformar y qué resulta como aporte.
2. La estrategia: es la delimitación de los objetivos y el plan de acción.
3. Táctica: la forma como se va a poner en marcha el plan de acción.

4. Técnica: la forma como se utilizan los instrumentos para desarrollar el trabajo y lograr los objetivos.

### Actividades del grupo operativo:

1. Información o clase: difiere de la clase magistral, porque estimula preguntas y plantea interrogantes.
2. El grupo operativo: la propuesta que lleva el docente es reelaborada por el grupo. Este es el momento creador, dando lugar a proyectos de grupo.

En las actividades del grupo hay dos momentos. El primero es el de *pretarea*, donde se da lugar a la presentación de la situación problema a la cual se le buscará solución. El segundo es la tarea; en este, el grupo aborda el problema, surgen las preguntas, las soluciones y hay cohesión para buscar alternativas de solución desde la creatividad del grupo.

Según esta propuesta, el grupo presenta varios momentos de integración, tales como:

**Afiliación:** es el primer momento que se presenta; el estudiante se inscribe a la Universidad o en este caso a la asignatura, y se va incluyendo paulatinamente en el grupo. La afiliación se hace evidente en la asistencia a los grupos operativos y, en particular, la puntualidad para participar en estos (desde el inicio hasta el final). De la misma manera, el estudiante da cuenta de su afiliación cuando ha generado una lectura previa al material para la clase e investiga los temas, y/o logra generar una articulación entre la teoría y la praxis. Es el acercamiento efectivo a la tarea propuesta.

**Pertenencia:** todos los integrantes del grupo reconocen la tarea propuesta. Es sentirse parte de; este vector se evidencia cuando el estudiante cuenta con una capacidad de análisis y crítica frente a la temática desarrollada y la hace explícita dentro del grupo. De la misma manera, el participante puede generar emergentes diversos al direccionamiento dado por el coordinador, permitiendo dar cuenta de la flexibilidad y el dinamismo del grupo operativo.

**Cooperación:** es el grado de eficacia real con que aportan todos los integrantes del grupo para el éxito o fracaso de la tarea. Este vector equivale a la cooperación, lo cual implica operar con otro para generar el cambio y la transformación de los sujetos del grupo operativo. Un participante que coopera es aquel que facilita y/o propicia un ambiente de participación, respetando y valorando la participación de sus compañeros. Pichón Rivière (2008, p. 154) refiere que esta contribución puede estar dada aún por el silencio.

**Pertinencia:** centrarse en la tarea. Es ceñirse a lo establecido; no irse por las ramas. Está dada cuando el grupo se centra en la tarea prescrita y contribuye al esclarecimiento de esta (Pichón Rivière, 2008, p. 154). Un participante pertinente es quien tiene claridad de la tarea y desarrolla una actitud y comportamiento en función de cumplir el objetivo. Por tanto, está atento, genera aportes teóricos y experienciales, y, en términos generales, su actitud dinamiza el trabajo grupal.<sup>4</sup>

<sup>4</sup>No es pertinente quien usa el celular, ingiere alimentos o realiza cualquier otra acción que no corresponde al espacio del GO.

**Comunicación:** es el vínculo interpersonal y se puede dar en forma verbal, escrita, paraverbal (ruidos sonidos, interjecciones, etc.), y no verbal como posturas o gestos. La comunicación es muy importante porque es el escenario donde se da el aprendizaje y por ello es necesario que los integrantes del grupo tengan los mismos códigos de comunicación; para Barra (1998), esta es un elemento de la interacción grupal que permite la fluidez de la información entre sus miembros. De la cantidad y la calidad de la comunicación se puede inferir la satisfacción de los miembros que participan en los grupos; en los operativos debe ser una comunicación clara, pertinente y oportuna. Se evidencia también que cuando existe una escucha atenta y respetuosa, hay una escucha activa propiciando la utilización de ideas expresadas por los compañeros o de preguntas respecto a aportes realizados.

**Aprendizaje:** es el eje central y no importa la cantidad de conocimiento, sino la calidad de este. Según Vico e Irazábal (1998), el aprendizaje debe trascender la acumulación de información; para este autor, aprender implica cambiar nosotros mismos y las maneras en las cuales tramitamos y construimos nuestros vínculos. Para Pichón Rivière (como se cita en Vico & Irazábal, 1998), aprender es crear un nuevo marco de referencia. Pichón Rivière (2008), al respecto del participante del grupo operativo, en este caso el estudiante, aborda en estos espacios obstáculos, dificultades, resistencia y conflictos, lo que le posibilita con mayor apertura incorporar nuevos elementos (p. 154). Cuando se produce un cambio cualitativo en el grupo, se evidencia en la resolución de ansiedades, adaptación activa a la realidad, creatividad, entre otros.

El aprendizaje es evidente cuando el estudiante muestra la apropiación conceptual, lo cual se ve reflejado tanto en la comunicación, el uso de términos técnicos apropiados y su articulación a experiencias –acción situada y/o praxis con referentes teóricos-, como en retomar los elementos aprendidos en la academia para reflexionar y analizar los fenómenos psicosociales.

**Tele–disposición:** según Moreno (como se cita en Pichón Rivière, 2008, p. 154), es la actitud y la distancia afectiva entre los integrantes del grupo; la confianza, el respeto, entre otras maneras de estar atentos. Es evidente su presencia en la disposición positiva o negativa para trabajar con los miembros del grupo. Se espera en los grupos generar un clima favorable que se traduce como transferencia positiva o negativa entre sus pares y de estos con el coordinador.

Estas reflexiones dan como resultado la construcción de una matriz (Anexo A), que puede permitir a los estudiantes autoevaluar su proceso, a partir de unos criterios que alimentan o nutren cada vector propuesto en el Cono Invertido. Cabe mencionar que el proceso de autoevaluación, no puede ser aislado, debe de complementarse con la heteroevaluación, la coevaluación y la realimentación, de manera que este permita una reflexión al estudiante en términos de esos aspectos y vectores que se están desarrollando.

# Conflicto de intereses

Las autoras declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

## Referencias

- Barra, E. (1998). *Psicología social*. Universidad de Concepción.
- Bleger, J. (2012). *Grupos operativos en la formación*. [https://issuu.com/psicologialatinoamericana/docs/bleger\\_-\\_grupos\\_operativos\\_en\\_la\\_formaci\\_n](https://issuu.com/psicologialatinoamericana/docs/bleger_-_grupos_operativos_en_la_formaci_n)
- Cardona Montoya, C., Rodríguez Suárez, E. Y., & Sánchez Mejía, Y. (2017). Historia del enfoque psicosocial del Programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó. *Poiésis*, (32), 67-82. <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/2300/1732>
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas psicología social teórica y aplicada*. Biblioteca Nueva.
- Pichón Rivière, E. (2008). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Edición Nueva Visión.
- Tamayo Caballero, R. L. (2018). Heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación compartida: consideraciones conceptuales. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/10/heteroevaluacion-autoevaluacion.html>
- Universidad Católica Luis Amigó. (2018). *Proyecto educativo del programa: Contaduría Pública, Facultad de Ciencias Administrativas, Económicas y Contables*. [https://www.funlam.edu.co/uploads/facultadciencias/8\\_Proyecto\\_Educativo\\_del\\_Programa-2018.pdf](https://www.funlam.edu.co/uploads/facultadciencias/8_Proyecto_Educativo_del_Programa-2018.pdf)
- Vico, D., & Irazábal, E. (1998). Aprender en grupo operativo. En Asociación para el Estudio de Temas Grupales, Psicosociales e Institucionales (Eds.), *Cuadernos de Temas Grupales e Institucionales* (pp. 28-39). RS. Directo.
- Videla, M. (1998). *Prevención intervención psicológica en salud comunitaria*. Texto y Contexto.

## Anexo. Matriz de autoevaluación

### Autoevaluación<sup>5</sup> de los estudiantes del grupo operativo<sup>6</sup>

**Valoración cuantitativa:** El estudiante debe asignar una nota correspondiente a su proceso teniendo presente la siguiente escala:

Muy deficiente 1,0-1,9; Deficiente 2,0 – 2,4; Insuficiente 2,5-2,9; Aceptable 3,0-3,4; Bueno 3,5-3,9; Sobresaliente 4,0 – 4,5; Excelente 4,6 a 5,0. Si considera que no tiene elementos o criterios para evaluar el ítem, señala la opción N/A.

		Indicadores	Valoraciones	
			N/a	Valoración cuantitativa
1.	AFILIACIÓN	1. Usted asiste puntual a la clase teórica.		
		2. Usted cuenta con una lectura comprensiva preliminar de los textos propuestos para la clase teórica y que servirán de apoyo para sus aportes en el GO.		
		3. Usted investiga otras fuentes teóricas y hace uso de este material para fortalecer su aprendizaje.		
		4. Usted realiza las actividades o tareas propuestas por el docente, que sirven como insumo o elementos de apoyo para las discusiones en el GO.		
2.	PERTENENCIA	5. Llega puntual y permanece durante toda la sesión del GO.		
		6. Usted ha asistido a la totalidad de los GO o por lo menos a un 80% de los mismos.		
		7. Usted hace explícita su capacidad analítica, crítica y propositiva -uso de la palabra-.		
		8. En el GO, usted tiene clara la tarea explícita de la sesión y actúa en consecuencia con ello.		
3.	COOPERACIÓN	9. En el GO, usted interactúa con facilidad con sus compañeros o pares.		
		10. En el GO, usted facilita un ambiente de participación.		
		11. En el GO, usted respeta la intervención de sus pares y los lineamientos del coordinador.		
		12. En el GO, es evidente para usted la tarea explícita que convoca la sesión.		
4.	PERTINENCIA	13. En el GO, sus aportes teóricos y experienciales están acorde al logro de la tarea – objetivo.		
		14. En el GO, sus aportes dinamizan la participación de los integrantes.		
		15. En el GO, su lenguaje y aportes facilitan la participación de otros integrantes.		
		16. En el GO, su comunicación es clara, pertinente, oportuna y respetuosa.		
5.	COMUNICACIÓN	17. En el GO, su escucha es atenta y activa. Usa usted los aportes de sus compañeros para generar debates y aportes.		
		18. En el GO, usted respeta la intervención de sus compañeros y/o del coordinador.		
		19. En el GO, usted da cuenta de una apropiación conceptual acorde con la tarea explícita de la sesión.		
		20. En el GO, usted para participar retoma elementos conceptuales aprendidos en la clase y/o durante el proceso formativo.		
6.	APRENDIZAJE	21. En el GO, usted relaciona los elementos teóricos y la praxis.		
		22. En el GO, usted hace uso de los conceptos teóricos para comprender los fenómenos psicosociales.		
		23. En el GO, usted propicia una cohesión grupal.		
		24. En el GO, usted respeta el turno de la palabra y los aportes de sus pares.		
7.	DISPOSICIÓN / TELE	25. En el GO, usted ha generado sentimientos de valoración y respeto por sus pares.		
		26. En el GO, usted posibilita la participación de sus pares—cede la palabra.		
Sumatoria de las valoraciones de respuestas en cada columna				

<sup>5</sup> El formato de Autoevaluación de los estudiantes que hacen parte de los GO formativos, es el producto de la reflexión sobre el proceso, diseñado por las docentes: María Rocío Arias, Marisol Castaño y Luisa Fernanda Zapata. 01-2019

<sup>6</sup> Esta herramienta se ha diseñado para que cada estudiante, de forma clara y objetiva, pueda reconocer sus logros, aciertos y/o dificultades respecto a su participación en el grupo operativo. Será utilizada con el apoyo del docente por medio de una heteroevaluación para dar cuenta de la valoración correspondiente.

# JORNADA DE LECTURA DE ENSAYOS

Artículo de reflexión no derivado de investigación

# La psicología educativa colombiana: un tránsito hacia el desarrollo

*Colombian educational psychology:  
a path towards development*

Karen Ángel Gómez\*

Recibido: 17 de abril de 2021 / Aceptado: 4 de junio de 2021 / Publicado: 13 de diciembre de 2021

**Forma de citar este artículo en APA:**

Ángel Gómez, K. (2021). La psicología educativa colombiana: un tránsito hacia el desarrollo. *Poiésis*, (41), 143-148. <https://doi.org/10.21501/16920945.4182>

## Resumen

La psicología educativa ha sido objeto de diversos cambios a lo largo del tiempo y, al llegar a la Universidad Nacional de Colombia en 1948, los rasgos teóricos y paradigmáticos locales reflejaban, en alguna medida, lo que a nivel macro estaba ocurriendo dentro de la disciplina. Este rastreo teórico acerca del proceso de tránsito, crítica y cambio de la psicología educativa da un parámetro para entender de dónde viene, dónde está y hacia dónde va a nivel nacional. Como conclusión, se evidencia un tránsito hecho por la psicología educativa colombiana hacia un desarrollo, fortalecimiento, establecimiento y posicionamiento en un contexto cada vez más cambiante y exigente a través de los diversos paradigmas, metodologías, técnicas y modelos educativos existentes y desarrollados en la historia de la educación.

## Palabras clave:

Colombia; Desarrollo de la educación; Historia; Psicología de la educación; Paradigma; Psicología educativa; Prospección educacional; Tendencia educacional.

\* Estudiante del Programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: [karen.angelgo@amigo.edu.co](mailto:karen.angelgo@amigo.edu.co)

## Abstract

Educational psychology has undergone various changes over time and, upon arriving at the National University of Colombia in 1948, the local theoretical and paradigmatic features reflected, to some extent, what was happening at the macro level within the discipline. This theoretical tracking on the process of transition, criticism and change of educational psychology gives a parameter to understand where it comes from, where it is and where it is heading at national level. In conclusion, there is evidence of a transition made by Colombian educational psychology towards a development, strengthening, establishment and positioning in an increasingly changing and demanding context through the various paradigms, methodologies, techniques and educational models existing and developed in the history of education.

## Keywords:

Colombia; Development of education; History; Educational psychology; Paradigm; Educational psychology; Educational prospecting; Educational trend.



La psicología educativa ha sido objeto de diversos cambios a lo largo del tiempo. Al llegar a la Universidad Nacional de Colombia en 1948 los rasgos teóricos y paradigmáticos locales reflejaban, en alguna medida, lo que a nivel macro estaba ocurriendo dentro de la disciplina. Este rastreo teórico acerca del proceso de tránsito, crítica y cambio de la psicología educativa da al lector un parámetro para entender de dónde viene, dónde está y hacia dónde va a nivel nacional.

El inicio de la psicología educativa, se da gracias a la unión, a través del tiempo, de los estudios en educación y los estudios en filosofía, medicina y psicología, que tenían como objetivo el poder mejorar las “pedagogías, las didácticas, los currículos, y a entender de forma inter y transdisciplinariamente la educación” (Erazo Santander, 2012, p. 143). Para esto, desde los años treinta, la educación en el ámbito colombiano hacía énfasis en los paradigmas científicos con los estudios en psicometría para selección, evaluación de inteligencia o aptitud y orientación vocacional; esta última gracias a la influencia que la psicología empezaba a tener sobre su práctica (Bernal de Sierra, 1999, p. 105). Este paradigma nacional reflejaba lo que autores extranjeros como Thorndike, Skinner, Pavlov, Bruner y Dewey hacían desde la psicología experimental y científica para el fortalecimiento de los métodos de enseñanza con el paradigma instruccional centrado en el profesor, la instrucción programada para alumnos o el asociacionista-conductista (Beltrán Llera & Pérez Sánchez, 2011, p. 208).

Seguidamente, las próximas décadas trajeron para la disciplina cambios importantes no solo para su constitución sino también para sus planteamientos y paradigmas. Con respecto a esto, en la década de los cincuenta se fundó en la Universidad Nacional de Colombia el primer centro de psicología y comenzaron a surgir los jardines infantiles creados por los mismos psicólogos de la universidad (Bernal de Sierra, 1999, p. 107) como forma de mantener activo el ciclo de formación educativo con el ingreso constante de estudiantes de todos los grados; acto reflejado en autores como el pedagogo alemán Federico Froebel, creador de estos centros en su país nativo desde el siglo XVIII y XIX (Ramos Valdez, 2007, p. 61). Ya en la década del sesenta y setenta, se reconocía en Colombia la psicología educativa como una disciplina oficial y necesaria para la educación desde una perspectiva científica y experimental, en la que las escuelas normales, estatales y privadas no solo estaban centradas en el rendimiento académico sino también en el estudio del desarrollo mental (Bernal de Sierra, 1999, p. 106). A pesar de esto, desde Beltrán Llera y Pérez Sánchez (2011), en las últimas décadas mencionadas, la psicología educativa afuera del país cruzaba por cambios paradigmáticos, temáticos y metodológicos importantes, como la crítica de los modelos pedagógicos más conductistas, instruccionales, lineales y rígidos con su posterior reemplazo por paradigmas más cognitivos, abiertos y flexibles. Por esto, comenzando los años noventa, surgió en la disciplina una crisis de identidad/status y una necesidad de ampliación paradigmática y metodológica por la ineficacia en su rol y por la disminución de su influencia en la educación (p. 207). Sin embargo, gracias a las continuas críticas, se retomaron autores como Thorndike, Piaget, Ausubel, Brown y Palincsar, Pressley y Levin, Sternberg, Gardner, Goleman y Dweck, que fortalecieron la educación en el ámbito de los métodos y explicaciones del aprendizaje para poder entender cómo aprendían los estudiantes, cómo transformaban la información aprendida y cómo la relacionaban con las experiencias pasadas a través del paradigma personal, el conexionismo, el aprendizaje cognitivo y metacognitivo, la enseñanza centrada en el alumno y su procesamiento de

la información en la construcción de significados, el reconocimiento del profesor como mediador y evaluador de procesos y el estudio de la motivación, la inteligencia emocional, las inteligencias múltiples y las creencias personales, donde su objetivo era “ayudar a aprender” (pp. 211-219). Además, se evidencia que el tomar en cuenta el contexto de lo que se enseña y se aprende fue influenciado por la psicología ecológica y la psicología ambiental, donde se considera importante el reconocimiento del ambiente educativo y la interpretación de la conducta del alumno desde este mismo, en el que, desafortunadamente, se encuentran varias “barreras del aprendizaje, barreras que el contexto establece y que dificultan el acceso de muchos estudiantes al aprendizaje” (López Escribano & Fernández Sánchez, 2014, p. 8).

Lo anterior nos lleva a señalar el reflejo de lo que ocurría en el ámbito nacional, donde, como consecuencia de los rápidos cambios paradigmáticos y estructurales de la disciplina, las intervenciones de la psicología educativa colombiana comienzan también a ser ineficientes al seguir utilizando paradigmas ahistóricos, limitados y descontextualizados que no lograban responder a las necesidades de la comunidad educativa, como por ejemplo de los estudiantes, que han enfrentado desde siempre diferentes problemáticas personales, psicológicas y sociales como el fracaso escolar, problemas orgánicos, cognitivos, emocionales, de personalidad, neuropsicológicos, de la conducta, sexuales, familiares o de drogadicción (Erazo Santander, 2012, p. 141); y a ser confusas al no tener claro la “contribución que los psicólogos escolares ofrecen en el apoyo a niños, colegios y familias” (Farrell, 2009, p. 74). Precisamente, para ampliar su campo de acción, la psicología educativa se dirigió de un modelo exclusivamente médico a uno sistémico, en el que se enfatiza en la resolución colaborativa de los problemas educativos desde una perspectiva ecológica, cultural, multidisciplinar y flexible para atender y hacer consulta ya no solo a los niños, sino también a todos los estudiantes, sus familias y trabajar en conjunto con los profesionales de la misma escuela (Farrell, 2009). A pesar de esto, Uribe Aramburo (2013), psicólogo y docente de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad Católica Luis Amigó, señaló que, en la práctica, se podía encontrar una gran confusión o desconocimiento de parte de los mismos psicólogos educativos sobre su rol y sobre las variadas posibilidades de su campo de acción, ya que estos parecen repetir las mismas funciones tradicionales una y otra vez, haciendo que la psicología educativa sea irrelevante e ineficaz en su actuar en el contexto actual. Para esto, recuerda Uribe Aramburo, que hay tres áreas de actuación del psicólogo educativo, las cuales son (1) la evaluación y el psicodiagnóstico con actividades psicométricas y roles más tradicionales, (2) la psicopedagogía y la psicohigiene con actividades y roles que cumplen una función de staff o asesoría más enfocada en los procesos de la institución educativa como la “evaluación y rediseño de los contenidos curriculares y metodologías de enseñanza” (p. 141), y (3) la psico orientación que tiene actividades y roles dirigidos a la orientación individual de estudiantes, docentes y familias y una promoción y prevención de distintas problemáticas psicosociales. Con respecto a esto y gracias a los cambios y clarificaciones, la educación colombiana superior fue incorporando el Bienestar Universitario y los programas de inducción para estudiantes nuevos hechos por psicólogos educativos en conjunto con la comunidad escolar.

En la actualidad, Colombia y otros países como México, Argentina, Perú, Chile, España y Estados Unidos han profesionalizado la psicología educativa, abriendo líneas de investigación, estudios especializados, fomentando una base teórica más robusta, desde una perspectiva interdisciplinaria e implementando roles más inclusivos desde un enfoque psicosocial, de género, subjetivo, investigativo e inclusivo, reflejado en la definición de educación de la Ley 115, 1994, art. 9, en la cual se plantea un proceso de formación permanente e integral del ser humano, teniendo en cuenta el contexto y los sistemas que lo rodean y recalando la importancia de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (p. 1). Se evidencia que la psicología educativa ha avanzado, cambiado y se ha transformado mucho en el transcurso de los años, tomando en cuenta las críticas hechas a su modelo más reduccionista y centrado en pruebas, para convertirse en lo que es actualmente, una disciplina que aborda la vida escolar con una mirada más global (Bernal de Sierra, 1999, p. 110). Por tanto, y en consonancia con Beltrán Llera y Pérez Sánchez (2011),

no se trata tanto de cambiar la educación, (...) sino de cambiar el ambiente de aprendizaje de cada escuela. Ni tampoco se trata de cambiar a los profesores (...) sino de lograr que los profesores adopten roles diferentes a los que han adoptado hasta ahora, actuando más como guías que como transmisores. (p. 226)

En conclusión, se evidencia, desde el rastreo teórico, un tránsito hecho por la psicología educativa colombiana -reflejando lo que ocurría afuera del país- hacia un desarrollo, fortalecimiento, establecimiento y posicionamiento de la disciplina, ampliando sus horizontes paradigmáticos desde el paradigma instruccional hasta el personal, metodológicos desde el método pedagógico del conductismo hasta las diferentes perspectivas del cognitivismo, y técnicos desde los instrumentos y dinámicas de enseñanza cerrados, lineales y rígidos hasta los más abiertos, flexibles, comprensivos y con un claro objetivo hacia el desarrollo y no solo al abastecimiento del conocimiento de un área en específico por parte del alumno.

Se recomienda al lector hacer un proceso investigativo con énfasis en esta dicotomía educativa, su influencia en la educación actual y la que podría tener a futuro, teniendo en cuenta que no es necesario llegar al eclecticismo para encontrar puntos medios y fortalecer, teórica y prácticamente, la disciplina.

## Conflicto de intereses

La autora declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

# Referencias

- Beltrán Llera, J. A., & Pérez Sánchez, L. (2011). Más de un siglo de psicología educativa. Valoración general y perspectivas de futuro. *Papeles del Psicólogo*, 32(3), 204-231. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1981.pdf>
- Bernal de Sierra, F. Á. (1999). La psicología escolar: cincuenta años [Edición especial]. *Revista Colombiana de Psicología*, 105-111. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/32148>
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214.
- Erazo Santander, O. A. (2012). Reflexiones sobre la psicología educativa. *Revista de Psicología GEPU*, 3(2), 139-157.
- Farrell, P. (2009). El papel en desarrollo de los psicólogos escolares y educativos en el apoyo a niños, escuelas y familias. *Papeles del Psicólogo*, 30(1), 74-85. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1658.pdf>
- López Escribano, C., & Fernández Sánchez, C. (2015). Jesús A. Beltrán Llera (1936-2014). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(3), 7-12. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36615>
- Ramos Valdez, A. (2007). *Algunos protagonistas de la pedagogía; vida y obra de grandes maestros*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Uribe Aramburo, N. (2013). Fundamentos teóricos y funciones del psicólogo educativo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 135-149. <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/955/877>

Artículo de reflexión derivado de investigación

# El sentido de vida, una condición existencial<sup>1</sup>

## *The meaning of life, an existential condition*

Paula Andrea Vanegas Rivas\*, Juan Sebastián Marín Rodríguez\*\*

Recibido: 17 de abril de 2021 / Aceptado: 4 de junio de 2021 / Publicado: 13 de diciembre de 2021

**Forma de citar este artículo en APA:**Vanegas Rivas, P. A., & Marín Rodríguez, J. S. (2021). El sentido de vida, una condición existencial. *Poiésis*, (41), 149-155. <https://doi.org/10.21501/16920945.4186>

### Resumen

El ser humano siempre ha estado en la constante búsqueda de sentido y preguntándose por su existencia. El hombre moderno además de encontrarse en esa búsqueda, también se halla permeado por la angustia constante, está sometido a la cosificación de sí mismo, la hiper-conectividad, el consumismo, la incertidumbre y la inmediatez, lo cual lo conduce de manera casi inminente al aburrimiento y el tedio, es decir, a la frustración existencial, llevándolo a enfrentarse con sus pseudo-satisfactores y dejándolo de cara ante el vacío de su propia existencia y el cuestionamiento: ¿para qué estoy en el mundo?

### Palabras clave:

Angustia; Consumismo; Existencialismo; Libertad; Responsabilidad; Sentido de vida; Vacío interior.

<sup>1</sup> El presente artículo es derivado de un análisis crítico del proyecto de investigación finalizado "El fatalismo una manifestación de una crisis existencial contemporánea", desarrollado en el curso de trabajo de grado, en la Universidad Católica Luis Amigó.

\* Estudiante del programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia.  
Contacto: paula.vanegasri@amigo.edu.co

\*\* Psicólogo, Especialista en Intervenciones Psicosociales y en Psicología Clínica y Salud Mental, Magister en Desarrollo Infantil, Docente de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales. Universidad Católica Luis Amigó. Medellín-Colombia. Contacto: juan.marinju@amigo.edu.co, <https://orcid.org/0000-0002-1598-8088>.

## Abstract

Human beings have been in a constant search for meaning and wondering about its existence. The modern man, in addition to finding himself in this search, is also permeated by constant anguish, is subjected to the objectification of himself, hyper-connectivity, consumerism, uncertainty and immediacy, which leads him almost imminently to boredom, which is existential frustration, leading him to face his pseudo-satisfiers and leaving him face to face with the emptiness of his own existence and the question: what am I in the world for?

## Keywords:

Anguish; Consumerism; Existentialism; Freedom; Responsibility; Meaning of life; Inner emptiness.

*“El hombre está condenado a ser libre, porque una vez es arrojado al mundo, él es responsable de todos sus actos”.*  
Jean Paul Sartre

# Introducción

Los bosquimanos del desierto de Kalahari hablan de dos hambres. Existe el “Hambre Grande” y el “Hambre Pequeña”. El Hambre Pequeña está ligada con la satisfacción de la necesidad de alimentación, es decir, es completamente fisiológica. El Hambre Grande, considerada la más importante de todas, se refiere al hambre de significado, es decir, que toda acción que se realice tenga un significado para la existencia, más allá de la felicidad o la tristeza, el significado es lo que transforma todo (Chang-Dong, 2018).

El ser humano, a lo largo de su vida llega a cuestionarse cuál es el sentido o el significado de su existencia. En la contemplación y exploración del hombre, la filosofía existencial desde sus inicios asignó la existencia únicamente a las personas y no a las cosas, considerándola como una forma de ser propia del hombre (Angarita, 2004), siendo este último el único que puede plantearse preguntas como: ¿para qué estoy en el mundo?, ¿cuál es el sentido de mi vida o existencia? ¿para qué debería vivir o por qué?, ¿qué me motiva?, ¿qué espero de la vida?, ¿qué va a pasar cuando muera?, entre otras. Estos cuestionamientos y la conciencia plena de la vida y la muerte son los que hacen que la comprensión de la existencia y la exploración profunda del ser entren en conflicto o en crisis, no basta con preguntarse por la muerte sino también por la vida (Yalom, 1984), ya que las respuestas implican una relación directa entre sí y los demás factores como la condena a la libertad y por ende a la responsabilidad de sus elecciones, el vacío, la frustración existencial y el sentido de vida.

Tal como lo nombra Sartre (2009): “la vida no tiene sentido, a priori. Antes de que ustedes vivan la vida no es nada; les corresponde a ustedes darle un sentido, y el valor no es otra cosa que ese sentido que ustedes eligen” (p. 82). Cuando el hombre revisa su existencia cuestionando el sentido de vida, buscando encontrar significados propios en un mundo sin sentido, choca de manera inmediata con la frustración existencial; respecto a esto, Sánchez (2005) menciona:

El individuo frustrado existencialmente, se queja con frecuencia de su vida sin sentido, experimentando una sensación de vacío interior, e intentando llenar este vacío a través de satisfactores emocionantes como la búsqueda de sensaciones materiales, posesión de dinero y en muchos casos, adicciones, lo cual paradójicamente genera más angustia. (p. 58)

Es posible identificar aspectos clave en la pregunta por el sentido o significado de la existencia, la libertad, la responsabilidad y la frustración existencial, los cuales pueden conducir a otros cuestionamientos cómo: ¿por qué el sentido de vida lleva al hombre a sumirse en una angustia

y frustración existencial?, el ser humano en su plena capacidad de libertad de elección, ¿elige su significado de vida?, ¿por qué es importante la responsabilidad a la hora de plantearse el sentido de vida? y sobre todo, ¿cómo elijo vivir?.

El existencialismo, como movimiento filosófico es el pionero en definir al hombre como el único responsable de su existencia y ser en el mundo, teniendo como premisa, “la existencia precede a la esencia” (Sartre, 2009, p. 30), lo que significa que el hombre comienza existiendo, se encuentra, surge en el mundo y finalmente puede definirse (Sartre, 2009). De esta manera, el existencialismo le otorga al hombre toda la responsabilidad de lo que es, dotándolo de capacidad de elección y sentido de libertad, por tanto, para esta corriente filosófica el hombre no solo puede elegir, sino que tiene que elegir, incluso la *no elección* también puede considerarse como elegir; en palabras de Sartre (como se cita en Quitmann, 1989, p. 64) el hombre está “condenado a la libertad”.

Al referirse a la palabra ‘condenado’ lo hace aludiendo al tiempo pasado, indicando que hay ciertos aspectos de la vida que no pueden elegirse (Ramírez Giraldo, 2020), es decir, el hombre no puede elegir donde nacer, no elige a cuál clase social pertenecer, ni las enfermedades congénitas que pueda padecer e incluso no elige nacer, hay factores que son imposibles de elegir, y es ahí donde radica la condena, la forma como cuestiona al hombre y este logra darle un significado diferente, que en palabras de Sartre (2009) la condena es el primer paso para ser libre. En el tiempo presente, el ser humano sí puede elegir, tiene la libertad de cambiar una relación que ya no le “haga feliz”, dejar un trabajo que no le satisface, puede elegir quién ser y qué hacer con las situaciones que se le presenten (Quitmann, 1989).

La angustia que puede provocar la pregunta por la existencia, es precisamente generada por las elecciones o *no elecciones* y por la carencia de un propósito o significado para su propia existencia, en palabras de Chillón (2018) “la angustia es el modo de ser del ente que es el Dasein en cuanto deslocalizado, no por no tener un lugar sino porque su lugar sea la nada” (p. 226). En la actualidad, el ser humano sufre bajo un sentimiento de tener menos que otros, se percibe a sí mismo derrotado y extenuado en el ritmo acelerado de la vida actual, observando que en el verdadero trasfondo de la condena del fatalismo (Frankl, 2011), se encuentra la acumulación excesiva, el aislamiento existencial o la inmediatez, el fatalismo, el fanatismo, entre otros, aclarando que la condición de la existencia no radica en el valor de tener, sino en el sentimiento angustioso de una existencia sin sentido, su “destino” se muestra inamovible, inmutable e irreversible, como si estuviera pre-determinado desde el principio de su existencia; en palabras de Carmona Aránzazu (2020), en su inmediatez, el hombre no se percata de que él es el dueño y responsable de su destino y que tiene la capacidad innata para modificarlo.

Es posible identificar cómo el hombre moderno, buscando responder a su pregunta por la existencia, contando con su capacidad de elección, elige ser sometido a sistemas que inhiben su condición de libertad; las condiciones donde se encuentra inmerso, no brindan una base para que el hombre ejerza su libertad, lo que hace que esta se convierta en una carga insostenible para el humano, lo lleve a vivir una vida sin sentido y se someta a la angustia; así es como él mismo



abandona su libertad y busca refugio en la sumisión, en actividades, sistemas, masoquismo, colectivos o cualquier tipo de relación con el mundo que le prometa aliviar su incertidumbre, aun cuando esto le anule su propia libertad (Fromm, 1985).

La palabra responsabilidad en términos coloquiales se asocia con el tener que cumplir algún deber u obligación o hacerse cargo de algo o de alguien; pero en el campo de la salud mental, la responsabilidad es conocida como la capacidad que tienen las personas para estabilizar su conducta de manera racional (Yalom, 1984). En el ámbito existencial el término de responsabilidad está ligado a la conciencia, tal como lo indica Yalom (1984): “la responsabilidad implica ser el autor de algo. Y ser consciente de ella es darse cuenta de que uno está creando su propio destino, el propio ser, su predicamento vital, sus sentimientos, y en algunos casos, el propio sufrimiento” (p. 266).

Ante el cuestionamiento existencial, la logoterapia, considera que el hombre no es quién le plantea las preguntas a la vida, sino que es la vida misma quien lo cuestiona y es allí, donde la responsabilidad se vuelve un factor determinante para el sentido de vida, en tanto que, “la logoterapia considera que la esencia de la existencia consiste en la capacidad del ser humano para responder responsablemente a las demandas que la vida le plantea en cada situación particular” (Frankl, 2015, p. 137). Es por ello, que el hombre debe identificar de qué es responsable, y elegir ante qué o quién se hará responsable, si lo hará ante sí mismo y la elección de otorgar de manera responsable su sentido o significado de vida.

La falta de un sentido o de un significado para la vida es lo que provoca angustia, vacío existencial o el “Hambre Grande”; esa falta de objetivo y finalidad es lo que se define como frustración existencial, es decir, el no cumplimiento del deseo de sentido que está impregnado en todas las personas. La ausencia de objetivo y esperanza se refleja en el aburrimiento y el fracaso del deseo humano de encontrar un sentido de vida auténtico (Frankl, 2011). Por tanto, Frankl ofrece una mirada amplia al sentido de vida, indicando que este no es único para todas las personas y que el hombre no puede comparar su destino con el de otros, porque todo varía de uno a otro. Es por ello que, el sentido de vida necesita invariablemente de la voluntad de sentido, la cual es contemplada como la capacidad innata o motivación básica de todos los seres humanos para encontrar el sentido de lo que es y lo que puede ser (Frankl, 2015).

El cuestionamiento por la existencia es un hecho inherente al hombre, este siempre se encuentra en la búsqueda de un sentido o un significado por el cual vivir. El ser humano, sumergido en el mundo moderno, se ve influenciado por grandes “satisfactores” impuestos por el consumismo, la competitividad, la cosificación de sí mismo, el materialismo, el fanatismo y hasta el fatalismo, estos a su vez, lo llevan a forjar la creencia de que son los medios adecuados para darle un sentido a su existencia o saciar su “Hambre Grande”; el exceso de trabajo para conseguir el éxito, estar a la vanguardia con las tecnologías, someterse a grupos políticos o religiosos y el aislamiento interpersonal parecen ser la respuesta a la pregunta ¿para qué vivir? No obstante, cuando el hombre se enfrenta a sí mismo frente a la finitud de su existencia, se da cuenta que lo anterior son solo unos pseudo-satisfactores que aumentan su vacío existencial y que no responden con claridad a su significado de vida, llevándolo a experimentar una profunda frustración existencial.

Se podría comparar el sentido de vida con una maleta, la cual es asignada a cada hombre cuando es arrojado al mundo, para llevarla a lo largo de su existencia; el contenido de dicha maleta es la voluntad de sentido, se ocupa con lo que se cree que es necesario para darle un significado a la vida; cuando la maleta se desocupa por algún motivo, es cuando el hombre experimenta el vacío existencial, es decir, no encuentra cual es el sentido, pero, cuando la maleta es colmada de cosas que no se necesitan, que no satisfacen el "Hambre Grande", a esto se le llama frustración existencial. Esta comparación, permite dilucidar que la responsabilidad le pertenece a cada hombre, el mantener su maleta, cargarla, llenarla y vaciarla cuantas veces considere necesario, ninguna maleta es igual a otra. El cuidado y el significado de esta se los otorga su dueño. Así mismo, el hombre es quien elige bajo su capacidad de elección o libertad, los factores o acciones que le darán un significado a su existencia.

Desde el comienzo de su existencia el hombre se ve obligado a elegir entre diversos cursos de acción. En el animal hay una cadena ininterrumpida de acciones que se inicia con un estímulo -como el hambre- y termina con un tipo de conducta más o menos estrictamente determinado, que elimina la tensión creada por el estímulo. En el hombre esa cadena se interrumpe. El estímulo existe, pero la forma de satisfacerlo permanece "abierta", es decir, debe elegir entre diferentes cursos de acción. En lugar de una acción instintiva predeterminada, el hombre debe valorar mentalmente diversos tipos de conducta posibles; empieza a pensar. (...) Va adquiriendo una oscura conciencia de sí mismo (...) Llega a ser consciente de la muerte en tanto que destino final, aun cuando trate de negarla a través de múltiples fantasías (Fromm, 1985, pp. 55-56).

## Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

## Referencias

Angarita, J. M. (2004). Conductismo skinneriano y existencialismo sartreano: encuentros y desencuentros. *Suma Psicológica*, 11(1), 111-121. <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/sumapsi/article/view/90/72>

- Carmona Aránzazu, I. D. (2020). Libertad o destino: el laberinto de la condición humana. *Escritos*, 23(50), 13-21. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/escritos/article/view/556>
- Chang-Dong, L. (Productor y Director). (2018). *Burning* [Película]. NHK.
- Chillón, J. M. (2018). Los rendimientos fenomenológicos de la angustia en Heidegger. *Alpha (Osorno)*, (46), 215-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012018000100215>
- Frankl, V. (2011). *La psicoterapia al alcance de todos: conferencias radiofónicas sobre terapéutica psíquica*. Editorial Herder S.A.
- Frankl, V. (2015). *El hombre en busca de sentido* (3. ed.). Editorial Herder.
- Fromm, E. (1985). *Obras maestras del pensamiento contemporáneo*. Editorial Planeta-De Agostini.
- Quitmann, H. (1989). *Psicología humanística, conceptos fundamentales y trasfondo filosófico*. Editorial Herder.
- Ramírez Giraldo, C. A. (2020). De la condena a la libertad en Sartre a la esperanza creíble en Kierkegaard. *Escritos*, 18(40), 186-203. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/escritos/article/view/6762/6367>
- Sánchez, J. (2005). El fatalismo como forma de ser en el mundo del latinoamericano. *Psicogente*, 8(13), 55-65. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1550>
- Sartre, J. P. (2009). *El existencialismo es un humanismo*. Edhasa.
- Yalom, I. (1984). *Psicoterapia existencial*. Editorial Herder.

# ARTÍCULOS RECOMENDADOS

Artículo de reflexión

# Aproximación al aprendizaje pedagógico en la discapacidad intelectual leve

*An approach to pedagogical learning in mild intellectual disability*

Catalina Quintero López<sup>\*</sup>, Víctor Daniel Gil Vera<sup>\*\*</sup>, Katherine Arbeláez Montoya<sup>\*\*\*</sup>, Leidy Yohanna Castañeda Aguilar<sup>\*\*\*\*</sup>, Catherine Lizeth González Fontalvo<sup>\*\*\*\*\*</sup>, Luisa Fernanda Meneses Villa<sup>\*\*\*\*\*</sup>

Recibido: 25 de noviembre de 2019 / Aceptado: 8 de julio de 2021 / Publicado: 13 de diciembre de 2021

## Forma de citar este artículo en APA:

Quintero López, C., Gil Vera, V. D., Arbeláez Montoya, K., Castañeda Aguilar, L. Y., González Fontalvo, C. L., & Meneses Villa, L. F. (2021). Aproximación al aprendizaje pedagógico en la discapacidad intelectual leve. *Poiésis*, (41), 157-173. <https://doi.org/10.21501/16920945.4190>

## Resumen

Este trabajo presenta una reflexión actualizada de métodos y estrategias eficaces para el aprendizaje del cálculo, la escritura y lectura en sujetos con discapacidad intelectual leve. Conforme con el análisis de las investigaciones abordadas, se puede concluir que, si bien los propósitos de la atención pedagógica a los sujetos con déficit intelectual vienen enmarcados bajo los principios de la educación inclusiva, se evidencia una gran diferencia entre las intenciones de la educación inclusiva y la realidad de las instituciones educativas. Así, los niños con discapacidad intelectual leve, pese a ser integrados en el aula regular, no logran recibir la atención educativa requerida para fortalecer los aprendizajes pedagógicos de lectoescritura y cálculo; situación que se relaciona con el desconocimiento, por parte de los docentes, de las estrategias pedagógicas para abordar las particularidades educativas de esta población. El resultado del análisis, evidencia la existencia de diversas técnicas; indica, al mismo tiempo, que no existe un método específico para el aprendizaje de habilidades académicas en los sujetos con deficiencias

<sup>\*</sup> Magíster en Neuropsicología, Universidad San Buenaventura, Seccional Medellín. Docente investigadora, Universidad Católica Luis Amigo, Medellín- Colombia. Contacto: catalina.quintero@amigo.edu.co, ORCID: 0000-0001-5532-3024

<sup>\*\*</sup> Candidato a Doctor en Ingeniería de Sistemas, Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. Docente investigador, Universidad Católica Luis Amigo. Contacto: victor.gilve@amigo.edu.co, ORCID: 0000-0003-3895-4822

<sup>\*\*\*</sup> Magíster en Neuropsicopedagogía Infantil, Universidad Católica Luis Amigo. Profesional de Apoyo Pedagógico, Unidad de Atención Integral de la Secretaría de Educación, Medellín-Colombia. Contacto: katherine.arbelaezmo@amigo.edu.co

<sup>\*\*\*\*</sup> Magíster en Neuropsicopedagogía Infantil, Universidad Católica Luis Amigo. Docente, Colegio Antares Inteligencias Múltiples, Medellín-Colombia. Contacto: leidy.castanedaag@amigo.edu.co

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Magíster en Neuropsicopedagogía Infantil, Universidad Católica Luis Amigo, Medellín-Colombia. Contacto: catherine.gonzalezfo@amigo.edu.co

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Magíster en Neuropsicopedagogía Infantil, Universidad Católica Luis Amigo. Profesional social, Corporación MASBOSQUES, Medellín-Colombia. Contacto: luisa.menesesvi@amigo.edu.co

intelectuales leves, sugiere identificar el interés y la necesidad de los estudiantes para así establecer flexibilizaciones en las planeaciones pedagógicas y metodológicas del currículo que favorezcan el proceso de aprendizaje.

### **Palabras clave:**

Aprendizaje; Déficit intelectual; Discapacidad intelectual; Educación inclusiva; Enseñanza; Lecto/escritura; Matemáticas; Pedagogía.

### **Abstract**

This work presents an updated reflection of effective methods and strategies for learning calculation, writing and reading in subjects with mild intellectual disabilities. According to the analysis of the analyzed researches we can conclude that, although the purposes of pedagogical attention to subjects with intellectual deficits are framed under the principles of inclusive education, there is evidence of a great difference between the intentions of inclusive education and the reality of educational institutions. Thus, children with mild intellectual disabilities, despite being integrated into the regular classroom, do not manage to receive the educational attention required to strengthen the pedagogical learning of literacy and numeracy. A situation that is related to the ignorance, from teachers, of the pedagogical strategies to address the educational particularities of this population. The result of the analysis shows the existence of various techniques, indicates, at the same time, that there is no specific method for learning academic skills in subjects with mild intellectual deficiencies, we suggest identifying the interest and need of students in order to do so, establishing flexibilities in the pedagogical and methodological planning of the curriculum that favor the learning process.

### **Keywords:**

Learning; Intellectual deficit; Intellectual disability; Inclusive education; Teaching; Reading/writing; Mathematics; Pedagogy.

# Introducción

Los aprendizajes pedagógicos son definidos como aquellos contenidos formales desarrollados en el contexto educativo, constituidos por la lectoescritura y el cálculo; se fundamentan en capacidades cognitivas previas (actividad nerviosa superior, base afectivo – emocional y funciones cerebrales básicas y superiores), se consolidan con el acompañamiento docente, las condiciones pedagógicas y didácticas. La adquisición de estos cumple una función cultural y social en todos los seres humanos, permitiendo una modificación en la conducta, el pensamiento y una adaptación al medio (Azcoaga et al., 1985).

Algunas personas por causas genéticas, nutricionales, psicológicas, sociales y/o ambientales, no alcanzan la maduración cerebral necesaria para interiorizar adecuadamente en la institución educativa, competencias asociadas a los aprendizajes pedagógicos. Tal es el caso de los trastornos del desarrollo neurológico desde la evaluación integral de las habilidades adaptativas y de la vida diaria, dentro de este grupo de condiciones clínicas, está la discapacidad intelectual que genera diferentes grados de limitantes cognitivos, conceptuales, sociales y prácticos que requieren de apoyos para el alcance de las expectativas según la edad (American Psychiatric Association, 2013).

Las discapacidades intelectuales deben ser especificadas como leves, moderadas, graves o profundas, dependiendo de la gravedad en el funcionamiento adaptativo; varios estudios afirman que los sujetos con discapacidades intelectuales leves (DIL) logran alcanzar competencias en los aprendizajes pedagógicos si reciben la intervención y apoyos necesarios para fortalecer los procesos cognitivos básicos y superiores; estos son elementos que se consideran esenciales en el proceso escolar; donde el dominio de las aptitudes académicas relacionadas con la lectoescritura y el cálculo, dependerá de la implementación de estrategias eficaces, orientadas por un modelo de inclusión educativa que permita su adquisición y fortalecimiento (García Ruiz et al., 2008; Miranda Castillo, 2016).

Otros estudios afirman que los docentes desconocen las herramientas, rutas de atención e intervención que se requieren para desarrollar o fortalecer las habilidades académicas en estudiantes con DIL (García Ruiz et al., 2008; Pedraza Medina & Acle Tomasini, 2009). La finalidad de este estudio fue mostrar una exploración actualizada del tema, estableciendo las estrategias y métodos existentes para los procesos asociados al aprendizaje del cálculo y la lecto-escritura de las personas con diagnóstico de DIL.

El contenido del artículo se desarrolló a través de tres apartados; en el primero de ellos se describen los avances en la concepción de la discapacidad intelectual y el marco normativo que sustenta el proceso de inclusión escolar; en los siguientes apartados se plantean procesos para

aprender la lecto-escritura y el cálculo, a partir de la conceptualización de diferentes autores, las fases de adquisición y los patrones definidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998).

## *Evolución del concepto de Discapacidad Intelectual Leve (DIL)*

Según la Organización Mundial de la Salud (2011), hay más de mil millones de sujetos en el planeta con discapacidades, lo cual corresponde al 15% de la población total. A nivel nacional, la discapacidad intelectual prevalece en un 34.8% del total de la población preconcebida por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE, 2005). Según el Manual Diagnóstico y de los Trastornos Mentales (2013), las discapacidades intelectuales se definen como una perturbación del neurodesarrollo que se determina por deficiencias en la funcionalidad intelectual y en las capacidades adaptativas (conceptuales, sociales y prácticas); el déficit comienza durante el periodo de desarrollo, siendo menos evidente en la etapa preescolar debido a que se pueden presentar periodos de avances y retrocesos; en la medida en que las exigencias institucionales y educativas son mayores, se empieza a evidenciar déficits cognitivos que generan retrasos en la adquisición de los aprendizajes pedagógicos (lectoescritura y cálculo) con relación a sus pares, lo cual dependerá de los apoyos brindados por los docentes, familia y otros agentes educativos. La representación social y el tratamiento de los sujetos con discapacidades intelectuales, durante la historia, han permitido la consolidación del concepto clínico que actualmente está presente en los manuales diagnósticos (Padilla-Muñoz, 2010; Peredo Videá & de los Ángeles, 2016).

Existen varios modelos históricos que dan cuenta de la evolución que ha tenido en el ámbito social, clínico y cultural la discapacidad intelectual. Palacios (2008), los define de acuerdo con sus características como el planteamiento de la exclusión (prescindencia), el planteamiento biomédico y por último, el planteamiento basado en lo social. El primero de ellos, parte de la idea sobrenatural como origen de esta condición y la concepción de la persona como carente de la capacidad de aportar a la sociedad; por tanto, recibían un trato marginado, legitimándose el infanticidio en este momento histórico.

Poco después aparece un modelo biomédico, basado en la investigación científica; este concibe la discapacidad como una diversidad funcional; el enfoque se sitúa en el sujeto y su discapacidad, la cual es susceptible de ser modificada a través de medidas de prevención y tratamientos de rehabilitación encaminados a favorecer los estándares de vida de los sujetos afectados. Este modelo, generó la práctica de la institucionalización, es decir, una forma de segregación y exclusión con el objetivo de rehabilitar a las personas, para devolverles o darles su normalización. Durante esta época se inició la clasificación de las enfermedades mentales, incluyendo el retraso mental, idea que se continuó desarrollando hasta hacer una diferenciación entre las discapacidades y otras condiciones clínicas (Portuondo Sao, 2004).



En décadas posteriores, el movimiento de las personas con discapacidad toma fuerza ante la histórica exclusión y maltrato de la que han sido objeto; es así como se marca un giro y un hito histórico trascendental que da origen a un modelo dinámico y multidimensional, el cual, tiene dos supuestos fundamentales. En primer lugar, se discute el principio de las discapacidades, en el cual la etiología no es explicada desde la ciencia y/o religión, sino que aborda el problema como algo social; las deficiencias individuales de los sujetos no son la raíz de las dificultades, sino la misma sociedad; de esta manera, el fin es facilitar servicios adecuados para garantizar que las necesidades de los sujetos con discapacidades se tengan en cuenta en la sociedad. El segundo supuesto explica la funcionalidad comunitaria, es decir, tomar en consideración los roles que pueden desempeñar los sujetos con discapacidades en la sociedad. Por primera vez los sujetos con discapacidades toman control de su vida y llevan a que la sociedad se empiece a cuestionar sobre su cultura, de manera que paulatinamente se transforme, para otorgarle a cada ciudadano el lugar que le es propio. De este modo, partiendo de los derechos a tener una vida dignificada y una equidad en las oportunidades para el desarrollo personal, el modelo social, sostiene que el cambio de mentalidad permite favorecer la adaptación de los sujetos con discapacidades a una vida social; está encaminado a la aceptación de la diferencia surgiendo un nuevo concepto de discapacidad que trasciende la visión de lo individual a lo social (Palacios, 2008).

En respuesta al avance conceptual y para garantizar los derechos que trae consigo en la actualidad esta concepción de discapacidad, la Declaración de los Derechos Humanos (1948), instituye en su artículo 1° que todas las personas tienen igualdad de derechos; el artículo 26 afirma sobre el derecho a la educación; así mismo, el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (1991), plantea velar por condiciones educativas optimas, favorables en la sociedad; al igual que en la Ley 1098 de infancia y adolescencia (2006), que establece no solo el derecho a la educación, sino el derecho de los infantes con discapacidad, garantizando su bienestar.

De esta manera, la Ley General de Educación tiene como objeto una educación continua, particular, ligada a estándares culturales y sociales que se basen en la integralidad de los derechos y de deberes (Ley 115, 1994, Art.1). En efecto, se hace indispensable resaltar algunas leyes que fundamentan un proceso inclusivo, tales como: la Ley 1346 (2009), por medio de la cual se busca garantizar cuestiones de igualdad; el Decreto 266 (2009), que reglamenta los servicios de apoyos pedagógicos para estudiantes con discapacidad, y el Decreto 1421 (2017), que orienta la educación inclusiva, entre otros; lo que genera avances sociopolíticos, promoviendo adaptaciones curriculares que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes, sin generar exclusión.

## *Aprendizaje de la lecto-escritura*

El lenguaje es la facultad que adquiere el ser humano para comunicarse en diferentes contextos y establecer un mundo de significados, está formado por dominios como la expresión, comprensión, repetición, denominación y lectoescritura. La lectura es el mecanismo por el cual podemos descifrar códigos gráficos, a medida que comprendemos y transformamos la información analizada. El acto de leer conlleva el encuentro íntimo que se da entre un lector y un texto, es una interacción que

permite el intercambio de saberes, la interpretación de la información y la construcción de significados, en la que el lector debe ser crítico de los textos que lee en busca de dar sentido y significado a lo que el autor le transmite (Ferreiro & Teberosky, 1979).

La escritura como proceso simultáneo a la lectura implica el reconocimiento paulatino de los fonemas y sus grafemas, es decir, no solo se refiere al acto motor sino a un proceso de adquisición de sistemas asociados al signo y símbolo que permite el acceso a nuevos conocimientos. En el acto de escribir intervienen procesos complejos que requieren de memoria, planificación, reflexión, revisión y creatividad (Riaño Rincón, 2012). En esta construcción y fortalecimiento de la comunicación verbal y no verbal, la lectoescritura como lenguaje simbólico, determinado por la maduración cerebral, el método de enseñanza y la estimulación aportada por el contexto, toma lugar dentro de los aprendizajes pedagógicos como elemento primordial para la evolución de los sujetos en la cultura (Miranda Castillo, 2016).

La adquisición de estos aprendizajes pedagógicos, implica la consolidación de unas etapas; Brenes y de los Ángeles (2013), exponen un modelo sistematizado planteado por Uta Frith, en el cual se plantean tres momentos para aprender. El primero, la lecto-escritura: período Logográfico; basado en la reproducción de dibujos, la cual genera evolución en la conciencia fonológica, permitiendo la capacidad de conocer los morfemas escritos a través de la estrategia ideo-visual, es decir, se asocian las formas escritas con los significados; estableciendo la lectura de los logotipos. El segundo momento, denominado la etapa alfabética, conlleva al uso de pautas de conversiones fonema/grafema, existiendo un desarrollo más amplio de la conciencia meta-fonológica, esencial para aprender la lecto-escritura. El tercer momento, ortográfico, está encaminado a escribir las palabras de forma directa, se evidencia mayor rapidez y disminución de errores.

Teniendo en cuenta los postulados del DSM-V (2014), la DIL compone una serie de dificultades en los estudiantes para desarrollar destrezas relacionadas con aprender la lecto-escritura y el cálculo, donde están afectadas principalmente capacidades cognitivas como la atención y la memoria enmarcadas dentro de los componentes propios de la inteligencia como el razonamiento perceptivo, la comprensión verbal, la velocidad para procesar la información y la memoria operativa.

Montealegre y Forero (2006), plantean que para que los niños puedan adquirir la lectoescritura, deben construir una sucesión de suposiciones que les permita interiorizar elementos del sistema a partir de las habilidades cognitivas para orientar su aprendizaje. Diferentes investigaciones han demostrado un historial de fracaso escolar en los niños que presentan DIL evidenciándose la necesidad de implementar estrategias pedagógicas acordes con sus características, que les permita acceder o alcanzar estas habilidades académicas. La importancia de realizar una intervención efectiva radica en dos objetivos fundamentales, cubrir las exigencias de estos niños y generar motivación académica que los involucre de forma eficaz en el proceso educativo. Para ello, De Caso Fuertes y García (2005), plantean que se ha de instruir a los niños dentro del contexto académico en el que se encuentran inmersos, con el fin de que interioricen con mayor facilidad los contenidos y estrategias, garantizando su éxito escolar.

La Ley 115 (1994) y el Decreto 1421 (2017), precisan que se deben aplicar técnicas y metodologías según el interés y la necesidad del alumno; el Ministerio de Educación Nacional (1998), promueve el lenguaje como el área curricular de mayor influencia, por ser transversal en las demás áreas académicas.

Resultados de algunas investigaciones cuestionan los métodos tradicionales de enseñanza de la lectoescritura basados en experiencias operativas que priorizan el memorizar enfatizando en la grafía, donde se evidencia dominio del método silábico y fonético, mostrando pocos beneficios en la adquisición de los aprendizajes pedagógicos, debido a la falta de técnicas didácticas que posibiliten su integración educativa. Los enfoques actuales de enseñanza deben desarrollarse en contextos significativos, que privilegien el uso de los conocimientos previos y la inclusión de diferentes tipologías textuales, como los portadores de texto, considerándolos un recurso educativo para desarrollar competencias verbales que faciliten el acceso y progreso de la lectoescritura (Riaño Rincón, 2012).

En cuanto a los escenarios significativos de aprendizaje, plantean la propuesta *juego, leo y escribo*, como una iniciativa mediada por experiencias lúdicas que permiten una aproximación interactiva a la lectoescritura; a través de su propuesta, reiteran el compromiso que deben asumir los docentes en la preparación permanente y continuada para desarrollar estrategias que garanticen la integración educativa de los niños, alcanzando los objetivos trazados en el sistema educativo. Esta inclusión requiere del complemento de la atención individualizada y la identificación de ritmos y estilos de aprendizaje para el desempeño exitoso durante la etapa escolar.

Pedraza Medina y Acle Tomasini (2009), demostraron la importancia de trascender el diálogo instructivo maestro – alumno, a la generación de espacios de comunicación compartida e interacción social, que les permite a los niños con DIL avanzar en las habilidades presentes y fortalecer nuevas destrezas para adquirir la lectura y la elaboración de contenidos escritos. Teniendo en cuenta que las etapas de adquisición de la lecto-escritura, implican la introducción de un sistema de símbolos gráficos y el reconocimiento de sus significados, Mackholt y Girardi (2009), exponen el método Bliss como una alternativa que busca acercar a los estudiantes con dificultades para acceder a estos aprendizajes pedagógicos de forma convencional, empleando un sistema de comunicación mediante símbolos pictográficos, que puedan emplearse en la construcción de un currículo flexible. García Vera y Rojas Prieto (2015), estudiaron el método global o también llamado sintético, diseñado por Ovidio Decroly, el cual consiste en trabajar con palabras apoyándose en las imágenes que la identifican con el fin de que el niño comprenda el concepto desde el inicio. Parte de estructuras complejas como palabras y frases hasta llegar a las letras; esto conlleva al estudiante a realizar una lectura global cada vez más fluida dejando de lado la mecanización del proceso lector.

El método de la Asociación Síndrome de Down de Granada (1998), es mixto, analítico y global; los niños deben cumplir con algunos requerimientos, tales como, reconocer que cada objeto tiene un nombre y presentar un nivel básico atencional y discriminativo. El método está concebido como personal e individualizado y está basado en considerar que la lectura es una herramienta

para adquirir conocimientos que permiten acceder a cualquier contexto. Las etapas del método consisten en la asociación del dibujo a la palabra escrita, asociación de palabras iguales, lectura de frases sencillas y comprensión lectora (López Soto et al., 2020; Salazar-Chávez, 2017).

Diferentes autores, plantean que un niño que viva en un ambiente que le propicie elementos que despierten el deseo de leer, de cuestionarse, desarrollará con facilidad las etapas para su adquisición de la lectoescritura, puesto que es un ambiente alfabetizado (Flores, 2015; Ramos Sánchez, 2014). Por lo anterior, es indispensable que los docentes conozcan las habilidades, intereses y necesidades de cada estudiante y con ello puedan hacer efectivo su proceso de aprendizaje. Otras estrategias, como ubicar a los estudiantes en los primeros puestos del aula con el fin de tener un contacto más directo con el docente, el ambiente de aprendizaje iluminado, sin distractores, y tener en cuenta los saberes previos del estudiante, posibilitan nuevos conocimientos asociados a la lectoescritura de los estudiantes con DIL. Finalmente, los docentes deben tener claridad de las particularidades y potencialidades de sus estudiantes y, por ende, escoger el método que mejor corresponda para mantener en ellos un nivel de lectoescritura eficiente de acuerdo a cada ritmo de aprendizaje (Parra, 2014).

### *Proceso del aprendizaje del cálculo*

El cálculo es un aprendizaje pedagógico de gran importancia en el currículo escolar, permite desarrollar habilidades fundamentales para enfrentar situaciones de la vida diaria, facilitando al individuo comprender el mundo, que es por naturaleza matemático; el aprendizaje del cálculo favorece la adaptación al medio mediante la habilidad para la resolución de problemas. El docente como agente esencial en el camino de enseñanza- aprendizaje, está encargado de propiciar espacios y decidir las didácticas y las estrategias más eficaces para la enseñanza de este (Azcoaga et al., 1985; Chamorro, 2005).

El cálculo se consolida en el ámbito escolar; es importante reconocer que desde edades muy tempranas el individuo empieza a enfrentar situaciones que lo llevan a hacer uso de su capacidad matemática de manera intuitiva, por ejemplo, cuando relaciona objetos, calcula distancias y resuelve problemas sencillos. De esta manera, es posible definir el cálculo desde dos puntos de vista; el primero haciendo referencia al cálculo informal como el proceso que va a permitir la edificación de esquemas mentales a partir de las experiencias directas con el entorno y con los objetos, dando lugar al desarrollo de nociones como el conteo o secuencia numérica. La segunda postura, definida como el cálculo formal, hace referencia a procesos más abstractos que requieren de una estructura, a partir de símbolos, reglas y teorías para la comprensión de situaciones problemáticas; por tanto, es necesaria la instrucción del docente en el ámbito escolar, para garantizar al individuo la adquisición de competencias básicas como los convencionalismos (lectura y escritura de los números), los hechos numéricos, la operación matemática básica (sumas, restas, multiplicaciones y divisiones) y el sistema numérico decimal; favoreciendo su apropiación y participación en el desarrollo de su cultura (Del Río & Lozano Guerra, 2003 ; Azcoaga et al., 1985; Araújo Hoyos, 2014).

El cálculo informal es un proceso que no se da de manera espontánea en los estudiantes con diagnóstico de DIL; requiere de la orientación del docente en el entorno escolar, quien pone en juego diferentes estrategias y decide cuales son las más eficaces para estimular el contacto hacia estas primeras nociones facilitando la adquisición de aptitudes académicas funcionales acordes con el currículo establecido. De esta manera, la función del docente consiste en contribuir el paso de un nivel concreto a un nivel funcional del pensamiento (Howard-Montaner et al., 2018; Cechin et al., 2013; Cuevas et al., 2007).

Cada estudiante con diagnóstico de DIL presenta características diferentes y sus capacidades intelectuales y adaptativas varían según los apoyos que requieren, sin embargo, es importante distinguir un perfil típico que guíe al docente en su quehacer pedagógico, dando cumplimiento al derecho del educando a recibir una educación integral. Se establece que la habilidad conceptual de las personas con DIL presenta alteración en las funciones ejecutivas, memoria de corto plazo, con un procesamiento del pensamiento concreto; estas características a simple vista marcan una ruta hacia las dificultades que pueden presentar los estudiantes, puesto que son procesos superiores indispensables para adquirir cualquier aprendizaje; no obstante, se plantea que estos estudiantes sí logran hacer uso funcional de las aptitudes académicas básicas (American Psychiatric Association, 2013).

Del Río y Lozano Guerra (2003), determinaron aspectos del desempeño del cálculo informal y formal en infantes de 3 y 11 años con déficit intelectual. En lo que respecta al cálculo informal, los niños con déficit intelectual obtuvieron un desempeño similar a sus pares normales en actividades de conteo y enumeración de conjuntos pequeños; sus dificultades residen en técnicas de conteo mayores, en conceptos de magnitud relativa, en la representación de grandes cantidades y en operaciones matemáticas simples aún con el uso de material concreto; por su parte, en el cálculo formal, los estudiantes con déficit intelectual muestran un mejor desempeño en actividades que requieren de un proceso mecánico como lectura y escritura de números (convencionalismos), y en las sumas cuando son llevadas con el rendimiento en la recuperación de hechos numéricos básicos y en la comprensión del sistema numérico decimal en los cuales presentan dificultades.

Teniendo en cuenta lo anterior, los desafíos que necesitan enfrentar a diario los docentes están dados a elevar las oportunidades de aprendizaje del cálculo en los estudiantes con DIL a través de las flexibilizaciones curriculares, puesto que la creencia de que el concepto de número es el único aprendizaje que deben adquirir los estudiantes, podría estar limitando el avance hacia nuevos conceptos matemáticos que pueden darse de manera paulatina. Algunas investigaciones reportan que los docentes enuncian que existe escasez de material teórico acerca de la condición clínica de la DIL en conjunto con aspectos específicos en el proceso de enseñanza –aprendizaje y el mínimo tiempo lectivo para el diseño, planificación y evaluación de las clases que da lugar a la improvisación de las mismas; en este apartado se dan a conocer algunas estrategias que han sido reconocidas por algunos autores para dar cumplimiento a la norma vigente de inclusión y garantizar los avances pertinentes en los procesos de aprendizaje y una equidad en la enseñanza (Howard-Montaner et al., 2018; Fernández César & Sahuquillo Olmeda, 2015; Costa et al., 2016).

Fernández Cézar y Sahuquillo Olmeda (2015), elaboraron un protocolo de estimulación para instruir en las operaciones básicas del cálculo a los aprendices con discapacidad intelectual, haciendo hincapié en las matemáticas debido a la estructura que requieren para adquirir habilidades esenciales, y teniendo en cuenta competencias pre numéricas como la seriación, la clasificación, correspondencia, sentido numérico y operaciones matemáticas básicas; estos autores consideran la importancia de aumentar la motivación escolar a través de elementos externos que sean de interés para los estudiantes y de esta manera, derrocar la enseñanza tradicional basada en la repetición de conceptos para lograr una memorización sin sentido. Luego de aplicar esta estrategia a un estudiante con discapacidad intelectual moderada, lograron determinar la eficacia del uso de material manipulativo antes de que este se presente en fichas gráficas para el desarrollo de competencias matemáticas básicas (Cuevas et al., 2007; Costa et al., 2016).

Atendiendo al conteo como actividad esencial para adquirir el concepto de número, se toman en consideración los principios básicos que deben tener claros los docentes para facilitar al estudiante este aprendizaje; en primer lugar, se debe establecer el principio de correspondencia biunívoca comprendiendo que cada objeto debe ser contado una vez y a cada objeto se le debe asignar un número para responder al principio de orden estable; luego de este conteo, el estudiante debe adquirir la capacidad de integrar estos objetos y representar la cantidad total del conjunto, lo cual se conoce como principio de cardinalidad; a su vez debe comprender que aunque los elementos de este conjunto cambien de posición, su cardinal sigue siendo el mismo (principio de intrascendencia del orden); finalmente es importante que el estudiante logre vislumbrar que esta acción puede ser realizada con varios elementos de su entorno y en diferentes situaciones para alcanzar el principio de abstracción (Arias García & Prieto Vasallo, 2015). La estrategia de recuento, utilizada en el proyecto de desarrollo numérico, llevado a cabo con material y actividades variadas, ha sido eficaz para la interiorización de estos compendios, permitiendo a los estudiantes alcanzar el principio de cardinalidad y de esta manera poder seguir agregando elementos a un conjunto, contando a partir del número mayor sin necesidad de repetir toda la secuencia numérica (Cechin et al., 2013).

Por otra parte, se considera que la metodología más adecuada para adquirir el concepto de número es el uso del lenguaje matemático, el cual se desarrolla a partir de la exploración del medio y los objetos para descubrir sus características; posteriormente la verbalización de las acciones que el niño realiza con los objetos permite consolidar el aprendizaje y así pasa de un pensamiento concreto a uno un poco más abstracto, utilizando la representación gráfica para ilustrar las acciones realizadas con los objetos e interiorizar de manera progresiva el lenguaje simbólico de las matemáticas; finalmente, se introduce la solución numeraria que da importancia al símbolo, signo y el número. Jugar, resulta ser un método efectivo para desarrollar situaciones matemáticas reales, algunos juegos que puede propiciar el docente son: el supermercado, ir a la feria, hacer listas de compras, hacer uso del dinero; en general, permitir al estudiante el contacto con materiales concretos para favorecer su adaptación al medio respondiendo a sus demandas. El enfoque multisensorial combina oído y tacto con la práctica del conteo para la resolución de problemas matemáticos (Arias García & Prieto Vasallo, 2015; Howard-Montaner et al., 2018; Costa et al., 2016).

Otra estrategia cuyo proceso es similar al anterior es la secuencia concreta – representativa – abstracta, la cual se desarrolla en 3 etapas: inicialmente, el estudiante manipula los objetos, luego pasa del material concreto a la representación de los mismos por medio de imágenes o fotografías y finalmente el docente inicia con la enseñanza del cálculo a partir de símbolos y números; en este proceso de hacer uso de los convencionalismos, la estrategia de retardo de tiempo constante, permite la memorización, el lenguaje, la lectura y la enseñanza de hechos numéricos básicos promoviendo el modelo de estímulo – respuesta para la realización de una tarea. A medida que los estudiantes van adquiriendo las competencias matemáticas básicas, es importante que se refuercen continuamente a través de su práctica; para ello se ha utilizado la prueba de tiempo de un minuto, la cual consiste en realizar actividades con papel y lápiz en el tiempo estipulado; así mismo, el uso de la tecnología o la Enseñanza Asistida por Ordenador, facilita la práctica de nociones matemáticas básicas, proporcionando actividades interactivas, donde cobra sentido la visión del docente frente a las formas en que el estudiante aprende, hacia sus procesos, sus necesidades educativas y la frecuencia con que se utiliza esta estrategia para lograr un desarrollo progresivo del estudiante (Cechin et al., 2013; Cuevas et al., 2007; Costa et al., 2016).

Así mismo, un programa de variado contenido matemático para los estudiantes con DIL debe contener un proceso de modelamiento, en el cual el estudiante imite el comportamiento del docente frente a la solución de diferentes situaciones matemáticas. Todas las estrategias mencionadas han sido de gran ayuda para alcanzar el objetivo planteado en pro del aprendizaje del cálculo; la tarea del docente es identificar cuáles son las más favorecedoras según las necesidades individuales de los estudiantes, teniendo en cuenta que estas deben ser variadas para que de esta manera se generalice el conocimiento y pueda ser aplicado en cualquier contexto.

## Conclusiones

La inclusión ha sido uno de los temas más relevantes a nivel educativo desde el ámbito social y pedagógico, encaminada a fortalecer la práctica educativa para garantizar la calidad del aprendizaje. La UNESCO (2008), propone aspectos relevantes de la formación inclusiva, cuya finalidad es promover espacios participativos de los estudiantes con discapacidades dejando de lado el fantasma de la exclusión, así como también métodos y estrategias eficaces que garanticen el desenvolvimiento social en cualquier contexto.

Por lo anterior y de acuerdo con el análisis de las investigaciones planteadas, se puede concluir que los propósitos de la atención educativa a la población con DIL vienen enmarcados bajo los principios de la educación inclusiva, puesto que día a día se busca un ideal desde el qué, el cómo y el para qué de una educación incluyente que mejore la calidad del aprendizaje en las personas que la presentan. Pese a los avances relevantes en las leyes que la fundamentan, se evidencia una gran diferencia entre sus propósitos y la realidad de las instituciones educativas; así, los estudiantes con

DIL, son integrados en el aula regular, sin embargo, no logran recibir la atención educativa requerida para fortalecer los aprendizajes pedagógicos de lectoescritura y cálculo; situación que se relaciona con el desconocimiento por parte de los docentes y las estrategias pedagógicas para afrontar las particularidades educativas de esta población.

Sumado a lo anterior, se ha hecho común en las instituciones educativas enfatizar en las dificultades y limitaciones, más que en las fortalezas presentadas por los estudiantes con DIL. Efectivamente, esta población suele ser más dependiente debido a las dificultades que presentan en sus habilidades y estrategias para adaptarse a los diferentes entornos, el bajo nivel de funcionalidad y los déficits en el funcionamiento intelectual, aspectos que comprometen la adquisición de los aprendizajes pedagógicos (Riaño Rincón, 2012). Las investigaciones han demostrado que la adquisición de habilidades académicas en DIL dependerá del uso de estrategias que promueven su autonomía, independencia e inserción social.

Por su parte el DSM-V (2014), expone que la funcionalidad de los sujetos con DIL varía con relación a los apoyos recibidos. Al enfatizar específicamente en el contexto escolar, el punto de partida será identificar el interés y la necesidad de los aprendices, siendo la base para generar cambios en las planeaciones pedagógicas, metodologías; realizando la adaptación y flexibilización curricular requerida para favorecer el proceso de aprendizaje. Frente a esto, se hace necesario que los docentes asuman el compromiso de capacitarse y consolidar experiencias exitosas de intervención, que les permita abordar la integración de las personas con DIL desde todas las áreas, ofreciéndoles una atención integral para lograr los objetivos planteados en el currículo escolar. Es necesario ofrecer contextos de aprendizaje intersubjetivos, que privilegien la interacción y las construcciones colectivas de conocimiento, partiendo de vivencias significativas, trascender los paradigmas de la enseñanza de la lectoescritura y el cálculo que enfatizan en procesos motrices y memorísticos y no en los procesos cognitivos, culturales y emocionales que implica este aprendizaje (Miranda Castillo, 2016). En cuanto al componente socioemocional, las investigaciones realizadas por De Caso y García (2005), señalan que es necesario involucrar en la práctica pedagógica los refuerzos positivos, abordar a los estudiantes a partir de sus habilidades y promover la motivación y confianza permanente frente a la realización de las tareas, componentes que influirán en los momentos, etapas de los procesos de enseñanza–aprendizaje, puesto que al estudiante que presenta esta condición clínica se le dificulta expresar sus sentimientos, gustos o necesidades, lo que desata conductas no acordes a las esperadas dentro y fuera del aula que se hacen difíciles para manejar por los docentes o agentes educativos involucrados en su proceso.

En este sentido, las instituciones educativas a nivel de recursos y docentes dotados de conocimientos y herramientas, deben propiciar una educación garante para cada uno de los estudiantes, atendiendo todas las medidas curriculares en pro de una verdadera inclusión educativa que sobre pase los niveles de lo escrito, que resuelva las dificultades cognitivas, sociales y emocionales que trae consigo las diversidades, y permita la evolución del aprendizaje.



Con el fin de promover la autonomía e independencia en los estudiantes con DIL y teniendo en cuenta la importancia de la adquisición de estos aprendizajes para la participación y apropiación de la cultura, a continuación, se resaltan las estrategias más eficaces según las investigaciones revisadas, que si bien, mencionan que el tema no ha sido abordado con amplitud, los recursos y métodos que se han utilizado, resultan prometedores para que los niveles de apoyo que requieren los estudiantes pasen de ser generalizados a ser intermitentes.

Ahora bien, es importante indicar que no hay un procedimiento unitario que contribuya a la adquisición de los aprendizajes pedagógicos debido a las particularidades de cada estudiante, por lo que algunos autores consideran pertinente utilizar un modelo ecléctico que reúna diversas estrategias. Consecuentemente, el método Bliss y el método global para la enseñanza de la lectoescritura, haciendo uso de pictogramas e imagen – palabra, permiten al estudiante hacer una lectura global de palabras, frases y progresivamente una lectura de textos; de esta manera se puede lograr una fluidez y una comprensión lectora (Mackholt & Girardi, 2009; García Vera & Rojas Prieto, 2015).

Para la enseñanza del cálculo, se destaca la estrategia de secuencia concreta – representativa – abstracta, por el proceso que se lleva a cabo durante su intervención; permitiendo el inicio desde el cálculo informal, donde los estudiantes manipulan los objetos y tienen contacto directo con el entorno, luego se pasa a un nivel representativo de los mismos por medio de imágenes y finalmente se va incorporando el cálculo formal a partir de símbolos y números. En este sentido, la estrategia de recuento, es útil para la interiorización del concepto de número como la base del cálculo formal (Arias García & Prieto Vasallo, 2015; Cechin et al., 2013). Siendo la motivación uno de los dispositivos básicos del aprendizaje; el juego, la interacción con el medio, las actividades sensoriales, el uso de material concreto y que se ajuste a los intereses de los estudiantes, deben estar inmersos en cada situación de enseñanza que plantee el docente.

## Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

# Referencias

- American Psychiatric Association–APA. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5a. ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Arias García, R., & Prieto Vasallo, A. I. (2015). Aprendizaje de los números (del 0 al 9) en alumnos con discapacidad intelectual leve. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(1), 42-58. <https://revistae-ducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/120/116>
- Araújo Hoyos, A. (2014). Identificación y análisis del índice de competencia matemática a temprana edad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 495-506. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.820>
- Asociación Síndrome de Down de Granada. (1998). *Me gusta leer. Método de lectura para alumnos con síndrome de Down*. Asociación Síndrome de Down.
- Azcoaga, J., Derman, B., & Iglesias, A. (1985). *Alteraciones del aprendizaje escolar: diagnóstico, fisiopatología y tratamiento*. Paidós.
- Brenes, C., & de los Ángeles, M. (2013). Escritura y lectura: hecho social, no natural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 369-391. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/12030/18288>
- Costa, A. B. D., Picharillo, A. D. M., & Elias, N. C. (2016). Habilidades matemáticas em pessoas com deficiência intelectual: um olhar sobre os estudos experimentais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(1), 145-160. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/StLLDg9ZkD5yhFrFRJCJ8My/abstract/?lang=pt>
- Cechin, M. B. C., Costa, A. C., & Dorneles, B. V. (2013). Ensino de fatos aritméticos para escolares com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação especial*, 19(1), 79-91. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000100006>
- Fernández César, R., & Sahuquillo Olmeda, A. (2015). Plan de intervención para enseñar matemáticas a alumnado con discapacidad intelectual. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 4(1), 11-23. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4847>
- Chamorro, M. del. C. (Coord.). (2005). *Didáctica de las matemáticas para educación infantil*. Pearson
- Constitución Política de Colombia [const.] (1991). Artículo 67 [Capítulo 2]. <https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ConstitucionPoliticaColombia-1991.pdf>

- Cuevas, C. A., Guzmán, J. I. N., Ruiz, E. G., & Parra, J. M. A. (2007). El aprendizaje de conceptos de comparación, seriación y clasificación en personas con retraso mental. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 7(3), 303-320. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56070301>
- De Caso Fuertes, A., & García, J. N. (2005). Cómo mejorar la autoeficacia hacia La escritura de los niños con discapacidad Intelectual Límite. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 625-632 <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309048.pdf>
- Del Río, M. C. N., & Lozano Guerra, I. L. (2003). Evaluación del pensamiento matemático temprano en alumnos con déficit intelectual, mediante la prueba TEMA-2. *Revista Española de Pedagogía*, 547-563. <https://revistadepedagogia.org/lxi/no-226/evaluacion-del-pensamiento-matematico-temprano-en-alumnos-con-deficit-intelectual-mediante-la-prueba-tema-2/101400009782/>
- Declaración de los Derechos Humanos. (1948). Artículo 1. Asamblea General en su resolución 217 A (III). <http://www.equidadmujer.gov.co/ejes/Documents/NormativaNacional/Declaraci%C3%B3n%20Universal%20de%20Derechos%20Humanos%20de%201948.pdf>
- Decreto 142. República de Colombia (2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.
- Decreto 366. República de Colombia. (9 de febrero de 2009). Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI editores.
- Flores, J. L. (2015). La adquisición de la lectura y escritura en niños que presentan discapacidad intelectual leve. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <http://atlante.eumed.net/2015/05/discapacidad-intelectual.html>.
- Howard-Montaner, S., San Martín, C., Salas-Guzmán, N., Blanco-Vargas, P. M., & Díaz-Cárcamo, C. J. (2018). Oportunidades de aprendizaje en matemáticas para estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Colombiana de Educación*, (74), 197-219. <https://doi.org/10.17227/rce.num74-6906>
- García Ruiz, E. G., Tovar, R. M., & Alezones, J. C. (2008). El aprendizaje de la lengua escrita: una experiencia desde la diversidad. *Educere*, 12(42), 575-587. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/13230/21921924320>
- Ley N° 1346. Congreso de Colombia. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Colombia, 31 de julio de 2009.
- Ley N°115. Congreso de Colombia. Ley general de educación, Colombia 8 de febrero de 1994.

Ley N° 1098. Congreso de Colombia. Ley de infancia y adolescencia, Colombia, 8 de noviembre de 2006.

López Soto, K. N., Mancipe Vásquez, L. J., & Reyes Rodríguez, D. A. (2020). La participación en el proceso de aprendizaje en estudiantes con parálisis cerebral en el ciclo inicial [Trabajo de grado, Fundación Universitaria Los libertadores]. Academicus Repositorio. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/2483>

Mackholt, D., & Girardi, C. I. (2009). Método Bliss: puente hacia la lectura y escritura para un alumno con discapacidad intelectual. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), 37-49. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80212414003.pdf> Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares lengua castellana*. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares matemáticas*. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf9.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf9.pdf)

Ministerio de Salud y Protección Social, Grupo de Gestión de Discapacidad. (2014). *Política pública nacional de discapacidad e inclusión social*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/politica-publica-discapacidad-2013-2022.pdf>

Miranda Castillo, A. M. (2016). Alfabetización en lectura y escritura en personas en situación de discapacidad intelectual. *Revista inclusiones*, 3(1), 115-145 <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-inclusiones/articulo/alfabetizacion-en-lectura-y-escritura-en-personas-en-situacion-de-discapacidad-intelectual>

Montealegre, R., & Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/410/412>

Organización Mundial de la Salud (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. [https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/summary\\_es.pdf](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf)

Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 8(16), 381-414. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/internationallaw/article/view/13843>

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi. <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

Parra, K. N. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83), 155-180 <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398009.pdf>

- Pedraza Medina, H., & Acle Tomasini, G. (2009). Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clases de español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 431-449. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14004105>
- Peredo Videa, P., & de los Ángeles, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de Investigación Psicológica*, (15), 101-122. [http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n15/n15\\_a07.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n15/n15_a07.pdf)
- Portuondo Sao, M. (2004). Evolución del concepto social de discapacidad intelectual. *Revista Cubana de Salud Pública*, 30(4), 1-10. <https://www.imbiomed.com.mx/articulo.php?id=30372>
- Ramos Sánchez, J. L. (2014). *Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: una reflexión sobre la práctica*. Narcea.
- Riaño Rincón, D. (2012). La escritura en la escuela de personas con discapacidad intelectual. *Enunciación*, 17(1), 95-107. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/4230/5898>
- Salazar-Chávez, B. M. (2017). La lectoescritura como facilitadora de la integración social en alumnos con discapacidad intelectual. *Ciencia & Futuro*, 7(1), 147-162. [http://revista.ismm.edu.cu/index.php/revista\\_estudiantil/article/view/1351/766](http://revista.ismm.edu.cu/index.php/revista_estudiantil/article/view/1351/766)
- UNESCO. (2008). Dossier educación inclusiva. *Perspectivas, Revista trimestral de educación comparada*, 38(1), 15-25.
- García Vera, N. O., & Rojas Prieto, S. L. (2015). La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX. *Pedagogía y Saberes*, (42), 43-60. <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys43.60>

Artículo de reflexión derivado de una investigación

# La pareja y su terapeuta. Conceptualizaciones, evoluciones y desafíos<sup>1</sup>

## *The couple and their therapist: Conceptualizations, evolutions and challenges*

Deisy González Quiros<sup>\*</sup>, Daniela Ramírez  
Gómez<sup>\*\*</sup>, Cindy Sepúlveda Flórez<sup>\*\*\*</sup>

Recibido: 25 de noviembre de 2019 / Aceptado: 8 de julio de 2021 / Publicado: 13 de diciembre de 2021

### Forma de citar este artículo en APA:

González Quiros, D., Ramírez Gómez, D., & Sepúlveda Flórez, C. (2021). Aproximación al aprendizaje pedagógico en la discapacidad intelectual leve. *Poiésis*, (41), 174-190. <https://doi.org/10.21501/16920945.4191>

### Resumen

El presente artículo se deriva de una investigación documental, la cual tuvo como objetivo analizar el concepto de pareja y las habilidades del terapeuta de pareja, que se identificaron en fuentes documentales de terapia contemporánea. En primer lugar, se logró identificar los cambios que se han dado en la conceptualización de la pareja, ya que la pareja como concepto ha tenido una fuerte implicación histórica y cultural, evidenciándose nuevas tipologías de pareja en la contemporaneidad. También fue posible encontrar que la pareja ha sido leída como sistema desde el trabajo terapéutico con la influencia de la cibernética de segundo orden. En segundo lugar, se hallaron algunas de las habilidades que un terapeuta de pareja debe desarrollar para el éxito de su intervención, entre las que se encuentran la identificación de motivo de consulta, el establecimiento de la alianza terapéutica y el desarrollo del *self* del terapeuta.

### Palabras clave:

Alianza terapéutica; Concepto de pareja; Habilidades del terapeuta; Sistema; Terapeuta; Terapia, Tipologías de pareja.

<sup>1</sup> Artículo derivado del proceso de investigación documental realizado para optar por el título de Especialistas en Terapia Familiar en la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín (Colombia), bajo la asesoría de la Mg. Yeny Leydy Osorio Sánchez.

<sup>\*</sup> Trabajadora social, estudiante del programa de especialización de Terapia Familiar de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: [deisy.gonzalezqu@amigo.edu.co](mailto:deisy.gonzalezqu@amigo.edu.co)

<sup>\*\*</sup> Trabajadora social, estudiante del programa de especialización de Terapia Familiar de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: [daniela.ramirezgo@amigo.edu.co](mailto:daniela.ramirezgo@amigo.edu.co)

<sup>\*\*\*</sup> Trabajadora social, estudiante del programa de especialización de Terapia Familiar de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: [cindy.sepulvedaf@amigo.edu.co](mailto:cindy.sepulvedaf@amigo.edu.co)

## Abstract

This article is derived from documentary research, which aimed to analyze the concept of the couple and the skills of the couple therapist, which were identified in documentary sources of contemporary therapy. In first place, it was possible to identify the changes that have occurred in the conceptualization of the couple, since the couple as a concept has had a strong historical and cultural implication, evidencing new types of couples in contemporary times. It was also possible to find that the couple has been read as a system from therapeutic work with the influence of second-order cybernetics. Second, some of the skills that a couples' therapist must develop to succeed in their intervention were found, among which are the identification of the reason for consultation, the establishment of the therapeutic alliance and the development of the therapist's self.

## Keywords:

Therapeutic alliance; Concept of couple; Therapist's skills; System; Therapist; Therapy; Couple typologies.

# Introducción

La vida del ser humano está estructurada por una serie de experiencias y relaciones que dan cuenta de una historia personal de permanente interacción con el mundo y con el otro. Una de las relaciones humanas más complejas es la relación de pareja, la cual ha sufrido transformaciones a lo largo de la historia a partir de los cambios que tienen lugar en el mundo social.

Es así como el concepto de pareja ha sido dinámico, ha ido mutando, debido a que la pareja no solo consiste en dos personas en interacción con un fin de procreación, sino que ha sido concebida de acuerdo con los diferentes momentos históricos y las instituciones que han influenciado su actuar.

A pesar de que históricamente se ha concebido desde una perspectiva tradicional a la pareja, en la actualidad se aceptan formas de pareja que proponen nuevas sexualidades e identidades de género o que no siguen parámetros establecidos, por lo que es un reto vigente el hecho de reconocer la multiplicidad de formas en que es posible ser un sistema diádico.

De otro lado, debe considerarse que las parejas presentan problemáticas que generan dificultades y ponen en riesgo su estabilidad, lo que las convoca en ocasiones a buscar ayuda en la terapia de pareja, la cual se ha comprendido como el abordaje terapéutico que se realiza con la diada que presenta una queja o una dificultad relacional. De acuerdo con la teoría de sistemas, la pareja constituye un sistema y como tal es susceptible de ser intervenido. Agudelo y Palacio (2015), refieren que

desde la terapia sistémica, las problemáticas de la pareja no se conciben como derivadas únicamente de lo que hace uno u otro sino que se abarca la relación en la que cada quien hace o deja de hacer algo que suscita sentimientos o reacciones negativas recíprocas que no se enfrentan explícitamente si no que se encubren, se postergan y se agudizan, configurando problemáticas que dañan la relación y deterioran el vínculo. (p. 80)

No es un secreto que a lo largo de la historia se han dado al interior de la pareja algunas problemáticas como son: la infidelidad, dificultades con las familias de origen, periodos de distanciamiento entre los miembros de la diada, problemas relacionados a la sexualidad, desacuerdos en la crianza de los hijos, entre otros, situaciones que afectan la relación, tienden a perpetuarse e irrumpen con la dinámica familiar poniendo en juego la estabilidad de la pareja. Es a partir de estos desencuentros donde el terapeuta de pareja deberá centrar su mirada en las dinámicas de relacionamiento al interior del sistema.



De acuerdo con Vicencio (2011), desde el enfoque sistémico procedente de la cibernética de segundo orden, durante la terapia se “permite explorar los significados específicos que cada pareja le otorga a su relación de acuerdo con las historias más significativas de cada uno de ellos o de ambos en sus experiencias amorosas conjuntas, previas o fantaseadas” (p. 3).

Es en este espacio terapéutico donde el rol del terapeuta se dota de sentido, en la medida en que se reconoce como un ser humano en interacción con los otros; las parejas que consultan a terapia se enfrentan a la situación de develar su historia, exponerse y desnudar su intimidad emocional. En el contexto de la terapia de pareja, entonces, el terapeuta

es un ser humano que se interesa terapéuticamente por sus prójimos en ámbitos y problemas que los hacen sufrir, al tiempo que observa un gran respeto por sus valores, sus intereses y sus preferencias estéticas. En otras palabras, la meta es trascender lo técnico. (Minuchin & Fishman, 2004, p. 15)

El terapeuta desde esta lectura, no se comporta como un observador externo respecto de la pareja; por el contrario, “abre un espacio para la reflexión sobre el propio comportamiento (...). Dado que se fundamenta en la premisa de que no somos descubridores de un mundo exterior a nosotros, sino inventores o constructores de la propia realidad” (Foester, como se cita en Estrada et al., 1997, p. 38).

Teniendo en cuenta lo anterior se identifica la importancia de la realización de esta investigación documental, la cual estuvo guiada por la pregunta acerca de cómo ha sido abordado el concepto de pareja y las habilidades del terapeuta de pareja construyendo así dos categorías de análisis que permitieron orientar el proceso de rastreo documental, las cuales fueron el concepto de pareja y las habilidades del terapeuta.

Finalmente, de esta investigación se permite concluir que el concepto de pareja al ser una construcción social es una noción inacabada y requerirá de constante investigación; por consiguiente, el terapeuta debe desarrollar habilidades que estén en permanente construcción y mantener la curiosidad, con el fin de hacer conscientes las prácticas terapéuticas, formativas e investigativas.

## Metodología

Esta investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo y el método hermenéutico, a través de una revisión de tipo documental, que parte de comprender e interpretar realidades complejas desde fuentes de investigación y teóricas existentes. Se hizo una búsqueda y análisis de documentos relacionados con el concepto de pareja, habilidades del terapeuta de pareja y terapia de pareja. El estudio tuvo un alcance descriptivo y analítico; descriptivo porque se explicaron los hallazgos dando a conocer los detalles que aportan al desarrollo de los objetivos, y analítico porque a partir de estos documentos se logró realizar una revisión minuciosa y razonada de las posturas plasmadas por los autores.

Para dar cuenta de este proceso, se realizó una exploración de información a partir de la depuración de fuentes documentales, realizando un análisis y filtrando de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión acordados. Se efectuó la selección de documentos extraídos en bases de datos o motores de búsqueda tales como Scielo, Pubmed, Redalyc, Research Gate, documentos que figuran en Google Académico, entre otros; teniendo en cuenta que los documentos fuesen en idioma español y que estuvieran directa o indirectamente relacionados con el tema; a su vez se incluyeron todos los artículos publicados sin importar país de origen, artículos de investigación, revisión de casos, entre otros, que han sido publicados entre 2000 al 2019.

Los términos clave, para realizar la revisión fueron “pareja”, “terapeuta de pareja” y “terapia de pareja”, y se le enlazaron con palabras como: concepto, historia, sistema, características, intervención, rol, función, estrategias y definición. Estos elementos de búsqueda posteriormente permitieron realizar la clasificación y el análisis de las categorías objeto de investigación. De este proceso se derivaron algunos otros conceptos que necesariamente fueron clave para el análisis, entre ellos, vínculo amoroso, tipologías de pareja, contrato de la diada, habilidades terapéuticas, alianza terapéutica y self del terapeuta.

Hecho el primer filtro a partir de los motores de búsqueda, se determinaron cuarenta artículos científicos a los cuales se les realizó una revisión a partir de la ficha de contenido, que abarcaba aspectos como: título, origen, autor, año, link, palabras clave, resumen y citas textuales o conceptos relevantes.

Finalmente, se utilizó el árbol de argumentos, metodología que permite mediante el análisis documental la construcción de un hallazgo central o conclusión global, desligándose de allí diversos argumentos o hallazgos secundarios que fueron soportados cada uno con evidencias bibliográficas.

## *Resultados*

Para el análisis en esta investigación documental se tomaron como categorías clave el concepto de pareja y las habilidades del terapeuta. Ambas categorías permitieron comprender la relación y las implicaciones de la pareja como sistema y de la persona del terapeuta para el ejercicio del proceso terapéutico. A continuación, se desarrolla lo que corresponde a cada una de estas categorías.

### *Concepto de pareja*

Las fuentes consultadas mostraron que la pareja es un tema de interés teórico e histórico y se ha hablado de la misma en las diferentes culturas y épocas; es por esto que la literatura muestra que el concepto de pareja tiene una fuerte influencia social y que ha ido transformándose a través del tiempo. A esta mirada histórica y social se suma un análisis sistémico desde el cual se asume que la pareja se conforma como un sistema desde el espacio relacional y que tiene como característica la circularidad.

Detengámonos, inicialmente, en la perspectiva histórica cultural. Las uniones de pareja en épocas pasadas eran reguladas por la religión y se caracterizaban por la presencia de acuerdos, como un tipo de negociación o transacción con intereses de tipo económico de las familias o por estatus social, este tipo de uniones se identificaron por tener unos fines reproductivos donde la sexualidad no tenía como fin último el placer.

Lo anterior se evidencia en lo que señalan Garrido et al. (2008): “antes la pareja se elegía con base en los recursos económicos, étnicos o el interés político de las familias” (p. 232). En esta misma vía Eguiluz (2007) señala que en las antiguas civilizaciones las creencias religiosas permeaban la constitución de las parejas, en las cuales la castidad era un requisito para los esposos, quienes se unían solo con el fin de la procreación.

Esta forma de ser pareja comienza a cambiar a partir de la Revolución Francesa, periodo en el que el vínculo amoroso comienza a tomar validez, por ende, las uniones eran acordadas por ambos miembros de la diada. En 1792 surge por primera vez el divorcio, aunque luego es abolido en 1816. De acuerdo a lo revisado en este estudio, las parejas empezaban a dar pequeños pasos para el disfrute de la sexualidad; sin embargo, las uniones seguían teniendo como objetivo principal la reproducción, es decir, las parejas tenían como condicionante tener hijos para formar una familia (Eguiluz, 2007).

Es solo hasta el siglo XX cuando se empieza a gestar un nuevo concepto de pareja, uno que apela a otros tipos de unión sin estar necesariamente atravesados por parámetros religiosos y que implican el estar casados o tener hijos; así mismo surge el control de la natalidad y retoma con mayor fuerza la idea del divorcio y la separación.

Este cambio de concepción estuvo atravesado por diferentes movimientos culturales, entre ellos aquellos que condujeron a la formalización de los derechos de la mujer. Con respecto a esto se manifiestan varios de los autores consultados, para quienes los modelos de pareja tradicionales han sido transformados por lo político y lo social (Eguiluz, 2007; Tapia, et al., 2009; Garrido, et al., 2008; Arratia, 2009; Tapia, 2001).

En la época contemporánea existen nuevas manifestaciones de ser y formar pareja. Las personas están experimentando diversas formas de establecer vínculos y otras maneras de relacionamiento con el otro. De manera que, así como el concepto de pareja ha cambiado, también lo ha hecho su estructura y su idea de consolidación, que ya no tiene necesariamente como eje principal la permanencia en el tiempo. Arratia (2009) soporta lo anterior, refiriendo que

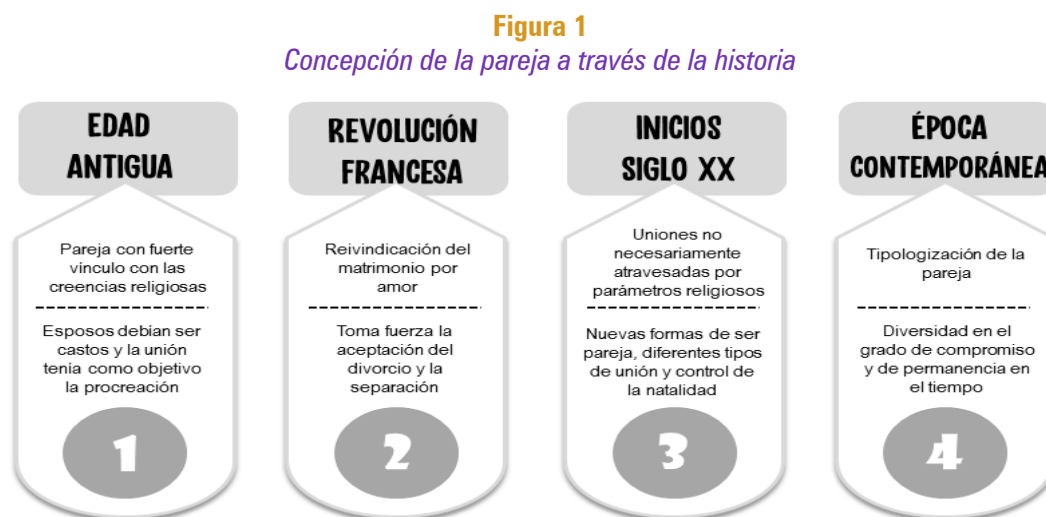
se inicia una suerte de selección de la pareja, que a su vez considera diversas formas de vincularse, donde el matrimonio como institución no parece del todo necesaria, en la cual los participantes de la pareja tienen diversidad de roles y toman cierta autonomía, que los deja unidos por razones emotivas más que prácticas. Parte entonces el concepto de pareja por amor y con ello también la enorme diversidad de formas de ser y hacer pareja, se puede vivir juntos o separados, tener o no hijos, elegir una pareja heterosexual

u homosexual, tener prácticas sexuales de diferente tipo, sin el antiguo peso de la moral y bajo la idea de que el deseo y el placer sexual deben ser recíprocos, además la pareja podrá elegir o no la fidelidad. (p.49)

En la actualidad es común identificar expresiones como: poliamor, parejas lat, parejas de segundas nupcias, parejas pluriétnicas, parejas abiertas, amigovios, swinger, entre otros. Esto demuestra que las relaciones humanas tienen la característica de ser cambiantes, variables y dinámicas (Caillé, 2002; De Oliveira, 2011; Bernal, 2013; Inturmendi, 2014; Gatatsopoulo, et al., 2017; Montoya, et al., 2015). De Oliveira (2011) resalta que el actual

Es un momento de movimiento, transformación y de nuevos valores por los cuales las personas están luchando para poder definir cuál es la mejor manera de relacionarse, es decir, ya no existe un modelo único de relación; las personas intentan crear lo mejor que quieren y pueden. (p. 21)

En la siguiente ilustración se sintetiza el cambio de concepción de la pareja a través de la historia, según los autores consultados:



Nota: De Oliveira (2011)

Otro de los hallazgos está relacionado con el concepto de pareja visto como un sistema relacional y circular que contiene estrategias de autorregulación y con dinámicas particulares. Como lo señala Jara (2005),

Desde la teoría sistémica y la terapia familiar se plantea que la pareja es un sistema con mecanismos reguladores propios, con patrones de interacción repetitivos, con comportamientos que dependen uno de otro en forma circular y que como todo sistema tiende hacia la homeostasis. (p. 44)

Lo anterior, es coherente con la línea de pensamiento de Castrillón (2008), para quien “el proceso y decisión más importante que cada miembro en una pareja realiza es el de seleccionar a una persona con quien va a gastar su existencia y con quien conjuntamente va a estar construyendo una relación” (p. 190).

De esta manera, la pareja como una unidad relacional conforma su propia identidad y emergen en ella patrones de interacción. En este sistema pareja se da la presencia de individualidades que llegan a unirse para formar una vida en común, permeados ambos miembros por sus historias de vida y siendo imperante el todo como más que la suma de las partes (García, 2002; De la Espriella, 2008; Ventura, 2018, Maureira, 2011; Tapia et al., 2009; Garrido et al., 2008; Castrillón, 2008; Pinto, 2018).

Así mismo, desde la perspectiva sistémica se reconoce en la pareja a dos miembros comprometidos en un vínculo amoroso, diferentes y separados por su historia de vida, crianza, familia de origen, valores, cultura, creencias, hábitos, deseos, percepciones, experiencias, aprendizajes, necesidades propias que se unen para aportar a un proyecto en común, generando nuevas necesidades sin desconocer lo ininteligible que puede llegar a ser el otro (Pinto, 2018; De Oliveira, 2011; Fossa et al., 2013; Inturmendi, 2014; Tapia & Molina, 2014; Pinto, 2005; Garrido et al., 2008; Mora Herrera et al., 2017; Pedroza, 2017; Peñafiel, 2011).

La individualidad referida por los autores puede ser ambivalente, esto es, la persona no quiere establecer raíces emocionales profundas, sino que tiene el deseo de estar sola, pero a su vez acompañada para recorrer un futuro en conjunto guiado por la subjetividad, como lo señala Pedroza (2017):

Los hombres y mujeres de nuestro tiempo están ávidos e incluso desesperados por relacionarse, para sentirse seguros porque saben que son fácilmente descartables, pero a su vez desconfían de estar relacionados y en particular estar relacionados para siempre, porque les tensiona la idea de verse limitados para relacionarse. (pp. 466-467)

Es posible, entonces, identificar que cuando dos individualidades se unen para formar una pareja, es necesario establecer acuerdos para fusionar sus objetivos; estos acuerdos se incorporan en la dinámica de la pareja y es cuando se rompen las reglas establecidas que surgen las problemáticas (García, 2002; Inturmendi, 2014; Ventura, 2018).

De acuerdo con lo hallado en las fuentes, definir la pareja es algo complejo ya que es un concepto inacabado y en constante construcción; las significaciones que se han ido otorgando a la pareja a lo largo del tiempo han evolucionado de acuerdo con las interacciones mediadas por la cultura y por la historia (De Oliveira, 2011; Garrido et al., 2008).

## *Habilidades del terapeuta de pareja*

Una segunda categoría producto del análisis de las fuentes consultadas, estuvo relacionada directamente con el terapeuta, pero más que indagar por un rol del mismo dentro de la terapia, se buscaron habilidades o destrezas que fueran relevantes durante el proceso terapéutico y que pudieran brindar información pertinente a los profesionales en terapia que se enfrentan al reto de trabajar con parejas.

A partir del rastreo bibliográfico y del ejercicio interpretativo realizado con respecto a esta categoría, se lograron recoger algunas de las habilidades que debe desarrollar un terapeuta de pareja, encontrando que una de las habilidades más salientes tuvo que ver con la perspicacia del terapeuta para profundizar en los motivos de consulta por los cuales la pareja asiste a terapia, seguida de la capacidad de hacer lectura del proceso interaccional de la pareja, así como de la destreza para la construcción de la alianza terapéutica y, finalmente, se recogen algunas características que se pueden integrar y relacionar con lo que se ha nombrado el *self* del terapeuta, dimensión que engloba la empatía, la neutralidad, la conversación terapéutica, entre otras.

El desarrollo de estas habilidades permite trazar entre la pareja y el terapeuta los objetivos terapéuticos que guiarán el proceso de intervención y crear un ambiente propicio para que ambos miembros de la diada se sientan en un clima de confianza durante las sesiones y encuentros que se establezcan durante el desarrollo de la terapia.

De acuerdo con los autores, dentro de las habilidades que el terapeuta debe desarrollar se encuentra la capacidad de leer el proceso interaccional de la pareja, ya que a partir de esta lectura el terapeuta devela la definición que hace la pareja de su relación, sus acuerdos, sus desacuerdos y la percepción que cada uno de ellos tiene de la situación problema que los convoca a terapia. En las pautas interaccionales se pueden identificar también patrones de comportamiento que generan dolor y se convierten en un círculo de reproche sin salida para la pareja; es así como el terapeuta puede acompañar a los consultantes en la resolución de las situaciones conflictivas, apoyando en la redefinición del problema inicial por el que consultan y generando estrategias que permitan la toma de decisiones frente al proceso (Fossa et al., 2013; De Oliveira 2011; Szmulewicz, 2013; Tapia & Molina, 2014).

En relación con lo anterior, Tapia y Molina (2014) refieren que

El proceso terapéutico se focaliza en la distinción de pautas interaccionales, atribución de significados y emociones asociadas a esas pautas. El clima emocional encarna o corporeiza dichas pautas, las cuales pueden ser percibidas al prestar atención a las vivencias corporales y de naturaleza pre-verbal. Su descripción es usualmente en un lenguaje difuso y ambiguo (el ambiente estaba tenso, funesto, plano). Focalizar en el clima permite orientar el diálogo hacia la mentalización de los cónyuges entre sí y con el terapeuta e introducir complejidad a la perspectiva relacional del problema. (p. 44)

Dado esto, los autores refieren que para entender el proceso de interacción que se da en las parejas, es necesario que el terapeuta escuche a cada uno de los miembros de la diada, que se genere un diálogo, una conversación en la que cada miembro se sienta escuchado y pueda exponer sus preocupaciones, miedos o ansiedades, pero que, a su vez, escuche la narrativa de su pareja. En este sentido, Nieto (2017) dice que

El terapeuta ya no se visualiza como un experto que posee una visión o historia privilegiada, sino como un facilitador de esta conversación terapéutica, como un maestro o una maestra en el arte de la conversación (Goolishian, 1989), es decir que se considerará que cada narrativa y discurso evocado de quienes conforman el sistema terapéutico configuran nuevas versiones de la historia narrada, edificando a partir de allí las nuevas formas de relación en el sistema familiar que resulten funcionales para el mismo. (p. 63)

A partir de estas narrativas de la pareja, el terapeuta obtiene la información que le permite establecer el motivo de consulta. Los autores refieren que la pareja puede llegar con un motivo de consulta; sin embargo, durante el proceso se puede develar otro motivo que ni la misma pareja tenía claro o había pensado. En este sentido, el terapeuta debe desarrollar la habilidad de buscar información sobre el problema, ampliar y definir el motivo de consulta para dar paso a procesos de reflexividad desde el plano relacional. Su papel es intervenir en las nuevas problemáticas de la pareja contemporánea, proponer soluciones diferentes a las que habitualmente ha intentado la pareja, hacer uso de todos los recursos que están a su alcance, exponer su creatividad, es decir, orientar a la pareja hacia la resignificación del motivo de consulta inicial, mediante un proceso empático, actuando como facilitador y no como experto (Jones & Asen, 2000; Pinto, 2004; Ventura, 2018; Garzón, 2008; Pinto, 2018; Fossa et al., 2013; Gunther, 2017; Pinto 2000).

Una de las técnicas que favorecen ampliar este relato se denomina “Bautizar el problema”, pues a partir de allí se le atribuye una significación a la situación crítica, que en ocasiones conlleva a no comprender como surge en el contexto familiar, pareja o a nivel individual. Esta práctica, que puede ser vista como un ritual en el contexto interventivo, dará paso a que el terapeuta pueda orientar el proceso conversacional hacia la comprensión de que el problema no hace parte de la persona, sino que se construye desde fuera, significación que da paso a encontrar discursos alternos frente a la identidad narrativa del sistema consultante. (Nieto, 2017, p. 52)

En este proceso de resignificación del motivo de consulta inicial, el terapeuta asume un papel de facilitador, además de una posición neutral; reconoce los esfuerzos de la pareja, crea un ambiente seguro, una comunicación clara, respetuosa y objetiva; propone algunas estrategias de exploración, redefinición, implementación y confrontación, utilizando modelos y técnicas desarrolladas por las distintas escuelas o enfoques de terapia familiar.

Al respecto, De la Espriella (2008), afirma que “el terapeuta debe mostrarse neutral, al permitir a ambos participantes la expresión de sus puntos de vista, además de reconocerles los esfuerzos realizados previamente y la asistencia a la terapia” (p. 183). En esta misma vía, Selvini, como se cita en Nieto (2017), expresa que el concepto de neutralidad se entiende como “la postura de los

terapeutas donde retoman la configuración del problema que hace cada miembro de la pareja, visibilizando la intención de su comunicación, respetando las historias, su autonomía y dando relevancia a todos los significados construidos” (p. 134).

En la medida en que el terapeuta pueda generar un espacio neutral será posible establecer la alianza terapéutica. Es así como otra de las habilidades que se nombra en las diferentes fuentes se refiere al establecimiento de la alianza terapéutica, la cual consiste en “crear un vínculo, co-construir un motivo de consulta relacional y acordar una trayectoria terapéutica” (Tapia & Molina, 2014, p. 44). En el caso de la terapia de pareja, este vínculo no se construye con cada uno de los individuos, sino con la pareja misma que es el sistema a intervenir, para esto es necesario que el terapeuta desarrolle habilidades como la empatía y la seguridad.

Así mismo, en la alianza terapéutica se establece el objetivo terapéutico y se co-construye un clima terapéutico que permita a sus miembros tener la suficiente confianza en la persona del terapeuta para abordar los problemas importantes para la pareja.

En el establecimiento de esta alianza se devela la importancia de la mirada sistémica, como lo expresa Montesano (2015),

el terapeuta debe prestar mucha atención a otro componente específico de la alianza en el contexto de una TP: la alianza intra-sistema. El terapeuta tiene que ser consciente de que la principal relación que vehiculiza el cambio no es con él o ella, sino la de la propia pareja. Por tanto, el foco terapéutico debe privilegiar la relación de pareja sobre la terapéutica. En esta diferencia radica una de las ventajas principales de la TP: permite trabajar con el contexto en el que se enmarcan los problemas y utilizarlo como fuente de recursos para la intervención. (p.163)

Esto a su vez es reafirmado por Escudero (2009), quien dice que “desde el plano técnico hay una orientación básica: el terapeuta tiene que prestar atención simultánea a las necesidades del sistema, entrelazándolas de una forma que tenga sentido para todos mediante el “reencuadre” del problema” (p. 251).

El conseguir exitosamente esta alianza terapéutica puede representar un aporte significativo para el desarrollo efectivo de la terapia; si este proceso se establece adecuadamente, el terapeuta podrá desarrollar con mayor tranquilidad y fluidez las demás habilidades con las que cuente e implementar las estrategias metodológicas que puedan contribuir a la resignificación del problema al interior de la pareja:

Gracias a la consolidación de una alianza de trabajo entre terapeuta y clientes en esta fase el terapeuta puede sentirse más confiado sobre el uso de técnicas que pueden desencadenar una mayor inseguridad y cambio para los clientes, tales como preguntas de futuro, desafíos, representaciones, redefiniciones y reestructuraciones, uso de historias y metáforas ampliadas, tareas y técnicas no verbales, etc. (Jones & Asen, 2000, p. 40)



Finalmente, fue encontrado en el rastreo documental la relevancia del desarrollo del *Self* del terapeuta, que radica en que el proceso de terapia impacta tanto la vida de los consultantes como la del terapeuta mismo, ya que el terapeuta está inmerso en el intercambio de significados que se construyen en el espacio terapéutico. El conocimiento de sí mismo, la conciencia de las experiencias, sensaciones y emociones que el terapeuta pone en el proceso de terapia, permiten generar un espacio de mayor confianza. Adicionalmente, el reconocimiento propio y del otro posibilita el desarrollo personal y profesional del terapeuta. El *self* será, entonces, la principal herramienta del terapeuta, aquella que le permite establecer una relación fuerte con la pareja; por tanto, es necesario que el terapeuta se muestre empático, curioso y en negación de un rol de experto.

Al respecto, Szmulewicz (2013) refiere que “el hacer terapia impacta sobre la vida y el quehacer del terapeuta al ser incluido de una manera tan íntima en el mundo interno de los pacientes” (p. 61). Siendo así, el terapeuta deberá tener una capacidad de reflexión como un mecanismo mediante el cual se desarrolla el *self*, la reflexión entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro para auto-observarse, salir de sí y convertirse en objeto de reflexión.

En este sentido, plantea Ledesma (2018) que “para explorar el amor en la terapia de pareja es importante que el terapeuta haga una pausa y vea, mantenga una curiosidad genuina por comprender lo que los consultantes traen a sesión” (p. 57). Quiere esto decir que el terapeuta debe ser empático, ya que la empatía permite ver a través de los ojos del otro; como lo refieren Tapia y Molina (2014) “La empatía está inserta en la mutualidad de una interacción regulatoria dentro del sistema terapéutico, son procesos concurrentes y recíprocos. Es una influencia mutua que transcurre como micro proceso, a menudo oculto tras el umbral de la conciencia” (p. 44).

## Discusión

De acuerdo con las dos categorías que fueron trazadas como ejes principales de análisis en esta investigación, podemos poner como centro de discusión de este trabajo, que conceptualizar a la pareja es un ejercicio complejo, debido a que ha sido un concepto modificado, interpretado y adoptado, desde diferentes dimensiones sociales; es por esto, que no se puede concebir a la pareja humana de una manera estática, estable o inamovible, ya que esta está marcada por parámetros sociales, religiosos y políticos (De Oliveira, 2011; Garrido et al., 2008; Jaramillo et al., 2016).

Es así como la mirada del terapeuta de pareja, con respecto a cómo desde su praxis entiende, conoce e interpreta a la pareja, lo situará ante una intervención terapéutica sin sesgos o prejuicios. Aquí, la segunda categoría de esta investigación, entrega algunas de las habilidades que el terapeuta debe desarrollar, y que han sido develadas en las intervenciones y sesiones con parejas, entre las que se destaca la importancia de identificar el motivo de consulta, y la lectura del proceso interactivo, exaltando la necesidad de profundizar en las narrativas del sistema consultante desde la circularidad.

En cuanto al proceso de investigación, al ser esta de índole documental, representa una limitación para las investigadoras, ampliar la información desde un enfoque más práctico y experiencial, sin embargo, se identifica que, si bien se dan diferentes interpretaciones y conceptos de pareja, se observa insuficiente profundización en aspectos emocionales y relacionales que trae consigo la interacción de las diversas tipologías de pareja.

En esta misma línea, en los hallazgos se observa que las habilidades del terapeuta de pareja están directamente relacionadas con las desarrolladas por los terapeutas de familia; sin embargo, como bien es sabido hay diferencias sustanciales entre estos dos sistemas (el familiar y el de pareja) y por esto se haría significativo profundizar y hacer una construcción teórica tanto del rol del terapeuta de pareja como de sus diferentes herramientas para intervenir la diada.

Finalmente, se encuentra que si bien existe una cantidad significativa de bibliografía relacionada con el tema de terapia de pareja, la mayor parte de esta se encuentra en idioma extranjero, por lo cual, se evidencia la necesidad de realizar más avances investigativos desde los países latinoamericanos y que sean compartidos con la comunidad académica, fortaleciendo así el conocimiento y la producción intelectual en estos temas, que permitan establecer una mirada más amplia de la pareja, que como ya se ha dicho, ha demostrado ser cambiante por excelencia y nos demuestra que no existe un patrón único de relación entre ellas.

## Conclusiones

Después de realizar la revisión documental, a manera de conclusiones se presentan los siguientes aspectos. Respecto a las categorías de análisis, fue posible identificar que el concepto de pareja, se constituye por diversos factores como la cultura, la historia, las creencias y el contexto; por tanto, este concepto se deriva ciertamente de una construcción social. Los cambios históricos y culturales que se han dado en la sociedad han influido indudablemente en que las parejas presenten nuevas formas de nominarse y constituirse. Es así que en el análisis documental fue posible ver el tránsito del estado civil de las parejas, la aparición de nuevas tipologías y los nuevos acuerdos al interior de las parejas que determinan su grado de compromiso y su permanencia en el tiempo.

Por otro lado, y teniendo en cuenta la tendencia actual de las familias y las parejas a buscar ayuda terapéutica, el rol del terapeuta ha tomado mayor importancia, lo cual implica el desarrollo de competencias no solo teóricas sino también técnicas y personales entre las que se encuentran habilidades como definición del motivo de consulta, capacidad de hacer lectura del sistema consultante, construcción de la alianza terapéutica y el desarrollo del *self* reconociendo que el terapeuta en sí mismo es objeto de cuidado en el proceso terapéutico.

Finalmente, el reto para próximas investigaciones será profundizar en las nuevas expresiones de pareja, el vínculo amoroso, el vínculo erótico, los tipos de amor que han ido surgiendo y surgirán en el tiempo, los cuales darán al campo disciplinario una gama de conocimientos teóricos, conceptuales y de intervención para el abordaje sistémico de la pareja. Así mismo, se hace necesario en futuros estudios, establecer con mayor ahínco las características y habilidades que debe desarrollar un terapeuta de pareja, pues si bien se habla ampliamente en la literatura sobre la figura del psicoterapeuta, se requiere mayor producción intelectual e investigativa en el campo de la atención a parejas.

## Conflicto de intereses

Las autoras declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

## Referencias

- Agudelo Bedoya, M. E., & Palacio Correa, M. A. (2015). Problemáticas en la relación de pareja y de padres e hijos de los consultantes del Centro de Familia de la UPB. *Revista de la Facultad de Trabajo Social*, 31(31), 75–92. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/trabajosocial/article/view/2401>
- Arratia, E. (2009). *Terapia sexual en pareja desde la perspectiva constructivista cognitivo* [Tesis de Maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. [http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/105783/cs-arratia\\_e.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/105783/cs-arratia_e.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Bernal, I. (2013). "Juntos pero separados". Parejas LAT en la ciudad de Medellín. *Revista de la Facultad de Trabajo Social*, 29(29), 173-194. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/trabajosocial/article/download/2468/2243/4391>
- Caillé, P. (2002). El destino de las parejas: avatares y metamorfosis de la pasión. *Redes*, 10, 9-18.
- Castrillón, E. (2008). Terapia de pareja: una mirada a sus procesos. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 37(1), 187-197. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80615420015.pdf>
- De la Espriella, R. (2008). Terapia de pareja: abordaje sistémico. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 37(1), 175-186. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80615420014.pdf>

- De Oliveira, V. R. (2011). *Estudio cualitativo caracterización de las relaciones conyugales en los momentos de crisis previos a la separación o divorcio*. [Tesis Doctoral, Universidad de Deusto]. Base de datos de Tesis Doctorales (TESEO). <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=2YetRwCOHtw%3D>
- Eguiluz, L. (2007). Historia de la pareja humana. En L. Eguiluz (Comp.), *Entendiendo a la pareja* (pp. 1-18). Pax.
- Escudero, V. (2009). La creación de la alianza terapéutica en la terapia familiar. *Apuntes de psicología*, 27(2-3), 247-259. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/145>
- Estrada, P., López, R. D., & Posada, F. A. (1997). Cibernética de segundo orden y abordaje a la familia en la Universidad Pontificia Bolivariana. *Revista de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Pontificia Bolivariana*, 14, 30-47. <https://bit.ly/3qvFhYM>
- Fossa, P., Benavente, G., & Pimentel, V. (2013). Construcción del foco de intervención en primera sesión de terapia de pareja: Un análisis de proceso. *De Familias y Terapias*, (34), 119-135. <https://bit.ly/3F8W7k9>
- García, J. (2002). La estructura de la pareja: implicaciones para la terapia cognitivo conductual. *Ciencia y Salud*, 13(1), 89-125. <https://www.redalyc.org/pdf/1806/180618083004.pdf>
- Garrido, A., Reyes, A., Torres, L. E., & Ortega, P. (2008). Importancia de las expectativas de pareja en la dinámica familiar. *Enseñanza e Investigación Psicológica*, 13(2), 231-238. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29213203.pdf>
- Garzón, D. (2008). Autorreferencia y estilo terapéutico: su intersección en la formación de terapeutas sistémicos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 4(1), 159-171. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/274>
- Gatatsopoulo, E., Sánchez, F., & Pérez, M. D. (2017). La pareja reconstituida: un desafío para los terapeutas de pareja. *Redes*, 37, 87-100. <https://redesdigital.com.mx/index.php/redes/article/view/233>
- Gunther, C. (2017). *La alianza terapéutica en terapia familiar con progenitores separados en conflicto. Un modelo del proceso de cambio intrasistema* [Tesis doctoral, Universitat Ramon Llull]. Tesis doctorales en Xarxa. [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/403375/TD\\_G%C3%BCnther\\_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/403375/TD_G%C3%BCnther_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Inturmendi, A. B., (2014). *Un viaje transgeneracional a través del vínculo de pareja*. Escuela de Vasco Navarra de Terapia Familiar y de Pareja. <https://www.avntf-evntf.com/wp-content/uploads/2016/11/Inturmendi-A.B.-Trab.-3%C2%BA-online-13.pdf>
- Jara, C. (2005). Tipos de parejas y objetivos terapéuticos. *De Familias y Terapias* (20), 43-49. <https://docplayer.es/9766775-Tipos-de-parejas-y-objetivos-terapeuticos-1.html>
- Jones, E., & Asen, E. (2000). *Terapia sistémica de pareja y depresión*. Desclée de Brouwer.

- Mora Herrera, Y., Recalde David, M. V., Montoya Vertel, Y. A., González Herrera, M. P., Paternina Montiel, D. I., Rendón Botero, M. L., López Sepúlveda, P. A., Rodríguez Goez, L. A., Yepes Marulanda, S., Vélez Montoya, R. D., Hernández Moreno, L. V., Sánchez Peláez & R. A., Bedoya Cardona, L. M. (2017). Reflexiones sobre la ética del psicólogo. *Poiésis*, (33), 59-74. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.2496>
- Ledesma, A. (2018). Reflexiones entre el amor romántico, el amor maduro, la locura y el amor sin etiqueta en psicoterapia de pareja. *Redes*, 37, 51-60. <https://redesdigital.com.mx/index.php/redes/article/view/232/0>
- Maureira, F. (2011). Los cuatro componentes de la relación de pareja. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(1), 321-322. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/24815>
- Minuchin, S., & Fishman, C., (2004). *Técnicas de terapia Familiar*. Paidós.
- Montesano, A. (2015). Claves fundamentales en terapia de pareja: Una guía de navegación para la práctica. *Revista de Psicoterapia*, 26(102), 161-174.
- Montoya, L., Ocampo, L. N., Rodríguez, A., & Giraldo, C. M. (2015). Tú en tu casa, yo en la mía: Parejas LAT. *Poiésis*, (30), 178-183. <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/1860>
- Ríos Madrid, M. (2017). Reflexiones sobre la ética del psicólogo. *Poiésis*, (33), 59-74. <https://doi.org/10.21501/16920945.2496>
- Nieto, P. (2017). *Una mirada terapéutica a los problemas de pareja recién constituida* [Tesis de Maestría, Universidad Santo Tomás de Aquino]. Repositorio Institucional de la Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10303/Nietomar%C3%ADa2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pedroza, R. (2017). Los cambios del vínculo amoroso en la posmodernidad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(2), 464-478. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/60810>
- Peñafiel, O. (2011). Ruptura amorosa y terapia narrativa. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSA*, 9(1), 53-86. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-21612011000100002&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-21612011000100002&script=sci_abstract)
- Pinto, B. (2000). Terapia de pareja: una perspectiva cognitiva-sistémica. *Revista Ciencia y Cultura*, 8, 79-86.
- Pinto, B. (2004). La psicoterapia relacional sistémica y el psicoterapeuta. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSA*, 2(2), 17-34.

- Pinto, B. (2005) Colisión, colusión y complementariedad en las relaciones conyugales. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UC BSP*, 3(1), 1-29. <https://www.ucb.edu.bo/publicaciones/ajayu/v3n1/v3n1.htm>
- Pinto, B. (2018). Teoría triangular del amor y teoría del compromiso en la psicoterapia de pareja. *Redes*, 37, 37-50. 2018. <http://www.redesdigital.com.mx/index.php/redes/article/view/225>
- Szmulewicz, T. (2013). La persona del terapeuta: eje fundamental de todo proceso terapéutico. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 51(1), 61-69. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272013000100008>
- Tapia, L., & Molina, M. (2014). Primera entrevista en terapia de pareja: co-construcción de un encuentro situado. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 52(1), 42-52.
- Tapia, L. (2001). Algunas consideraciones para una terapia de pareja basada en la evidencia. *De Familias y Terapias*, 9(14-15), 7-30. <http://cesch.cl/wp-content/uploads/2013/05/TerapiaParejaEvidencia.pdf>
- Tapia, L., Poulsen, G., Armijo, A., Pereira X., & Sotomayor, P. (2009). Resolución de entrampes en parejas en conflicto: aproximaciones desde las parejas y los terapeutas. *Revista Argentina de Psicología Clínica*, 18(2), 101-114. [http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/35/803/racp\\_xviii\\_2\\_pp101\\_114.pdf](http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/35/803/racp_xviii_2_pp101_114.pdf)
- Ventura, D. (2018). Infidelidad en las relaciones de pareja: Algunas consideraciones para su abordaje en terapia. *Redes*, 37, 51-60. <http://www.redesdigital.com.mx/index.php/redes/article/view/232>
- Vicencio, J. (2011). *Mapas del amor y la terapia de pareja*. Pax México.

Artículo de reflexión

# Trabajo social y ambiente, un escenario para la innovación y la intervención pertinente

*Social work and its environment, a scenario for innovation and relevant intervention*

Nancy Lorena Castrillón\*, Eliana María Posada Muñoz\*\*

Recibido: 25 de noviembre de 2020 / Aceptado: 8 de julio de 2021 / Publicado: 13 de diciembre de 2021

**Forma de citar este artículo en APA:**

Castrillón, N. L., & Posada Muñoz, E. M. (2021). Trabajo social y ambiente, un escenario para la innovación y la intervención pertinente. *Poiésis*, (41), 191-198. <https://doi.org/10.21501/16920945.4192>

## Resumen

Esta ponencia, es una reflexión del proceso vivido por el semillero de investigación: Ambiente Planeación, Desarrollo y Trabajo Social, durante el periodo 2018-2020-1, desde las investigaciones: *Prácticas y saberes de intervención en el escenario ambiental, desde la experiencia de los departamentos de Antioquia y Caldas*; y, *Aprendizajes para la intervención del Trabajo Social a partir de las prácticas y saberes de los movimientos y organizaciones sociales en el marco de la justicia medio ambiental en Antioquia*. Estas experiencias contextualizan al semillero para reconocer la importancia del trabajo social ante las problemáticas ambientales contemporáneas, por ende, la necesidad de incluir en la formación académica y profesional, el tema ambiental; dado el constante deterioro al medio ambiente requiere intervenciones eficaces desde la particularidad de los contextos, para propiciar espacios de participación con las comunidades afectadas, desde las cuales se apueste por el fortalecimiento del tejido social.

## Palabras clave:

Desarrollo comunitario; Educación; Intervención; Medio ambiente; Organizaciones sociales; Tejido social; Trabajo social.

\* Trabajadora social, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Contacto: [Nancy.castrillonpa@amigo.edu.co](mailto:Nancy.castrillonpa@amigo.edu.co)

\*\* Trabajadora social, Universidad Católica Luis Amigó (Medellín -Colombia), egresada. Contacto: [Eliana.posadamu@amigo.edu.co](mailto:Eliana.posadamu@amigo.edu.co)  
0000-0002-6774-3568

## Abstract

This presentation is a reflection of the process lived by the research group: Environment Planning, Development and Social Work, during the 2018-2020-1 period, from the investigations: Intervention practices and knowledge in the environmental scenario, from the experience of the departments of Antioquia and Caldas; and, Learning for the intervention of Social Work from the practices and knowledge of social movements and organizations within the framework of environmental justice in Antioquia. These experiences contextualize the group to recognize the importance of social work in the face of contemporary environmental problems, therefore, the need to include environmental issues in academic and professional training; Given the constant deterioration of the environment, it requires effective interventions from the particularity of the contexts, to promote spaces for participation with the affected communities, from which commits to the strengthening the social fabric.

## Keywords:

Community development; Education; Intervention; Environment; Social Organizations; Social fabric; Social work.



## Problema o necesidad para satisfacer

Los vacíos que se presentan en la formación universitaria del trabajo social, respecto al tema ambiental, lo que puede ser un determinante en las tensiones entre trabajo social y medio ambiente en la intervención. Dado que se requiere tener unas bases sólidas epistemológicas y metodológicas que permitan comprender e interactuar con las diferentes problemáticas contemporáneas ambientales; que requieren un profesional integral, con compromiso ético.

## Población beneficiada

La población beneficiada de este trabajo son los docentes, estudiantes y profesionales de Trabajo Social.

# Introducción

El semillero de investigación se presenta como un espacio de conocimiento, que posibilitó desde la implementación de la metodología cualitativa con técnicas tales como: entrevistas semiestructuradas, consulta y análisis bibliográfico e intercambios académicos para las investigaciones *Prácticas y saberes de intervención del Trabajo Social en el escenario ambiental desde la experiencia de los departamentos Antioquia y Caldas*, durante el año 2018; y, *Aprendizajes para la intervención del Trabajo Social a partir de las prácticas y saberes de los movimientos y organizaciones sociales en el marco de la justicia medio ambiental en Antioquia*, para el período 2019-2020.

En la ponencia *Trabajo Social y Ambiente, un escenario para la innovación y la Intervención Pertinente. Semillero de Investigación Ambiente, Planeación, Desarrollo y Trabajo Social*, se describen los retos y aprendizajes a los que enfrenta la profesión a nivel ambiental. Así mismo, como lo señalan en su libro Murillo Bonvehí y Buckland (2013), se precisan estos retos como:

Definimos las innovaciones sociales como nuevas ideas (productos, servicios y modelos) que cumplen simultáneamente necesidades sociales y crean nuevas relaciones o colaboraciones. Dicho de otro modo, aquellas innovaciones que son buenas para la sociedad y que mejoran la capacidad de la sociedad para actuar. (p. 159)

Resulta importante visibilizar el papel que desempeña el trabajador social desde el ámbito socioambiental, siendo este el movilizador y gestor de acciones encaminadas a la sensibilización y educación de las comunidades impactadas por las diversas actividades económicas que se

desarrollan en su territorio. Hoy día, está llamado de una manera firme a realizar también acciones de innovación, que causen un impacto en las relaciones con las comunidades y a su vez genere alternativas de solución sustentables en el ambiente.

Por lo tanto, los profesionales en Trabajo Social requieren una formación sólida con contenidos epistemológicos, metodológicos y de innovación en la línea ambiental, el cual le permita reconocer la importancia de los derechos humanos y ambientales de los sujetos implicados en las problemáticas ambientales y de esta forma realizar intervenciones que se focalicen hacia el mejoramiento de las condiciones de vida y recuperación del tejido social desde la capacidad instalada gestada en los espacios de participación comunitaria.

## Desarrollo

Pensar la intervención de lo social en lo ambiental parte como lo plantea Liévano Latorre (2013):

Entender el ambiente no como la ecología sino como la complejidad del mundo (Leff, 2006), se abre el camino para comprender los problemas ambientales que hoy nos aquejan (calentamiento global, destrucción de la capa de ozono, pérdida de la biodiversidad, entre muchos otros) no como expresiones de un malestar de los sistemas naturales, cuya solución pasa por los adelantos tecnológicos, sino como problemas de otro orden, en los que se involucran diversos elementos que dejan en entredicho las bases de la modernidad: los límites del crecimiento, la insustentabilidad del proceso económico, el fraccionamiento del conocimiento y el cuestionamiento a la concentración de poder del Estado y del mercado. (p. 221)

Hacer un reconocimiento de la problemática que en lo ambiental se presenta, trasciende lo meramente biológico causado por procesos bióticos y abióticos; es también responsabilidad de las dinámicas sociales y los procesos evolutivos que va viviendo la comunidad, los cambios que los mismos tiempos van planteando y la búsqueda de crecimiento, en muchas ocasiones indiscriminado, que no reconoce el valor de lo ambiental, sino que, al contrario, lo sacrifica para lograr sus fines.

Es por esto, que la problemática ambiental, no es pertenencia exclusiva de los profesionales en áreas afines a las ciencias naturales, o a los ambientalistas, sino que tiene cabida y con mucha fuerza el profesional en Trabajo Social y la intervención que este puede realizar, desde la innovación social, a partir del pensamiento crítico y creativo para reconocer el trasfondo de dichas problemáticas desde el tejido social, que indiscutiblemente es donde se gestan los grandes conflictos de la misma.

Sin embargo, es posible identificar que existen tensiones en el momento de realizar una intervención desde el trabajo social, ya que se puede “marginar” o “esquemmatizar” la profesión como algo que está dado para otros campos de la sociedad, desconociendo la riqueza inmensa que la intervención social trae en el ámbito ambiental, pero que no ha logrado posicionarse incluso con los esfuerzos y trabajo arduo de muchos profesionales en esta área.

La visión de complejidad del mundo como determinante de la problemática ambiental, relaciona de manera clara y directa al Trabajo Social, sin embargo, se encuentra un sesgo que reconoce otras profesiones como las que directamente deben intervenir en estos asuntos; como lo plantea Hoyos Jover y Velásquez Arias (2014):

Lo ambiental como escenario de intervención se presenta como una realidad compleja y cambiante que le despliega diversos desafíos al trabajo social a nivel teórico, conceptual y metodológico, debido a que la formación ha estado orientada a responder de manera fragmentada a la cuestión social. (p. 1)

Precisamente en respuesta a la necesidad de abordar la cuestión social de manera integral, es esencial que los profesionales en Trabajo Social emprendan una búsqueda constante de estrategias de intervención alineadas con las dimensiones de la innovación social: la satisfacción de las necesidades humanas, (dimensión de contenido); los cambios en las relaciones sociales, especialmente en lo que respecta a la gobernanza (dimensión de proceso); y aumento de la capacidad socio-política y del acceso de los recursos (dimensión de empoderamiento).

Es justamente en la integración de estas tres dimensiones donde frecuentemente se cae en el error de afirmar que la intervención del profesional responde netamente a la satisfacción de los criterios del entramado institucional sobre los intereses, sentires e incluso temores de las comunidades en las que se desarrollan diversas actividades económicas.

Resulta importante que desde la academia se dé mayor validez a la necesidad de integrar la línea ambiental a la profesión de Trabajo Social, lo que permitirá que los procesos de investigación, innovación y desarrollo de conocimiento se alejen de los constantes debates sobre cómo enlazar la teoría y las diversas problemáticas propias de cada territorio, para lograr intervenciones pertinentes con bases sólidas de participación y equidad.

La profesión necesita ser dotada de herramientas con contenido epistemológico desde lo ambiental, lo cual posibilite en los profesionales intervenir en la elaboración de líneas base para la definición de necesidades y problemáticas a las que se pueden asociar los impactos por desarrollo de actividades económicas, las evaluaciones de cumplimiento en licencias ambientales, evaluación del impacto ambiental tanto en la gestión como en la educación ambiental, soberanía y seguridad alimentaria, gestión del recurso hídrico, instrumentos de planificación territorial, planes de desarrollo, políticas públicas en torno al medio ambiente y territorio, entre otros, siendo los campos desde los cuales se pueden generar acciones de intervención e innovación social.

Las comunidades necesitan profesionales capaces de desmitificar a sus integrantes como los sujetos pasivos e incluso inexistentes, para darlos a conocer como los principales actores en lucha por la defensa del territorio, la apropiación de este, la organización autónoma y su condición de sujetos que hacen historia.

Ahora bien, los vacíos que se encuentran en la formación del Trabajo Social en lo ambiental pueden generar tensiones en la intervención; aquí es pertinente mencionar lo que propone Bojórquez de Grajeda y del Cid García (2014):

Es fundamental relacionar el enfoque ambiental a la formación profesional y la formación de competencias profesionales integradas. En función de ello se hace necesario construir el eje y contenidos en el currículo de estudios de Trabajo Social que prioricen la problemática ambiental, que afecte a todos y todas, que permitan un mejor desarrollo de las personas, con lo cual queda claro que la educación es fundamental para la toma de conciencia y que en la participación ciudadana y política se gestan los procesos para una mejor calidad de vida. El profesional de Trabajo Social debe ser parte importante en dichos procesos, pero si se carece en su formación de las competencias relacionadas con el área ambiental, se limitará su aporte profesional en la conservación del ambiente. (p. 47)

Desde este planteamiento es indispensable que las intervenciones interdisciplinarias desde el área ambiental equilibren el qué, para qué y el cómo de propuestas y proyectos colectivos y creativos que apunten a la garantía de los derechos ambientales de las comunidades que están afectadas en su tejido social; además vincular estas alternativas al mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades, el bienestar social y ambiental de una manera innovadora.

Bajo este contexto el tema ambiental abordado desde el Trabajo Social, aún con su infinidad de aristas, implica el reconocimiento de la primacía de los derechos humanos en sus diversas expresiones y el reconocimiento de la particularidad de los contextos, las lecturas críticas de los actores sociales y sus intereses, con el objetivo de propiciar espacios de fortalecimiento en función de la vinculación a los procesos que se llevan a cabo en su territorio y que afectan a todos por igual.

Otra apuesta que hace el trabajo social desde su intervención es la que se presenta desde las situaciones de explotación de los minerales, lo cual deja grandes impactos en el ambiente y las comunidades.

Es por eso que, el trabajador social debe acompañar en la movilización de las comunidades para que este impacto que se genera sea mitigado y promueva en todos los escenarios una toma de conciencia y responsabilidad no solo de las grandes multinacionales sino de los que allí laboran y sobre todo para que la comunidad no se vea afectada por esta realidad.

Desde este panorama, las comunidades, con capacidad instalada, saberes empíricos y participación, pueden generar debates entre pares que posibiliten espacios de diálogo en los que se formulen conjuntamente propuestas de intervención social en los territorios.

Es así como el trabajador social, está llamado a facilitar procesos de configuración de nuevas comunidades mediante la innovación social.

Igualmente, el trabajador social debe desarrollar su accionar en la dimensión ambiental dirigido a: asesorar, planear y desarrollar distintos procesos que a nivel investigativo se den en relación con la realidad socioambiental y cultural de las comunidades rurales o urbanas con las que entre en contacto.

Dado lo anterior para el proceso educativo de un trabajador social se requieren herramientas que articulen el reconocimiento de las dinámicas comunitarias, los saberes, liderazgos internos, formas para fortalecerlo y la capacidad para generar empatía y sinergia tanto con las comunidades como con la institucionalidad para alcanzar la voluntad favorable que permita vislumbrar el logro de los objetivos planteados en las propuestas de intervención en el ámbito socioambiental.

A lo anterior es importante agregar que en la formación del Trabajo Social se debe tener en cuenta el análisis coyuntural del capitalismo actual y sus manifestaciones en el campo ambiental dado por las desigualdades antagónicas entre las clases sociales, confrontadas entre la pugna por el acceso y manejo de los recursos naturales. Así mismo, es importante tomar conciencia sobre la defensa del ambiente ante los inversionistas y gobiernos locales que no garantizan la equidad en el acceso a los recursos naturales.

De acuerdo con el contexto anterior algunos de los aportes disciplinarios del Trabajo Social, que contribuyen a la gestación de acciones profesionales que se relacionan con perspectivas ambientales como son: participación social y comunitaria, gestión participativa de proyectos, investigación acción participativa y sistematización de experiencias con participación de los sujetos involucrados.

El análisis y comprensión de los problemas ambientales ligados al desarrollo de la industria, la economía y la globalización desmesurada, evidencian cada día más el deterioro ambiental al que estamos expuestos y al cual contribuimos en la mayoría de los casos, conscientemente.

Es por lo que tal deterioro plantea un gran reto para la intervención desde el Trabajo Social, la implementación de prácticas innovadoras enfocadas desde desarrollo sostenible, fortalecimiento de la participación comunitaria y el fomento de una cultura ambiental acertada para cada entorno social, son las bases que desde el actuar de la profesión contrastan con la importancia de los procesos de promoción y educación ambiental.

Bajo esta panorámica se presentan desafíos en la formación de Trabajo Social, por lo cual el semillero ambiente, planeación, desarrollo y trabajo social, ha permitido generar unos espacios de conocimiento, reflexión y aprendizaje desde el ejercicio investigativo.

La investigación que se ha desarrollado en el semillero ha posibilitado el acercamiento y análisis de nuevos términos tales como ecofeminismo, ecología social, justicia medioambiental, relación entre medio ambiente y trabajo social, políticas públicas y aspectos teóricos y prácticos de la intervención desde el trabajo social; esto permite enriquecer el proceso formativo en cuanto al desarrollo

de una visión integradora de la realidad socioambiental desde los fundamentos teóricos que rigen el accionar del profesional en trabajo social; cimentar desde lo social la toma de conciencia sobre el cuidado y valoración del medio ambiente, es uno de ellos.

Finalmente, se puede concluir que la participación en el semillero permite corroborar la importancia de fortalecer desde la formación académica el tema ambiental, para poder comprender las problemáticas sociales, así como el lugar del Trabajador Social en las contradicciones que se presentan ante las propuestas de desarrollo y las consecuencias que sufren las comunidades; y así construir propuestas de investigación y de intervención acorde con los contextos que conlleven a generar innovación e impactos sociales positivos.

## Conflicto de intereses

Las autoras declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

## Referencias

- Arellano-Escudero, N. A. (2014). Intervención socioambiental: intersecciones del Trabajo Social y la institucionalidad ambiental. *Revista de Trabajo Social*, (91), 3-14. <https://doi.org/10.7764/rts.91.1-11>
- Bojórquez de Grajeda, M., & del Cid García, A. P. (2014). Inclusión del enfoque ambiental en la formación de Trabajo Social. *Pensamiento Actual*, 14(23), 41-50. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5821483.pdf>
- Hoyos Jover, A. M., & Velásquez Arias, M. (2014). *Lo ambiental como escenario emergente de intervención profesional para Trabajo Social*. Universidad de Costa Rica. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000456.pdf>
- Liévano Latorre, A. (2013). Escenarios y perspectivas de trabajo social en ambiente. *Trabajo Social*, (15), 219-233. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/42586/44139>
- Murillo Bonheví, D., & Buckland, H. (2013). *Antena de innovación social: vías hacia el cambio sistémico: ejemplos y variables para la Innovación Social*. ESADE, Instituto de Innovación Social.

# **DIRECTRICES PARA LOS AUTORES**

# Políticas Editoriales

## Enfoque

La revista electrónica del Programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad Católica Luis Amigó, tiene como objetivo primordial, la divulgación de información pertinente sobre los desarrollos de los diferentes ámbitos de la psicología, tanto en nuestro medio, como en el resto del mundo; a la vez sirve de apoyo al Programa en el cumplimiento de sus objetivos en docencia, investigación y extensión. Poiésis es una revista de divulgación; esto significa que sus criterios no son los de una revista científica, aunque algunos de sus artículos responden a productos resultado de investigaciones, su difusión es semestral (dos números al año). Con esta publicación se busca aportar al desarrollo de la ciencia a partir de discusiones y debates a nivel regional, nacional e internacional en el área de la Psicología.

## Público objetivo y alcance

La revista está dirigida al público en general por el carácter genérico en sus publicaciones, procurando contribuir al saber y conocimiento científico-académico en cualquier tema relacionado con todos los ámbitos y corrientes de la Psicología.

## Tipos de artículos que se reciben

Se reciben artículos académicos y artículos de investigación científica en el área de la Psicología, ya se trate de contribuciones de los docentes, los estudiantes, los graduados y del público externo.

Los artículos deben ser inéditos, escritos en Word con interlineado a 1.5 líneas, fuente Arial de 12 puntos. Deben incluir el título, resumen y palabras clave en español e inglés.

- **Artículo de investigación científica y tecnológica:** producto de proyectos finalizados de investigación. La estructura contiene seis partes: introducción, método, resultados, discusión, conclusiones y referencias.
- **Artículo de reflexión derivado de investigación:** producto de proyectos finalizados de investigación, con una perspectiva analítica, crítica o interpretativa. Recurre a fuentes originales. El texto debe tener como estructura: introducción, desarrollo, conclusiones y referencias.
- **Artículo de revisión:** documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los



avances, las técnicas de desarrollo y el estado actual de la disciplina. Se caracteriza por presentar una revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias. En su estructura debe contener: introducción, método, resultados, discusión, conclusiones y referencias.

- **Reporte de caso:** documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular, así da a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática de la literatura sobre casos similares.
- **Artículo de reflexión no derivado de investigación:** documento que da cuenta de la reflexión personal de un autor sobre un tema o problemática de su interés.
- **Artículo corto:** documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requiere de una pronta difusión.
- **Editorial:** texto escrito por el editor, un miembro del comité editorial o un invitado por parte de la revista.
- **Reseñas de libros:** se divulgarán reseñas de textos propuestos por alguno de los miembros de los comités, y cuando así se haga obedecerá a libros que se consideren pertinentes o relevantes para las disciplinas que cubre la revista.

## Proceso de revisión por el Comité editorial

Los miembros del Comité seleccionan con rigurosidad los artículos a partir de los criterios establecidos por la revista; sin conflicto de intereses respecto al tema o artículo elegido. El conflicto de intereses se interpreta como cualquier tipo de relación de índole financiero, profesional o personal que incida en la objetividad y en la presentación de la información. En el proceso de selección de los escritos se tienen en cuenta:

1. La validez como producto de una investigación.
2. La pertinencia y el aporte que hace a las ciencias en general.
3. El hilo conductor y sentido de lo que se escribe.
4. La actualidad de lo expuesto.
5. La correspondencia y la coherencia del documento.

## Manual para la presentación de los artículos

Es importante que los contribuyentes se ciñan a las indicaciones del presente manual para la aceptación inicial de sus artículos, pues la primera selección de los mismos obedece al seguimiento del formato, las directrices y las políticas de *Poiésis*.

## Formato general de los artículos

El texto debe ser escrito en Microsoft Word, tamaño carta.

- Las márgenes utilizadas serán de 3 cms. en todos los lados: superior, inferior, derecho e izquierdo.
- Letra Arial, tamaño 12 puntos.
- Texto en interlineado a 1,5.
- Extensión máxima: 35 páginas, que incluyen cuadros, gráficas, referencias, y notas.
- Se debe escribir con correcta ortografía y gramática.
- La redacción debe ser clara y precisa (sintaxis).
- El título del texto debe presentarse en español e inglés.
- El escrito debe tener una nota por cada autor, que indique en estricto orden: formación académica, filiación institucional, pertenencia a algún grupo de investigación, paíscuidad, correo electrónico y ORCID.
- El resumen del texto se presenta en español e inglés (abstract), con una extensión máxima de 350 palabras. Debe contener la idea principal, objetivos, metodología, una breve descripción de los hallazgos y las conclusiones.
- Las palabras clave se presentan en español-inglés, escritas con mayúscula inicial, separadas por ; y en orden alfabético.

## Formato para la presentación de los artículos

En el caso de artículos producto de investigaciones: el **título** debe ser tipo *abstract* con una extensión de 12 palabras; si incluye subtítulo la extensión máxima total es de 18 palabras. En él se deben identificar las variables y asuntos teóricos que se investigan. Debe tener nota al pie de página indicando el nombre del proyecto de investigación del que se deriva el artículo, las entidades financiadoras, el código del proyecto, fase de desarrollo y fechas de inicio y finalización.

La **nota de autor** (para cada uno de los autores) debe contener lo siguiente: declarar su máximo nivel de formación académica y el programa del que egresó, su filiación institucional, correo electrónico y el número de registro en ORCID. Se entiende que quienes firman como autores han contribuido de *manera sustancial* a la investigación. Para ampliar información sobre quien merece autoría, remitirse al *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (APA, 2010, p. 18).

El **resumen** debe ser **analítico**, estructurado de la siguiente manera: introducción, método, resultados y conclusión, y con un máximo de 180 palabras. En el caso de los artículos de reflexión derivada de investigación, el resumen debe, del mismo modo, expresar clara y sucintamente el objetivo del artículo, los principales supuestos de los que parte, los argumentos que utiliza como soporte y la tesis que lo estructura. Jamás deben aparecer citas ni referencias en un resumen.

Todas las **palabras clave**, sin excepción, deben ser extraídas del *Tesaurus de la Unesco*, disponible en: <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>. Deben ser entre tres y cinco palabras clave.

Los autores deben **traducir** al inglés el título, el resumen y las palabras clave. No se recomienda hacerlo a través de *softwares* o páginas web.

Las **notas al pie de página** únicamente se utilizan para aclaraciones o digresiones, jamás para referencias ni para información importante. Cuando sean necesarias las notas al pie, deben ir en letra Arial tamaño 10 puntos.

**Estructura del artículo:** en la **Introducción** se plantea el problema de investigación, los antecedentes y el marco teórico, las hipótesis y los objetivos específicos. En **Método** se describe como se estudió el problema: caracterización del estudio, de los participantes, el procedimiento del muestreo y las técnicas de recolección de datos. En **Resultados** se da cuenta de los hallazgos de la investigación; si es necesario, se hace uso de tablas y figuras. En la **Discusión** se muestra la significación de los resultados en diálogo con los antecedentes y el marco teórico. En las **Conclusiones** se escucha la voz propia de los autores, con las implicaciones que tiene la investigación realizada y la contribución teórica o práctica que hace a la disciplina en que se enmarca. Cualquier ayuda técnica –funciones de apoyo como recolección o ingreso de datos, reclutar participantes, dar sugerencias para el análisis estadístico o lectura y análisis del artículo– o apoyo financiero recibido –tipo contrato o beca–, amerita agregar una sección de **Agradecimientos**. Por último, en las **Referencias** deben ir listadas todas las obras a que se hizo mención en el artículo. Es importante cotejar todas las partes de cada referencia con la publicación original, de manera que no se omita información para su fácil ubicación, incluyendo los DOI o las URL si están disponibles.

## Articulación de las citas

Las citas y referencias se deben adecuar al Manual de publicaciones de la American Psychological Association (APA, 2010). Esto implica que debe haber plena correspondencia entre citas y referencias.

En normas APA únicamente se listan en las referencias las obras efectivamente citadas bien sea directa o indirectamente. Es importante verificar que se respete siempre la manera como se firman los autores, esto es, que si lo hacen con dos apellidos, así aparezcan tanto en el momento de la cita como en el listado de referencias. Igualmente, es necesario conservar el orden de aparición de los autores en las fuentes consultadas, pues obedece al grado de contribución en la investigación.

**Cita textual corta:** también conocida como cita literal; es cuando se reproducen con exactitud las palabras de un autor. No se debe alterar ninguna palabra del texto y en caso de precisar introducir alguna, se debe poner entre corchetes. La cita corta, que es inferior a 40 palabras, va entre comillas y luego de ellas se abren paréntesis para introducir el o los apellidos de los autores, el año y la(s) páginas donde se encuentra. Las citas textuales nunca van en cursiva y todo énfasis debe indicarse a quién pertenece (si se encuentra en el original o es un énfasis que se quiere hacer). Ejemplo: “Es infinitamente más cómodo, para cada uno de nosotros, pensar que el mal es exterior a nosotros, que no tenemos nada en común con los monstruos que lo han cometido.” (Todorov, 1993/2004, pp. 163-164).

La referencia correspondiente sería así:

Todorov, T. (1993/2004). Gente común. En *Frente al límite* (pp. 129-167). 2ª ed. México: Siglo XXI.

**Citas literales o textuales de más de 40 palabras:** las citas literales que tienen más de cuarenta palabras se escriben en párrafo aparte y sin comillas ni cursiva. Para efectos de su clara identificación para la diagramación, en la Revista Poiésis se escriben en un tamaño de 10 puntos, con sangría a 2,54 cm. y sin comillas. Concluida la cita, se escribe punto antes de la referencia del paréntesis y posterior a este. Ejemplo:

La enfermedad mental tiene implicaciones tanto personales como familiares. Tanto los estilos de afrontamiento como la conducta de enfermedad varían en función de los recursos que el sujeto pone en juego, entre los recursos ambientales el principal es la familia, de aquí la especial importancia que cobra el grupo familiar en el tratamiento de la persona con enfermedad mental. (García Laborda y Rodríguez Rodríguez, 2005, p. 45).

La referencia correspondiente sería así:

García Laborda, A. y Rodríguez Rodríguez, J. C. (julio-diciembre, 2012). Afrontamiento familiar ante la enfermedad mental. *Cultura de los cuidados*, (18), 45-51. Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2005.18.08>

**Paráfrasis o cita no literal:** este tipo de cita toma las ideas de una fuente original y las reproduce, pero no con los términos originales, sino con las propias palabras del autor. Se utiliza para exponer ideas generales. Ejemplo: los trabajos de Matthew Benwell (2015) intentan potenciar una mirada renovada en el campo de la geografía social.

Esta es la referencia correspondiente:

Benwell, M. (December, 2015). Reframing Memory in the School Classroom: Remembering the Malvinas War. *Journal of Latin American Studies*, 48(2), 273-300. Recuperado de DOI: <https://doi.org/10.1017/S0022216X15001248>

**Trabajos de múltiples autores:** cuando se cite un trabajo de dos autores, siempre deben ponerse los apellidos de ambos. Ejemplo: (García Laborda y Rodríguez Rodríguez, 2005). Cuando el trabajo comprenda de tres a cinco autores, se citan todos los autores en la primera aparición. En las demás citas del mismo texto, se escriben los apellidos del primer autor y se termina con et al., indicando el año y la página. Ejemplo: 1ª cita: (García del Castillo, López-Sánchez, Tur-Viñes, García del Castillo-López y Ramos, 2014). 2ª y demás citas: (García del Castillo et al., 2014). Si el texto tiene de seis autores en adelante solo se ponen los apellidos del primer autor seguido de et al. (sin cursiva) desde la primera aparición de la cita. Ejemplo: (Torres Pachón et al., 2015).

Las referencias correspondientes a los tres trabajos citados en estos ejemplos y organizadas alfabéticamente son:

García del Castillo, J. A., López-Sánchez, C., Tur-Viñes, V., García del Castillo-López, A. y Ramos, I. (2014). Las redes sociales: ¿adicción o progreso tecnológico? En A. Fernández (coord.), *Interactividad y redes sociales* (pp. 261-279). Madrid: Visión.

García Laborda, A. y Rodríguez Rodríguez, J. C. (julio-diciembre, 2012). Afrontamiento familiar ante la enfermedad mental. *Cultura de los cuidados*, (18), 45-51. Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2005.18.08>

Torres Pachón, A., Jiménez Urrego, Á. M., Wilchez Bolaños, N., Holguín Ocampo, J., Rodríguez Ovalle, D. M., Rojas Velasco, M. A.,... Cárdenas Posada, D. F. (enero-junio, 2015). *Psicología social y posconflicto: ¿reformamos o revolucionamos?* Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 6(1), 176-193. Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.1432>

**Autor corporativo:** cuando el autor es una entidad con sigla muy conocida, en la primera cita se escribe el nombre completo y en las siguientes se abrevia a la sigla conocida. Ejemplo: (American Psychological Association [APA], 2010). Sigüientes citas: (APA, 2010).

**Citas secundarias:** corresponde a las citas de citas, es decir, cuando un texto fue leído por un autor diferente a quien redacta el artículo. En este caso, debe indicarse claramente el autor que citó directamente la fuente. No es recomendable hacer uso de este tipo de citas. Únicamente es aceptable emplearlas cuando el trabajo original ya no se imprime, no se encuentra a través de bases de datos y demás fuentes de internet o no está disponible en español. Es aconsejable consultar directamente la fuente primaria. Ejemplo: "la mayoría de los sandieguinos se oponía a fortalecer los vínculos entre San Diego y Tijuana, y el 54% de los entrevistados declaró nunca haber visitado esta ciudad" (Nevins, 2002, p. 82, como se citó en Muriá y Chávez, 2006, p. 39). En ese caso, en las referencias irán Muriá y Chávez (2006).

**Citas en otro idioma:** las citas en otro idioma deben traducirse, generalmente en una nota al pie de página. Puede citarse la traducción en el cuerpo del texto, o dejar la cita en el idioma original. En este caso, deberá escribirse en cursiva.

**Citas de entrevistas:** el material original, producto de entrevistas, grupos focales o conversatorios, no se incluye en la lista de referencias. Al citar en el cuerpo del texto, se procede así: (Codificación del informante. Comunicación personal, fecha exacta de la comunicación). Ejemplo: “Nuestras historias son parecidas, aunque no iguales” (P5, 3:3. Comunicación personal, 25 de septiembre, 2015).

**Autocitas:** no son recomendables las citas que aluden a trabajos previos del autor o autores de un artículo, pues “La autocita es equivalente a autopremiarse por reconocimientos que otros debieran hacer, si un autor es merecedor de tal distinción” (Valderrama Méndez, 2008, p. 1). La referencia de esta cita es:

Valderrama Méndez, J. O. (2008). Las autocitas en artículos de revistas de corriente principal. *Información tecnológica*, 19(5), 1. Recuperado de DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642008000500001>

## Envío del artículo

Los artículos deberán enviarse a través del correo: [poiesis@amigo.edu.co](mailto:poiesis@amigo.edu.co) o a través de los envíos en línea de la revista: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/user/register>. Es preciso verificar que se cumplen los criterios mínimos, para ello contemple lo siguiente:

- Las márgenes son de 3 cms. en todos los lados: superior, inferior, derecha e izquierda de cada página.
- Letra Arial, tamaño 12 puntos.
- Texto en interlineado 1,5, justificado.
- Las tablas no tienen líneas separando las celdas, usan interlineado sencillo y están identificadas con su respectivo título y fuente. Igual con las figuras.
- Todas las figuras y tablas están dentro del texto en el sitio que les corresponde y no al final de todo. Además, las tablas y figuras están numeradas y poseen título. En caso de emplear figuras o tablas de otros autores, se dan los créditos y se les solicita el permiso de uso.
- Las figuras se anexan además en formato JPEG de alta calidad: 1200 dpi para imágenes en blanco y negro, 600 dpi en escala de grises y 300 dpi para color.
- El manuscrito tiene una extensión máxima de 35 páginas, que incluyen cuadros, gráficas, referencias, y notas.
- El artículo está escrito con correcta ortografía y gramática.
- Aparecen en *cursiva* los títulos de libros, revistas, periódicos, películas y programas de televisión, las anclas de una escala y para las palabras en otro idioma.
- Se evita el uso de *citas secundarias* o “citas de citas”.
- El uso del *ampersand* (&) es exclusivo para citas y referencias *en inglés*.

- El envío no ha sido publicado previamente ni se ha enviado previamente a otra revista (o se ha proporcionado una explicación en Comentarios al editor).
- El texto fue escrito en Microsoft Word.
- En las citas y referencias **aparecen los dos apellidos de los autores hispanoamericanos**, cuando así se firman en el trabajo consultado.
- Se han añadido direcciones web para las referencias donde ha sido posible.
- Se ha cumplido con la forma de citar directa e indirectamente, con el respeto debido a la propiedad intelectual.

Los envíos son revisados inicialmente por el director-editor y luego por miembros del Comité editorial para comprobar que el artículo sea legible, este adecuado a la normativa y que sea de calidad y pertinencia.

## Aval del comité de ética

Con el fin de evidenciar que se cuenta con los permisos necesarios de las personas naturales y jurídicas implicadas en los textos, cada artículo de investigación que se envíe a la revista deberá contar con el aval del Comité de ética del consentimiento y asentimiento informado de la investigación, así, se solicita a los autores adjuntar una copia del mismo al momento de remitir su contribución.

## Revisión de pruebas

Si un artículo es aceptado para su publicación, luego de la evaluación por el comité editorial, se procede a la normalización y corrección de estilo. A los autores se les remite el documento corregido para que realicen la revisión correspondiente y envíen su aprobación u observaciones, de manera que prosiga con la diagramación. En ningún caso se podrán hacer modificaciones de contenido ni incluir material adicional.

## Política de detección de plagio

Cada artículo remitido a *Poiésis* será revisado a través del software iThenticate para verificar la originalidad del mismo, esto es, que no haya sido publicado anteriormente o que no atente contra los derechos de autor. Esta revisión arroja un porcentaje de índice de similitud mostrando los contenidos similares y las páginas web donde se encuentran. El reporte del iThenticate se analiza en función de verificar que los autores hayan realizado una correcta citación de las fuentes y sus respectivos autores o titulares, y así prevenir el plagio.

## Ética de la revista

El Comité editorial es el encargado de revisar todos los artículos, en virtud de que los procesos evaluativos velen por la calidad académica de la revista.

El Director-editor y el Comité editorial tendrán la libertad para emitir su opinión sobre la viabilidad de publicación del artículo. Las decisiones editoriales se informarán a los autores de manera oportuna.

Se consideran motivos de rechazo: el plagio, la adulteración, discurrir o falsificar datos del contenido y del autor, artículos que no sean inéditos y originales, artículos que hayan sido publicados en otro idioma, la presencia de autores fantasma o invitados que realmente no contribuyeron al estudio o al manuscrito, así como la omisión de un autor que haya contribuido al estudio y no haya sido listado en las notas de autor. En caso de duda o disputa de autoría y coautoría se suspenderá el proceso de edición y la publicación del texto hasta que sea resuelto. El articulista se comprometerá a respetar las leyes nacionales e internacionales de Derechos de Autor y de Protección a menores. De igual manera, el manuscrito no debe contener material abusivo, difamatorio, injurioso, obsceno, fraudulento o ilegal.

Bajo ninguna circunstancia la dirección de la revista solicitará al o a los autores la citación de la misma ni publicará artículos con conflicto de intereses.

Si una vez publicado el artículo: (1) el autor descubre posibles errores de fondo que vulneren la calidad o científicidad de su texto, podrá requerir el retiro o corrección del mismo. (2) Si un tercero detecta el error, es obligación del autor retractarse y se procederá al retiro o corrección pública.

La revista Poiésis es de libre acceso y no cobra a los autores por el proceso editorial ni por la publicación; estos costos son asumidos por la Institución.

Toda reclamación se recibirá por escrito mediante correo electrónico a [poiesis@amigo.edu.co](mailto:poiesis@amigo.edu.co)

Las contribuciones deben enviarse al siguiente correo electrónico: [poiesis@amigo.edu.co](mailto:poiesis@amigo.edu.co) o a través de los envíos en línea de la revista: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/user/register>



La contribución debe enviarse mediante:

<http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis>

[poiesis@amigo.edu.co](mailto:poiesis@amigo.edu.co)

Universidad Católica Luis Amigó

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Transversal 51A N° 67B - 90. Medellín, Antioquia, Colombia

Tel: (574) 448 76 66

[www.ucatolicaluismigo.edu.co](http://www.ucatolicaluismigo.edu.co)