

14

ENE - DIC 2023



Revista
Senderos
Pedagógicos

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

ISSN: 2145-8243
E-ISSN: 2590-8456



Tecnológico
de Antioquia
Institución Universitaria
VIGILADA MINEDUCACIÓN





Revista
Senderos
Pedagógicos

Facultad de Educación y Ciencias Sociales



Tecnológico
de Antioquia
Institución Universitaria

VIGILADA MINEDUCACIÓN

ISSN: 2145-8243

E-ISSN: 2590-8456

DOI: 10.53995/rsp

Número 14, enero - diciembre de 2023

Dirección editorial

Jorge Iván Correa Alzate.

Ph. D. en Humanidades, Universidad del Rosario.

Tecnológico de Antioquia - Institución
Universitaria.

Medellín, Colombia.

Editora

Carolina Moreno Echeverry.

Ph. D. en Literatura, El Colegio de Morelos.

Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria.

Medellín, Colombia.

Coeditora

Juana María Alzate Córdoba.

Mg. en Edición, Universidad Pompeu Fabra.

Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria.

Medellín, Colombia.

Auxiliar editorial

Diana Marcela Victoria Pino.

Contadora Pública, Universidad Autónoma

Latinoamericana.

Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria.

Medellín, Colombia.

Corrección de estilo

Cristian Camilo Giraldo Duque.

Open Journal System

Metabiblioteca S.A.S.

Portada

Senderos pedagógicos. IA Clipdrop by stable-diffusion
/ Identidades, 2023.

Indexación

BASE: Bielefeld Academic Search Engine.

BIBLAT: Bibliografía Latinoamericana.

CLASE: Citas Latinoamericanas en Ciencias
Sociales y Humanidades.

Dialnet.

DOAJ: Directory of Open Access Journals.

Imágenes

Senderos pedagógicos. IA Clipdrop by stable-diffusion /
Identidades, 2023.

Ser y hacer. IA Clipdrop by stable-diffusion / Identidades, 2023.

Formación ciudadana. IA Clipdrop by stable-
diffusion / Identidades, 2023.

Maltrato infantil. IA Clipdrop by stable-diffusion /
Identidades, 2023.

Abandono escolar. IA Clipdrop by stable-diffusion /
Identidades, 2023.

Violencia de género. IA Clipdrop by stable-diffusion /
Identidades, 2023.

Comprensión de lo social. IA Clipdrop by stable-
diffusion / Identidades, 2023.

Aprendizajes desde el cuerpo. IA Clipdrop by stable-
diffusion / Identidades, 2023.

Periodismo. IA Clipdrop by stable-diffusion /
Identidades, 2023.

Alfabetización. IA Clipdrop by stable-diffusion /
Identidades, 2023.

Institución editora

Tecnológico de Antioquia - Institución
Universitaria.

Facultad de Educación y Ciencias Sociales.

Grupo de investigación Senderos.

Calle 78B 72A - 220, Medellín, Colombia.

PBX: (+57 604) 444 3700.

senderos@tdea.edu.co

<https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos>

Corrección de estilo, diseño, diagramación e impresión

Divegráficas S.A.S.

Google Scholar.

LatinREV: Red Latinoamericana de Revistas
Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades.

MIAR: Matriz de Información para el Análisis de
Revistas.

REDIB: Red Iberoamericana de Innovación y

Conocimiento Científico.

Esta revista incorpora contenidos derivados de procesos de reflexión académica y estos no representan, necesariamente, los criterios institucionales del Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de sus autores. Obra protegida por el derecho de autor. Queda estrictamente prohibida su reproducción, comunicación, divulgación, copia, distribución, comercialización, transformación, puesta a disposición o transferencia en cualquier forma y por cualquier medio, sin la autorización previa, expresa y por escrito de su titular. El incumplimiento de la mencionada restricción podrá dar lugar a las acciones civiles y penales correspondientes.

Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria

Rector

Leonardo García Botero

Vicerrectora Académica

Andrea Johana Aguilar Barreto

Director de Investigación

Fabio Alberto Vargas Agudelo

Decana Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Angela María Ramírez Betancur

Directora Grupo de investigación Senderos

Nataly Restrepo Restrepo

Comité editorial

Tatiana Goldrine Godoy

Ph. D. en Psicología Educativa, Universidad Nacional Autónoma de México.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaiso, Chile.

Eliana Verónica Romo López

Ph. D. en Psicología y Educación, Universidad de Granada.

Universidad Central de Chile. Santiago de Chile, Chile.

Olga Patricia Ramírez Otálvaro

Ph. D. en Psicología de la Educación, Cultura y Sistemas Semióticos, Universidad Autónoma de Barcelona.

Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria. Medellín, Colombia.

Libia Vélez Latorre

Ph. D. en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Comité científico

Miguel Alberto González González

Ph. D. en Conocimiento y Cultura en América Latina, Instituto de Pensamiento para América Latina.

Universidad de Manizales. Manizales, Colombia.

María Gladys Romero Quiroga

Ph. D. en Psicología, Universidad Maimónides. Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia.

Rubinsten Hernández Barbosa

Ph. D. en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Tunja, Colombia.

Norelly Margarita Soto Builes

Ph. D. en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad de Manizales.

Universidad de Medellín. Medellín, Colombia.

Claudia Vélez de la Calle

Ph. D. en Teoría de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Universidad de San Buenaventura. Cali, Colombia.

Comité arbitral

Sean Igor Acosta Diaz
Ph. D. en Diseño y Creación, Universidad de Caldas.
Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.
Medellín, Colombia.

Nicolás Juan Aguilar Forero
Ph. D. en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales.
Universidad de los Andes.
Bogotá, Colombia.

Mónica María Álvarez Gallego
Mg. en Salud Mental de la Niñez y la Adolescencia, Universidad CES.
Universidad Católica Luis Amigó.
Medellín, Colombia.

Gustavo Alejandro Alzate Méndez
Ph. D. en Literatura, Universidad de Navarra.
Universidad del Valle.
Cali, Colombia.

Zulay Anteliz Contreras
Ph. D. en Educación, Universidad de Baja California.
Secretaría de Educación de Cúcuta.
Cúcuta, Colombia.

William Rodrigo Avendaño Castro
Ph. D. en Ciencias Sociales y Humanas, Pontificia Universidad Javeriana.
Universidad Francisco de Paula Santander.
Cúcuta, Colombia.

Benjamín Barón Velandia
Ph. D. en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle.
Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto).
Medellín, Colombia.

Mónica María Bermúdez Grajales
Ph. D. en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.
Pontificia Universidad Javeriana.
Bogotá, Colombia.

Kleeder José Bracho Pérez
Ph. D. en Ciencias de la Educación, Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín.
Universidad de Pamplona.
Pamplona, Colombia.

Delio Ignacio Castañeda Zapata
Ph. D. en Comportamiento Social Organizacional, Universidad Autónoma de Madrid.
Pontificia Universidad Javeriana.
Bogotá, Colombia.

Dora Inés Chaverra Fernández
Ph. D. en Educación, Universidad de Antioquia.
Universidad de Antioquia.
Medellín, Colombia.

Albenis Cortés Rincón
Ph. D. en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona.
Fundación Universitaria Compensar.
Bogotá, Colombia.

Yamile Durán Pineda
Ph. D. en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle.
Universidad de Pamplona.
Pamplona, Colombia.

John Jairo Gutiérrez Avendaño
Ph. D. en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia.
Universidad Católica Luis Amigó.
Medellín, Colombia.

Alexander Javier Montes Miranda
Ph. D. en Ciencias de la Educación, Universidad de Cartagena.
Universidad de Cartagena.
Cartagena, Colombia.

Florencia Mora Anto
Ph. D. en Educación, Universidad de La Salle.
Universidad del Valle.
Cali, Colombia.

Zaira Navarrete-Cazales
Ph. D. en Ciencias, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
Universidad Nacional Autónoma de México.
Ciudad de México, México.

Lina María Osorio Valdés
Ph. D. en Educación, CETYS Universidad.
Universidad Autónoma de Bucaramanga.
Bucaramanga, Colombia.

Patricia Parra Moncada
Mg. en Psicopedagogía, Universidad de Antioquia.
Corporación Universitaria Americana.
Medellín, Colombia.

Libardo Enrique Pérez Díaz
Ph. D. en Complejidad y Construcción
Transdisciplinar del Conocimiento,
Multiversidad Edgar Morin.
Universidad de La Salle.
Bogotá, Colombia.

María Cristina Pinto Arboleda
Ph. D. en Comunicación, Cambio Social y
Desarrollo, Universidad Complutense de Madrid.
Universidad de Medellín.
Medellín, Colombia.

Mauricio Polanco Valenzuela
Ph. D. en Proyectos, Universidad Internacional
Iberoamericana UNINI.
Fundación Universitaria Sanitas.
Bogotá, Colombia.

Javier Tarango Ortiz
Ph. D. en Educación, Universidad Autónoma de
Chihuahua.
Universidad Autónoma de Chihuahua.
Chihuahua, México.

Jakeline Villota Enríquez
Ph. D. en Educación, Universidad de
Salamanca.
Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
Popayán, Colombia.



Contenido

Presentación

Carolina Moreno Echeverry

9

Artículos de investigación

El ser y el hacer docente para trascender: una apuesta reflexiva en el contexto universitario

15

Agustín Rodolfo Gutiérrez Yepes, César Ernesto Zapata Molina y Janeth Abadía Sánchez

Formación ciudadana: enfoques en la práctica pedagógica de docentes de básica primaria

31

Johanna Sabina Herrera Mantilla y Rosa Nidia Tuay Sigua

Maltrato infantil por negligencia: salud mental y riesgo psicosocial en madres con expedientes legales

49

Diana Marcela Bedoya Gallego, Said Reyes Sarmiento y Paula Cristina Durango Ospina

Factores de exposición al abandono escolar en educación básica secundaria en La Laguna, Durango, México

65

Élida Elizarrarás Ramírez

Representaciones sociales de hombres y mujeres en relación con la violencia de género en Apartadó, Colombia

81

Marcela María Morales Córdoba

Artículos de reflexión

La comprensión de lo social desde el individuo en las ciencias sociales Juan Felipe Mejía Giraldo	99
El cuerpo vivido de niños y niñas con Enfermedades Crónicas No Transmisibles (ECNT) Nadia Milena Henao García y María José Chacón-Ramos	113
Sistematización de experiencias de práctica profesional de Comunicación Social – Periodismo en una institución de educación superior en Bello, Colombia Paula Andrea Cardona Torres y Judy Andrea Martínez Ramírez	123
La alfabetización informacional y el currículo en la educación superior latinoamericana Alejandro Villegas Muro y Juan D. Machin-Mastromatteo	141
Directrices para los autores	156



Presentación

En el marco de la nueva edición de la *Revista Senderos Pedagógicos*, se destaca la diversidad de enfoques y la variada procedencia de las contribuciones seleccionadas. Esta pluralidad refleja la complejidad inherente de las investigaciones actuales en educación y pedagogía, al abarcar una amplia gama de temas y perspectivas. La compilación consta de nueve artículos, de los cuales cinco son de investigación y cuatro de reflexión. Además, con el propósito de enriquecer la experiencia de lectura, la 14ª edición contempla diez imágenes generadas por los sistemas de inteligencia artificial.

El primer artículo de investigación, titulado “El ser y el hacer docente para trascender: una apuesta reflexiva en el contexto universitario”, de Agustín Rodolfo Gutiérrez Yepes, César Ernesto Zapata Molina y Janeth Abadía Sánchez, analiza detalladamente la cultura institucional en las prácticas docentes. El estudio resalta la diversidad del equipo de profesores, el sentido de pertenencia y el orgullo en relación con su labor. Sin embargo, evidencia la necesidad de fortalecer aspectos como la categorización, la remuneración, los estímulos y el desarrollo de actividades culturales, deportivas y artísticas. Como resultado, se proponen siete líneas de acción para mejorar las condiciones laborales, que incluyen una nueva visión del rol docente, estrategias de felicidad, apoyo a la vinculación laboral, promoción de ambientes saludables de aprendizaje, revisión de los métodos de evaluación, gestión del capital humano y relacional y la implementación de tecnología pertinente y eficiente. Estas acciones buscan impulsar el bienestar de los docentes y consolidar la apuesta corporativa.

El segundo artículo de investigación, “Formación ciudadana: enfoques en la práctica pedagógica de docentes de básica primaria” de Johanna Sabina Herrera Mantilla y Rosa Nidia Tuay Sigua, revela que el enfoque principal de este tipo de formación se centra en el desarrollo de conocimientos y habilidades para mejorar la convivencia escolar. No obstante, la falta de conocimiento de los profesores en temas de ciudadanía impacta negativamente en la formación ciudadana de los estudiantes. Asimismo, se observa una tensión entre la concepción tradicional de ciudadanía y la percepción de los niños y las niñas como sujetos ciudadanos. El estudio destaca la importancia de la comprensión crítica, el diálogo y la praxis para consolidar una formación ciudadana integral. También se establece la necesidad de una conexión entre las perspectivas de los docentes y los ideales ciudadanos institucionales.

El tercer artículo de investigación, “Maltrato infantil por negligencia: salud mental y riesgo psicosocial en madres con expedientes legales” de Diana Marcela Bedoya Gallego, Said Reyes Sarmiento y Paula Cristina Durango Ospina, pone de manifiesto que las mujeres involucradas en procesos legales por presunta amenaza, vulneración o inobservancia de los derechos de sus hijos padecen síntomas de depresión, ansiedad severa y baja satisfacción con la vida. Además, enfrentan condiciones socioeconómicas precarias y carecen de apoyo social. Los resultados de este estudio subrayan la importancia del cuidado de la salud mental de las madres en el desarrollo de una crianza respetuosa y resaltan que el contexto desfavorable y la falta de apoyo contribuyen a la aparición de prácticas de maltrato. En este sentido, es imperativo identificar, de manera oportuna, los factores de riesgo individuales y psicosociales para combatir la violencia contra los niños y las niñas. Para lograrlo, se requiere un esfuerzo intersectorial que involucre los sistemas de protección infantil, educación y salud, debido a la diversidad de causas asociadas a esta problemática social.

El cuarto artículo de investigación, “Factores de exposición al abandono escolar en educación básica secundaria en La Laguna, Durango, México” de Élica Elizarrarás Ramírez, evidencia que el abandono escolar, ya sea temporal o permanente, está influenciado por diversos factores como el contexto escolar, el bajo nivel socioeconómico familiar y las bajas expectativas por parte de los docentes. Sin embargo, elementos como el género, el rezago, la discapacidad y la extraedad no son determinantes en esta decisión. Para garantizar la continuidad en la formación, resultan fundamentales la motivación de los estudiantes y la implementación de actividades deportivas, artísticas y culturales, además de fortalecer el respaldo tanto de las familias como de los profesores. Asimismo, es necesario mejorar los procesos de inducción a la educación básica secundaria.

El quinto artículo de investigación, “Representaciones sociales de hombres y mujeres en relación con la violencia de género en Apartadó, Colombia” de

Marcela María Morales Córdoba, explora las vivencias, significados, expresiones y subjetividades de género, así como los estereotipos mujer-hombre y las concepciones femenina-masculina. Además, analiza los discursos que explican la vivencialidad de la violencia de género, con un impacto significativo en las mujeres y los miembros de la comunidad LGBTIQ, aunque también se reconoce que los hombres pueden ser víctimas. En cuanto a las manifestaciones de la violencia de género, se incluyen la discriminación, las burlas, los insultos, los chistes, el acoso, los chismes y las agresiones, tanto físicas como verbales, las cuales tienen su origen en las experiencias personales y en la observación de actos agresivos en el entorno. Asimismo, el estudio destaca la importancia de los medios de comunicación en la generación de conocimiento sobre estas problemáticas, pero advierte del riesgo de que incentiven la perpetuación y consumación de este tipo de violencia.

Por su parte, en el primer artículo de reflexión, titulado “La comprensión de lo social desde el individuo en las ciencias sociales” de Juan Felipe Mejía Giraldo, se comparan los planteamientos de Wilhelm Dilthey y Danilo Martuccelli. A pesar de pertenecer a épocas distintas, ambos abordan el desafío epistemológico de comprender los fenómenos sociales a partir de experiencias individuales, estableciendo una relación analítica entre lo particular y lo general. Mientras Dilthey busca respaldar científicamente las ciencias del espíritu, Martuccelli pretende conciliar los estudios micro y macrosociales. Si bien existen algunas diferencias, ambos presentan consideraciones metodológicas aplicables en diferentes contextos, lo que configura un modelo teórico riguroso para investigar las sociedades a nivel individual. Adicionalmente, se distancian del positivismo y adoptan una perspectiva humanista que reconoce al individuo como un agente social consciente, cuyo estudio requiere tener en cuenta una experiencia relacional más amplia, además de la noción de condicionamiento.

El segundo artículo de reflexión, “El cuerpo vivido de niños y niñas con enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT)” de Nadia Milena Henao García y María José Chacón-Ramos, examina el rol y el acompañamiento del sistema y de los profesionales de la salud, las autoridades sanitarias y otras disciplinas en el cuidado de los sujetos en condición de enfermedad. Se destaca la importancia de reconocer que los menores con ECNT y sus cuidadores son agentes activos en la construcción del aprendizaje a partir de la experiencia de la enfermedad, en la que el cuerpo desempeña un papel fundamental en la comprensión del mundo. Sin embargo, se evidencia una predominancia del conocimiento de los profesionales de la salud sobre los usuarios y sus familias, lo que resulta en una atención deshumanizante. Las aulas hospitalarias se presentan como una alternativa bien recibida, ya que consideran las experiencias de los individuos y utilizan metodologías adecuadas, como la lúdico-creativa. Adicionalmente,

permiten la influencia positiva de otras disciplinas, como la pedagogía, en el estado de salud y bienestar integral de las personas, teniendo en cuenta que la salud se entiende como un estado completo que abarca el bienestar físico, mental y social.

El tercer artículo de reflexión, “Sistematización de experiencias de práctica profesional de Comunicación Social - Periodismo en una institución de educación superior en Bello, Colombia” de Paula Andrea Cardona Torres y Judy Andrea Martínez Ramírez, analiza la práctica profesional en relación con los desafíos y requisitos del mundo laboral actual. Los resultados demuestran que la práctica profesional promueve la construcción de una experiencia educativa y laboral basada en la interacción y reflexión con diversos actores, teniendo en cuenta sus perspectivas e intereses. Además, destaca que la integración entre el trabajo de campo y el currículo es fundamental para adaptarse a los cambios en los contenidos curriculares y al entorno laboral. En última instancia, subraya el papel fundamental de la práctica profesional como actividad pedagógica para la formación integral del estudiante, preparándolo para la transición de la vida universitaria al ámbito laboral.

El cuarto artículo de reflexión, “La alfabetización informacional y el currículo en la educación superior latinoamericana” de Alejandro Villegas Muro y Juan D. Machin-Mastromatteo, examina la importancia de la Alfabetización Informacional (ALFIN) y las causas que dificultan su integración al currículo, tales como la ausencia de docentes investigadores dedicados a su enseñanza, la falta de comunicación efectiva entre la biblioteca y la institución de educación y la carencia de preparación pedagógica de los bibliotecarios. Con el fin de lograr una integración exitosa de la ALFIN en los planes de estudio, se propone la participación activa de los académicos y los bibliotecarios en el diseño curricular, la ampliación de los perfiles de estos últimos, la inclusión de asignaturas de biblioteca en los primeros semestres de los programas académicos y el estímulo del interés de los estudiantes por adquirir esta habilidad, de manera que se incentive su curiosidad y su capacidad de investigación.

Es importante considerar también la inclusión, en esta edición, de diez imágenes generadas por sistemas de inteligencia artificial, obras creadas por el colectivo Identidades, grupo de artistas mexicanos comprometidos con la promoción de una visión pluralista del arte y la cultura. Este tipo de imágenes establece una relación entre los artículos y la representación visual, lo cual tiene un impacto relevante en la experiencia de lectura. No solo se facilita la comprensión del contenido, sino que también se estimula la imaginación y se despierta la curiosidad del lector al ofrecer una perspectiva artística y visual que complementa y enriquece la información textual.

Como puede apreciarse, la 14^a edición se distingue por su amplia selección de investigaciones, reflexiones y creaciones, que ponen de manifiesto el compromiso de sus autores. Estas contribuciones promueven un diálogo enriquecedor y refuerzan la importancia de no limitar el acceso a la difusión de nuevo conocimiento, pues su amplia divulgación es fundamental para beneficiar tanto a la comunidad académica como a la sociedad en su conjunto.

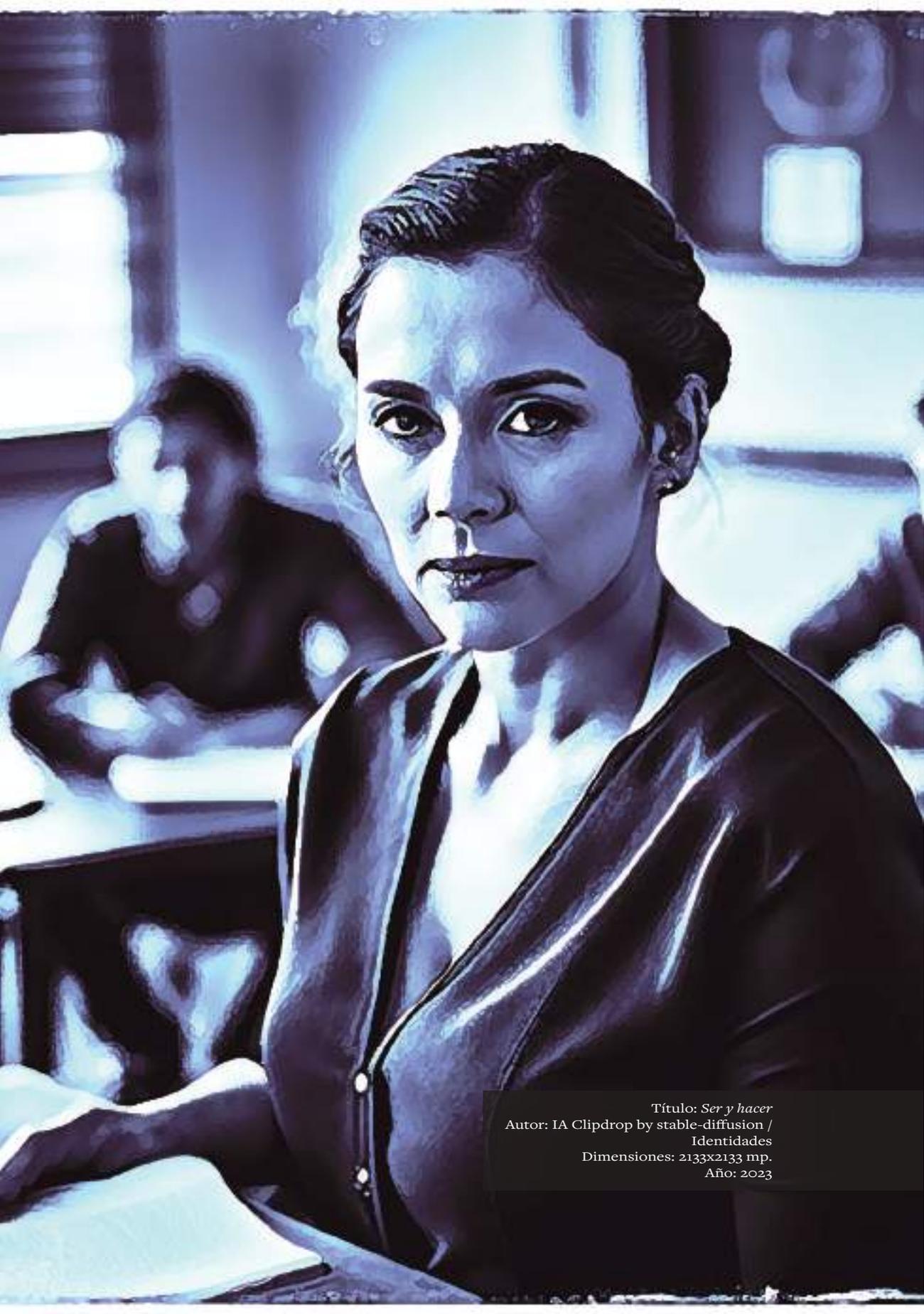
Carolina Moreno Echeverry¹

Editora

<https://orcid.org/0000-0003-1238-4737>

¹ Doctora en Literatura, El Colegio de Morelos; maestra en Literatura, Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos; especialista en Hermenéutica Literaria, Universidad EAFIT; ingeniera civil, Universidad EAFIT. Miembro del grupo de investigación Senderos y docente de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria. carolina.moreno90@tdea.edu.co

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



Título: *Ser y hacer*

Autor: IA Clipdrop by stable-diffusion /
Identities

Dimensiones: 2133x2133 mp.

Año: 2023

El ser y el hacer docente para trascender: una apuesta reflexiva en el contexto universitario¹

Being and doing as a teacher to transcend: a reflective approach in
the university context

Autores:

Agustín Rodolfo Gutiérrez Yepes²
<https://orcid.org/0000-0002-2414-6093>
César Ernesto Zapata Molina³
<https://orcid.org/0000-0002-4494-472X>
Janeth Abadía Sánchez⁴
<https://orcid.org/0000-0002-7911-9682>

Recibido: 25/10/2022

Aprobado: 30/04/2023

DOI: <https://doi.org/10.53995/rsp.v14i14.1380>

Resumen

En las organizaciones es imprescindible generar estrategias que conduzcan a fortalecer los vínculos, gestionar las emociones, desarrollar talentos, los cuales, sumados a metas claras y a valores compartidos, generan altos niveles de compromiso. Esta investigación pretende describir la apuesta de cultura institucional “Ser, hacer y trascender”, en el marco de la docencia en el Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria, en Medellín (Colombia). Es una investigación de tipo mixta concurrente, en la

¹ Artículo de investigación.

² Magíster en Administración de Organizaciones, Universidad Nacional Abierta y a Distancia; especialista en Gerencia Estratégica de Mercadeo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia; administrador de empresas con énfasis en Economía solidaria, Universidad Católica Luis Amigó. Miembro del grupo de investigación de Research and Enterprise Development (RED), Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria (TdeA - IU). Docente de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas, TdeA - IU. agutierrez@tdea.edu.co

³ Candidato a doctor en Administración, magíster en Administración, Universidad de Medellín; especialista en Alta Gerencia, Universidad de Medellín; administrador de empresas, Universidad de Medellín. Miembro del grupo de investigación Estudios Internacionales, TdeA - IU. Docente de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas, TdeA - IU. cesar.zapata@tdea.edu.co

⁴ Estudiante del Doctorado en Humanidades y Estudios Sociales de América Latina, Universidad de Alicante; magíster en Gestión de las Organizaciones, Universidad Cooperativa de Colombia; especialista en Negocios Internacionales, Institución Universitaria Esumer; abogada, Universidad de Medellín. Miembro del grupo de investigación Observatorio Público, TdeA - IU. Docente de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas, TdeA - IU. jabadia@tdea.edu.co

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.

que se utilizaron técnicas de rastreos bibliográficos y revisión documental, así como la recolección de datos cuantitativos, derivados de la aplicación de encuestas. Como resultado, se identificó la diversidad del equipo docente, el sentido de pertenencia y el orgullo por el desempeño de la labor. También se encontró que aún hay factores susceptibles de mejorar, especialmente el ascenso en la categorización docente, la remuneración, los estímulos y el desarrollo de actividades de cultura, deporte y arte, entre otras.

Palabras clave: clima organizacional, cultura organizacional, docencia, educación superior, desempeño docente.

Abstract

In organizations, it is essential to generate strategies that lead to strengthening relationships, managing emotions, and developing talents, which, combined with clear goals and shared values, generate high levels

of commitment. This research aims to describe the institutional culture “Being, Doing and Transcending”, in the framework of teaching at the Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria, in Medellín (Colombia). It is a concurrent mixed type of research, in which techniques of bibliographic tracking and documentary review were used, as well as the collection of quantitative data, derived from the application of surveys. As a result, the diversity of the teaching staff, the sense of belonging and pride in their work performance were identified. It was also found that, although there are policies aimed at improving working conditions, there are still factors that could be improved, especially promotion in the teaching category, remuneration, incentives and the development of cultural, sports and art activities, among others.

Keywords: organizational climate, organizational culture, teaching, higher education, teaching performance.

La sociedad actual se caracteriza por su dinámica cambiante, que exige la adaptación, flexibilidad y pertinencia; así lo expresa Marín Ibáñez (1982) y, específicamente, para el campo educativo, Torres (2006). Bauman (2003), en su teoría de la “modernidad líquida”, describe que la sociedad de hoy está caracterizada por la globalidad, la velocidad, la inmediatez, la interconexión, la universalidad del conocimiento y la inteligencia colectiva; sin embargo, paradójicamente, este universo volátil se sustenta en conceptos como la diversidad (Carrasco-Bahamonde, 2023), la personalización y la búsqueda del bienestar; es decir, pone a las personas como eje clave.

Por lo anterior, en las organizaciones es imprescindible generar estrategias que conduzcan a fortalecer los vínculos, al manejo y proyección de las emociones y los sentimientos, a la humanización, a la personalización y al desarrollo de talentos individuales, los cuales, sumados a metas y propósitos organizacionales claros y a valores y principios compartidos, generan altos niveles de compromiso (Ahn & Davis, 2023) y, por ende, condiciones adecuadas de felicidad que, sin duda, se convierten en los activos más preciados de las instituciones.

Lo anterior implica una revisión profunda de los valores corporativos (Gamson, 2004), el estilo, el modelo de liderazgo, los procesos y las estrategias, para reconstruirlos desde la visión del ser humano como pilar fundamental. Por su parte, el Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria (TdeA - IU) tiene el reto de la transformación educativa, el cual ha iniciado con la evolución curricular propuesta desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) (Acuerdo 004 de 2020), materializando la propuesta en su visión mega, la cual indica que

en 2035, el Tecnológico de Antioquia se posicionará como una Institución Universitaria oficial que forma ciudadanos en los niveles del *sistema de educación superior colombiano*, capaces de aportar a la solución de los problemas sociales y productivos del país, mediante el fomento de una gestión educativa de alta calidad, con proyección internacional, innovadora y sostenible, orientada a la construcción de escenarios de progreso, paz, inclusión y equidad. (TdeA - IU, 2016, p. 55)

La experiencia del TdeA - IU durante la última década le ha reportado cantidad de aprendizajes y prácticas dignas de cosecharse para el futuro; es por ello que se proponen, a continuación, varias líneas en el quehacer docente, encaminadas a seguir consolidándola como una institución de educación superior líder, que marca el camino y redefine paradigmas, mientras que continúa haciendo florecer su propia e individual esencia.

Como parte de las estrategias adelantadas en materia de cultura organizacional (Al-Shamali *et al.*, 2022), el TdeA - IU se enmarca en la nueva visión de desarrollo: “Ser, hacer y trascender”. Este reto implica mantener una revisión permanente de los comportamientos y modos de interactuar de todos sus colaboradores, debido a que su diversidad puede, ocasionalmente, desencadenar problemas entre interacciones sociales derivadas de sus diferencias. No obstante, la pronunciación de una cultura organizacional a nivel universitario puede ayudar a encaminar este desafío.

Se evidencia entonces, como problema objeto de estudio, la incertidumbre entre el ser y el hacer de los docentes en la institución, para trascender de conformidad con los parámetros establecidos por esta. “Ser, hacer y trascender” no se trata de un simple eslogan, sino de una política institucional que debería traducirse en lineamientos, estrategias y acciones particulares que permitan la construcción de estos elementos en la comunidad docente.

Para el alcance del objetivo general de esta investigación, se definen los siguientes objetivos específicos: a) establecer los lineamientos institucionales que, desde el PEI, se definen para el desarrollo de la cultura institucional “Ser, hacer y trascender” para el quehacer docente educativo en el TdeA - IU; b) conocer la percepción de los docentes frente a la aplicación de las estrategias institucionales (Abdul-Rahaman *et al.*, 2022) y la cultura organizacional para trascender desde el ser y el hacer, y c) identificar los aspectos que influyen en el ser y el hacer para el trascender de los docentes desde la apropiación, la aplicación del PEI, el modelo pedagógico y las políticas institucionales.

Desde el punto de vista metodológico, para lograr los objetivos propuestos se desarrolla una investigación de tipo mixta concurrente, en la cual se utilizaron técnicas de rastreo bibliográfico y revisión documental. Adicionalmente, se recolectaron datos cuantitativos derivados de la aplicación de encuestas, para explicar la realidad, el contexto y las percepciones de los docentes respecto a su quehacer en el TdeA - IU.

Para comprender los aspectos relevantes en la construcción del “Ser, hacer y trascender” de la comunidad profesoral, Alonso-Sáez *et al.* (2019) indican que debe existir una serie de condiciones que permitan desarrollar la actividad docente, haciendo referencia a la solución de conflictos, la confianza entre ellos, la motivación a participar, las oportunidades equitativas y el buen clima organizacional (Budd *et al.*, 2020), teniendo en cuenta la heterogeneidad del equipo. Por consiguiente, trabajar según estas condiciones influye de manera positiva en el clima organizacional y mejora la relación entre los profesores, evitando fallas en la comunicación, confrontaciones, individualismo y obstaculización de procesos, logrando así el reconocimiento y visualización de los logros obtenidos por los integrantes del equipo profesoral.

Por su parte, de Sousa Pereira (2018) indica que crear un buen clima organizacional, que sea atractivo para los docentes en aspectos como la automotivación, el optimismo, la cooperación y la determinación, orientados hacia la formación general de las personas de la propia institución, contribuye a mejorar la eficiencia, gracias a la potenciación de las capacidades individuales. De esta manera, una de las estrategias utilizadas para apoyar el clima socioemocional de las personas es el reconocimiento de la identidad de sus miembros; es decir, poder identificar quiénes son los sujetos que participan en el aula (Padilla y López, 2013).

A su vez, Guízar Montúfar (2008) y Gairín y Muñoz (2008) establecen que el desarrollo organizacional (DO) articula teorías, técnicas, estrategias y valores que tienen relación con el comportamiento de las personas y con el propósito de incentivar los cambios positivos al interior de la organización por medio de un proceso constante de desarrollo de los docentes; mientras que Romero-García *et al.* (2022) incorporan otros elementos importantes que buscan el bienestar de los empleados en las instituciones educativas oficiales, como lo son el DO, el ambiente y las instalaciones locativas interiores en el lugar de trabajo.

Metodología

El contexto del desarrollo de este artículo corresponde al TdeA - IU, institución de educación superior de carácter público, ubicada en la ciudad de Medellín (Colombia). Para este estudio se toma como población a los 900 docentes vinculados a las facultades de Ciencias Administrativas y Económicas, Derecho y Ciencias Forenses, Educación y Ciencias Sociales e Ingeniería, además del Departamento de Ciencias Básicas y Áreas Comunes de la institución, independientemente del tipo de contratación (planta, ocasional o cátedra), a quienes se les envió el instrumento de recolección de datos mediante la herramienta Google Forms, el cual fue diligenciado

por 103 de ellos, lo que constituye una muestra representativa del 11,4% de la población total de docentes contratados en el periodo 2022-2. Considerando la población objeto de este estudio, se utilizó como instrumento el formato de cuestionario.

Se trata de una investigación con metodología de enfoque mixto concurrente (Hernández Sampieri *et al.*, 2014), en la que se utiliza información cualitativa, producto de técnicas de rastreo bibliográfico y revisión documental, por medio de la exploración de documentos e informes institucionales que dan cuenta de la apuesta por la cultura organizacional “Ser, hacer y trascender”, así como de la información procedente de fichas bibliográficas referente a textos, normativas, políticas y demás documentos orientados al tema objeto de estudio. Esta información, en conjunto con la recolección de datos cuantitativos producto de la aplicación de encuestas, permite alcanzar la profundidad para explicar la realidad, el contexto y las percepciones de los docentes respecto a su quehacer en el TdeA - IU, además de reconocer categorías emergentes que facilitan el acercamiento reflexivo y crítico al fenómeno de interés.

El análisis de la información recolectada en esta investigación, en coherencia con las técnicas e instrumentos descritos, se desarrolla mediante la sistematización en matrices y bases de datos, utilizando hojas de cálculo de Excel, que permiten mayor facilidad en la operatividad del procesamiento y desarrollo de los datos.

Resultados y discusión

Para la realización de esta investigación se elaboró una encuesta anónima en Google Forms, aplicada a 103 docentes del TdeA - IU de los 900 actuales, que representan el 11,4% de la población docente. El cuestionario comprendió cuatro secciones:

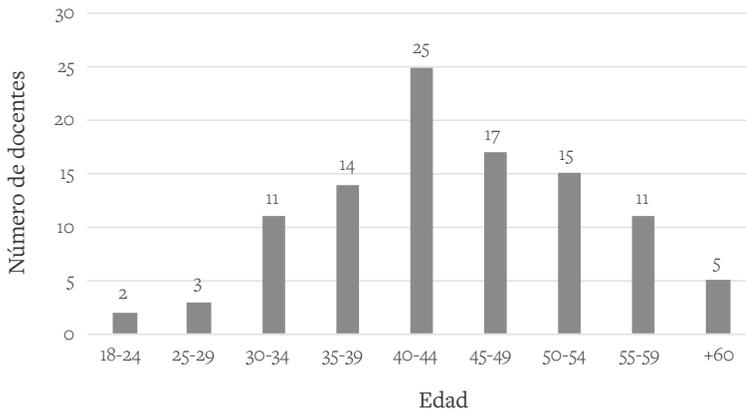
1. preguntas de naturaleza sociodemográfica;
2. preguntas relacionadas con la dimensión *ser*;
3. preguntas relacionadas con la dimensión *hacer*; y
4. preguntas relacionadas con la dimensión *trascender*.

Para las secciones 2, 3 y 4, los ítems son afirmaciones y tienen opciones de respuesta tipo escala Likert (Moreno-García *et al.*, 2022).

En referencia a la caracterización de la población docente, respecto a la edad se observa una dispersión que implica una combinación de experiencia profesional y docente significativa para los propósitos institucionales, lo que requiere también de un tratamiento especial para garantizar el trabajo en equipo por los colectivos docentes, en lo que respecta a gestión curricular, investigación y proyección social, ante la inminente necesidad del trabajo inter y multidisciplinario. En este orden de ideas, se puede observar en la Figura 1 que la población docente del TdeA - IU oscila entre los 18 y más de 60 años, de los cuales la mayor población se concentra en las edades comprendidas entre los 35 y los 54 años, rango correspondiente a 71 docentes, que representan un 68,9% de la población.

Figura 1

Distribución docente por edades

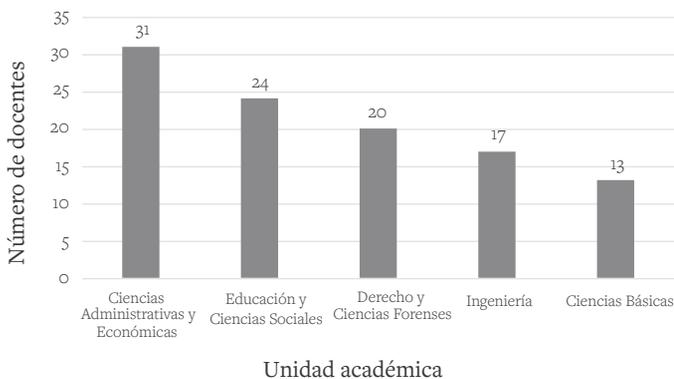


Nota. Elaboración propia.

Considerando la participación docente por unidades académicas, en la Figura 2 se observa que la muestra es representativa en cuanto a las unidades académicas del TdeA - IU, debido a que, proporcionalmente a su tamaño, respondieron la encuesta docentes de las cuatro facultades y del Departamento de Ciencias Básicas y Áreas Comunes de la institución, encontrándose en estas mayor participación de los docentes de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas.

Figura 2

Participación docente por unidades académicas

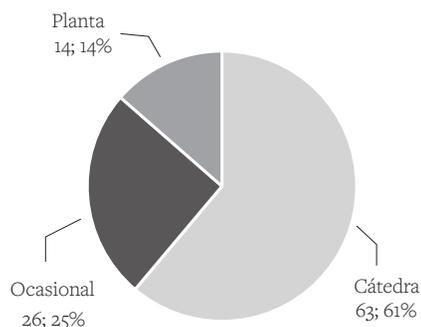


Nota. Elaboración propia.

Respecto al tipo de vinculación de los encuestados, la participación incluyó docentes de cátedra en un 61% de la muestra, docentes ocasionales en un 25% y docentes de planta en un 14% (ver Figura 3).

Figura 3

Docentes por tipo de vinculación

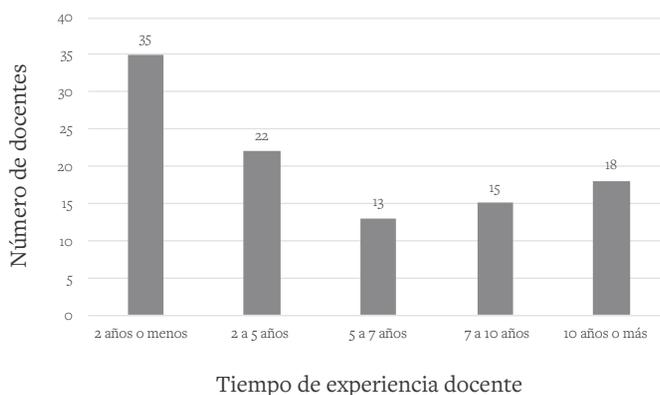


Nota. Elaboración propia.

En cuanto al tiempo de experiencia docente, como se muestra en la Figura 4, el 55% de los profesores encuestados tiene 5 años o menos de experiencia en el TdeA - IU, de los cuales 2 se desarrollaron durante la pandemia, correspondiente a los años 2020 y 2021, cuando no se presentó contacto presencial con los docentes que facilitara la comunicación con los mismos, por lo que se hace imperativo un trabajo desde Gestión Humana para promover los valores, los principios, las actitudes y las aptitudes institucionales que se espera que tenga un docente. Incluso para los profesores más antiguos, la apuesta institucional desde la “nueva visión del ser y el hacer docente” que se propone en esta investigación como categoría emergente implica un trabajo continuado para enfrentar los desafíos de la pospandemia.

Figura 4

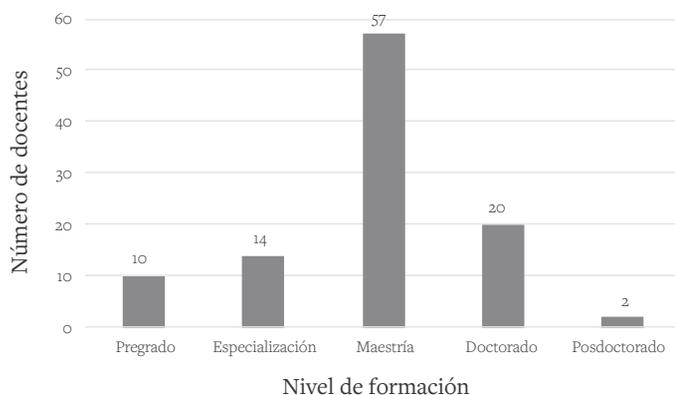
Tiempo de experiencia docente



Nota. Elaboración propia.

Sobre el nivel de formación de los participantes en el estudio, se observa en la Figura 5 que el 75% de los docentes cuenta con nivel de formación de maestría o doctorado, lo que da cuenta de la madurez académica de estos colaboradores y es consecuente con la percepción de la calidad que se refleja en la acreditación institucional de alta calidad por parte del Consejo Nacional de Acreditación y que, de la misma manera, responde a las exigencias del Ministerio de Educación Nacional.

Figura 5
Docentes por nivel de formación

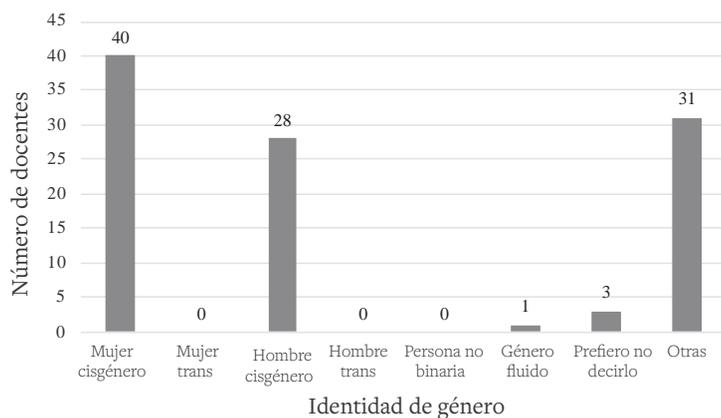


Nota. Elaboración propia.

En cuanto a la identidad sexual de los encuestados, se establece que 68, 66% de los 103 docentes que respondieron la encuesta, se identifican en el género masculino o femenino, cisgénero, es decir que se identifican con el género que se les asignó al nacer. Sin embargo, se evidencia en la encuesta 1 persona que se identifica como de género fluido, 3 que prefieren no decirlo y 31 profesores (30%) que eligieron la opción “otras”, lo cual puede interpretarse como que no se identifican con las opciones propuestas en la pregunta o que no entendieron el concepto cisgénero establecido en el documento. En cualquier caso, se puede decir que entre los docentes hay diversidad de género, que, aun cuando la encuesta es anónima, se manifiestan identidades diversas y que predomina en mayor porcentaje el sexo femenino en la muestra, correspondiente al 39%, como se observa en la Figura 6.

Figura 6

Identidad de género de los docentes



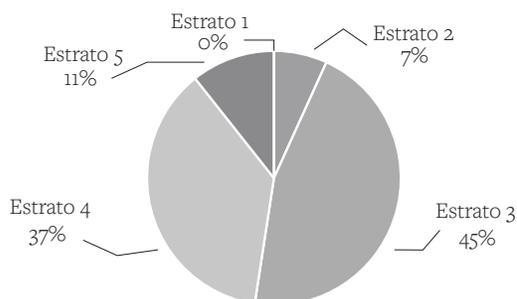
Nota. Elaboración propia.

Por su parte, respecto al grupo étnico o pueblo originario con el cual se identifican los encuestados, pudo encontrarse que 96 docentes no se identifican con ninguno y solo 7 profesores, equivalentes al 6,8%, se identifican como negros o afrodescendientes. De igual forma, al consultar sobre la existencia de alguna discapacidad, solo 1 manifiesta discapacidad sensorial-auditiva y 1 se identifica como de talla baja; el 98% indica no tener ninguna discapacidad. Aspectos estos que, en conjunto con la identidad de género, dan cuenta de la población diversa de los docentes que hacen parte de la institución.

Sobre la estratificación socioeconómica, se encuentra que el Pareto se concentra en los estratos 3 y 4, es decir que los docentes del TdeA - IU, en su mayoría (83%), son de clase media, como se evidencia en la Figura 7.

Figura 7

Docentes por estrato socioeconómico



Nota. Elaboración propia.

Con respecto a la percepción del docente sobre la institucionalidad frente a su “ser y hacer para trascender”, pudo establecerse que el nivel de percepción sobre las acciones institucionales que contribuyen o no con su quehacer, para favorecer el ser y el hacer para trascender como estrategia de desarrollo institucional y, por ende, de sus profesores, se definió a partir de la siguiente escala de valoración:

1. Totalmente de acuerdo
2. Algo de acuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. Algo en desacuerdo
5. Totalmente en desacuerdo

Para hacer un análisis comparativo de la percepción de los docentes en cuanto a su nivel de acuerdo con los procesos y actividades institucionales que promuevan el “ser y hacer para trascender”, se establece que, si el porcentaje *de acuerdo*, sumando los que están *totalmente de acuerdo* con aquellos que están *algo de acuerdo*, está por debajo del 80%, dichas actividades deberían ser objeto de acciones de mejora; y si está entre el 80% y el 84%, deberán ser objeto de revisión, mientras que, para los resultados del 85% y superiores, deberán ser objeto de mantenimiento, es decir, de mantener los procesos institucionales y la cultura organizacional. En la Tabla 1 se muestra la escala mencionada.

Tabla 1

Referente de porcentaje de acciones

Acuerdo de los docentes	Acciones institucionales
Por debajo del 80%	Acciones de mejora
Entre el 80% y el 84%	Acciones de revisión y ajuste
Del 85% o superior	Acciones de mantenimiento

Nota. Elaboración propia.

Al indagar sobre las acciones de capacitación y comunicación institucional en torno a la reflexión sobre el quehacer docente, se establece, en ambos casos, que el 90% de los encuestados manifiesta estar *de acuerdo* con que se realizan actividades de comunicación y capacitación, de los cuales el 60% está *totalmente de acuerdo* y el 30% restante *algo de acuerdo*. Es así como, a modo de ejemplo, según lo mencionado por Moreno Echeverry (2021), la pandemia modificó aspectos de la vida cotidiana de las personas y la educación no fue ajena a esto, por lo que los docentes, en aras de atender las necesidades del sector, se vieron obligados a usar plataformas de educación virtual con las que nunca se habían familiarizado; en este sentido, se presenta también un reto por parte del TdeA - IU en cuanto a la capacitación, actualización y formación en competencias de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que permitan la continuidad de la labor docente.

Frente al aporte institucional en la construcción de sujetos sociopolíticos, conforme con la misión institucional, el 79% manifiesta estar *de acuerdo*, lo que implica acciones de mejora en este sentido. Con respecto al aporte sobre su salud mental, psíquica y física, el 83% está *de acuerdo*, lo que sugiere la necesidad de revisión del impacto de estos aspectos.

Con respecto al reconocimiento del favorecimiento a los procesos de aprendizaje y formación desarrollados por el TdeA - IU, este es del 90% (63% *totalmente de acuerdo* y 27% *algo de acuerdo*); solo el 4% manifiesta estar *algo en desacuerdo*. De igual forma, los docentes demuestran una percepción favorable frente a la promoción institucional sobre el comportamiento ético de los profesores, pues el 69%, equivalente a 71 de los 103 docentes encuestados, está *totalmente de acuerdo* y 22 *algo de acuerdo*, es decir que el 90% está *de acuerdo*.

El 88% de los profesores está *de acuerdo* con que la institución desarrolle actividades para fortalecer saberes pedagógicos y didácticos, fundamentales para el quehacer docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Con respecto al desarrollo de competencias investigativas, se evidencia que el 83% está *de acuerdo*; sin embargo, el 17% manifiestan *no estar de acuerdo* ni en *desacuerdo* o *algo en desacuerdo*, por lo que debe revisarse, aun cuando, en general, los docentes de cátedra, que son la mayoría de encuestados, hacen poca o ninguna investigación como tal, más allá de la investigación propia de su área de conocimiento, para su quehacer profesoral.

Sobre la cultura organizacional del TdeA - IU y el respeto a las posturas políticas, religiosas y éticas, 80 docentes (78%) manifiestan estar *totalmente de acuerdo*, siendo este aspecto el segundo más valorado, después del sentimiento de orgullo y dignificación de ser docente TdeA - IU. El 90% está *de acuerdo* con este aspecto de la cultura organizacional de la institución; sin embargo, cuando se indaga sobre el interés por los docentes y su bienestar, solo el 79% manifiesta estar *de acuerdo*, por lo que este aspecto deberá ser objeto de acciones de mejoramiento.

Ante la indagación sobre la promoción de los principios y valores institucionales, así como la garantía de la autonomía docente, los encuestados manifestaron estar *de acuerdo* en un 92%, lo que implica mantener las acciones que permiten esta percepción, que se considera alta.

Con respecto al impulso institucional para el desarrollo de investigaciones del interés particular de los docentes, se evidencia que solo el 52% está *totalmente de acuerdo* y el 26% *algo de acuerdo*, para un total de 78%, lo que amerita revisión y acciones de mejora; sin embargo, el resultado puede estar afectado por la participación de docentes de cátedra; además, se sugiere que la investigación institucional debe tener un propósito y una orientación que dirijan la labor del docente investigador o de los grupos de investigación desde la intencionalidad institucional.

Sobre el impulso al desarrollo de nuevas apuestas pedagógicas, didácticas y evaluativas, en promedio el 89% de los profesores está *de acuerdo* con la existencia de acciones para impulsar estos aspectos del quehacer docente.

En cuanto al desarrollo de actividades de cultura, deporte, arte y otras, el 78% de los docentes manifiesta estar *de acuerdo* y un 10% en *desacuerdo*, lo cual amerita acciones de mejora, aun cuando contrasta la percepción de los docentes con su participación real en dichas actividades. Sobre la habilitación de espacios de trabajo y respeto entre los profesores, estos manifiestan, en un 83%, estar *de acuerdo*; sin embargo, el resultado amerita que se desarrollen acciones de seguimiento y ajuste.

Con respecto a la libertad de expresión y opinión política, ideológica y religiosa en el TdeA - IU, el 87% está *de acuerdo*, de los cuales 65 (63%) están *totalmente de acuerdo*.

Finalmente, considerando la percepción del docente sobre su mejoramiento a partir de las estrategias institucionales y la cultura organizacional del TdeA - IU, se cuestiona a los profesores sobre su percepción individual de mejora a partir de las estrategias institucionales dirigidas a su quehacer y a su desarrollo como agente educativo y como ser humano, en clave de trascendencia. A continuación, se presentan los resultados más relevantes.

Sobre las prácticas pedagógicas, el 94% de los profesores está *de acuerdo* en que han mejorado, al igual que sus prácticas didácticas, sobre las que el 92% está *de acuerdo* con su mejoramiento; sin embargo, al indagar sobre su mejora con respecto a las prácticas evaluativas, solo el 85% está *de acuerdo* y el 15% restante no están ni *de acuerdo* ni *en desacuerdo* o algo *en desacuerdo*, por lo que se debe fortalecer las competencias evaluativas de los docentes orientadas al logro de resultados de aprendizaje.

Al indagar si las estrategias institucionales y la cultura organizacional han mejorado el perfil profesional, el 87% está *de acuerdo*, de los cuales el 68%, es decir 70 docentes, manifiesta estar *totalmente de acuerdo*, lo que permite inferir un impacto real en el ser para trascender y sentirse reconocido como profesional y como docente universitario. De igual forma, el mejoramiento percibido en la dimensión de ser humano por parte de los profesores da cuenta de una autoestima asociada con la responsabilidad social y el autorreconocimiento, puesto que el 85% está *de acuerdo* con el mejoramiento en la dimensión humana y como sujeto de derechos humanos.

Con respecto a la percepción de mejoramiento en el bienestar general, los docentes, en un 84%, están *de acuerdo* y solo el 5% manifiesta estar *en desacuerdo* con el aporte de ser y hacer docencia a su bienestar general.

En cuanto a la indagación sobre si se siente orgulloso y digno como docente del TdeA - IU, este aspecto obtuvo la más alta valoración, dado que el 81% de los profesores (83) estuvo *totalmente de acuerdo* y un 13% *algo de acuerdo*, para un total del 94% de los docentes que está *de acuerdo* con este aspecto, lo cual permite establecer una alta autoestima y valoración de su labor, sentido de pertenencia y valoración hacia la institución en la cual desempeñan su quehacer docente educativo.

Los ítems enunciados a continuación son los que tienen los resultados más bajos y ameritan una revisión para emprender acciones de mejora: la posibilidad de ascenso en categorización y mejora en la remuneración, así como estímulos por la labor docente. Con respecto al ascenso en la categorización, solo el 73% de los docentes está *de acuerdo* en su viabilidad y un 15% no está *de acuerdo*. Igualmente, al

indagar sobre estímulos por la labor docente, solo 44 docentes estuvieron *totalmente de acuerdo* y, sumando los 26 docentes que están *algo de acuerdo*, representan el 68% de acuerdo con la posibilidad de estímulos.

Finalmente, se indaga sobre la percepción de la estabilidad laboral de los docentes y se establece que el 82% manifiesta tenerla; sin embargo, es necesario revisar las percepciones diferenciadas en algunos aspectos, entre profesores con diferentes tipos de vinculación, desagregando los de cátedra, los ocasionales y los de planta, dado que, generalmente, los ocasionales y los de planta son responsables de labores investigativas y de gestión que pueden ser objeto de actividades, procesos y estímulos a los cuales no tienen acceso los de cátedra.

Conclusiones

La apuesta de cultura organizacional e institucional “Ser, hacer y trascender” del TdeA - IU pone en evidencia logros fundamentales, considerando que se centra en la esfera humana y personal de los docentes y funcionarios, en la comunicación y en la flexibilidad, promoviendo ambientes institucionales que permiten que cada uno se sienta a gusto y motivado frente a su labor. Esto, a su vez, evidencia el sentido de pertenencia y el orgullo de ser docente de la institución, aspecto que goza de la mayor valoración por los profesores, al igual que el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas, a partir de las estrategias y de la cultura organizacional promovida. De igual forma, los docentes resaltan y reconocen los esfuerzos que lleva a cabo el TdeA - IU en la promoción de los principios y valores institucionales.

Por otro lado, es importante considerar que, si bien existen políticas encaminadas a mejorar las condiciones laborales de los docentes, aspectos como el ascenso en la categorización docente y remuneración, estímulos por la labor docente, desarrollo de actividades de cultura, deporte, arte y otras, además del aporte en la construcción de sujetos sociopolíticos participativos conforme con la misión institucional, arrojaron los resultados más bajos en la encuesta de percepción, lo que implica que deben desarrollarse acciones de mejoramiento en aras de lograr el bienestar integral de los docentes de la institución.

En este contexto, se encuentran siete categorías emergentes o líneas de acción, las cuales la institución deberá revisar y considerar, por cuanto posibilitan la proyección de la esencia del docente en la búsqueda del mejoramiento de sus condiciones para el hacer y la consolidación trascendente de esta apuesta corporativa. Dichas categorías son:

- Una nueva visión del ser y el hacer docente: modelo pedagógico ecléctico.
- Atraer y retener la atención de los involucrados en el proceso: nuevas estrategias de felicidad.
- Apoyar los sistemas de vinculación docente: sistema de compensación combinada.

- Ambientes felices, lúdicos y saludables de aprendizaje: gestión de los factores internos y externos.
- Cuestionarme para crecer: romper los arquetipos tradicionales en materia de evaluación.
- Sumar los sueños individuales a los sueños colectivos: gestión del capital humano y relacional.
- Bienvenidas las TIC y la modernidad: plataforma tecnológica pertinente y eficiente.

Referencias

- Abdul-Rahaman, N., Arkorful, V. E. & Okereke, T. (2022). Academic integration in higher education: A review of effective institutional strategies and personal factors. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.856967>
- Acuerdo 004 de 2020 [Consejo Directivo del Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria]. Por el cual se actualiza y aprueba el Proyecto Educativo Institucional —PEI— del Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria. 12 de agosto de 2020
- Ahn, M. Y. & Davis, H. H. (2023). Students' sense of belonging and their socio-economic status in higher education: A quantitative approach. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 136-149. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1778664>
- Alonso-Sáez, I., Darretxe, L. & Beloki, N. (2019). Towards a collaborative academic identity and culture: Teaching teams as innovation in university degree programs. *Education Policy Analysis Archives*, 27(142). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4077>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida* (Trad. M. Rosenberg). Fondo de Cultura Económica.
- Budd, E. L., Liévanos, R. S. & Amidon, B. (2020). Open Campus Policies: How Built, Food, Social, and Organizational Environments Matter for Oregon's Public High School Students' Health. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2). <https://doi.org/10.3390/ijerph17020469>
- Carrasco-Bahamonde, J. A. (2023). Contribuciones sociológicas de Durkheim y Bernstein sobre la diversidad sociocultural en la escuela. *Sophia*, (34), 237-263. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.08>
- Gairín Sallán, J. y Muñoz Moreno, J. L. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. *Enseñanza*, 26, 187-206.
- Gamson, D. A. (2004). The infusion of corporate values into progressive education: Professional vulnerability or complicity? *Journal of Educational Administration*, 42(2), 137-159. <https://doi.org/10.1108/09578230410525577>
- Guízar Montúfar, R. (2008). *Desarrollo organizacional: Principios y aplicaciones* (3ª ed.). McGraw-Hill.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Marín Ibáñez, R. (1982). Educación y trabajo: la concepción de la UNESCO. *Aula Abierta*, (36), 9-42.
- Moreno Echeverry, C. (2021). Editorial: Los desafíos de la educación en tiempos de pandemia. *Revista Senderos Pedagógicos*, 12(12), 7-13.
- Moreno-García, J., Yáñez-Araque, B., Hernández-Perlines, F. & Rodríguez-Benitez, L. (2022). An Aggregation Metric Based on Partitioning and Consensus for Asymmetric Distributions in Likert Scale Responses. *Mathematics*, 10. <https://doi.org/10.3390/math10214115>
- Padilla P., S. y López de la Madrid, M. C. (2013). Competencias pedagógicas y función docente en las comunidades virtuales de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 39(esp. 1), 103-119. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000300008>
- Romero-García, C., Buzón-García, O. & Marcano, B. (2022). Socio-Emotional Competence and Self-Efficacy of Future Secondary School Teachers. *Education Sciences*, 12(3). <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/educsci12030161>
- Al-Shamali, S., Al-Shamali, A., Alsaber, A., Al-Kandari, A., AlMutairi, S. & Alaya, A. (2022). Impact of Organizational Culture on Academics' Readiness and Behavioral Intention to Implement eLearning Changes in Kuwaiti Universities during COVID-19. *Sustainability*, 14(23). <https://doi.org/10.3390/su142315824>
- de Sousa Pereira, M. J. (2018). The Relevance of Talent Management Efficiency and its Incremental Impact on Organizational Innovation: A Qualitative Study. En G. Leal Jamil, J. J. Pinto Ferreira, M. M. Pinto, C. R. Magalhães Pessoa & A. Xavier (Eds.), *Handbook of Research on Strategic Innovation Management for Improved Competitive Advantage* (pp. 498-510). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-3012-1.ch026>
- Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria. (2016). *Visión Mega 2035: Retos del TdeA en la construcción de su norte institucional*. <https://www.tdea.edu.co/index.php/conoce/institucional/vision-mega-2035>
- Torres, R. M. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(1), 25-38.



Título: *Formación ciudadana*
Autor: IA Clipdrop by stable-diffusion /
Identidades
Dimensiones: 4266x4266 mp.
Año: 2023

Formación ciudadana: enfoques en la práctica pedagógica de docentes de básica primaria¹

Citizen training: approaches in the pedagogical practice of primary school teachers

Autoras:

Johanna Sabina Herrera Mantilla²
<https://orcid.org/0000-0001-6362-5137>
Rosa Nidia Tuay Sigua³
<https://orcid.org/0000-0002-2040-2854>

Recibido: 29/08/2022

Aprobado: 30/05/2023

DOI: <https://doi.org/10.53995/rsp.v14i14.1381>

Resumen

Este artículo plantea como problema de investigación la falta de formación ciudadana en las escuelas públicas, especialmente en la educación básica primaria, donde se generan procesos de manera tradicional, unidimensional y ajena a los intereses de los estudiantes. Así mismo, este estudio busca comprender las concepciones de los profesores de este nivel educativo sobre ciudadanía, en relación con la práctica pedagógica, e identificar los elementos necesarios para construir una propuesta integral. La metodología utilizada es la investigación-acción educativa. En los resultados se identifica poco conocimiento de los docentes en educación ciudadana y una mayor tendencia al enfoque técnico en las nociones, lo cual indica una tecnificación de la práctica pedagógica en los procesos formativos de los estudiantes, requiriendo una conceptualización colectiva entre todos los actores.

Palabras clave: formación básica, educación ciudadana, enfoques epistémicos, práctica pedagógica.

¹ Artículo de investigación.

² Doctora en Educación, Universidad Santo Tomás; magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales, Universidad Industrial de Santander. Miembro del grupo de investigación Pedagogía, Ciencia, Espiritualidad, Universidad Santo Tomás. Docente en educación básica primaria de la Secretaría de Educación de Bogotá. johanna.herrera593@educacionbogota.edu.co

³ Posdoctora en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad, Universidad Santo Tomás; doctora en Lógica, Historia y Filosofía de la Ciencia, Universidad Nacional de Educación a Distancia; magíster en Docencia de la Física, Universidad Pedagógica Nacional; especialista en Educación, Universidad de la Sabana; licenciada en Física, Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del grupo de investigación Pedagogía, Ciencia, Espiritualidad de la Universidad Santo Tomás. Docente del Doctorado en Educación, Universidad Santo Tomás. rosatuay@ustadistancia.edu.co

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.

Abstract

This article raises as a research problem the lack of citizen training in public schools, especially in basic primary education, where processes are generated in a traditional, one-dimensional way and alien to the interests of the students. Likewise, this study seeks to understand the conceptions of teachers of this educational level about citizenship, in relation to pedagogical practice and to identify the necessary elements to build a comprehensive proposal. The

methodology used is educational action research. The results identify little knowledge of teachers in citizenship education and a greater tendency towards a technical approach in notions, which indicates a technification of pedagogical practice in student training processes, requiring a collective conceptualization among all the actors.

Keywords: basic training, citizen education, epistemic approaches, pedagogical practice.

La formación ciudadana es uno de los aspectos que se pretende desarrollar en los diferentes niveles educativos; sin embargo, estos intereses se ven afectados por disposiciones económicas, políticas, sociales y epistémicas, que tensionan e inciden en las dinámicas institucionales y en la labor misma de los docentes como agentes formativos.

Estas afectaciones se evidencian en diversos aspectos, como los resultados deficientes de los estudiantes en pruebas internas y externas sobre conocimiento cívico y ciudadano (Torney-Purta *et al.*, 2001; Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior [ICFES], 2016), pruebas que evalúan actitudes ciudadanas como la empatía hacia la agresión, justificación y percepción de discriminación, acciones violentas y poco manejo de las emociones (ICFES, 2017). Además, se observa un bajo interés de los jóvenes por asuntos políticos y sociales (Wattenberg, 2002), reportes de un clima institucional deficiente en relación con los problemas de convivencia y las relaciones interpersonales (Secretaría de Educación Distrital, 2019). Asimismo, se observan ciudadanos poco responsables en los ámbitos político y social (Ramírez, 2020), un sistema educativo que no aporta a las necesidades educativas contextuales (Aktas *et al.*, 2017) y dificultades para implementar estrategias pedagógicas propuestas para los maestros (Ruiz y Chau, 2005). Adicionalmente, se indica la presencia de currículos con enfoque individual, desligados de las realidades del contexto (Cox, 2010; Cox *et al.*, 2014), así como la falta de comprensión de elementos políticos, sociales y culturales como parte de los diferentes fenómenos que tienen lugar a nivel nacional e internacional.

A partir de una exhaustiva revisión bibliográfica se identificó que varios estudios señalan la complejidad y falta de claridad en la articulación entre los constructos teóricos y las concepciones en relación con la formación ciudadana,

especialmente en lo que respecta a las relaciones, factores y diversas formas de abordarlos en los contextos educativos que involucran a la niñez. Para abordar esta problemática, se estableció un diálogo teórico basado en la perspectiva de la teoría crítica social de Giroux (2006), Freire (1984; 2011) Freire y Faundez (2013), Habermas (1989) y Ramírez (2020). Esta perspectiva crítica cuestiona algunas propuestas de formación ciudadana cuyas bases teóricas o fundamentos conducen a la construcción de modelos de ciudadanos con enfoques divergentes, lo cual afecta el proceso de formación en las escuelas. Al respecto, Evans & Saxe (1996) y Altamirano Soto (2018) destacan la importancia de reflexionar sobre qué tipo de práctica pedagógica puede contribuir a los procesos ciudadanos en las escuelas y, específicamente, en las aulas de clase, abriendo así un debate en torno a la consolidación de una pedagogía para la ciudadanía.

En este contexto, se establece un diálogo con una amplia gama de investigaciones que exploran los conceptos de ciudadanía, formación ciudadana en el ámbito escolar y diversas propuestas educativas desde múltiples perspectivas. Esta interacción posibilita la obtención de una variedad de enfoques y comprensiones en relación con estos constructos epistémicos.

En relación con el concepto de ciudadanía, varios autores, como Cárdenas Belmonte (2017), Cañón Preciado (2017), Fernández (2001), Andrade y Miranda (2001), Enríquez *et al.* (2004), Álvarez Yágüez (2000) y Ramírez Flores (2015), enfatizan la importancia de identificar y analizar los elementos y significados que los actores educativos atribuyen a este concepto dentro de un contexto social y cultural específico. Además, subrayan la necesidad de examinar qué aspectos formativos se promueven en las aulas para la configuración de estas concepciones.

Por su parte, las investigaciones de Garzón Iguavita (2017), Jooste & Heleta (2017), Céspedes Acuña *et al.* (2017), Pimiento Betancur (2012), Dijkstra & de la Motte (2014), Scheerens (2011) y Benjumea Pérez *et al.* (2011) han destacado la importancia del concepto de formación ciudadana. Estas perspectivas epistémicas analizan las condiciones necesarias para llevar a cabo un proyecto político que promueva los ideales de ciudadanía, como la libertad, la igualdad y la política pública. Estos estudios identifican un enfoque homogéneo, hegemónico y tradicional en los procesos de formación ciudadana en las escuelas, tanto de manera transversal como en la asignatura específica. Estos enfoques evidencian la dificultad de involucrar las esferas social y política en los procesos formativos, así como la necesidad de una mayor profundización en los procesos pedagógicos.

Además, otras investigaciones se centran en el estudio del proyecto educativo en competencias ciudadanas, resaltando los aportes de Agudelo y Carmona (2016), Torres y Reyes (2015), Pinilla y Torres (2006), Restrepo (2000) y de Camilloni (1996). Estos autores plantean que la propuesta educativa pública con enfoque en competencias se centra en la resolución pacífica de conflictos, pero también señalan que sus objetivos están orientados hacia la instrumentalización de conductas y se

reducen a acciones programáticas que buscan promover el buen comportamiento de los ciudadanos en este tipo de situaciones, lo cual se percibe como una forma de eficiencia laboral en un modelo de productividad.

De esta manera, las investigaciones previas y diversas propuestas educativas revelan una tendencia hacia una formación ciudadana de naturaleza instrumental (Jauregui Mora, 2018). Esta perspectiva ha dejado de lado diversos elementos que son fundamentales para una ciudadanía más activa, democrática e inclusiva, dada la complejidad de su abordaje en los contextos escolares. Es necesario considerar aspectos políticos, sociales, culturales e históricos en la construcción conceptual y categorial que oriente el análisis investigativo de la ciudadanía en la educación básica primaria desde una perspectiva más integral.

Teniendo en cuenta lo expuesto, resulta de vital importancia, para la construcción de una propuesta pedagógica, comprender los elementos que configuran una ciudadanía más allá de un enfoque instrumental y dirigida hacia la crítica, la integralidad y el humanismo. Esta perspectiva es necesaria para superar los aspectos negativos de una formación orientada a la estandarización y la competitividad que prevalecen en la realidad actual. Por lo tanto, el artículo plantea la necesidad de explorar los fundamentos epistémicos y pedagógicos que guían los procesos de formación ciudadana en las escuelas, a partir de las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son las concepciones de los profesores de educación primaria acerca de la formación ciudadana? y ¿cómo se relacionan estas concepciones con su práctica pedagógica?

En vista de los hechos expuestos, resulta imperativo llevar a cabo una reevaluación exhaustiva de la concepción de la educación y los procesos de formación de los individuos. Esto adquiere aún mayor relevancia en el contexto actual, marcado por la crisis ocasionada por la pandemia del COVID-19 y las crecientes tensiones políticas, económicas y ambientales a nivel mundial. Queda en evidencia la orientación del sistema educativo que prioriza la formación de ciudadanos hacia el mercado, la producción y la competitividad. Este enfoque descuida por completo la necesidad de abordar, de manera solidaria y responsable, las problemáticas sociales, económicas, culturales y ambientales que conciernen a la sociedad. Por tanto, es fundamental replantear los enfoques educativos, con el propósito de fomentar una ciudadanía comprometida y consciente, capaz de enfrentar los desafíos actuales de manera integral y sostenible.

El papel del docente como educador y formador es fundamental en la construcción de una ciudadanía pensada no solo desde la democracia, los valores y la participación. Se busca promover una formación integral de los ciudadanos desde el ser, el sentir y el hacer, de acuerdo con las necesidades formativas requeridas tanto a nivel individual como social. Al respecto, Ramírez Peña (2004) indica que

se requiere transformar las prácticas pedagógicas para lograr un individuo responsable de lo que dice y de lo que interpreta. Que, mediante la comprensión de las relatividades de las verdades del discurso, sea un emisor con razones

importantes para afirmar lo afirmado y con preocupaciones de comprobación y de duda cuándo actúa como receptor, un ser humano capaz de ser y de existir para los demás en su actuación en las bases de los discursos. (p. 197)

En este sentido, resulta crucial como objetivo de investigación comprender las concepciones de los docentes acerca de la formación ciudadana, al identificar los elementos distintivos de los conceptos de ciudadanía, formación ciudadana y práctica pedagógica. Esto permitirá establecer relaciones teóricas y conceptuales que contribuyan a la construcción de una propuesta pedagógica integral, para poder generar cambios fundamentales en la manera de concebir y abordar la formación de la ciudadanía.

La relevancia de este artículo de investigación radica en su contribución al conocimiento y en la continuación del debate teórico y pedagógico sobre la formación ciudadana en la educación básica primaria. El artículo comienza presentando el problema de investigación, los antecedentes relevantes y los fundamentos teóricos pertinentes. A continuación, se describe la metodología utilizada en la investigación-acción educativa, incluyendo las fases de trabajo de campo y las técnicas empleadas. Posteriormente, se presentan los resultados obtenidos y se lleva a cabo una discusión basada en cuatro categorías conceptuales fundamentales: formación ciudadana, ciudadanía, formación integral y pedagogía. Finalmente, se presentan las conclusiones que contribuyen a la construcción de una propuesta en formación ciudadana con una perspectiva integral y humanista, ofreciendo así una alternativa teórica y pedagógica para la educación básica primaria.

Metodología

La propuesta metodológica de esta investigación se basa en un enfoque cualitativo desde una perspectiva crítico-social que busca la transformación social y educativa (Angrosino, 2012). Se utiliza el método de investigación-acción educativa, debido a que, de acuerdo con el propósito establecido, permite establecer un constante intercambio entre la investigadora y la comunidad, a partir de un proceso de acción, reflexión, comunicación y transformación en el que el conocimiento se genera de manera colaborativa por parte de la comunidad educativa (Elliott, 1990).

Para la selección de la población con la cual se llevó a cabo el trabajo de campo, se tomaron en consideración los siguientes criterios: la diversidad social y cultural presente en la comunidad educativa (estudiantes y docentes), el bajo rendimiento académico de la institución en pruebas externas, un índice de clima institucional bajo, según lo determinado por la Secretaría de Educación Distrital (2019), y la disponibilidad de un mayor número de docentes dispuestos a participar activamente en el proyecto de investigación.

En consecuencia, la investigación se llevó a cabo con 20 docentes de instituciones de educación básica primaria de primero a quinto, con 4 docentes por cada grado en una institución educativa urbana pública, ubicada en la localidad de Usme, en la ciudad de

Bogotá. La elección de esta muestra se consideró adecuada para el trabajo de campo y para la metodología implementada, teniendo en cuenta las características contextuales de la investigación-acción. Adicionalmente, es importante destacar que los docentes participantes cuentan con un conocimiento institucional y territorial de más de 10 años.

Se utilizaron varias técnicas de investigación para abordar de manera integral la formación ciudadana en la educación primaria. En primer lugar, se empleó la entrevista semiestructurada para recabar información sobre las concepciones de los docentes en materia de ciudadanía. Esta técnica permitió explorar en profundidad sus puntos de vista y sus perspectivas. En segundo lugar, se utilizó la observación participante, la cual permitió relacionar estas concepciones con los aportes que los maestros realizan en su práctica pedagógica. Mediante esta técnica se pudo analizar la aplicación de las concepciones en el contexto real del aula. Por último, se llevaron a cabo grupos focales, los cuales fueron fundamentales para identificar los elementos necesarios en la construcción de una propuesta en formación integral ciudadana. Estas técnicas de recolección de datos brindaron una visión completa y enriquecedora de la perspectiva de los docentes, favoreciendo un enfoque holístico en la investigación de la formación ciudadana en la educación primaria.

El trabajo de campo se desarrolló a lo largo de un período de 6 meses, teniendo en cuenta las limitaciones y restricciones impuestas por la pandemia de COVID-19 durante los años 2020 y 2021, las cuales afectaron los encuentros presenciales con los docentes. Para llevar a cabo esta etapa se adoptó el modelo de investigación-acción educativa propuesto por Elliott (1990), el cual consta de tres momentos: a) elaborar un plan, b) ponerlo en marcha y c) evaluarlo; luego rectificar el plan, ponerlo en marcha y evaluarlo, y así sucesivamente. Este modelo se complementa con el enfoque propuesto por Latorre (2007), que se estructura en las siguientes etapas: a) identificación del problema, b) planteamiento de la hipótesis para orientar la acción, y c) construcción del plan de acción y evaluación para iniciar un ciclo de revisión del problema. A pesar de las dificultades ocasionadas por la situación sanitaria, se logró llevar a cabo el trabajo de campo siguiendo estos modelos de investigación, adaptándolos a las circunstancias y garantizando la calidad del proceso.

La investigación se desarrolló en dos fases. En la fase 1 se llevaron a cabo diversas etapas, entre las cuales se incluyó el reconocimiento del problema mediante entrevistas semiestructuradas y la observación participante, con el propósito de obtener un diagnóstico de las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes en formación ciudadana. Asimismo, se realizó la planeación detallada para elaborar la propuesta correspondiente. En la fase 2 se procedió con la etapa de acción, en la cual los docentes implementaron la propuesta pedagógica y se generó un espacio de reflexión que involucró la interacción entre los referentes teóricos y la práctica, con el fin de realizar ajustes pertinentes; de esta manera, se dio inicio a un nuevo ciclo, al retomar la fase 1 y revisar el problema inicialmente planteado. Este enfoque metodológico permitió mantener una dinámica continua y reflexiva, fomentando así una mejora progresiva en la investigación-acción educativa.

Para el análisis de los datos cualitativos recolectados en esta investigación, se empleó la técnica de Análisis Textual Discursivo (ATD) (Moraes & Galiuzzi, 2006). Esta metodología permitió comprender y reconstruir los conocimientos existentes a partir de los textos generados en las entrevistas, focalizando en las concepciones en formación ciudadana y su relación con la práctica docente (Carreño Díaz, 2020).

En términos del enfoque epistémico utilizado para el análisis de los datos, se tomó como punto de referencia la propuesta de Habermas (1989) sobre los intereses cognitivos, pero se adoptó una perspectiva flexible que permitiera explorar puntos intermedios en el análisis de estas concepciones. Se identificaron tres enfoques clave: el enfoque instrumental o técnico, el enfoque práctico y el enfoque emancipador. Estos enfoques proporcionaron un marco más amplio para resaltar diferentes elementos en las respuestas de los participantes y ampliar las posibilidades de análisis.

Al realizar una revisión teórica y epistémica sobre la formación ciudadana, se identificaron las siguientes categorías conceptuales que orientan el proceso investigativo: formación ciudadana, ciudadanía, formación integral y pedagogía.

Resultados y discusión

Formación ciudadana en perspectiva técnica, práctica y emancipadora

Al analizar los datos de las entrevistas semiestructuradas sobre el concepto de formación ciudadana, los 20 docentes entrevistados muestran una inclinación hacia el enfoque técnico en sus concepciones, seguido de un enfoque práctico y, por último, emancipador.

Los docentes destacan la importancia de mejorar la convivencia, como objetivo principal, haciendo hincapié en la adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes necesarios para un buen desempeño. Este enfoque técnico se caracteriza por establecer una relación jerárquica entre la teoría y la práctica (Grundy, 1998), considerando la teoría como el ideal del ciudadano (saber) y la práctica como las acciones específicas para alcanzar ese ideal (hacer).

Con base en lo expuesto anteriormente, las concepciones de los docentes reflejan la idea de poseer un conocimiento práctico específico para la formación ciudadana. Según Habermas (1989), esta noción implica que la elección de habilidades y acciones en situaciones particulares para alcanzar objetivos se convierte en un enfoque mecanicista. En consecuencia, las acciones pedagógicas de los docentes tienden a reducir el desempeño de los estudiantes a la mera capacidad de comportarse adecuadamente frente a los conflictos y cumplir con las normas establecidas.

En línea con las ideas de Freire (2005), Giroux (2003), Grundy (1998), Habermas (1989) y Ramírez (2020), los docentes expresan una concepción de democracia disciplinada e instrumental. En este contexto, la elección de representantes y la participación de los estudiantes se limitan a un papel pasivo. Aspectos como el

liderazgo, el diálogo y el aprendizaje de valores se encuentran subordinados al control del docente o del plan curricular. Además, se observa una falta de conexión con otros procesos formativos relacionados con la personalidad, la creatividad, la duda y otras dimensiones que conforman la ciudadanía.

Según las ideas de Freire (2011), la objetivación de la historia, la ética y las asignaturas de ciencias humanas instrumentalizan la construcción social. En el contexto de la educación primaria, los aportes a la formación ciudadana se enfocan principalmente en los contenidos de las asignaturas de ciencias sociales y se asigna la responsabilidad de este proceso formativo a los docentes de dicha área. Este hallazgo guarda relación con los estudios realizados por Fernández (2001), Andrade y Miranda (2001), Enríquez *et al.* (2004), Evans & Saxe (1996), Cox (2010), Benjumea Pérez *et al.* (2011), Scheerens (2011), Pimienta Betancur (2012), Dijkstra & de la Motte (2014), Cárdenas Belmonte (2017), Cañón Preciado (2017), Ramírez Flores (2015), Garzón Iguavita (2017), Jooste & Heleta (2017), Céspedes Acuña *et al.* (2017) y Altamirano Soto (2018).

En contraste, 10 de los docentes entrevistados con concepciones orientadas hacia un enfoque práctico destacaron elementos relacionados con el ejercicio del juicio y la construcción de significado para la toma de decisiones en distintas situaciones. La construcción de significado se basa en la interpretación, que constituye la base para tomar decisiones acerca de la acción, como lo señalan Heidegger (como se citó en Grundy, 1998), Gadamer (2008) y Ricoeur (1979). Además, los profesores resaltaron la importancia de las interacciones humanas en el proceso de formación ciudadana. Esto está en línea con la noción de hacer el bien, característica del enfoque práctico. Al interactuar con los demás, se fomenta un juicio práctico que busca mejorar una situación o a una persona, mediante una comprensión profunda del caso y la deliberación de la acción práctica (Grundy, 1998). Por tanto, las interacciones y el diálogo entre estudiantes y docentes son elementos indispensables para construir un juicio personal desde diversas perspectivas y tomar decisiones informadas.

En relación con el enfoque emancipador, se observa que ha sido mencionado con menor frecuencia en cuanto a la concepción de formación ciudadana. Sin embargo, en las entrevistas se destacan la orientación hacia la libertad y la autonomía como elementos fundamentales. Según Grundy (1998), la capacidad de elegir libremente es un ejercicio de agenciamiento y empoderamiento en la toma de decisiones y en la participación en diferentes aspectos de la sociedad.

No obstante, es importante señalar que la concepción de libertad y autonomía, por parte de los docentes, aún presenta una perspectiva individual. Es necesario realizar esfuerzos para que los estudiantes puedan construir su propia voz y reconocer el sometimiento a las formas de pensamiento impuestas y exigidas externamente. En este sentido, ninguno de los elementos de liderazgo, historia, ética y compromiso social, cultural y político logra trascender una mirada individual y gnoseológica. Es fundamental promover un cambio hacia la construcción intersubjetiva de estos aspectos que fomente la participación y el diálogo colectivo.

Se considera un hallazgo el bajo nivel de conocimiento de los docentes en relación con la construcción del saber en el ámbito de la formación ciudadana. En este sentido, se evidencia una falta de claridad en conceptos epistemológicos y teorías de formación ciudadana, así como desconocimiento de las propuestas planteadas por el Ministerio de Educación. Como resultado, se identifica una escasa preparación, no solo en lo que respecta a este proceso formativo, sino también en temas educativos contemporáneos.

Ciudadanía en perspectiva técnica, práctica y emancipadora

Tras analizar los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a 20 docentes acerca de la ciudadanía, se evidencia que el enfoque técnico es predominante en las concepciones de los docentes, seguido del enfoque práctico, mientras que el enfoque emancipador presenta una presencia más limitada.

En el enfoque técnico se enfatizan principalmente la perspectiva cívica, el conocimiento y el cumplimiento de normas como elementos clave en las concepciones de ciudadanía. Esto limita el concepto de ciudadano a cuestiones cívicas relacionadas con el acatamiento de normas, dejando de lado otros aspectos como la historia, la política y la cultura. Por lo tanto, estas concepciones reflejan un interés técnico en la ciudadanía, que se representa de manera mecanicista y en el que se prioriza el dominio de tareas procedimentales en lugar de la mejora de las condiciones de vida o la transformación social (Ramírez, 2020).

En el enfoque práctico, los docentes hacen referencia al tipo de ciudadano que plantea el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución educativa, destacando el desarrollo de la autoestima y la comunicación como aspectos relevantes. Sin embargo, al analizar las concepciones individuales de los docentes y el ideal institucional, se evidencia una desconexión entre ambos aspectos, lo que plantea la necesidad de un trabajo pedagógico y epistémico que involucre más a los docentes desde sus concepciones y prácticas pedagógicas con el ideal institucional de ciudadanía.

Los 7 docentes con orientación práctica destacan elementos en lo comunicativo y lo dialéctico, como formas de interacción y condición de los ciudadanos libres (Habermas, como se citó en Giroux, 2006). Este enfoque potencia el diálogo como capacidad humana (Gadamer, 1999) que implica un reconocimiento del yo y del otro; por tanto, es resaltado por los docentes como una característica fundamental en el concepto de ciudadanía. Es así como en el análisis del concepto ciudadano, en esta perspectiva, se encuentra una concepción individual y subjetiva del ciudadano, y poco aborda el desarrollo humano como aspecto importante en la ciudadanía.

Por otro lado, en el enfoque emancipador, el concepto de ciudadanía no se relaciona con los otros conceptos mencionados. Los docentes resaltan elementos como el sujeto crítico, reflexivo y social, y se hace énfasis en la importancia de la crítica y el compromiso social en la constitución del concepto de ciudadanía. Este enfoque, basado en el pensamiento crítico (Freire y Faundez, 2013; Giroux, 2006),

promueve la reflexión y la crítica como herramientas para que los sujetos asuman el control de sus vidas y luchan por condiciones que lo posibiliten. En las apreciaciones de los docentes hay una insistencia en la importancia del compromiso social y, para ello, la crítica y la reflexión permiten cuestionar e ir más allá de un cumplimiento de normas y de deberes.

En las concepciones de ciudadanía emancipadora de los docentes entrevistados, se evidencia una escasa presencia de los componentes éticos e históricos necesarios para generar conciencia política de la realidad (Giroux, 2006). Se requiere una mayor atención en aspectos como la esfera pública y la participación en asuntos políticos en aras del bien común, en los que confluyen nuevas comprensiones de las realidades y acciones orientadas a la construcción del tejido social.

Otro aspecto para tener en cuenta es la concepción de integralidad, la cual fue mencionada de forma limitada, pero guarda coherencia con la concepción emancipada de la ciudadanía. Esta limitación refleja una visión unidimensional del individuo, que requiere ser examinada desde las diversas dimensiones que conforman al ciudadano. Es fundamental ampliar la perspectiva y considerar aspectos éticos, históricos y políticos, con el fin de fomentar una conciencia política de la realidad y promover la participación en asuntos públicos en aras del bien común. De este modo, se logrará una comprensión más completa y enriquecedora de la ciudadanía.

Formación integral desde los enfoques cognitivos

El análisis de las respuestas de los 20 docentes sobre formación integral y humanista revelan diferentes enfoques cognitivos, siendo el enfoque técnico el más predominante, seguido del enfoque emancipador.

En el enfoque técnico se destacan elementos característicos relacionados con la formación individualista y fragmentada, centrados en el dominio académico de las asignaturas impartidas por los docentes. En este sentido, Hegel (1975) afirma que la formación privilegia la racionalidad en el sujeto, para doblegar su propia naturaleza, y este privilegio es una característica del positivismo, puesto que considera el conocimiento puro, ajeno de otras esferas y dimensiones, entre ellas lo social, lo histórico, lo espiritual y lo emocional, garantizando el objetivismo (Ramírez, 2020). Además, los docentes promueven la evaluación centrada en lo individual, al medir los resultados de manera homogénea.

Por otro lado, algunos docentes mencionan la importancia de una educación basada en competencias, que busca el desarrollo integral y humano de los estudiantes, a partir de un diseño estandarizado. Sin embargo, un proyecto formativo orientado únicamente a intereses prácticos puede brindar solo una mejora parcial a la condición humana (Grundy, 1998). Para abordar todas las dimensiones del ser humano, es necesario enfocarse en la comprensión y la reflexión, más allá de la operacionalización de comportamientos y logros deseados.

Según Klafki (1990), la formación emancipatoria se caracteriza por ser integral y abarcar diversas dimensiones del individuo, como lo cognitivo, lo moral, lo estético y lo físico. Por lo tanto, hablar de capacidades implica la conciencia, la responsabilidad y el respeto hacia los demás (Ramírez Bravo, 2008), no solo para el desarrollo personal de los ciudadanos sino también para fortalecer el compromiso con su realidad. En este sentido, es fundamental resignificar el diálogo y la comprensión, articulando las diferentes esferas educativas de manera crítica para construir la propia voz, desarrollar la personalidad y promover el compromiso ético y social. De esta forma, se superará la visión homogénea de sí mismos y del mundo.

Pedagogía

El objetivo del análisis de esta categoría es identificar las relaciones entre el concepto de pedagogía y la formación ciudadana, en términos de cómo los docentes conciben su labor, los aportes de la práctica pedagógica y los elementos necesarios para mejorar el proceso formativo. Según los datos cualitativos recolectados, se observa una tendencia mayoritaria hacia un enfoque técnico por parte de los 20 docentes entrevistados, seguido de los enfoques práctico y emancipador.

Los elementos más relevantes del enfoque técnico incluyen la transmisión de conocimientos, conductas y destrezas, así como la objetividad-control, que son considerados técnicos por Grundy (1998) y Giroux (2006), debido a la reproducción de un *eidós* establecido. En este sentido, se enfatiza la importancia de la enseñanza de habilidades prácticas y el énfasis en la adquisición de conocimientos concretos y medibles.

Los resultados de las entrevistas revelan que los profesores se adhieren estrictamente al programa académico a través de un modelo que aplican en el aula. Grundy (1998) sostiene que los docentes se encuentran bajo la presión de ser productivos en relación con los diseños curriculares y su trabajo se evalúa según los productos de sus acciones, lo que reduce su labor a la aplicación de modelos, metodologías y actividades diseñadas para cumplir con el programa.

Por lo tanto, aquellos docentes que buscan modelar, controlar y normalizar las conductas y los procesos de formación de los estudiantes con prácticas pedagógicas tradicionales evalúan a los educandos de forma memorística (Ramírez, 2020). Esta práctica pedagógica fragmenta las acciones y se enfoca en la evaluación de cuestiones académicas y comportamentales, desconociendo otras esferas educativas (sociales, culturales, históricas y políticas) necesarias para una ciudadanía integral. Además, las acciones pedagógicas están limitadas por el tiempo, el contenido y la calificación, lo que restringe la visión del docente sobre los procesos formativos.

En relación con el enfoque práctico, los docentes hacen referencia, principalmente, a la comprensión, el ejercicio del juicio, la toma de decisiones y el diálogo para construir acuerdos y convivir en armonía, además del fomento de algunas capacidades del desarrollo humano. Consideran que los estudiantes pueden aprender a llegar a acuerdos a partir de los procesos de comprensión y de juicio y

validez del punto de vista del otro. Según Habermas (1987), alcanzar el entendimiento implica lograr un acuerdo racionalmente motivado por los participantes y medido por pretensiones de validez sujetas a la crítica.

En cuanto al enfoque emancipador en el concepto de pedagogía, se observa una menor referencia por parte de los docentes. Se destacan elementos como la práctica pedagógica orientada al desarrollo político a partir de lo histórico y lo cultural, además del liderazgo. Estos aspectos se interrelacionan al considerar la práctica pedagógica como un acto político. Según Freire (1984), el docente es un líder político y no un mero transmisor neutral.

No obstante, se evidencia que los docentes establecen una escasa relación entre la historia, la ética y la cultura en la formación política de los ciudadanos. Giroux (2006) sostiene que estas omisiones son características de las culturas dominantes y subordinadas, debido a la falta de fundamentos teóricos en la profesionalización docente. Por consiguiente, resulta crucial entablar discusiones con los profesores acerca de las diferentes perspectivas teóricas que establezcan los conceptos de libertad, igualdad y autonomía del estudiante, especialmente cuando en la práctica se restringen iniciativas e intereses. Es necesario abordar estas limitaciones y promover una educación que fomente la reflexión crítica, el compromiso cívico y una comprensión profunda de los contextos históricos, éticos y culturales para una formación política más integral.

Conclusiones

En las concepciones sobre formación ciudadana se destaca un enfoque predominantemente técnico, que se centra en el desarrollo de conocimientos y habilidades necesarios para resolver conflictos y mejorar la convivencia escolar. Sin embargo, como hallazgo significativo, se identifica la necesidad de formar también a los docentes en temas sobre ciudadanía, ya que muchos de ellos manifiestan una falta de conocimiento en este ámbito de conocimiento, lo que repercute negativamente en el proceso de formación ciudadana de los estudiantes.

La investigación revela una tensión evidente entre la concepción de ciudadanía y la percepción de los niños de primaria como sujetos ciudadanos. Esta tensión se manifiesta en la forma en que se percibe el control del docente sobre el estudiante, la dominancia del plan curricular y la expectativa de resultados predefinidos. Existe una discrepancia entre la visión tradicional de la ciudadanía, en la que el docente ejerce un control rígido sobre el estudiante, y la necesidad de fomentar una participación autónoma de los niños en su proceso educativo.

Al contrastar los referentes teóricos con las concepciones de los docentes, se evidencian elementos fundamentales como la comprensión crítica, el diálogo y la praxis, los cuales pueden desempeñar un papel crucial en la articulación de los procesos de formación ciudadana en todas sus dimensiones. Estos elementos tienen el potencial de superar la perspectiva individualista y fragmentada, heredada del

enfoque técnico, y promover la construcción de docentes y estudiantes con una visión renovada de la ciudadanía. Es necesario abandonar las prácticas donde la labor pedagógica se ha subordinado a la tecnificación y adoptar un enfoque más integral y participativo que fomente una ciudadanía comprometida y crítica.

Es necesario establecer una conexión entre las perspectivas individuales de los docentes y los ideales ciudadanos institucionales. Queda en evidencia que el *eidós* establecido institucionalmente no concuerda con las concepciones propias de los docentes, lo cual se refleja en su escasa participación y falta de trabajo pedagógico conjunto en la construcción del ideal de ciudadano. Este análisis de las concepciones de los docentes establece una visión clara de los desafíos relacionados con las condiciones y factores que obstaculizan los avances en formación ciudadana en la educación primaria dentro de la institución educativa e impiden que los docentes lleven a cabo un ejercicio hermenéutico y reflexivo, en colaboración con otros docentes y estudiantes, para poder debatir y transformar los principios formativos que realmente desean promover.

Por último, la investigación destaca como aspecto emergente la necesidad de reflexionar sobre los nuevos cambios que surgidos como consecuencia de la pandemia por COVID-19 en el contexto escolar, así como la forma de entender la formación ciudadana desde una perspectiva tradicional y fragmentada. Es fundamental replantear la visión y adaptarse a las nuevas realidades, reconociendo el impacto significativo que la crisis sanitaria ha tenido en la educación y en las concepciones sobre ciudadanía. Esto invita a reconsiderar los enfoques obsoletos y promover una formación ciudadana más integral y contextualizada, capaz de abordar los desafíos y las demandas de la sociedad contemporánea.

Referencias

- Agudelo Alzate J. J. y Carmona Arroyave, J. A. (2016). *Formación ciudadana: una nueva ciudadanía para la construcción de la convivencia escolar* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/2697>
- Aktas, F., Pitts, K., Richards, J. C. & Silova, I. (2017). Institutionalizing Global Citizenship: A Critical Analysis of Higher Education Programs and Curricula. *Journal of Studies in International Education*, 21 (1), 65-80. <https://doi.org/10.1177/1028315316669815>
- Altamirano Soto, M. (2018). *Pensamiento y prácticas del profesor de historia, geografía y ciencias sociales sobre formación ciudadana en Chile* [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/665822>
- Álvarez Yágüez, J. (2000). *Individuo, Libertad y Comunidad: Liberalismo y Republicanismo, dos modos de entender la ciudadanía*. Ludus.
- Andrade G., M. y Miranda J., C. (2001). Ciudadanía y etnicidad: Análisis semiótico de las representaciones sociales del concepto de ciudadanía en profesores mapuches y ciudadanos de educación general en Chile. *Revista Profissão Docente*, 1(1), 47-78.

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Benjumea Pérez, M., Gutiérrez Tamayo, A., Jaramillo, O., Mesa Arango, A. y Pimienta Betancur, A. (2011). Formación ciudadana (FC) y educación para la ciudadanía (EpC). Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos. *Revista Temas*, (5), 211-224. <https://doi.org/10.15332/rt.voi5.695>
- de Camilloni, A. W. (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En A. W. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17-39). Paidós.
- Cañón Preciado, O. L. (2017). *Ciudadanía escolar: la construcción de ciudadanía a partir de espacios de participación escolar* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/8884>
- Cárdenas Belmonte, J. L. (2017). *Laboratorios de ciudadanía: una estrategia de formación ciudadana para los estudiantes de 10° y 11° del colegio Escuela Sol Naciente* [Tesis de maestría, Universidad del Rosario]. https://doi.org/10.48713/10336_12932
- Carreño Díaz, A. J. (2020). *La naturaleza de la ciencia que se enseña desde la práctica reflexiva de los profesores de ciencias* [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12567>
- Céspedes Acuña, J. E., Obret Orphee, R. y Cintra Lugones, A. L. (2017). Estética y participación ciudadana: reflexiones. *Revista Varela*, 17(46), 96-107.
- Cox, C. (2010). *Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas. https://ciudadania-escolar.cl/publication/2010-01-01_oportunidades_de_apr/
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D. y Bonhomme, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares*. UNESCO Oficina Internacional de Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227975>
- Dijkstra, A. B. & de la Motte, P. I. (Eds.). (2014). *Social Outcomes of Education. The assessment of social outcomes and school improvement through school inspections*. Amsterdam University Press.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Enríquez, P., Villazón, A. y Olguín M. (2004). *Representaciones en torno a la ciudadanía y la lectura. Informe de Avance del proyecto: Círculos de Lectura y Construcción de Ciudadanía y Construcción de Ciudadanía*. Secretaría de Ciencia y Técnica, FCH-UNSL.
- Evans, R. W. & Saxe, D. W. (Eds.). (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. NCSS Bulletin 93. National Council for the Social Studies. <https://eric.ed.gov/?id=ED410141>
- Fernández, G. (2001). La ciudadanía en el marco de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (26), 167-199. <https://doi.org/10.35362/rie260983>

- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación* (Trad. S. Mastrangelo). Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed., Trad. J. Mellado). Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (Trad. S. Mastrangelo). Siglo XXI.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes* (Trad. C. Berenguer Revert). Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método I* (8ª ed., Trad. A. Agud Aparicio y R. de Agapito). Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (2008). *Philosophical Hermeneutics* (Trad. D. E. Linge). University of California Press.
- Garzón Iguavita, W. G. (2017). *Formación ciudadana en Colombia: Un enfoque desde el Sur* [Tesis de doctorado, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/13194>
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica* (Trad. H. Pons). Amorrortu.
- Giroux, H. A. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: Pedagogía crítica de la época moderna* (4ª ed., Trad. M. Mur Ubasart). Siglo XXI.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum* (3ª ed., Trad. P. Manzano). Morata.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vols. I y II, Trad. M. Jiménez Redondo). Taurus.
- Habermas, J. (1989). *Conocimiento e interés* (Trad. M. Jiménez Redondo, J. F. Ivars y L. M. Santos). Taurus.
- Hegel, G. W. F. (1975). *Principios de la filosofía del derecho o derecho natural y ciencia política* (Trad. J. L. Vermal). Sudamericana.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior. (2016). *Cuestionario de Acciones y Actitudes Ciudadanas, prueba Saber 3º, 5º y 9º. Resultados nacionales 2012-2015*. Ministerio de Educación Nacional. www.icfes.gov.co/documents/39286/1642471/Cuestionario+acciones+actitudes+ciudadanas+prueba+saber+359+-+resultados+nacionales+2012+al+2015.pdf/8654dfe2-8749-8be0-3da1-cfa900e0ae95?version=1.0&t=1647374817627
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior. (2017). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS 2016. Informe nacional para Colombia 2017*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-07/ICCS_2016_National_Report_Colombia.pdf
- Jauregui Mora, S. Z. (2018). La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Boletín Redipe*, 7(11), 65-81.
- Jooste, N. & Heleta, S. (2017). Global Citizenship versus Globally Competent Graduates: A Critical View from the South. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 39-51. <https://doi.org/10.1177/10283153166637341>

- Klafki, W. (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista de Educación*, (291), 105-127.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (4ª ed.). Graó.
- Moraes, R. & Galiazzi, M. C. (2006). Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação (Bauru)*, 12(1), 117-128. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>
- Pimienta Betancur, A. (2012). *Formación Ciudadana, Proyecto Político y Territorio* [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia]. <https://hdl.handle.net/10495/4113>
- Pinilla Díaz, A. V. y Torres Azocar, J. C. (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana: una década de incertidumbres*. Universidad Pedagógica Nacional, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/139>
- Ramírez, L. A. (2020). *El diálogo pedagógico: Una propuesta pedagógica para el siglo XXI*. Magisterio.
- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, (28), 108-119. <https://doi.org/10.17227/01234870.28folios108.119>
- Ramírez Flores, S. A. (2015). *Representaciones sociales sobre la ciudadanía en estudiantes de una escuela particular subvencionada de la ciudad de Santiago* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/143762>
- Ramírez Peña, L. A. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Magisterio.
- Restrepo, G. (2000). *Hacia un nuevo modelo de socialización democrática: un estado del arte en las innovaciones e investigaciones en formación de valores en el distrito de Bogotá*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/405>
- Ricoeur, P. (1979). The Model of the Text: Meaningful Action Considered as a Text. En P. Rabinow & W. M. Sullivan (Eds.), *Interpretive Social Science: A Reader* (pp. 73-102). University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520340343-004>
- Ruiz Silva, A. y Chaux Torres, E. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Ascofade.
- Secretaría de Educación Distrital. (2019). *Encuesta de Clima Escolar 2019*. <https://www.redacademica.edu.co/resultados-de-la-encuesta-de-clima-escolar-2019>
- Scheerens, J. (2011). Indicators on informal learning for active citizenship at school. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(3), 201-222. <https://doi.org/10.1007/s11092-011-9120-8>
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://www.iea.nl/publications/study-reports/international-reports-iea-studies/citizenship-and-education-twenty-eight>

- Torres Tovar, C. P. y Reyes Grisales, E. Y. (2015). Subjetivación en la escuela: una mirada crítica al programa de competencias ciudadanas. *Educación y Ciencia*, (18), 11-28.
- Wattenberg, M. P. (2002). The Decline of Party Mobilization. En R. J. Dalton y M. P. Wattenberg (Eds.), *Parties Without Partisans: Political Change in Advanced Industrial Democracies* (pp. 64-76). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0199253099.003.0004>



Título: *Maltrato infantil*
Autor: IA Clipdrop by stable-diffusion /
Identities
Dimensiones: 2133x2133 mp.
Año: 2023

Maltrato infantil por negligencia: salud mental y riesgo psicosocial en madres con expedientes legales¹

Neglectful child abuse: mental health and psychosocial risk in mothers with legal records

Autores:

Diana Marcela Bedoya Gallego²
<http://orcid.org/0000-0003-1061-982X>
Saíd Reyes Sarmiento³
<http://orcid.org/0000-0003-3856-1842>
Paula Cristina Durango Ospina⁴
<https://orcid.org/0000-0002-5701-2235>

Recibido: 19/08/2022

Aprobado: 30/05/2023

DOI: <https://doi.org/10.53995/rsp.v14i14.1383>

Resumen

Se presenta un estudio con enfoque cualitativo del nivel descriptivo, con apoyo de datos cuantitativos, que tuvo por objetivo caracterizar el estado de salud mental y factores de riesgo psicosocial en un grupo de madres con expedientes de maltrato infantil por negligencia. La muestra estuvo conformada por 5 mujeres que, entre los años 2019 y 2020, tuvieron abiertos procesos legales en las cinco comisarías de familia del municipio de Rionegro (Antioquia, Colombia) por presunta amenaza, vulneración o inobservancia de los derechos de sus hijos. Los hallazgos muestran que estas madres presentan síntomas de depresión, ansiedad severa y baja satisfacción con la vida, además de precarias condiciones socioeconómicas y poca disponibilidad de redes de apoyo. Se concluye que la salud mental es una condición fundamental para el ejercicio de una crianza respetuosa.

Palabras clave: maltrato infantil, salud mental, riesgo psicosocial, niño abandonado, crianza.

¹ Artículo de investigación.

² Candidata a doctora en Psicología, Universidad del Norte; magíster en Ciencias del Matrimonio y la Familia, Universidad Católica de Valencia; psicóloga, Universidad Católica de Oriente. Miembro del grupo de investigación Clínica Psicológica, Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto). Docente e investigadora, Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto). dbedoyagall@uniminuto.edu.co

³ Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital; especialista en Promoción en Salud y Desarrollo Humano, Colegio Mayor de Cundinamarca; psicólogo, Universidad Manuela Beltrán. Docente e investigador, Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto). said.reyes@uniminuto.edu.co

⁴ Administradora de Negocios, Universidad EAFIT; psicóloga, Universidad Católica de Oriente. Gerente de proyectos, EDUKI S.A.S. crissdurango@gmail.com

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.

Abstract

A study with a descriptive qualitative approach is presented, supported by quantitative data that aimed to characterize the mental health status and psychosocial risk factors in a group of mothers with child abuse records due to neglect. The sample consisted of 5 women who, between the years 2019 and 2020, had open legal proceedings in the five family police stations of the municipality of Rionegro (Antioquia, Colombia) for alleged threat, violation or

non-observance of their children's rights. The findings show that these mothers present symptoms of depression, severe anxiety and low satisfaction with life; in addition to precarious socioeconomic conditions and low availability of support networks. It is concluded that mental health is a fundamental condition for the exercise of respectful parenting.

Keywords: child abuse, mental health, psychosocial risk, abandoned child, parenting, upbringing.

La negligencia ha sido entendida como una forma particular de maltrato infantil, caracterizada por el descuido y la omisión, por parte del cuidador, en la atención a las necesidades básicas del menor, provocando privación en la satisfacción de sus necesidades biológicas, afectivas, sociales e intelectuales (Arranz-Montull y Torralba-Roselló, 2017; Vargas-Porras *et al.*, 2016). En general, su identificación y diagnóstico se ha asociado con las condiciones de gravedad e intensidad que este manifieste; sin embargo, es posible plantear que los niños también pueden encontrarse expuestos a experiencias que, pese a que formalmente no serían caracterizadas como negligencia, se constituyen en formas menos severas de privación psicossocial (King *et al.*, 2019).

Lo antes señalado se convierte en una de las razones que justifican que la negligencia sea considerada un tipo de maltrato silencioso e invisible, lo que hace complejo tanto su reconocimiento como la caracterización de las familias con este tipo de problema (Bérubé *et al.*, 2017; Delgado Meza, 2016; King *et al.*, 2019; Helton *et al.*, 2018; Ruiz y Gallardo, 2002), de manera tal que, ante la exposición prolongada, los efectos en el desarrollo de niños víctimas persisten incluso a lo largo de la vida (McLaughlin, 2017).

Según los hallazgos de McLaughlin (2017), los niños que crecen en entornos desfavorecidos desde temprana edad presentan déficits persistentes en diversos aspectos del funcionamiento cognitivo. Estos déficits se atribuyen a la falta de información ambiental tanto social como cognitiva, lo que resulta en una poda sináptica acelerada y una limitación dramática de las conexiones sinápticas y la ramificación dendrítica. Además, la autora menciona que los niños criados en la pobreza enfrentan privaciones que incluyen la exposición a un lenguaje complejo limitado, falta de supervisión por parte de los cuidadores y escasa estimulación cognitiva. Estas privaciones se traducen en problemas en el funcionamiento ejecutivo, que son similares a los observados en niños expuestos a privaciones más extremas asociadas con la crianza institucional.

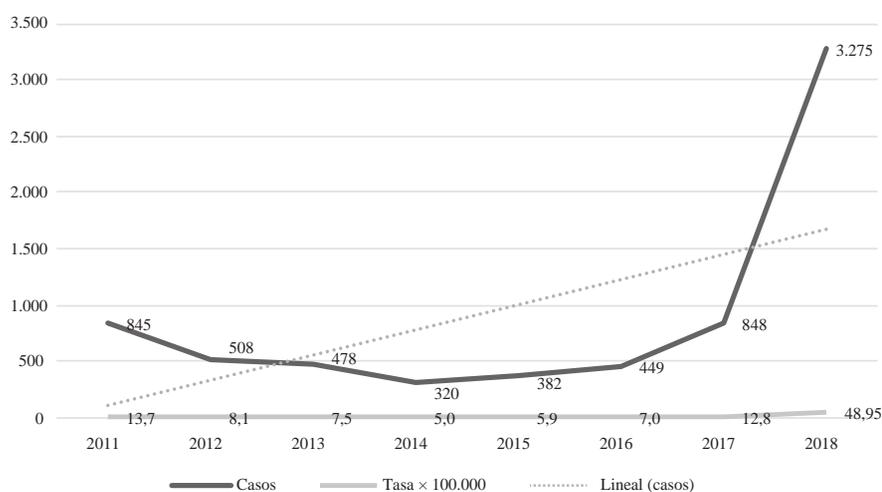
Pese al reconocimiento del fenómeno hasta ahora presentado, en la literatura científica se plantea que, de todas las formas de maltrato infantil, la negligencia

sigue siendo la menos documentada en la investigación (Bérubé *et al.*, 2017; King *et al.*, 2019), hecho que no puede explicarse en la consideración de que tiene menos efectos perjudiciales en el desarrollo de los niños en relación con otros tipos de maltrato o bajo la idea de que se trata de un raro fenómeno (Bérubé *et al.*, 2017). Para el caso puntual de Colombia, se plantea que, anualmente, se abandonan alrededor de 20.000 niños (Vargas-Porras *et al.*, 2016). Así mismo, de acuerdo con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (s.f.), entre el 2011 y el 2017, 259.834 menores de edad ingresaron al Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD) por motivo de maltrato, siendo el 2017 el año en que se concentró el mayor número de casos reportados (10.768), de los cuales el 71% (7.634) corresponde a maltrato por negligencia y el 23% (2.521) a maltrato físico.

En lo que respecta a Antioquia, un análisis del Anuario Estadístico (Gobernación de Antioquia, 2012-2019) de los casos de violencia intrafamiliar entre los años 2011 y 2018 muestra que en este período de tiempo se presentaron 7.105 casos, lo que equivale a un promedio anual de 888 casos y 74 casos por mes. Respecto a la tasa por cada cien mil habitantes, la más alta se presentó en el año 2018, con un 48,95%, y la más baja correspondió al año al 2014, con una tasa de 5,0 por cada cien mil habitantes; de esta manera, se observa en la línea de tendencia un incremento de los casos reportados (ver Figura 1).

Figura 1

Casos reportados como violencia intrafamiliar por negligencia en Antioquia entre 2011 y 2018



Nota. Elaboración propia a partir de Gobernación de Antioquia (2012-2019).

En ese orden de ideas, Bérubé *et al.* (2017) sugieren que una de las explicaciones para esta dificultad es la falta de consenso en su definición y medida, lo que repercute

en la comprensión de sus causas y en la definición de los perfiles de las familias con este problema y, como consecuencia de ello, las intervenciones diseñadas se ven limitadas en sus efectos.

En consecuencia, la perspectiva de un modelo ecosistémico y de desarrollo (*Framework for the Assessment of Children in Need and Their Families* [FACNF], como se citó en Bérubé *et al.*, 2017) ha propiciado una aproximación al fenómeno a partir de tres componentes que permiten a) el reconocimiento de las necesidades de desarrollo de los niños, b) un abordaje a las respuestas que reciben a esas necesidades y c) la identificación de los factores personales, familiares y ambientales que puedan estar evitando que los adultos que rodean a los niños respondan a sus necesidades.

La propuesta de Léveillé y Chamberland (2010, como se citó en Bérubé *et al.*, 2017) sugiere que el segundo componente (respuesta a las necesidades de los niños) se compone de seis dimensiones, a saber:

1. Atención básica: se refiere a la provisión de alimentos, ropa y atención médica, cuya falta, a menudo, se ha denominado negligencia física.
2. Garantía de seguridad: se relaciona con la supervisión que los adultos ofrecen para mantener la seguridad de los niños.
3. Estimulación: tiene que ver con la respuesta emocional ambiental necesaria para la estimulación cognitiva y atención educativa que el niño requiere. Su ausencia es denominada negligencia cognitiva.
4. Calidez emocional: trata el afecto, atención y aliento dados al niño. Su falta corresponde a la negligencia emocional.
5. Orientación y límites: alude a los elementos relacionados con la disciplina, la rutina y la coherencia. Los estilos parentales desconectados se relacionan con el abandono.
6. Estabilidad: hace referencia a la permanencia de las figuras de apego y a la coherencia de sus comportamientos en relación con los niños.

Ahora bien, en lo que respecta a los factores de riesgo asociados, estos se centran en la salud mental de los padres (o cuidadores), consumo de alcohol u otras sustancias psicoactivas, bajas condiciones socioeconómicas y escasa red de apoyo. Algunos estudios (Dittrich *et al.*, 2018; Muzik *et al.*, 2017) coinciden en señalar que la depresión, el estrés y el trastorno de estrés postraumático tienen efectos relevantes en la calidad de la interacción madre-hijo, afectando con ello la calidad de vida infantil, puesto que la capacidad de la madre para proporcionar cuidados de apoyo puede verse disminuida (Fusco *et al.*, 2016) o bien desarrolla actitudes hostiles y percepciones negativas respecto del comportamiento de sus hijos (Olhaberry *et al.*, 2013).

De esta manera, reconocer que el desarrollo integral implica hacer lectura de las necesidades de los niños, más allá de lo instrumental, orienta la atención hacia los agentes del cuidado, quienes en primera infancia están representados fundamentalmente por los cuidadores principales (madre y padre o quien haga las veces). Así mismo, la evidencia científica ha robustecido cada vez más el planteamiento

de que el desarrollo abarca la edad gestacional (Glover, 2014), lo que implica una mirada de encadenamiento entre el bienestar de la madre y del hijo, en el marco de sus condiciones vitales (Alamo *et al.*, 2017; Arancibia Olguín, 2016; Bedoya y Giraldo, 2010; García-Cruz *et al.*, 2019; Nicoletti *et al.*, 2017).

En ese orden de ideas, aun cuando existen planteamientos diversos y algunos muy críticos acerca de orientar el estudio de estas temáticas a la figura materna, este sigue siendo un terreno por conocer, más cuando la evidencia arroja datos relevantes del lugar activo que ocupa la madre en las formas de maltrato pasivo (Caravaca y Sáez, 2020; Gaxiola y Frías, 2005; Vite Sierra *et al.*, 2010). Lo anterior cobra más sentido cuando se reconoce que este tipo de maltrato se liga al lazo emocional que se establece entre el niño y su madre y a los estilos de crianza, favoreciendo el silencio y la lealtad de las víctimas, lo que aumenta la dificultad para su reconocimiento y descripción (Arancibia Olguín, 2016; Carrillo y Jiménez, 2018; García-Cruz *et al.*, 2019; Nicoletti *et al.*, 2017).

Es por lo anterior que el presente artículo responde al objetivo de caracterizar el estado de salud mental y los factores de riesgo psicosocial en un grupo de madres con expedientes de maltrato infantil por negligencia, ubicadas en las cinco comisarias de familia del municipio de Rionegro (Antioquia, Colombia) entre los años 2019 y 2020. De esta manera, se convierte en una contribución al desarrollo del conocimiento en lo que respecta al maltrato infantil por negligencia, aspecto que, a su vez, se asocia con los intereses nacionales e internacionales por reducir las tasas de violencia contra la niñez, a partir de la materialización de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para el 2030 y la Alianza Mundial para Acabar con la Violencia Contra los Niños, lo que exige reconocer e intervenir oportunamente los factores de riesgo asociados con la pobreza, la desigualdad social y de género y la falta de acceso a recursos como la salud, la educación, la justicia y los entornos seguros; dicho en otros términos, incluir estos y otros potenciadores de violencia en la niñez como una prioridad en políticas nacionales y programas de prevención (Organización Panamericana de la Salud y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2018).

Metodología

Se recurrió al enfoque cualitativo del nivel descriptivo, con apoyo de datos cuantitativos. En lo que respecta a la temporalidad, la investigación se enmarca en los estudios de tipo selectivo transversal (Ato *et al.*, 2013).

La muestra está compuesta por un grupo de 5 madres captadas a partir de la revisión de expedientes legales en las cinco comisarias de familia de Rionegro (Antioquia, Colombia) entre 2019 y 2020, expedientes que fueron abiertos para la verificación de derechos o apertura del Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD) por motivo del maltrato. Al respecto, es importante aclarar que, dada la dificultad para el acceso a la población, se privilegió la voluntariedad de las participantes sobre la representatividad poblacional, por lo que se define como

criterio muestral la conveniencia (Scharager y Armijo, 2001). Las convenciones para referirse a las participantes del estudio y a la comisaría de procedencia se relacionan en la Tabla 1.

Tabla 1

Participantes del estudio y comisarías de familia relacionadas

Convención para referir la participante	Comisaría
Madre 1	Primera
Madre 2	Quinta
Madre 3	Cuarta
Madre 4	Tercera
Madre 5	Primera

Nota. Elaboración propia.

En total se revisaron 346 expedientes, de los cuales fueron seleccionados 46, por presentar información relacionada o ampliamente descriptiva de situaciones de negligencia infantil, a la luz del marco para la evaluación de los niños necesitados y sus familias (*Framework for the Assessment of Children in Need and Their Families* [FACNF], como se citó en Bérubé *et al.*, 2017). Una vez identificados los expedientes, se procedió a establecer contacto con las mujeres vinculadas. Inicialmente, 12 madres se dispusieron a participar del estudio; sin embargo, solo 5 de ellas diligenciaron los instrumentos, los cuales se aplicaron mediante visitas domiciliarias.

Para la recolección de los datos se utilizó la escala de depresión, ansiedad y estrés (DASS 21, por sus siglas en inglés) de validación colombiana (Ruiz *et al.*, 2017), atendiendo con ello a la dimensión negativa del estado de salud mental. Adicionalmente, se aplicaron un cuestionario de autoinforme que permite medir la experiencia de satisfacción con la vida (SV) (Ruiz *et al.*, 2019) y otro que permite identificar las estrategias de afrontamiento en las madres participantes del estudio, a saber: Escala de Estrategias de Coping Modificada (EEC-M) (Londoño *et al.*, 2006). Ambos instrumentos permitieron una lectura de aspectos positivos de la salud mental. En lo que respecta al riesgo psicosocial, se aplicó una encuesta, a partir de un cuestionario, que comprende variables como edad, nivel educativo, estrato socioeconómico, ingresos del hogar y sus respectivas fuentes, composición familiar, estado civil y crisis o dificultades experimentadas durante la pandemia por COVID-19. Además, se aplicaron procedimientos de análisis estadísticos descriptivos. Se recurrió, inicialmente, a un análisis de distribución de frecuencias y, posteriormente, a un análisis de la capacidad informativa de las medidas de tendencia central y de dispersión.

Las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta se rigen de acuerdo con la Resolución 8430 de 1993. Dado que la investigación es de riesgo mínimo, se garantiza la confidencialidad de la información y la capacidad de libre elección y participación

voluntaria de las participantes. Ahora, dada la información legal a la que se tuvo acceso, el proyecto se amparó en una alianza estratégica firmada entre la Alcaldía de Rionegro y la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), alianza que se encuentra registrada con el número 1100-07-013-021.

Resultados y discusión

Riesgo psicosocial

En lo que respecta a los factores de riesgo psicosocial, se encontró que, en los casos de las madres que están solteras y cuya configuración familiar es monoparental con jefatura femenina, son ellas quienes se encargan de las decisiones de la casa, así como de la crianza de los hijos. Por su parte, para las mujeres que se encuentran en unión libre, se identifica que el compañero sentimental coincide con ser el padre biológico de sus hijos, lo que hace que estos se conviertan en una fuente de apoyo para la toma de decisiones respecto a la crianza, además de contribuir al soporte económico de la familia. Al respecto, el estudio realizado por Santelices Álvarez *et al.* (2015) encontró que se observa mayor riesgo de deterioro en el desarrollo de los niños en los casos en los que las madres ejercen monoparentalidad, con jornadas de trabajo completas y con bajo apoyo social, en comparación con los infantes que provienen de familias biparentales.

Por otro lado, la disponibilidad de fuentes de apoyo familiar y social es variable. Las madres 1, 3 y 5 disponen de apoyo familiar por parte de su propia madre o de sus hermanos, bien sea en el cuidado de los hijos, en lo emocional o en lo psicológico. En contraste, las madres 2 y 4 carecen de redes de soporte al interior de sus grupos familiares, aspecto que se constituye en un factor de riesgo, especialmente para la madre 4, quien además ejerce como cabeza de familia. Respecto al apoyo comunitario, solo las madres 3 y 4 reciben auxilios de carácter económico, provenientes del Gobierno municipal o de otros programas públicos. En ese sentido, se encuentran coincidencias con los resultados de otros estudios (de Falco *et al.*, 2014; Firk *et al.*, 2018; Yang & Maguire-Jack, 2018), en los que se halló que la exposición a entornos poco estables y la carencia de apoyo social constituyen factores de riesgo relevantes para el desarrollo de prácticas de maltrato hacia los hijos.

En relación con la situación por COVID-19, en los 5 casos se presentaron crisis familiares derivadas de la pandemia, crisis manifestadas en la disminución del salario, desempleo y alteraciones en la convivencia familiar. Estos factores llevaron a que, por ejemplo, la madre 2 fuera desalojada de la vivienda que ocupaba para ese momento, la madre 3 tuviera que asumir el desarrollo de las actividades académicas de sus hijos y la madre 5 quedara desempleada y viviera el proceso de retiro de la tenencia y cuidado de su hijo en época de la pandemia. Este aspecto cobra relevancia cuando se identifica que la crisis sanitaria representó un factor de riesgo que aumentó los niveles de *burnout* parental y, con ello, el riesgo de maltrato (Piraino Villalón, 2021).

En general, se observa que las madres participantes viven en condiciones económicas y familiares complejas, en tanto indican que están expuestas a diversos factores familiares y sociales que las vulneran y que dificultan su ejercicio de la maternidad.

Estado de salud mental

Por su parte, en el estado de salud mental se encontró una tendencia a presentar síntomas de depresión y ansiedad severas, principalmente en las madres 2, 3 y 4, quienes arrojaron puntuaciones para las subescalas de depresión y ansiedad por encima de 11, lo que, de acuerdo con Ruiz *et al.* (2017), indica la presencia reciente de síntomas severos. Diversos estudios (Dittrich *et al.*, 2018; Di Venanzio *et al.*, 2017; Nieto *et al.*, 2017; Sockol *et al.*, 2014; Yang & Maguire-Jack, 2018) coinciden en señalar que la depresión y otros problemas relacionados, como la ansiedad y el estrés, afectan negativamente la calidad de la relación materno-infantil, pues disminuyen la respuesta sensible y la disponibilidad para la interacción madre-hijo.

Las estrategias de afrontamiento son reconocidas como un conjunto de recursos cognitivos y comportamentales que se orientan hacia la resolución de situaciones problemáticas, así como a la reducción o eliminación de respuestas emocionales inadecuadas (Londoño *et al.*, 2006). En ese orden de ideas, haciendo uso de la Escala de Estrategias de Coping Modificada (Londoño *et al.*, 2006), se identificó que las participantes presentan una tendencia promedio en relación con los 12 factores que propone el cuestionario; esto a excepción de las estrategias *búsqueda de apoyo social*, *evitación emocional* y *religión*. En ese sentido, este grupo de mujeres tiende a percibir carencia del apoyo que les podrían proporcionar amigos, familiares u otros cercanos, por lo que es posible que tiendan a sentirse desarticuladas o aisladas de una red social más amplia. Este aspecto guarda relación con los hallazgos antes presentados, acerca de la falta de disponibilidad en redes de apoyo, especialmente en las madres de familias monoparentales.

Así mismo, se observa coherencia con los resultados relacionados con la estrategia de afrontamiento *evitación emocional*, en la medida en que esta estrategia alude a la necesidad de inhibir las reacciones emocionales que se perciben negativas, al considerar que, si las expresan o exteriorizan, esto redundará en desaprobación social (ver Tabla 2). Estos hallazgos son coincidentes con los arrojados por otros estudios en los que se ha identificado que un recurso o estrategia de afrontamiento de evitación, por parte de padres y madres, aumenta en estos los niveles de estrés y los problemas emocionales (Calero Plaza, 2013).

Es importante mencionar que la *religión* ocupa una función importante en la vida de las participantes, pues se observa una tendencia alta a considerar que el rezo y la oración pueden ayudar a tolerar más fácilmente los problemas e incluso generar soluciones. Así pues, si se observan los resultados respecto a los síntomas de depresión y ansiedad en conjunto con el recurso a estrategias de afrontamiento caracterizadas por el aislamiento, se reconoce la concurrencia de dos factores de riesgo en los que se relacionan afecciones en la salud mental y estilos cognitivos. Este hallazgo aporta

a la comprensión sobre la forma cómo interactúan las estrategias de afrontamiento y el estrés parental percibido.

Tabla 2
Resultados del cuestionario de coping modificado

Factores	Media	Desviación estándar	Resultado	Interpretación
Solución de problemas	33,5	8,4	28,6	Uso promedio
Búsqueda de apoyo social	23,2	8,2	17,2	Uso bajo
Espera	22,5	7,5	23,4	Uso promedio
Religión	20,7	9,0	29,0	Uso alto
Evitación emocional	25,0	7,5	30,2	Uso alto
Búsqueda de apoyo profesional	10,9	5,6	10,6	Uso promedio
Reacción agresiva	12,7	5,1	15,2	Uso promedio
Evitación cognitiva	15,9	4,9	18,4	Uso promedio
Reevaluación positiva	18,4	5,4	16,0	Uso promedio
Expresión de la dificultad de afrontamiento	14,8	4,7	14,2	Uso promedio
Negación	8,8	3,3	9,6	Uso promedio
Autonomía	6,8	2,8	6,6	Uso promedio

Nota. Elaboración propia.

Se encuentra que, en general, las madres experimentan insatisfacción con su vida (ver Tabla 3). Dicho en otros términos, es posible que las participantes hayan construido un juicio global cognitivo respecto a su propia vida caracterizado por la ausencia de bienestar y de felicidad. Este hallazgo adquiere sentido en el contexto de los resultados hasta ahora presentados, especialmente en lo que respecta a la relación entre apoyo social percibido y estado de salud mental, toda vez que, como lo señalaron Garrido-Montesinos *et al.* (2018), se ha encontrado evidencia de una correlación positiva entre satisfacción con la vida, apoyo social y autoconcepto.

Tabla 3

Resultados del cuestionario satisfacción con la vida (SV)

Participante	SV_1	SV_2	SV_3	SV_4	SV_5	Resultado	Interpretación
Madre 1	4	5	5	2	5	21	Poco satisfecha
Madre 2	2	3	3	2	3	13	Insatisfecha
Madre 3	4	7	6	2	6	25	Satisfecha
Madre 4	1	1	1	1	1	5	Muy insatisfecha
Madre 5	3	6	3	7	3	22	Poco satisfecha
					Promedio	17,2	Un poco insatisfecha

Nota. Las abreviaciones SV_1, SV_2, SV_3, SV_4 y SV_5 hacen alusión a los cinco ítems que componen el cuestionario de satisfacción con la vida. Fuente: elaboración propia.

La información recogida a partir de la aplicación de los instrumentos permitió identificar que las madres se encuentran en situación de riesgo respecto a su salud mental, considerando las variables “síntomas de depresión, ansiedad y estrés”, “estrategias de afrontamiento” y “satisfacción con la vida”. Así mismo, este riesgo se articula a unas condiciones psicosociales que son poco favorables, tanto para su bienestar como para el ejercicio de su maternidad, lo que redundaría en una acumulación de factores de riesgo para la recurrencia en prácticas negligentes en el cuidado materno.

Lo antes mencionado dialoga con hallazgos de estudios similares en los que se planea, por un lado, que afecciones en la salud mental expresadas, por ejemplo, en depresión mayor aumentan la probabilidad de comportamientos de abandono o desconexión emocional por parte de las figuras parentales (Ayers *et al.*, 2019; Dittrich *et al.*, 2018; Lee *et al.*, 2011; Raskin *et al.*, 2016) ante las necesidades de sus hijos. Por otro lado, las condiciones sociales de las familias ejercen una influencia importante en los roles parentales; de esta manera, la pobreza y la falta de apoyo social se han relacionado comúnmente con la negligencia infantil (Chan *et al.*, 2021; van IJzendoorn *et al.*, 2020). No obstante, Delgado Meza (2016) señala que este hallazgo no puede presentarse como evidencia concluyente de la relación directa entre pobreza y bajo estatus socioeconómico con negligencia, por lo que se resalta la importancia de avanzar en estudios que robustezcan el conocimiento desarrollado al respecto.

Una limitación de la presente investigación se asocia con el tamaño de la muestra, ya que solo fue posible captar la participación de 5 madres con expedientes legales por motivo de presunta amenaza, vulneración o inobservancia de los derechos de sus hijos. Esta no se constituye en una muestra representativa y, en ese sentido, los resultados aquí descritos aportan información como un caso de estudio. Pese a esta situación, el artículo de investigación representa un aporte relevante sobre la caracterización de familias con este tipo de problemas y, especialmente, de las condiciones de madres que incurren en este tipo de prácticas, con el fin de lograr

una identificación oportuna de los factores de riesgo, incluso desde los programas de atención prenatal, dada la naturaleza silenciosa e invisible de la negligencia infantil.

Conclusiones

A partir de la Declaración Universal de los Derechos del Niño en 1989, y la posterior ratificación de estos por parte del Estado en la Constitución de 1991, en Colombia se acogió el principio de corresponsabilidad entre familia, sociedad y Estado para garantizar el desarrollo, protección y atención integral de niños, niñas y adolescentes. Los hallazgos de este estudio muestran que el ejercicio de la crianza en contextos desfavorables que integran tanto condiciones individuales como sociales ocupa un lugar relevante en el desencadenamiento de prácticas de maltrato. En consecuencia, la investigación aporta al desarrollo del conocimiento respecto a la definición de los perfiles de familias con problemáticas relacionadas con la negligencia y, con ello, a la identificación de aspectos fundamentales en el acompañamiento psicosocial que se ofrece a estas y, de manera particular, a las madres.

En ese orden de ideas y considerando que, pese a la inclusión de los padres en la crianza de los niños, la madre sigue ocupando un lugar principal en su cuidado, es necesario atender la salud mental de estas mujeres, ya que identificar de manera oportuna factores de riesgo individuales y psicosociales se constituye en una acción urgente en la pretensión nacional e internacional de disminuir la violencia contra los niños, especialmente cuando se trata de formas de violencia silenciosa, como es el caso de la negligencia. Lo anterior implica un esfuerzo de carácter intersectorial, en el que se integren el sistema de protección infantil, el sistema de educación y el sistema de salud, dadas las múltiples causas asociadas a este tipo de problemas sociales.

Referencias

- Alamo, N., Krause, M., Pérez, J. C. y Aracena, M. (2017). Impacto de la salud psicosocial de la madre adolescente en la relación con el niño/a y su desarrollo. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 26(3), 332-346. <https://doi.org/10.24205/03276716.2017.1022>
- Arancibia Olguín, S. (2016). Negligencia materna, cruzando el umbral de los estereotipos: contribuciones desde el trabajo social. *Humanismo y Trabajo Social*, 16, 71-88. <http://hdl.handle.net/10612/12338>
- Arranz-Montull, M. y Torralba-Roselló, J. M. (2017). El maltrato infantil por negligencia o desatención familiar: conceptualización e intervención. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (23), 73-95. <https://doi.org/10.25100/prts.voi23.4587>
- Ato, M., López-García, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

- Ayers, S., Bond, R., Webb, R., Miller, P. & Bateson, K. (2019). Perinatal mental health and risk of child maltreatment: A systematic review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 98. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104172>
- Bedoya, M. H. y Giraldo, M. L. (2010). Condiciones de favorabilidad al maternaje y violencia materna. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 947-959. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/83>
- Bérubé, A., Lafantaisie, V., Clément, M.-E., Coutu, S., Dubeau, D., Caron, J. & Lacharité, C. (2017). Caseworkers' perspective on risk factors in the family environment influencing mothers' difficulties in meeting children's needs. *Children and Youth Services Review*, 82, 365-372. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.09.038>
- Calero Plaza, J. (2013). *Estrategias de afrontamiento de padres y madres que acuden a los servicios de atención temprana en la Comunidad Valenciana* [Tesis de doctorado, Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir]. <http://hdl.handle.net/20.500.12466/450>
- Caravaca Llamas, C. y Sáez Dato, M. A. (2020). Las otras víctimas: consecuencias y reconocimiento legal de los menores de edad víctimas de la violencia de género ejercida en el hogar. *Boletín Criminológico*, (26). <https://doi.org/10.24310/Boletin-criminologico.2020.v26i2020.9889>
- Carrillo Meraz, R. y Jiménez Bernal, G. (2018). ¿Víctimas pasivas?: hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 4(2), 62-79. <https://doi.org/10.22370/ieya.2018.4.2.656>
- Chan, K. L., Chen, Q. & Chen, M. (2021). Prevalence and Correlates of the Co-Occurrence of Family Violence: A Meta-Analysis on Family Polyvictimization. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(2), 289-305. <https://doi.org/10.1177/1524838019841601>
- Delgado Meza, J. A. (2016). El maltrato infantil por negligencia: concepto y visión general sobre su evaluación. *I + D Revista de Investigaciones*, 7(1), 14-23. <https://doi.org/10.33304/revinv.v07n1-2016002>
- Dittrich, K., Fuchs, A., Bempohl, F., Meyer, J., Führer, D., Reichl, C., Reck, C., Kluczniok, D., Kaess, M., Hindi Attar, C., Möhler, E., Bierbaum, A.-L., Zietlow, A.-L., Jaite, C., Winter, S. M., Herpertz, S. C., Brunner, R., Bödeker, K. & Resch, F. (2018). Effects of maternal history of depression and early life maltreatment on children's health-related quality of life. *Journal of Affective Disorders*, 225, 280-288. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.08.053>
- de Falco, S., Emer, A., Martini, L., Rigo, P., Pruner, S. & Venuti, P. (2014). Predictors of mother-child interaction quality and child attachment security in at-risk families. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00898>
- Firk, C., Konrad, K., Herpertz-Dahlmann, B., Scharke, W. & Dahmen, B. (2018). Cognitive development in children of adolescent mothers: The impact of socioeconomic risk and maternal sensitivity. *Infant Behavior and Development*, 50, 238-246. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2018.02.002>

- Fusco, R. A., Jung, N. & Newhill, C. E. (2016). Maternal victimization and child trauma: The mediating role of mothers' affect. *Children and Youth Services Review*, 67, 247-253. <https://doi.org/10.1016/j.chilgyouth.2016.06.020>
- García-Cruz, A. H., García-Piña, C. A. y Orihuela-García, S. (2019). Negligencia infantil: una mirada integral a su frecuencia y factores asociados. *Acta Pediátrica de México*, 40(4), 199-210.
- Garrido-Montesinos, C., Pons-Diez, J., Murgui-Pérez, S. y Ortega-Barón, J. (2018). Satisfacción con la vida y factores asociados en una muestra de menores infractores. *Anuario de Psicología Jurídica*, 28(1), 66-73. <https://doi.org/10.5093/apj2018a9>
- Gaxiola Romero, J. C. y Frías Armenta, M. (2005). Las consecuencias del maltrato infantil: Un estudio con madres mexicanas. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 363-374.
- Glover, V. (2014). Maternal depression, anxiety and stress during pregnancy and child outcome; what needs to be done. *Best Practice & Research Clinical Obstetrics & Gynaecology*, 28(1), 25-35. <https://doi.org/10.1016/j.bpobgyn.2013.08.017>
- Gobernación de Antioquia. (2012-2019). Anuario Estadístico de Antioquia (2011-2018). <https://www.antioquiadatos.gov.co/index.php/biblioteca-estadistica/anuario-estadistico-de-antioquia/>
- Helton, J. J., Cross, T. P., Vaughn, M. G. & Gochez-Kerr, T. (2018). Food neglect and infant development. *Infant Mental Health Journal*, 39(2), 231-241. <https://doi.org/10.1002/imhj.21694>
- van IJzendoorn, M. H., Bakermans Kranenburg, M. J., Coughlan, B. & Reijman, S. (2020). Annual Research Review: Umbrella synthesis of meta analyses on child maltreatment antecedents and interventions: differential susceptibility perspective on risk and resilience. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 272-290. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13147>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (s.f.). *Ingresos de niñas, niños y adolescentes al Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD) por motivo de maltrato*. <https://www.icbf.gov.co/programas-y-estrategias/observatorio-del-bienestar-de-la-ninez/ingreso-de-ninas-ninos-y-adolescentes>
- King, L. S., Humphreys, K. L. & Gotlib, I. H. (2019). The neglect-enrichment continuum: Characterizing variation in early caregiving environments. *Developmental Review*, 51, 109-122. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.01.001>
- Lee, F. A., Lewis, R. K., Sly, J. R., Carmack, C., Roberts, S. R. & Basore, P. (2011). Promoting Positive Youth Development by Examining the Career and Educational Aspirations of African American Males: Implications for Designing Educational Programs. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 39(4), 299-309. <https://doi.org/10.1080/10852352.2011.606402>
- Londoño, N. H., Henao López, G. C., Puerta, I. C., Posada, S., Arango, D. y Aguirre-Acevedo, D. C. (2006). Propiedades psicométricas y validación de la Escala de Estrategias de Coping Modificada (EEC-M) en una muestra colombiana. *Universitas Psychologica*, 5(2), 327-349.

- McLaughlin, K. (Abril de 2017). The long shadow of adverse childhood experiences: Adverse environments early in life have lasting consequences for children's health and development. *Psychological Science Agenda*. <https://www.apa.org/science/about/psa/2017/04/adverse-childhood>
- Muzik, M., Morelen, D., Hruschak, J., Rosenblum, K. L., Bocknek, E. & Beeghly, M. (2017). Psychopathology and parenting: An examination of perceived and observed parenting in mothers with depression and PTSD. *Journal of Affective Disorders*, 207, 242-250. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.08.035>
- Nicoletti, M., Giacomozzi, A. I. & Cabral, M. F. (2017). Análise de dois estudos de casos sobre abuso sexual cometido por mães. *Revista de Psicologia*, 35(2), 423-452. <https://doi.org/10.18800/psico.201702.002>
- Nieto, L., Lara, M. A. & Navarrete, L. (2017). Prenatal Predictors of Maternal Attachment and Their Association with Postpartum Depressive Symptoms in Mexican Women at Risk of Depression. *Maternal and Child Health Journal*, 21(6), 1250-1259. <https://doi.org/10.1007/s10995-016-2223-6>
- Olaberry, M., Escobar, M., San Cristóbal, P., Santelices, M. P., Farkas, C., Rojas, G. y Martínez, V. (2013). Intervenciones psicológicas perinatales en depresión materna y vínculo madre-bebé: una revisión sistemática. *Terapia Psicológica*, 31(2), 249-261. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082013000200011>
- Organización Panamericana de la Salud y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Revisión sistemática de protocolos nacionales para la atención a sobrevivientes de violencia en la niñez en los países de América Latina y el Caribe: Sumario de políticas de OPS/UNICEF*. <https://www.unicef.org/lac/informes/protocolos-para-la-atenci%C3%B3n-sobrevivientes-de-violencia-contra-la-ni%C3%B1ez>
- Piraino Villalón, C. (2021). *Burnout parental en contexto de crisis socio-sanitaria y su relación con el maltrato y la negligencia parental* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/PSI/52706>
- Raskin, M., Easterbrooks, M. A., Lamoreau, R. S., Kotake, C. & Goldberg, J. (2016). Depression Trajectories of Antenatally Depressed and Nondepressed Young Mothers: Implications for Child Socioemotional Development. *Women's Health Issues*, 26(3), 344-350. <https://doi.org/10.1016/j.whi.2016.02.002>
- Resolución 8430 de 1993 [Ministerio de Salud]. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. 4 de octubre de 1993.
- Ruiz Cerón, I. y Gallardo Cruz, J. A. (2002). Impacto psicológico de la negligencia familiar (leve versus grave) en un grupo de niños y niñas. *Anales de Psicología*, 18(2), 261-272.
- Ruiz, F. J., García Martín, M. B., Suárez Falcón, J. C. & Odriozola González, P. (2017). The Hierarchical Factor Structure of the Spanish Version of Depression Anxiety and Stress Scale -21. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 17(1), 97-105.

- Ruiz, F. J., Suárez-Falcón, J. C., Flórez, C. L., Odriozola-González, P., Tovar, D., López-González, S. & Baeza-Martín, R. (2019). Validity of the Satisfaction with Life Scale in Colombia and factorial equivalence with Spanish data. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(2), 58-65. <http://dx.doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n2.1>
- Santelices Álvarez, M. P., Besoain, C. y Escobar, M. J. (2015). Monoparentalidad, trabajo materno y desarrollo psicomotor infantil: Un estudio chileno en niños que asisten a salas cuna en contexto de pobreza. *Universitas Psychologica*, 14(2), 675-684. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-1.mtmd>
- Scharager, J. y Armijo, I. (2001). *Metodología de la Investigación para las Ciencias Sociales* (versión 1.0) [CD-ROM]. Escuela de Psicología, SECICO Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Sockol, L. E., Battle, C. L., Howard, M. & Davis, T. (2014). Correlates of impaired mother-infant bonding in a partial hospital program for perinatal women. *Archives of Women's Mental Health*, 17(5), 465-469. <https://doi.org/10.1007/s00737-014-0419-6>
- Vargas-Porras, C., Villamizar-Carvajal, B. y Ardila-Suárez, E. F. (2016). Factores asociados al riesgo de negligencia materna en el cuidado del hijo. *Enfermería Clínica*, 26(4), 220-226. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2016.02.004>
- Di Venanzio, C., Pacitti, F., Rossetti, M. C., Santarelli, V., Gregori, E., D'Alfonso, A., Carta, G. & Rossi, A. (2017). Perinatal depression screening and early treatment. *Journal of Psychopathology*, 23(3), 99-104.
- Vite Sierra, A., López Rodríguez, F. y Negrete Cortés, A. (2010). Sensibilidad materna y maltrato infantil. *Acta Colombiana de Psicología*, 13(2), 11-18.
- Yang, M.-Y. & Maguire-Jack, K. (2018). Individual and Cumulative Risks for Child Abuse and Neglect. *Family Relations*, 67(2), 287-301. <https://doi.org/10.1111/fare.12310>



Título: *Abandono escolar*
Autor: IA Clipdrop by stable-diffusion /
Identidades
Dimensiones: 2133x2133 mp.
Año: 2023

Factores de exposición al abandono escolar en educación básica secundaria en La Laguna, Durango, México¹

Exposure factors to school dropout in basic secondary education in La Laguna, Durango, Mexico

Autora:

Élida Elizarrarás Ramírez²

<https://orcid.org/0000-0003-3792-8147>

Recibido: 30/08/2022

Aprobado: 30/05/2023

DOI: <https://doi.org/10.53995/rsp.v14i14.1384>

Resumen

Hablar del abandono temporal o permanente en la escuela secundaria implica revisar los factores internos y externos que limitan la permanencia de los estudiantes. Este artículo de investigación, de enfoque cualitativo según el método hermenéutico de análisis del discurso y la técnica del grupo de enfoque, tiene como propósito comprender los factores de exposición implicados en el abandono escolar en ocho escuelas secundarias de La Laguna (Durango, México). Entre los resultados, se encontró que el contexto familiar, el estrato socioeconómico y las bajas expectativas docentes exponen al alumnado al abandono escolar; por otro lado, el género, el rezago, la discapacidad y la extraedad no inciden en la desafiliación de los centros educativos. Se concluye que los climas escolares de confianza, que animan y alientan al personal docente, son alicientes para la continuidad de los estudiantes en las escuelas.

¹ Artículo de investigación.

² Candidata a doctora en Educación, Universidad Autónoma de La Laguna (UAL); coordinadora de la Unidad del Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo (CHIDE) José Vasconcelos. elida.elizarraras@durango.gob.mx

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.

Palabras clave: ambiente escolar, educación secundaria, rendimiento académico, abandono escolar, México.

Abstract

Talking about temporary or permanent dropout in secondary school implies reviewing the internal and external factors that limit the permanence of students. This research article with a qualitative approach, according to the hermeneutic method of discourse analysis and the focus group technique, aims to understand the exposure factors involved in school dropout in eight secondary schools in La Laguna

(Durango, Mexico). Among the results, it was found that the family context, the socioeconomic stratum and the low teacher expectations expose students to school dropout; on the other hand, gender, backwardness, disability and extra-age do not affect disaffiliation from educational centers. It is concluded that the trusting school climates that encourage and encourage the teaching staff are incentives for the continuity of the students in the schools.

Keywords: school environment, secondary education, academic performance, school dropout, Mexico.

La permanencia escolar es un tema de discusión académica que ha sido permeado por argumentos, tanto negativos como positivos, ya que se ha estudiado desde la reprobación, el abandono escolar, la deserción y el rezago, pero también desde la motivación, la autoeficacia, el interés y la responsabilidad.

Específicamente, distintos autores han generado conocimiento con base en sus investigaciones respecto al tema del abandono escolar y, a partir de este conocimiento, se promueven programas que favorecen habilidades para la vida, enfocadas al rendimiento académico y, por ende, a la permanencia en las escuelas (Cueto, 2004; Givaudan Moreno *et al.*, 2012; Tapia García *et al.*, 2010; Torres Díaz *et al.*, 2020). Del mismo modo, otros proponen el estudio de factores que confluyen en los entornos próximos al alumnado, como la familia, la escuela y el aula, como coadyuvantes en la problemática (Blasco, 2003; Delgado Durán, 2011; González Losada *et al.*, 2015; Quiroz, 1990; Zorrilla Fierro, 2009).

Ha sido escasa la información incluida en los informes nacionales sobre el tema de la permanencia en los tres grados de secundaria y su contraparte, el abandono escolar, pues buen porcentaje de los datos sobre esta cuestión está relacionado con el tránsito de secundaria a media superior o con información relacionada, en su mayoría, con este último nivel educativo.

De acuerdo con lo anterior, Urrutia y Frausto (2015) refieren que

en el contenido del portal de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en Internet, donde al consultar en su buscador electrónico la palabra “abandono”, de los 100 resultados recibidos tan solo cinco refieren a este fenómeno educativo en niveles educativos distintos al medio superior (tres al básico, uno a la educación tecnológica industrial, y uno a estadísticas generales del sistema educativo). (p. 63)

Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018), el abandono escolar es un problema grave, no solo visto desde sus manifestaciones, sino desde sus cifras: en el ciclo escolar 2015-2016, el 4,4% de la matrícula nacional de secundaria dejó sus estudios, es decir, 302.984 alumnos (p. 339). En el mismo estudio, el INEE afirma que las mayores tasas de abandono se registraron en los estados de Michoacán (9,2%), Campeche (8,2%) y Durango (6,8%) (p. 339).

Los antecedentes sobre el tema del abandono escolar revisados, incluido el referente anterior, por lo general son de carácter cuantitativo y exponen, por ejemplo, porcentajes de reprobación, tasas de deserción, montos de población en rezago, etc. Hay pocas investigaciones de tipo cualitativo que expliquen las causas del abandono escolar y, por ende, escasas propuestas para intervenir específicamente desde la escuela secundaria, por lo que se hace necesario desarrollar programas que fortalezcan el arraigo de los estudiantes a sus escuelas en México y, especialmente, en el estado de Durango.

El abandono escolar comprende a los alumnos que, inscritos al inicio del ciclo escolar, no concluyen sus estudios en el tiempo previsto y no fueron matriculados en otro plantel. La definición del INEE (2005) se refiere al “porcentaje de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de concluir el nivel educativo o un ciclo escolar determinado” (como se citó en Delgado Durán, 2011, p. 93). Asimismo, establece la tasa de abandono total como el “número estimado de alumnos que abandonan la escuela entre ciclos escolares consecutivos antes de concluir el nivel o tipo educativo de referencia por cada cien alumnos matriculados al inicio del ciclo escolar” (INEE, 2018, p. 342). Al respecto, Pantoja Palacios (2017) señala:

Utilizamos el término de abandono escolar y no deserción, pues coincidimos con Aguerrondo (2002) en que este último término supone que la culpa de no recibir educación la tiene alumno (“que deserta”) o su familia (que lo hace “desertar”), enmascarando de ese modo las causas estructurales del problema. (p. 9)

En coincidencia con lo anterior, la SEP, en su glosario de términos de 2005, elimina el término de *deserción* y propone el de *abandono escolar* (Pantoja Palacios, 2017), para aludir al fenómeno y no a la actuación de alumnos en una situación determinada.

Como ya se ha comentado anteriormente, el estado de Durango se encuentra entre los primeros en México con mayores porcentajes de estudiantes que dejan la escuela. El fracaso escolar y el abandono es quizás uno de los problemas que más preocupan a los actores de la educación, al sistema educativo y al Estado. Posiblemente no se ha logrado que las trayectorias de los alumnos sean estimulantes, lo que alerta persistentemente.

El abandono escolar es un asunto de gran peso en las escuelas. Indagar sobre la magnitud de la situación permite contrastar las cifras nacionales con la estadística regional y describir sus manifestaciones, pues se considera que puede presentarse como síntoma, como circunstancia aislada y, en ocasiones, como una presuntiva consecuencia de otras problemáticas que viven los centros escolares y las familias. Esta investigación, realizada durante el ciclo escolar 2019-2020, tiene como objetivo

comprender los factores que generan el abandono de la escuela en los estudiantes de secundaria en la región de La Laguna en el estado de Durango, México.

Metodología

Este artículo desarrolla un estudio de enfoque cualitativo, de corte exploratorio interpretativo (Carr y Kemmis, 1988). Se empleó el método hermenéutico de análisis del discurso, en el que “el examen de los datos se realiza mediante la codificación; por ésta se detectan y señalan los elementos relevantes del discurso verbal o no verbal, y a su vez éstos se agrupan en categorías de análisis” (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003, pp. 163-164). Este método permite la escritura de un informe de resultados apoyado en matrices temáticas, en el que se compulsan las respuestas, para posteriormente redactarlas como referencias literales.

La muestra, de tipo homogénea, estuvo compuesta por 50 docentes, 35 mujeres y 15 hombres, cuya preparación académica es del 70% con grado de licenciatura y del 30% con maestría; así como 50 estudiantes, 20 de segundo y 30 de tercer grado, 10 de 13 años, 25 de 14 y 15 estudiantes con 15 años, todos ellos de 8 escuelas secundarias de la región La Laguna de Durango, en sus diferentes modalidades: general, técnica, estatal y telesecundaria.

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), en este tipo de muestras los sujetos tienen un mismo perfil o características; en este sentido, el criterio de inclusión para seleccionar cada escuela fue determinado por sus tasas de abandono escolar en segundo y tercer grados. Este tipo de muestreo cualitativo tiene el propósito de centrarse en el tema por investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social.

La técnica empleada fue el grupo focal, la cual busca respuestas verbales o reacciones no verbales a reactivos de muy diverso tipo (Vargas Beal, 2011). El instrumento utilizado es la entrevista grupal, validada por el Departamento Académico del Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo (CIIDE) y conformada por 20 preguntas: 17 centrales y 3 de cierre. Estas entrevistas fueron aplicadas en los grupos de docentes y alumnos, por separado, autorizadas bajo consentimientos informados, con el propósito de obtener información valiosa sobre cómo se vive la estancia académica en las escuelas. Este instrumento permitió recoger sus opiniones con respecto a los factores que interfieren en la permanencia en las instituciones educativas, desde las dos perspectivas. La pauta de entrevista estuvo constituida por preguntas respecto a las situaciones o aspectos relacionados con la permanencia escolar.

Los resultados se categorizaron en dos ejes: uno de ellos alude a los factores externos que inciden en el abandono escolar, en los que se determinaron cuatro categorías: a) estrato socioeconómico, b) contexto familiar, c) capital cultural de la familia y d) ambiente escolar. El segundo eje se refiere a los factores internos e integra nueve categorías: a) género, b) rezago y extraedad, c) motivación en los estudiantes,

d) barreras que limitan el aprendizaje y la participación, e) expectativas de docentes, f) participación de los padres de familia, g) decisión de permanecer o abandonar, h) interés/desinterés e i) falta de acompañamiento en la transición de primaria a secundaria.

Tras la categorización, se elaboraron matrices temáticas en las que se consignaron las referencias literales de los entrevistados, identificando las distintas voces, tanto de docentes como del alumnado. A cada referencia literal se le asignó un código que distingue a los entrevistados, con base en las iniciales “M” (maestros) y “A” (alumnos), seguido de las iniciales de la escuela a la que corresponde cada informante y el número consecutivo asignado en la matriz de respuestas, por ejemplo: MRES9.

Resultados y discusión

El análisis de los resultados obtenidos con base en los ejes y categorías antes mencionados, concentrados en las matrices temáticas, apoya en el arribo de la siguiente interpretación de datos, en contraste con los referentes teóricos revisados, así como con comentarios de los actores entrevistados.

Factores externos

Estrato socioeconómico. La situación económica y social de las familias puede facilitar o entorpecer el acceso, la continuidad y la conclusión de la escolaridad de los estudiantes. Tanto la falta de recursos como los ambientes que favorecen la adicción a diversas sustancias inciden en que los adolescentes y jóvenes volteen la mirada fuera de la escuela. Asimismo, las familias, al enfrentarse a la necesidad de buscar mejores oportunidades de trabajo, tienden a mudarse a otras comunidades de manera constante, siendo este un factor de interrupción de actividades y, con ello, de rezago escolar.

Por otra parte, la carencia de recursos económicos en la familia constituye una de las posibles razones de la incorporación de los jóvenes, de manera temprana, al mercado laboral o a permanecer inactivos en casa (Sapelli y Torche, 2004), lo que a su vez conlleva, en el caso de las mujeres, la asunción de responsabilidades domésticas y de cuidado del otro (Vázquez Recio *et al.*, 2022):

“Los problemas económicos originan que las familias emigren. A los muchachos sí les gusta venir, solo que inasisten o dejan de venir por la situación económica” (MRES8).

“La difícil situación económica lo hace, que se vayan a buscar trabajo; se les dificulta el traslado” (MRFM1).

“Algunos compañeros se van porque no tienen suficiente dinero para venir a la escuela. Cuando en las casas no hay dinero, pues se tienen que ir a vivir a otras partes” (ASJC8).

“Por donde yo vivo hay muchos vicios, alcohol y drogas” (AERE4).

Por el contrario, en entornos de mayor nivel socioeconómico se observa un mayor interés de los padres, asesoramiento en las tareas, mayor colaboración con el centro y entrevistas más frecuentes con los profesores (Martínez González, 1992).

Contexto familiar. Las escuelas secundarias, en su capacidad formadora, tienen la responsabilidad de trabajar con el estudiantado y sus familias, sin olvidar que estas son parte de un contexto social que, en el caso de las escuelas de la muestra, es poco favorecedor del crecimiento personal y educativo. El papel que la familia puede desempeñar y, de hecho, en muchos casos desempeña en el proceso de aprendizaje de los alumnos supone un soporte que les proporciona la ayuda necesaria para implicarse de modo exitoso en el proceso educativo y reducir el elevado fracaso escolar existente (Suárez *et al.*, 2011).

Docentes y alumnos tienen distintas percepciones de la influencia del tipo de contexto familiar:

“Muchos alumnos viven en familias desintegradas y en contextos marginales” (MTVS1).

“Viven con su abuelita, tíos u otros parientes y no hay control” (MRES7).

“Como ambos padres trabajan, ni se dan cuenta si los hijos vienen a la escuela” (MRES1).

“No hay ejemplos ni modelos a seguir” (MRES4).

“Tanto en familias completas e incompletas hay desinterés de sus muchachos por la escuela” (MRRC1).

“Yo vivo feliz, aunque tenga pocos recursos” (AERV4).

Capital cultural de la familia. Los estudiantes con distinto capital cultural al del promedio del plantel educativo en el que se inscriben no siempre son integrados a los ambientes escolares, por lo que difícilmente asimilan su cultura, su sistema de creencias, sus normas, etc., lo que, a su vez, genera mayor segregación.

Ruiz de Miguel (2001) concluyó que en los contextos en los que el nivel cultural-educativo familiar es limitado, suele darse una menor valoración al logro escolar, lo que hace que el interés de los padres por la educación también sea menor.

En este sentido, docentes y estudiantes tienen diversos puntos de vista:

“Los estudiantes que entran a prepa, es porque los papás tienen al menos secundaria” (MTVS1).

“Los papás de los mejores alumnos tienen carrera” (MERV4).

“También hay papás que no saben leer” (MESV3).

“Los papás de los alumnos que dejaron la escuela son exalumnos que también dejaron la secundaria” (MRRC9).

“Mis papás estudiaron hasta la secundaria, pero yo sí quiero seguirle” (AERE3).

“Mi papá estudió hasta la prepa y luego a trabajar” (AERE2).

Ambiente escolar. Las atribuciones causales sobre el abandono escolar reiteran la desigualdad socioeconómica; sin embargo, a los agentes de la institución escolar les resultan inadvertidos esos factores que inciden de manera importante en el abandono y, en consecuencia, evaden la responsabilidad de la dimensión pedagógica implicada (Tapia García *et al.*, 2010):

“Hay problemas de disciplina, por el contexto marginal” (MERV1).

“En la colonia donde está la escuela hay varios puntos de venta de drogas; eso afecta” (MRES1).

“Uno que se fue ahora es albañil” (AERV2).

“A unos los sacaron de la escuela porque los encontraron fumando o drogándose” (AERV1).

“El año pasado se salieron 15 compañeros de mi grupo: los reportaban mucho por indisciplina o no traían tareas” (AERE1).

En contraste con lo anterior, algunos docentes entrevistados asumen la importancia de procurar generar confianza en sus estudiantes y de crearles ambientes seguros y confiables, aun cuando los contextos familiares y sociales sea desfavorables:

“Hemos hecho mucho por evitar que caigan en las adicciones. Algunos han consumido dentro de la escuela y hasta en su celular traen mucha violencia, y es difícil lidiar con ello” (MERV3).

“El ambiente escolar les ayuda mucho porque los maestros los escuchamos y comprendemos” (MRRC5).

“Si los alumnos sienten un ambiente escolar inseguro, se les facilita el desapego” (MSJC4).

Al respecto, Knuth Reyes (2022), señala que

el tipo de profesor dialogante y cercano a los alumnos es el que más contribuye al logro de resultados positivos [...]. Por esta razón se hace necesario promover la participación a través de la interacción, el establecimiento consensuado de normas de convivencia y la implicación de los alumnos en cuanto atañe a su educación; todo esto permitirá a los educandos avanzar por las sendas de la maduración y la autonomía. (p. 43)

Factores internos

Género. Hay también características personales asociadas al abandono, como los problemas conductuales, la extraedad, no tener aspiraciones profesionales y algo que indiscutiblemente llama la atención: ser varón. Messina (2001, como se citó en Tapia *et al.*, 2010) comenta que el abandono escolar afecta más a la población masculina en buena parte de los países de América Latina. Sin embargo, en el presente estudio se perciben versiones distintas a lo anteriormente descrito:

“Es indistinto. No desertan más hombres que mujeres, ni viceversa. Lo peor es que hasta ahí llegan, no buscan superarse” (MRRC1, MTVS5, MRRC1).

“Hay chavas que se van desde primero porque se embarazan” (AERV10).

“En primero se fueron más hombres; luego, en segundo, se fueron mujeres. Yo opino que es igual” (ASJC3).

En efecto, las alumnas, a diferencia de los alumnos, tienen una motivación intrínseca por el aprendizaje; quienes “fracasaron inicialmente en la escuela y/o llegaron a abandonarla [lo han hecho] por diversas situaciones complicadas (separación de sus progenitores, dificultades económicas, falta de recursos, enfermedades de algún progenitor, embarazo, etc., motivos no excluyentes entre sí) (Vázquez Recio *et al.*, 2022, p. 8).

Rezago y extraedad. La reprobación, el rezago y el abandono, este último como consecuencia de los dos primeros, han sido factores estudiados de manera conjunta como problemas que afectan gravemente las estadísticas del logro educativo en las escuelas; sin embargo, los estragos son potencialmente interferentes en el desarrollo estudiantil.

Por otro lado, la extraedad está jugando un papel muy importante en la deserción de las instituciones educativas, ya que muchos de los estudiantes experimentan baja autoestima al tener que compartir espacios de aprendizaje con niños menores que ellos, pues se les presentan situaciones complejas al trabajar contenidos y temáticas adaptadas, ya que los rangos de edad son bastante amplios y los saberes previos de los alumnos son muy diferentes de los de aquellos que tienen la edad adecuada al grado (Knuth Reyes, 2022).

Empero, docentes y alumnos participantes en la investigación opinan que el rezago y la extraedad no son factores de abandono escolar como tal:

“No son problema el rezago ni la extraedad en nuestra escuela” (MRES2).

“No hay rezago en nuestra escuela. Los maestros nos apuramos por trabajar y llevarlos bien” (MRF10).

“Algunos se van porque reprueban” (AERE3).

Motivación en los estudiantes. Es invisible la línea divisoria entre motivación por el aprendizaje, el sentido de utilidad de los estudios y el desánimo o agobio de los estudiantes por los factores anteriormente mencionados. No es tarea sencilla, pero es un asunto que, en el mejor de los casos, debe ser compartido por todos los involucrados en la educación secundaria:

“Nuestros estudiantes se sienten solos; les hace falta acompañamiento afectivo” (MRRC3).

“Algunos no tienen sentido de pertenencia; hay desapego emocional” (MRRC4).

“Se siente bien estudiar para ser alguien de bien y no de mal. Me gusta venir a la escuela” (AERV3).

“Muchos compañeros se van de la escuela porque no se acoplan” (AERE1).

“Los maestros y los papás deben motivar a esos chavos que se quieren ir, para que sigan estudiando, para que tengan un futuro mejor, porque al final llega la recompensa de un buen futuro” (AERE5).

Según Núñez (2009), la motivación dentro del ámbito familiar está relacionada con el grado de ayuda proporcionada a los hijos, lo cual depende de la dinámica de las relaciones afectivas y de comunicación (Lozano Díaz, 2003). Estos aspectos tienen un impacto significativo en el rendimiento escolar de los estudiantes (Suárez *et al.*, 2011), lo que sugiere que existe una capacidad predictiva en la relación entre la motivación familiar y el desempeño académico.

Barreras que limitan el aprendizaje y la participación. Enfrentar las barreras que limitan el aprendizaje y cursar con alguna discapacidad son retos importantes que inciden en el rendimiento académico; “es claro que los alumnos con discapacidad y/o NEE [necesidades educativas especiales] se encuentran en situación de mayor riesgo de AET [abandono escolar temprano]” (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017, p. 5). Distintos subgrupos de alumnos pueden sufrir el abandono escolar y cada uno de ellos está sujeto a diferentes riesgos, pero también a diversos factores de protección. Por ello, los entrevistados consideran que, en sus escuelas, estos no inciden en el aprendizaje de los estudiantes:

“Hemos atendido muchachos con algunos padecimientos de salud y a los de discapacidad; los hemos integrado, apoyándolos con material y trabajando actitudes” (MTVS₁).

“Los muchachos con discapacidad le echan más ganas que los alumnos promedio” (MRRC₂).

“La discapacidad no es motivo de abandono escolar” (MRFM₈).

“Cuando alguien no puede o no le entiende, sí le ayudamos, pero ellos no faltan a la escuela, vienen siempre” (ASJC₂).

Expectativas de docentes. La figura de autoridad del docente es muy importante en la vida de los estudiantes, pues es el personaje central de la enseñanza escolarizada y su interacción deriva de la enseñanza, del tipo de relaciones maestro-alumno y del manejo conductual de manera cotidiana. En palabras de Mares Miramontes *et al.* (2009):

La actitud del docente hacia los alumnos se valida con base en el criterio de autoridad educativa en la que está implicada tanto la definición del alumno, fundamentada en la caracterización que de ellos hace, como la posibilidad que se espera en cuanto a su adaptación y desarrollo en el ámbito escolar. (p. 970)

Por tanto, el papel de los docentes en la permanencia o abandono escolar es incuestionable, ya que sus expectativas hacia los estudiantes, la calidad de las relaciones sociales con el alumnado, su capacidad para atender sus necesidades y trabajar en entornos diversos, pueden influir en el sentido de pertenencia o, en su defecto, en la desvinculación del entorno escolar. Cuando los docentes expresan expectativas bajas sobre sus alumnos o los estudiantes tienen una representación negativa de su propio rendimiento académico, esto tiene un impacto negativo en la calidad del logro de los aprendizajes y en su rendimiento académico:

“Hay mucho acercamiento del maestro de telesecundaria a los estudiantes” (MTVS₃).

“Les transmitimos que sí se puede, les damos confianza” (MSOC₄, MTVS₂).

“Los muchachos sí se dan cuenta de las altas expectativas que tenemos los maestros de esta secundaria hacia ellos; ven que estamos preparados” (MRES₃).

“A algunos no nos gusta que nos exijan” (AERV₄).

“Los maestros deben ayudarnos, enseñarnos, darnos confianza” (AERV₂).

“Depende de la materia, es cómo nos llevamos con los maestros. En lo general, nos llevamos bien” (AERE₈, AERV₁).

Participación de los padres de familia. La participación de la madre y el padre es esencial para el sano desenvolvimiento de sus hijos; además, fortalece las relaciones entre el hogar y la escuela; comunicación por demás necesaria, pues es un asunto de corresponsabilidad. Es “evidente la importancia que tiene para el aprendizaje que las relaciones entre los padres de alumnos y los profesionales educativos sean fluidas” (Robledo y García, 2009, p. 123); es decir que “la comprensión mutua entre padres y profesores determina sus colaboraciones, [mismas] que deben potenciarse” (Robledo y García, 2009, p. 124). El desinterés, aunado a la falta de tiempo por asuntos de trabajo para acudir a los llamados escolares, debilita esta comunicación:

“Hay falta de atención de los padres; no vienen a las reuniones, aun con varios citatorios. Solo vienen los papás de los niños que nunca faltan o de los más listos” (MRFM₂, ARFM₁).

“Me gusta que mis papás me den confianza y apoyo” (ARFM₅).

Decisión de permanecer o abandonar. La reprobación de grados, las ausencias reiteradas, la desmotivación por avanzar y aprender, son todos signos evidentes de un proceso de fracaso escolar y tienen como consecuencia el abandono y la desvinculación definitiva de la escuela (Román C., 2013). Al respecto, se ha encontrado que este estudiantado en riesgo

suele experimentar sentimientos de falta de pertenencia, pérdida de sentido y relaciones interpersonales de desconfianza con el profesorado y sus pares, lo cual contribuye a una baja motivación hacia el aprendizaje, y esta es una precursora inevitable del fracaso y del abandono escolares. (Scheel *et al.*, 2009, como se citó en Renta Davids *et al.*, 2019, p. 482)

No obstante, es una decisión que no siempre se toma de manera individual:

“Es una decisión del alumno, avalada por los padres” (MTSV₁₀).

“Algunos dejan la escuela con la idea de que al cumplir 15 años fácilmente hacen el examen del IDEA [Instituto de Educación para Adultos] y reciben su certificado de secundaria sin tener que estudiar” (MSOC₁, MRRC₃).

“En lo urbano son pocos alumnos los que toman la decisión solos, son pocos los que ya no quieren venir a la escuela” (MRFM₆).

“Al que no le gusta estudiar, se va” (AERE₆).

Interés/desinterés. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico afirmaba en 2005 que “las competencias psicosociales [...] representan un sistema que involucra acciones para desarrollar e integrar habilidades cognitivas,

conocimientos, componentes emocionales y actitudes” (como se citó en Givaudan Moreno *et al.*, 2012, p. 189). Resulta necesario revisar hasta dónde el desinterés en los estudios es un problema actitudinal aislado o de inhabilidad cognitiva, pues implica el desconocimiento de las bondades del estudio y la superación, por lo que no hay expectativas de un mejor estado personal:

“Les falta interés, no aceptan exigencias, no quieren compromiso” (MRFM1).

“Es un problema de actitud, apatía; no traen tareas; aunque les atraiga mucho el internet, no consultan” (MERV7).

“Los jóvenes no tienen mayores expectativas de mejorar su calidad de vida” (MRFM7).

“Como no conocen otros ambientes ni otros modos de vivir, no tienen expectativas, pues no se desea lo que no se conoce” (MRES6).

“A muchos no les gusta levantarse temprano y no les gusta estudiar” (ARFM3, AERE10).

“Ciencias y Química no nos gustan porque encargan mucha tarea” (AERE7).

“Cuando no entendemos algo, es mejor preguntar y no quedarse callado” (AERV5).

Falta de acompañamiento en la transición de primaria a secundaria. Existen otros elementos fuertemente vinculados al riesgo de reprobación y rezago, que más adelante terminan en abandono, como la falta de acompañamiento en la transición de primaria a secundaria, problema que se genera, lamentablemente, desde el sistema educativo, pues no existe un programa de orientación al respecto. Por otra parte, la gran diferencia la hace tener solo un maestro, tener hasta 11 en la secundaria y el tipo de trato que se recibe (Delgado Durán, 2011):

“Sería excelente una o dos semanas de inducción a la secundaria; sería tiempo muy valioso” (MRFM4).

“Es muy difícil ese trayecto hacia la secundaria” (MSOC6).

“A veces los muchachos no traen habilidades o herramientas para la lectura, escribir, tomar notas” (MTVS8).

“Cuando no entendemos algo, algunos maestros nos dan pistas” (AERV1).

“Me asusté al entrar a secundaria. Yo me dije: ahora cómo le hago con tantas materias y tareas” (AERE2, ASOC3).

“Algunos amigos me dijeron cómo era la secundaria” (ASJC7).

“En esta secundaria nos dan unos días de inducción cuando apenas vamos a entrar a la secundaria” (AERE1).

Definitivamente, el tipo de contexto en el que viven los estudiantes, la situación sociofamiliar, la economía, el bajo capital cultural de las familias y el desinterés pueden ser elementos que confluyan en el debilitamiento de la continuidad de los estudios, lo que acarrea rezagos escolares y hasta el abandono total de la escuela.

Según Román C. (2013), se ha encontrado un alto índice de abandono en secundarias ubicadas en contextos socioeconómicos bajos, en zonas rurales, en

familias divididas, con baja escolaridad de los padres y con bajas expectativas de estudio dentro de la familia, renuencia o desinterés en la vida escolar. Se ha observado que los mismos padres limitan la continuidad escolar de sus hijos.

Siguiendo a Mendoza y Zúñiga (2017), el trabajo de ambos padres constituye un factor que incide en la falta de apoyo a sus hijos respecto a la continuidad de la escolarización:

Particularmente la incorporación de la madre al mercado laboral, es visto como un obstáculo importante del fracaso escolar de los alumnos. Las largas jornadas de trabajo, aunadas al tiempo invertido en el traslado, impiden contar con tiempo para apoyar y dar seguimiento a la trayectoria escolar de los hijos. (p. 85)

Conocer la perspectiva de los alumnos que dejan la escuela orienta el camino para buscar estrategias que mejoren la capacidad de retención de los sistemas educativos, como lo señala Román (2009). Esto es posible mediante una oferta relevante, que atraiga a los estudiantes, les ofrezca sentido y les señale diversas pautas para mejorar sus vidas.

Prieto (2004), Croninger y Lee (2000) y Dubet (2005) afirman que “todos los alumnos poseen capacidades para aprender y éstas pueden llegar a ser diferentes; es labor de las escuelas identificar las áreas de oportunidad de cada alumno” (como se citó en Delgado Durán, 2011, p. 104).

Conclusiones

El contexto familiar y el estrato socioeconómico bajo son factores que inciden en la decisión de abandonar la escuela secundaria por parte de los estudiantes, la cual no siempre es una tomada solo por ellos, pues es avalada por los padres de familia. Por otra parte, cuanto mayor es el capital cultural de la familia, menor será el riesgo de suspender el tránsito por la escuela, pues hijas e hijos toman estos modelos y reconocen las expectativas de sus familias.

Climas escolares de confianza y docentes con altas expectativas son alicientes para la afiliación de los estudiantes a su escuela, pues, independientemente de las diferencias en los ambientes y composiciones familiares de los estudiantes de la muestra, puede afirmarse que el personal docente que anima, alienta y estimula a sus alumnos es percibido por estos como elemento valioso para la continuidad en la escuela.

Por su parte, el género, el rezago, la discapacidad y la extraedad, elementos analizados en las entrevistas realizadas en las escuelas del muestreo, no son factores de exposición al abandono escolar. Empero, la motivación hacia el estudio y las expectativas, tanto de alumnos como de sus docentes, son factores que inciden para tomar la decisión de quedarse o abandonar la escuela. Por esto, los estudiantes necesitan la motivación de sus familias y sus maestros para continuar educándose,

pues en buena medida manifiestan desinterés y rechazan las exigencias escolares, levantarse temprano y las responsabilidades.

Se percibe como importante generar en los alumnos altas expectativas hacia el estudio, el trabajo y el compromiso a partir de estrategias que les atraigan, que incluyan actividades deportivas, artísticas y culturales. Además, se hace necesario un proceso de inducción a la escuela secundaria, pues la transición desde la primaria es complicada y requiere de acompañamiento.

Finalmente, se concluye que son diversos los factores que ponen en riesgo la sana permanencia del estudiantado en las secundarias; son muchas las causas y las dimensiones desde las cuales estudiar el problema y es importante analizar la confluencia de situaciones internas y externas al contexto escolar. Sin embargo, se puede hacer la diferencia dentro de las cuatro paredes de las aulas y del cerco perimetral de las escuelas para que los estudiantes puedan continuar vinculados a ellas, afiliados a su grupo de compañeros y viviendo en ambientes incluyentes y acogedores.

Se recogieron comentarios y sugerencias de los entrevistados en cuanto a la creación de condiciones y estrategias académicas y sociales, mismas que son la base de una propuesta de intervención. Estas condiciones procuran fortalecer el interés y la afiliación de los estudiantes a las secundarias y, por añadidura, impactar en su rendimiento académico. Es importante aclarar, también, que los padres de familia y todas las figuras educativas tienen participación en tales estrategias de intervención. Las áreas de oportunidad observadas y atendidas podrán reducir los riesgos de que los jóvenes sufran los efectos de ambientes poco propicios o hasta excluyentes en las escuelas.

Referencias

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Blasco, M. (2003). ¿Los maestros deben ser como segundos padres? Escuela secundaria, afectividad y pobreza en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 789-820.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado* (Trad. J. A. Bravo). Martínez Roca.
- Cueto, S. (2004). Factores Predictivos del Rendimiento Escolar, Deserción e Ingreso a la Educación Secundaria en una Muestra de Estudiantes de Zonas Rurales del Perú. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12(35).
- Delgado Durán, G. A. (2011). Condiciones escolares asociadas a la deserción en educación secundaria. Análisis a partir de dos casos en México. *Pedagogía i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 1(2), 89-111.

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Abandono escolar temprano y alumnado con discapacidad y/o necesidades educativas especiales* (Informe resumen final). <https://www.european-agency.org/sites/default/files/esl-summary-es.pdf>
- Givaudan Moreno, M., Romero, A. y Barriga Dávila, M. A. (2012). Efecto del programa “Yo quiero, yo puedo... tener éxito en la escuela” en la transición de Primaria a Secundaria en Escuelas Rurales del Estado de Chiapas. *Psicología da Educação*, (34), 186-208.
- González Losada, S., García Rodríguez, M. P., Ruíz Muñoz, F. y Muñoz Pichardo, J. M. (2015). Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria obligatoria en Andalucía (España). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 226-245.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/panorama-educativo-de-mexico-indicadores-del-sistema-educativo-nacional-2017-educacion-basica-y-media-superior/>
- Knuth Reyes, C. D. (2022). *Un ambiente protector como estrategia para disminuir la deserción escolar en la básica secundaria de la Institución Educativa Antonio Abad Hinestroza Mena de Atrato* [Tesis de maestría, Universidad de Medellín]. <http://hdl.handle.net/11407/7657>
- Lozano Díaz, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 43-66. <https://doi.org/10.25115/ejrep.1.101>
- Mares Miramontes, A., Martínez Llamas, R. y Rojo Sabaleta, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 969-996.
- Martínez González, R. A. (1992). Factores familiares que intervienen en el progreso académico de los alumnos. *Aula Abierta*, (60), 23-40.
- Mendoza Cárdenas, E. y Zúñiga Coronado, M. (2017). Factores intra y extra escolares asociados al rezago educativo en comunidades vulnerables. *Alteridad*, 12(1), 79-91. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.07>
- Núñez, J. C. (27 de octubre de 2009). *El clima escolar, clave para el aprendizaje. Entrevista a José Carlos Núñez, catedrático de Psicología Educativa*. Infocop. http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2540
- Pantoja Palacios, J. (2017). *El abandono escolar en secundaria desde la perspectiva de género*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at10/PRE1178308393.pdf>

- Quiroz, R. (1990). Los nuevos planes y programas no resuelven los problemas actuales de la secundaria. En *Documento DIE No.18* (pp. 47-49). Departamento de Investigaciones Educativas / Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Renta Davids, A. I., Aubert, A. y Tierno-García, J.-M. (2019). Influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 481-505.
- Robledo Ramón, P. y García Sánchez, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117-128.
- Román, M. (2009). Abandono y deserción escolar: duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 3-9.
- Román C., M. (2013). Factores Asociados al Abandono y la Deserción Escolar en América Latina: Una Mirada en Conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculares al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113.
- Sapelli, C. y Torche, A. (2004). Deserción escolar y trabajo juvenil: ¿Dos caras de una misma decisión? *Cuadernos de Economía*, 41(123), 173-198. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-68212004012300001>
- Suárez, N., Tuero-Herrero, E., Bernardo, A., Fernández Alba, E., Cerezo, R., González-Pianda, J. A., Rosário, P. y Núñez, J. C. (2011). El fracaso escolar en Educación Secundaria: Análisis del papel de la implicación familiar. *Magister*, 24, 49-64.
- Tapia García, G., Pantoja Palacios, J. y Fierro Evans, C. (2010). ¿La escuela hace la diferencia? El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 197-225.
- Torres Díaz, S. E., Hidalgo Apolo, G. A. y Suarez Pesántez, K. V. (2020). Habilidades sociales y rendimiento académico en adolescentes de secundaria. *Horizontes*, 4(15), 267-276. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i15.114>
- Urrutia de la Torre, F. y Frausto Martín del Campo, A. (2015). El abandono escolar en el nivel secundaria: un descuido en la agenda educativa actual. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(1), 63-74.
- Vargas Beal, X. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa*. Etxeta.
- Vázquez Recio, R., Calvo-García, G. y López-Gil, M. (2022). El abandono escolar desde la interseccionalidad: El género marca diferencias. *Cadernos de Pesquisa*, 52. <https://doi.org/10.1590/198053148553>
- Zorrilla Fierro, M. (2009). ¿Cuál es la aportación de la escuela secundaria mexicana en el rendimiento de los alumnos en Matemáticas y Español? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2).



Título: *Violencia de género*
Autor: IA Clipdrop by stable-diffusion /
Identidades
Dimensiones: 2133x2133 mp.
Año: 2023

Representaciones sociales de hombres y mujeres en relación con la violencia de género en Apartadó, Colombia¹

Social representations of men and women in relation to gender violence in Apartadó, Colombia

Autora:

Marcela María Morales Córdoba²
<https://orcid.org/0000-0002-3763-8580>

Recibido: 22/08/2022

Aprobado: 30/03/2023

DOI: <https://doi.org/10.53995/rsp.v14i14.1385>

Resumen

Este artículo es resultado de una investigación cualitativa con diseño descriptivo fenomenológico, cuyo objetivo principal fue analizar las representaciones sociales de género y violencia de género que tienen los hombres y las mujeres. Las técnicas con las que se obtuvo la información fueron la entrevista semiestructurada y la observación indirecta. Los resultados parten de la descripción de vivencias, significados, expresiones y subjetividades de género, de los estereotipos mujer-hombre, de la concepción femenina-masculina, además de los discursos que explican que la violencia de género es vivencial y los afectados son mujeres y miembros de la comunidad LGBTIQ. De igual manera, se visibiliza a los hombres como víctimas. Este estudio concluye que los medios de comunicación son instrumentos eficaces para generar conocimiento sobre las cuestiones de género y la violencia de género; sin embargo, pueden ser un medio en el que se promueva la perpetuación y consumación de la violencia.

¹ Artículo de investigación.

² Magíster en Intervención Social y Comunitaria, Universidad Internacional Iberoamericana de México; especialista en Terapia de Familia, Universidad Católica Luis Amigó; psicóloga, Universidad Católica Luis Amigó. Líder del grupo de investigación Diversia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), Centro de Operaciones Académicas de Apartadó. marcela.morales@uniminuto.edu

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.

Palabras clave: género, violencia, representación social, mujeres, hombres, Colombia.

Abstract

This article is the result of a qualitative research with a descriptive phenomenological design, whose main objective was to analyze the social representations of gender and gender violence held by men and women. The techniques used to obtain the information were semi-structured interviews and indirect observation. The results are based on the description of experiences, meanings, expressions and subjectivities

of gender, of the female-male stereotypes, the female-male conception, in addition to the discourses that explain that gender violence is experiential and that those affected are women and members of the LGBTIQ community. Similarly, men are made visible as victims. This study concludes that the media are effective instruments for generating knowledge about gender issues and gender-based violence; however, they can be a medium in which the perpetuation and consummation of violence is promoted.

Keywords: gender, violence, social representation, women, men, Colombia.

El presente artículo de investigación se enfoca en las categorías que las personas describen en relación con los roles de género representados por los hombres y las mujeres. Ciertamente, el género es un producto como reproducción cultural, que lleva a seguir un rol y que actúa desde una realidad intrínseca presentada al entorno (Butler, 2007); por consiguiente, tiene unos componentes que clasifican los rasgos, el rol, las ocupaciones y las características físicas, permitiendo la valoración, la reflexión y la argumentación con respecto a estas creencias adquiridas de la relación social; de este modo, influye en la personalidad.

Históricamente, se ha enfatizado en la creación de estos modelos diferenciales de ser hombre o mujer, generando dicotomías que desencadenan procesos de alterización y discriminación. En el caso de las mujeres, se caracterizan con funciones tradicionales asociadas a la maternidad, y en cuanto a los hombres, con roles que apuntan a proveer (Morales *et al.*, 2007); de ahí que el género se construye desde componentes psicosociales y la manera de concebirlo alude a varias categorías, aunque la tendencia es entenderlo desde una intersubjetividad binaria y hegemónica (Vargas *et al.*, 2020).

En cuanto al contexto de estudio, se eligió el municipio de Apartadó (Antioquia, Colombia). Conviene subrayar que es la ciudad principal de la subregión de Urabá³ y el epicentro de inmigrantes en la zona. La diversidad del lugar constituye un entramado pluricultural, pues en el territorio se encuentran afrodescendientes, indígenas y personas del interior y del exterior del país; por esta razón, la variedad de idiosincrasias, al igual que los sistemas de creencias, han permeado los comportamientos, las interacciones, el establecimiento de vínculos de los individuos y los roles de género.

³ Colombia es un país constitucionalmente diverso que logra permear culturalmente a sus regiones. La subregión del Urabá antioqueño no es ajena a esta realidad por su ubicación estratégica; tiene límites con Chocó, Córdoba y el Tapón del Darién, en la frontera con Panamá.

Por si fuera poco, la zona ha padecido los vejámenes del conflicto armado, que convergieron en el violentamiento de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, al igual que de las comunidades LGBTIQ. De acuerdo con Comisión de la Verdad *et al.* (s.f.), se están presentando actos de violencia que van dirigidos a estas personas. Por ejemplo, aún hay limpiezas sociales en la subregión a causa de la identidad de género y las mujeres siguen siendo violentadas desde el marco del conflicto armado; además, desde los distintos ámbitos emergen todos los tipos de violencias dirigidas a los grupos ya mencionados.

Las disparidades en las concepciones son susceptibles a las discrepancias de género por la diversidad de significados, causas contextuales y multiculturales, lo que suscita la violencia de género (VDG), entendiendo esta como la noción del daño hacia el otro que está supeditada a un asunto simbólico, representacional y contextual, dependiendo del sistema de creencias y las circunstancias de las personas. Lo que es claro es que se da dentro de la desigualdad que hay en torno a las relaciones de poder. Al referirse a este término, no se alude solamente a una violencia en que la víctima es la mujer, pues donde existan dinámicas movidas por la desproporción a nivel relacional, la VDG puede ser experimentada por hombres o personas con identidades o expresiones de género distintas a la hegemónica (Varela Guinot, 2020).

Por las razones expuestas, la pregunta que hizo posible el presente estudio fue: ¿qué representaciones sociales tienen los hombres y las mujeres del municipio de Apartadó (Antioquia, Colombia) en torno al género y a la violencia de género? Se consideró pertinente pensar la representación social, concibiéndola desde las relaciones con el entorno, propiamente con las experiencias, las narrativas y las cosas. Se puede inferir que es un constructo de subjetividades e intersubjetividades que, en la mayoría de las ocasiones, provienen de las hegemonías de las instituciones sociales, que tienen dominancia en relación con la cultura, códigos, normas, creencias y prácticas sociales. Se puede entender que la representación social es el producto de lo simbólico, lo cognitivo y lo emocional, manifestándose a partir de la subjetividad en cada uno de los ámbitos en los cuales se mueve el sujeto; se muestra de forma diferenciada de acuerdo con las dinámicas y el clima social (Riffo-Pavón, 2022); son imágenes que conllevan a generar los heurísticos cognitivos, facilitando la construcción de estereotipos y prejuicios.

Si bien el objetivo principal de la investigación fue analizar las representaciones sociales relacionadas con el género y la violencia de género, los objetivos secundarios permitieron centrarse en aspectos relevantes como la indagación de las representaciones sociales de género y la develación de las imágenes que tienen los hombres y las mujeres sobre la VDG; igualmente, explicar con enfoque de género diferencial para facilitar la comprensión con respecto a las distinciones y relaciones que existen de las necesidades, así como las concepciones que presentan los hombres y las mujeres.

A raíz de esto, la identidad de género es comprendida como un engranaje contextual y de realidades sociales que se proyecta a los demás como resultado de experiencias personales. Se muestra en el escenario social a partir de las características físicas, la manera de vestir, el lenguaje gestual y hablado dentro de las categorías “femenino” y “masculino” (Balanta y Obispo, 2022). De igual modo, dentro del marco debe considerarse la expresión de género, toda vez que lleva a visibilizar señales de rasgos femeninos y masculinos mediante el estilo. Cabe decir que estas se visibilizan, en algunos casos, con aspecto andrógino. Las expresiones de género carecen de durabilidad; además, no constituyen la explicación para la elección de la orientación sexual, en otras palabras, para argumentar la homosexualidad, la heterosexualidad o la bisexualidad (Pérez-Enseñat y Moya-Mata, 2020).

Este artículo se sustenta en una investigación que se realizó desde noviembre de 2021 hasta mayo de 2022. Los participantes fueron hombres y mujeres habitantes de Apartadó (Antioquia, Colombia), municipio que solo tiene 55 años de ser fundado (Alcaldía de Apartadó, 2021), razón por la cual se concibieron las edades de los participantes entre 18 y 50 años, es decir que hay representatividad generacional, en la medida en que los participantes estarían dando un abordaje completo de la comprensión que tienen del territorio con respecto a los años que tiene de constituido.

Este estudio da a conocer, desde la perspectiva diferencial, las imágenes que hay de género y VDG en contextos multiculturales y pluriculturales. Es un referente para documentarse con respecto a los resultados, de manera tal que genere puntos de discusión que inviten a los profesionales de las ciencias sociales y humanas a generar planes, programas y proyectos en función del bienestar social, la salud mental, la reducción de las violencias de género y el restablecimiento de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.

Metodología

Esta investigación contempló el enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo. El método es fenomenológico, en la medida en que se centró en la manera como los participantes categorizan, comprenden, significan, interpretan e interactúan en torno al género y a la violencia de género (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). En cuanto a las técnicas para recolectar la información, se diseñó una entrevista semiestructurada, con el fin de dar respuesta a las variables que corresponden a las representaciones sociales de género y violencia de género. Asimismo, se amplió la información mediante la observación indirecta. Es importante mencionar que el proceso estuvo sometido a la revisión de dos pares expertos y se validó el tema de la comprensión del lenguaje. Este proceso, así como el trabajo de campo, se apegó a los principios éticos y bioéticos (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2018).

La selección de la muestra fue no probabilística por cuotas, a fin de obtener representatividad generacional en función de la edad, la ocupación y los estudios. Se constituyó un grupo de 23 personas, en edades entre los 18 y los 50 años, residentes del municipio de Apartadó, provenientes de la zona rural y urbana. La distribución de las edades es como sigue: 18 a 24 años (26%), 25 a 30 años (35%), 31 a 35 años (13%), 36 a 40 años (17,3%) y 41 a 50 años (8,6%). En cuanto a la escolaridad y la ocupación del subgrupo de las 12 mujeres, el 41,6% es bachiller, el 25% técnico y el 33% profesional. En lo que se refiere a sus ocupaciones, el 8% está constituido por amas de casa, el 8% por desempleadas, el 41,6% por estudiantes de educación superior y el 41,6% por trabajadoras dependientes o independientes. En el subgrupo de los 11 hombres, el 27,2% es bachiller, el 36,3% técnico o tecnólogo y el 36,6% profesional. En cuanto a las ocupaciones, el 9% está constituido por desempleados, el 81,8% por trabajadores independientes o dependientes y el 9% por estudiantes de educación superior.

El análisis de la información se hizo con el software de datos cualitativo NVIVO, que permitió organizar la información creando matrices categoriales y facilitó la descripción de las categorías emergentes a partir de los objetivos específicos de la investigación. La codificación fue axial; entre tanto, se agruparon los relatos que denotaban experiencias y que generaban un patrón.

Resultados y discusión

Estereotipos de hombre

En los subgrupos de hombres y mujeres se identifican percepciones que apuntan a explicar roles y representaciones del sexo desde el machismo, primera categoría emergente que se entiende desde la posición del poder que el sistema patriarcal le otorga al hombre para subyugar a la mujer o a todo aquello que represente lo femenino (Fidalgo, 2022). Así, 8 de cada 12 mujeres con edades entre 20 y 40 años coinciden en que esta es una imagen que se le atribuye al hombre. Igualmente, llama la atención que 5 de cada 11 hombres, con edades entre 27 y 50 años, compartan la imagen de que el comportamiento del hombre es machista, el cual se origina en los procesos de socialización de códigos que sugieren poca empatía y falta de control de emociones, a causa de la configuración de creencias que suprimen la expresión de sentimientos, validando, por lo tanto, los comportamientos violentos desde la infancia (Pérez-Martínez *et al.*, 2022).

La segunda categoría emergente es la multiculturalidad. Se obtuvo que 4 de cada 12 mujeres, con edades entre los 23 y los 40 años, responden que la figura del hombre que habita el municipio de Apartadó se percibe según su procedencia cultural. En la misma línea va el grupo de hombres, en el que 5 de cada 11 participantes, con edades entre los 27 y los 37 años, establecen que la imagen del hombre se relaciona con el arraigo cultural. El modelo atribuido al hombre puede generar distinciones e incluso transculturaciones en los territorios que reúnen diversas idiosincrasias, por ser epicentro de varias comunidades culturales (Lopez-Zafra & Garcia-Retamero, 2021).

Tabla 1*Estereotipos de hombre*

Categoría	Categoría emergente	Sexo	Descripción de concepciones
Estereotipos de hombre	Machismo	Mujer	M8 (35 años, técnica, desempleada): “machista, y me refiero a machismo con lo que piensan de las mujeres y lo que piensan de los hombres, porque todos hacemos lo mismo, pero en las mujeres es malo, en los hombres es normal”.
		Hombre	H8 (31 años, profesional, docente universitario): “machista, porque dentro de lo cultural y de lo que he podido observar todavía está mucho la dependencia económica y afectiva por parte de la mujer, entonces el hombre es el que provee”.
	Multiculturalidad	Mujer	M10 (37 años, técnica, estudiante): “Urabá es una zona receptora de muchas culturas y es pluriétnico y pluricultural; entonces el comportamiento, si lo vamos a ver a manera generalizada, claro, al ser una zona donde se conjugan muchas culturas, donde aquí está el antioqueño, está, pues, el paisa, el costeño, está también el chocoano, el del Pacífico, entonces la forma en que cada hombre trata a la mujer depende de donde proviene”.
		Hombre	H9 (37 años, profesional, músico): “Urabá, es multicultural; aquí hay chilapo, aquí hay costeños, aquí hay negros, chocoanos, aquí hay paisa y, cuando menos piensas, tú te encuentras también con un rolo. Incluso en Apartadó se nota”.

Nota. Elaboración propia.

Estereotipos de mujer

La categoría emergente “sumisión”, que alude a la subordinación y sometimiento que muestra la mujer ante el hombre, sobresale en relación con el subgrupo de hombres, toda vez que 3 de cada 12 mujeres, en edades entre 25 y 42 años, coinciden en que aún existe esta manifestación en Apartadó. Los estereotipos de mujer pueden connotar diversos enfoques; sin embargo, aún están supeditados a construcciones hegemónicas de dominación, pero, en el caso de la sumisión, esta se da por no desarrollar habilidades para ejercer un oficio u ocupación que genere dinero, además de no tener control de la natalidad para poder ejercer su libertad.

La categoría del “empoderamiento” se define como un mecanismo que potencia a la mujer para desempeñar roles sociales, encaminándola hacia el desarrollo humano, a partir de la utilización de un conjunto de estrategias y habilidades (Ramírez Plascencia, 2021), aspecto que tiene que ver con la toma de decisiones y que parte de la capacidad para construir un proyecto de vida. Así, 5 de cada 12 participantes, con edades entre 27 y 40 años, perciben que la mujer ha venido ganando independencia y poder, perspectiva que comparten 3 de cada 11 hombres con edades entre 24 y 31 años. La mujer ha estado inmersa en procesos de desarrollo de autoesquemas, tales como la valoración de sí misma en relación con la imagen, la estima y la eficacia, permitiéndole ganar autonomía y mayor participación, infringiendo así en la capacidad que tiene para ser productiva.

En el análisis de los discursos, se presenta también la categoría llamada “estereotipo físico”, prototipo que siguen las mujeres para dar cuenta de sí en cómo se caracterizan e identifican y que tiene que ver con la apariencia, la belleza y el cuidado corporal. En este sentido, 3 de cada 11 hombres, con edades entre 23 y 29 años, explican que los estereotipos de la mujer están supeditados al modelo estético.

Llama la atención en los resultados que 3 de cada 11 hombres, con edades entre 21 y 50 años, conciben que el estereotipo de la mujer está enfocado en el “abuso” de la autonomía y la independencia, razón por la cual la categoría emergente se tituló “conductas de libertinaje”. En este subgrupo se tiene la idea de que, debido a que Apartadó no es un territorio centralizado del país, las mujeres no deben tener conductas que incidan en la elección de la pareja o en la búsqueda del placer; al contrario, se espera que, por estar en lugares descentralizados y en contextos rurales, las mujeres deban ser recatadas con respecto a las elecciones que hagan, dejando de lado las manifestaciones de autonomía y libertad.

Las imágenes que se les atribuyen a las mujeres se clasifican en categorizaciones opuestas, que oscilan entre la sumisión y el empoderamiento. Aquellas que están en posición de subordinación con respecto al hombre lo están porque no tienen las habilidades desarrolladas, a partir de la educación, para poder ser productivas y libres económicamente. Otro factor que se relaciona con la sumisión es la falta de control natal. Ahora bien, para explicar el empoderamiento de la mujer debe contemplarse el desarrollo de autoesquemas, sobre todo aquellos que tienen que ver con la autoeficacia para generar autonomía, activar redes y abrir procesos de participación social (Bervian *et al.*, 2019).

La visión de los varones con respecto al estereotipo de las mujeres sigue un enfoque tradicional (Pérez-Martínez *et al.*, 2022); por ende, se entiende en sus discursos que el comportamiento de la mujer, por estar en contextos rurales o descentralizados, debe obedecer al orden establecido con relación a la elección de la pareja, a la búsqueda del placer y al desarrollo de actividades productivas.

Tabla 2
Estereotipos de mujer

Categoría	Categoría emergente	Sexo	Descripción de concepciones
Estereotipos de mujer	Sumisión	Mujer	M11 (40 años, profesional, analista): “son mujeres de pronto que en algún momento no son estudiadas, no tienen esa posibilidad porque tienen muchos hijos. Mi mamá fue una mujer que se dejó cohibir de mi papá, entonces yo también tengo que hacer, entonces muy sumisa, entonces es lo que va haciendo que, de alguna manera, las mujeres no puedan salir a ser libres”.
		Mujer	M7 (29 años, profesional, orientadora escolar): “trabajadoras, esforzadas por sacar adelante su hogar y también por ser autónomas, eso a diferencia de mi lugar de procedencia, yo lo noto acá, ya que la mujer es muy empoderada, trabajadora y se abre campo, se abre camino y, si no funciona con su pareja, entonces ella emprende sola”.
	Empoderamiento	Hombre	H8 (31 años, profesional, docente universitario): “primero es un comportamiento de mujeres independientes, de mujeres que han pasado por esa situación de estar con una pareja, se embarazan y pues ya son mamás luchonas”.
		Hombre	H10 (39 años, bachiller, vigilante): “en mi concepto, es la que más quiera tirar pinta, la que más se opere, la que más extensiones use, de marca y toda calentura”.
	Libertinaje	Hombre	H11 (50 años, técnico, director comercial): “se cambia una relación por otra, y también he visto ya en el tema de que uno cree que, por ser un municipio de pronto alejados, pero sí he visto más, más libertinaje en la mujer de acá”.

Nota. Elaboración propia.

Representaciones y fundamentos de género

Dentro de las respuestas, es menester resaltar la categoría emergente “anatomía”, dado que 4 de cada 12 mujeres, con edades entre 18 y 37 años, convienen en que el género está relacionado con la estructura, los órganos sexuales y la forma del cuerpo. Los hombres concuerdan con las mujeres a la hora de dar cuenta de la variable, puesto que 6 de cada 11 hombres, con edades entre 23 y 29 años, coinciden al afirmar que la definición está fundamentada en las diferencias corporales de cada sexo.

Se relaciona la percepción de 2 mujeres, con edades de 24 y 25 años, que sugieren la categoría emergente “identidad”. Asimismo, 3 de los 11 hombres, con edades entre 26 y 31 años, convergen en la misma categoría, razón por la cual se identifica que tienden a definir el género desde la estructura del cuerpo, en relación con la construcción de la subjetividad, los rasgos y las características propias. Por tanto, el carácter que le dan se relaciona con la anatomía en función del desempeño del rol y el desarrollo del yo.

Se destaca en el grupo de los participantes a 2 hombres que conceptualizan el género desde la orientación sexual o la comunidad LGBTIQ, para abarcar temas sobre la identidad de género, asunto que requiere pensarse, ya que el género, al igual que la sexualidad, es un constructo social que puede tener correlación; sin embargo, abarca definiciones distintas, toda vez que la primera tiene que ver con la personificación del rol, el cual se manifiesta en la elección de la vivencia de la expresión corporal en relación con las características físicas, las cuales están supeditadas al estilo personal, la vestimenta, los modos de hablar, los ademanes, entre otros aspectos.

Otro punto es el fundamento de las creencias sobre el género, en cuanto a que tanto hombres como mujeres lo han adquirido del contexto, es decir, del ambiente y sus agentes socializadores. La familia, en especial, propicia ideales que se instituyen como valores, normas que construyen la identidad y el autoconcepto; esto tiene que ver con el moldeamiento de conductas que reflejan las expresiones e identidades de género. Por lo anterior, se consideró propicio establecer la categoría emergente “contexto”, pues 7 de las 12 mujeres, con edades entre 23 y 42 años, consideran que los fundamentos que tienen sobre el género se deben a un cúmulo de experiencias o información que les rodea. De igual manera, 3 de los 11 hombres, con edades entre 27 y 50 años, coincidieron con ellas.

Es de notar que, en las respuestas de los participantes, 3 de los 11 hombres, con edades entre 26 y 31 años, consideran que los estudios que realizaron, así como las instituciones de educación a las cuales ingresaron en todas sus modalidades, juegan un papel central en el conocimiento acerca de líneas temáticas derivadas del género. Reconocen que modificaron creencias hegemónicas y patriarcales, en la medida en que se documentaron y vieron otras posturas en estos escenarios.

Referente al género, se identifica que hay concepciones desde la configuración de la identidad determinada por la adjudicación del sexo, es decir, nacer hombre o mujer implica que se adopten los roles y funciones a representar en el entorno. También es un término que las personas utilizan para definir la orientación sexual, contrario a la comprensión de que el género es un producto cultural y contextual; dicho de otra manera, se nace con sexo, pero no con un género (Butler, 2007).

Tabla 3*Representación y fundamentos de género*

Categoría	Categoría emergente	Sexo	Descripción de concepciones
Representación de género	Anatomía	Mujer	M9 (35 años, técnica, desempleada): “género sería para mi concepto... es como, por llamarlo de alguna manera... estaría más bien dividido como hombre y mujer”.
		Hombre	H6 (30 años, tecnólogo, contabilidad y finanzas): “de acuerdo con mi conocimiento, género es lo que se le atribuye a algún objeto, animal o cosa, en ese caso como a los seres humanos, lo que es hombre o lo que es mujer”.
	Identidad	Mujer	M3 (24 años, bachiller, estudiante): “el género es esa identidad”.
		Hombre	H4 (26 años, profesional, ingeniero): “género es la decisión, la inclinación que tenga una persona en cuanto a su identidad”.
	LGBTIQ	Hombre	H9 (37 años, profesional, músico): “transgénero, sí, porque transformista es que se cambia de ropa y transgénero es que se cambia de sexo, ¿cierto?; digamos transformistas, ¿cierto?, o travestis. Yo estoy muy abierto a ese tema de los géneros, incluso los subgéneros”.
		Hombre	H10 (39 años, bachiller, vigilante): “homosexual, lesbiana, por ahí derecho va todo eso”.
Fundamentos de género	Contexto	Mujer	M4 (25 años, bachiller, estudiante universitaria): “lo vengo construyendo con base a mi experiencia desde que uno nace y ya acá a nivel social y académico”.
		Hombre	H10 (39 años, bachiller, vigilante): “estuve en Europa, hay unas leyes y se respetan, las lesbianas, heterosexual hay leyes y lo respetan; pero acá, si ven a dos hombres agarrados de la mano, un <i>boom</i> ; la cultura de acá está en cero”.
	Estudios	Hombre	H4 (26 años, profesional, ingeniero): “porque tengo un poco más de estudio, porque tengo un poco más de conocimiento”.

Nota. Elaboración propia.

Concepción femenina-masculina

La concepción femenina-masculina alude a un conjunto de características que orientan el desempeño de los roles de ambos subgrupos. Las posiciones discursivas y polarizadas se hallan tanto en las mujeres como en los hombres. Se alude a unas cualidades y valores que son dominantes. Lo femenino se relaciona con la delicadeza, la suavidad, la pulcritud, la decencia. En el subgrupo de los hombres prevalece la adjudicación de la maternidad a lo femenino. Respecto a lo masculino, las mujeres, en su mayoría, le atribuyen cualidades y adjetivos patriarcales; por ejemplo: fuerte, además de proveedor.

Dentro del subgrupo de los hombres se identificó que reconocen que lo masculino se asocia con las capacidades corporales y mentales, que los ubican en la posición de protector. En coherencia con lo anterior, en los resultados de esta investigación se encontraron percepciones de feminidad-masculinidad que están enmarcadas, en el primer caso, en concepciones hegemónicas de maternidad, delicadeza y cuidado y, en el segundo, en la capacidad de tener y proveer (Mello & Souza, 2021).

Es claro que, en contextos multiculturales, cuando se indaga propiamente sobre definiciones acerca del género, surge una diversidad de códigos que determina la circulación de información veraz o sesgada y que influye en la identidad de las personas. Al desconocer la pluriculturalidad, se aumenta el riesgo de generar procesos de alterización, discriminación e incluso violencias, debido a los prejuicios derivados de los estereotipos. Por tal razón, debe considerarse la realización de procesos de intervención que permitan reconocer las distinciones culturales, al igual que la reflexión sobre los derechos sexuales y reproductivos, con el fin de promover la necesidad de la sana convivencia y la prevención de la alterización (Lopes & Murta, 2021).

Tabla 4
Concepción femenina-masculina

Categoría	Categoría emergente	Sexo	Descripción de concepciones
Concepción femenina-masculina	Femenino - delicadeza	Mujer	M12 (42 años, profesional, orientadora escolar): “me enseñaron la delicadeza, el pudor, el comportamiento como muy puestecito en su sitio, cierto”.
		Hombre	H3 (24 años, técnico, auxiliar administrativo): “bueno, lo que yo pienso de la palabra femenina es ‘delicado’, ‘sutil’”.
Concepción femenina-masculina	Femenino - maternidad	Hombre	H1 (21 años, técnico, estudiante universitario): “para mí, lo femenino representa el seno de una madre”.
	Masculino - fuerza	Mujer	M10 (37 años, técnica, estudiante): “lo masculino está más dado como más a la parte de la fuerza que no puede ejercer la mujer por la condición física”.
		Hombre	H1 (21 años, técnico, estudiante universitario): “en algunos momentos se sienta uno, entre paréntesis, como el alfa, porque la naturaleza lo dice, que alfa es más fuerte, de más sabiduría”.
	Masculino - proveedor	Mujer	M8 (35 años, técnica, desempleada): “la versión masculina la veo más como la persona que es responsable de su hogar, está como centrada en suministrar todo para el hogar”.
Concepción femenina-masculina	Masculino - capacidad	Hombre	H6 (30 años, tecnólogo, contabilidad y finanzas): “lo masculino es aquel ser que tiene su capacidad”.
	Masculino - tener	Hombre	H8 (31 años, profesional, docente universitario): “busca tenerlas a todas, entonces lo masculino es ser el posesivo, ¿cierto?, el que tiene. Eso es el género masculino, el tener”.

Nota. Elaboración propia.

Concepciones y fundamentos de la violencia de género

En cuanto al tema de la VDG, el presente estudio muestra que hombres y mujeres perciben a las comunidades LGBTIQ como un grupo de personas vulnerables a recibir agresiones o ataques por sus preferencias sexuales. Sin embargo, la mayoría de las mujeres establecen que ellas son quienes padecen la VDG e identifican como agresores a la pareja y a algunos integrantes de la familia. Además, 7 de las 12 mujeres, con edades entre 18 y 42 años, comprenden la violencia de género a la luz del daño que se hace a la mujer.

Ambos subgrupos reconocen que el hombre puede ser también víctima de la VDG. Este fenómeno va en aumento en varios contextos, situación social que ha sido invisibilizada por las instituciones. Es importante hacer visible que 4 de las 12 mujeres, con edades entre 18 y 29 años, y 4 de los 11 hombres, con edades entre 24 y 27 años, tienen la percepción de que la VDG no es un asunto que atañe solamente a la mujer, sino a ambos sexos.

Es fundamental dar a conocer los tipos de VDG. Por ejemplo, 6 de las 12 mujeres, con edades entre 25 y 42 años, la tipificaron desde el punto de vista de las agresiones; describen actos relacionados con la discriminación, las burlas y los insultos, además de los chistes, el acoso, los chismes y las agresiones físicas y verbales. En esa misma línea, ellas especifican que la agresión se dirige especialmente hacia quienes se les presumen identidades o expresiones de género no hegemónicas y que se alejan de los preceptos binarios. Los hostigamientos, el ciberacoso, la violencia física, los asesinatos y la agresión sexual y económica son predominantes en el contexto. En cuanto a los miembros de la familia, estos ejercen malos tratos que ocasionan la violencia intrafamiliar, la violencia de pareja y las agresiones en la calle.

Para cerrar este apartado de hallazgos sobre los fundamentos acerca de la VDG, la mayoría de hombres y mujeres reconoce que la causa de este fenómeno se origina en las experiencias vividas, ya que han sido testigos de historias de agresión o incluso víctimas. Las experiencias provienen de las interacciones socioculturales y de los entornos que componen el entramado social. Por su parte, los diferentes tipos de medios de comunicación han sido eficaces para crear conceptos frente a esta problemática, debido a que describen la realidad o incluso perpetúan la violencia, instaurando la idea de que es un comportamiento correcto. Así, 7 de las 12 mujeres, con edades entre 18 y 42 años, han presenciado, vivido o sentido eventos que evidencian VDG. En la misma dirección, 5 de 11 los hombres, con edades entre 21 y 39 años, apuntan también haber sido testigos o estar involucrados en alguno de estos hechos. Además, 4 de los 11 hombres mencionaron los instrumentos o los medios por los cuales se informan o leen sobre los acontecimientos de VDG.

Los medios de comunicación y los instrumentos de los cuales se valen, las redes sociales, las plataformas *streaming*, así como la televisión, son el principal emisor para difundir conocimientos, modificar pensamientos y, de este modo, moldear conductas. Las redes sociales pueden ser sesgadas y utilizarse como instrumentos de agresión. Los medios de comunicación son generadores de pensamientos y representaciones

sociales; son un medio valioso para informar, educar y desarrollar habilidades que privilegien la intervención con enfoque de género, equidad y alteridad (Civita de Dios *et al.*, 2020). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se imponen en el sector educativo con el uso adecuado para la adquisición de conocimientos, pero, con un uso desmedido, pueden ser un factor de riesgo que amenaza la valoración del individuo y su salud mental (Acosta Tobón *et al.*, 2022).

Tabla 5
Concepciones y fundamentos de la violencia de género

Categoría	Categoría emergente	Sexo	Descripción de concepciones
Concepciones de la VDG	Sectores LGBTIQ vulnerables	Mujer	M11 (40 años, profesional, analista): “se da a las personas por sus condiciones sexuales, pues porque de pronto son homosexuales, lesbianas... En la comunidad del LGBTI prevalecen más a la violencia”.
		Hombre	H6 (30 años, tecnólogo, contabilidad y finanzas): “se da mucho en aquellas personas que buscan, como en la preferencia sexual, en las personas gay o aquellas, personas, mejor dicho, llamémoslo en pocas palabras en ese vínculo de... en el LGTBI”.
	Enfoque en la mujer	Mujer	M6 (28 años, bachiller, ama de casa): “la violencia de género... creo que ese término sale más que todo porque es la violencia basada en género, que se presenta más como hacia el sexo femenino”.
	Víctima hombre-mujer	Mujer	M2 (23 años, bachiller, estudiante universitaria): “así como maltratan a mujeres, hay hombres maltratados”.
		Hombre	H6 (30 años, tecnólogo, contabilidad y finanzas): “como hay mujeres que son víctimas de violencia, también hay hombres; aunque los casos de los hombres son un poco más ocultos, probablemente poco frecuentes también, pero también se da [las agresiones], o sea, de parte y parte”.

Categoría	Categoría emergente	Sexo	Descripción de concepciones
Tipificación de la violencia		Mujer	M5 (27 años, profesional, administradora de empresas): “hay varios tipos de violencia de género, puede ser la violencia en la parte psicológica, parte física, que permite que vaya en contra de cualquier persona como tal. Es la parte de la conducta, que causa daño, ya sea físico, ya sea psicológico, incluso sexual, y viene la parte, pues, como del maltrato”.
			M4 (25 años, bachiller, estudiante universitaria): “llegar al punto del homicidio es algo grave, teniendo en cuenta que algunas agresiones son como la exclusión, el hablar de forma grotesca, burlarse, y así sucesivamente”.
Fundamento de la VDG	Experiencia	Mujer	M8 (35 años, técnica, desempleada: “yo lo digo porque yo lo viví con alguien, y entonces eso no es fácil”.
		Hombre	H2 (23 años, bachiller, empleado bananero): “yo tuve una novia que sí le pegaba, pero no para maltratarla duro”.
		Hombre	H9 (37 años, profesional, músico): “tengo hasta un impacto referente a este tema. Yo tengo una situación, un raye psicológico con un padre [sacerdote], que incluso él sí tuvo la posibilidad de abusar de mí. Él abusó, pues, me tocó no más”.
Los medios de comunicación		Hombre	H9 (37 años, profesional, músico): “cadena por WhatsApp, y estaban en un grupo como de 150 personas, pero que se envían cochinadas, pura vaina, y entonces estaban boleteando [molestando] a una pelada que estaba en un hotel, y eran dos”.
		Hombre	H4 (26 años, profesional, ingeniero): “al haber visto opiniones diferentes a las de mi familia, amistades en un mundo globalizado, el internet, todas las herramientas que se dan como formación, que te pueden brindar un criterio más claro”.

Nota. Elaboración propia.

Conclusiones

En contextos multiculturales, las concepciones de género pueden ser diferentes. De acuerdo con los resultados del estudio, tanto los hombres como las mujeres tienen ideas sesgadas que están soportadas desde la estructura, los órganos sexuales y las diferencias corporales; pero, de manera acertada, apuntan al desarrollo de la identidad en función de la construcción del yo, el desempeño y las características adquiridas a lo largo de la vida, aunque hacen énfasis en que es en función de ser hombre o mujer. Los varones tienden a tener una imagen del género representada desde la comunidad LGBTIQ, haciendo mención de la orientación sexual, las expresiones o la identidad de género, aspectos que pueden tener correlación pero que, sin embargo, son términos distintos, toda vez que *género* es el resultado del contexto.

Se tiene la percepción de que la comunidad LGBTIQ es una población vulnerable a recibir agresiones y ataques a causa de las preferencias sexuales y las identidades de género o por presentar características que se alejan de los modelos binarios; sin embargo, las mujeres continúan enfatizando que ellas son las víctimas de la VDG. Además, las instituciones se han encargado de invisibilizar al hombre como otra posible víctima de este tipo de violencias. Ahora bien, las manifestaciones de la VDG pueden ser: discriminación, burlas, insultos, chistes, acoso, chismes, agresiones físicas y verbales. Las creencias e imágenes de la VDG se deben a las propias vivencias y a haber sido testigo de actos de agresión en el entorno.

Los medios de comunicación son los principales generadores de contenido representacional que aportan a la construcción de la identidad y a las expresiones de género; son eficaces generando conocimiento, pero pueden ser también un instrumento para promover la perpetuación y consumación de varios tipos de violencia.

Referencias

- Acosta Tobón, S. A., Ramírez Arroyave, A. Y., Saldarriaga Álvarez, Y. A., Uribe Ortiz, J. y Ruiz Mejía, N. (2022). Uso de redes sociales y autoimagen en adolescentes de Instituciones Educativas en Antioquia, Colombia. *Revista Senderos Pedagógicos*, 13(13), 23-41. <https://doi.org/10.53995/rsp.v13i13.1123>
- Alcaldía de Apartadó. (2021). *Pasado, Presente y Futuro*. <https://www.apartado-antioquia.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Pasado-Presente-y-Futuro.aspx>
- Balanta Mera, R. D. y Obispo Salazar, K. (2022). Representaciones sociales de la identidad y los roles de género en adolescentes de una escuela secundaria de México. *Interdisciplinaria*, 39(2), 151-166. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.10>
- Bervian, G., da Costa, M. C., da Silva, E. B., Arboit, J. y Honnef, F. (2019). Violencia contra las mujeres rurales: concepciones de profesionales de la red intersectorial de atención. *Enfermería Global*, 18(2), 144-179. <https://doi.org/10.6018/eglobal.18.2.324811>

- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (Trad. M. A. Muñoz). Paidós.
- Civila de Dios, S., Romero-Rodríguez, L. M. y Aguaded, I. (2020). El lenguaje como creador de realidades y opinión pública: análisis crítico a la luz del actual ecosistema mediático. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, 24(67), 139-157. <https://doi.org/10.17141/iconos.67.2020.3942>
- Comisión de la Verdad, Rutas del Conflicto, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y Friedrich-Ebert-Stiftung. (s.f.). *Las mujeres y la población LGBTI resisten, pero la violencia sigue*. Rutas del Conflicto. <https://rutasdelconflicto.com/especiales/bajo-atrato-uraba/mujeres-lgbt.html>
- Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2018). *Política de Ética de la Investigación, Bioética e Integridad Científica*. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/pdf_poltica.pdf
- Fidalgo, N. (2022). Machismo through the Lens of Film: Changing Perceptions on Gender and Sexuality among Mexican Migrants Living in Sydney. *Journal of Iberian and Latin American Research*, 28(2), 165-181. <https://doi.org/10.1080/13260219.2022.2132270>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Lopes de Menezes, J. C. & Murta, S. G. (2021). Cultural Adaptation Process of the Strengthening Families Program (10-14) Around the World: an Integrative Review. *Trends in Psychology*, 29, 31-50. <https://doi.org/10.1007/s43076-020-00053-z>
- Lopez-Zafra, E. & Garcia-Retamero, R. (2021). Are gender stereotypes changing over time? A cross-temporal analysis of perceptions about gender stereotypes in Spain. *International Journal of Social Psychology*, 36(2), 330-354. <https://doi.org/10.1080/02134748.2021.1882227>
- Mello, D. M & Souza, J. D. S. (2021). A devastação no masculino e a violência contra o feminino nas mulheres. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 24(4), 749-775.
- Morales, J. F., Moya, M., Gaviria, E. y Cuadrado, I. (Coords.). (2007). *Psicología social* (3ª ed.). Mc Graw-Hill.
- Pérez-Martínez, V., Sanz-Barbero, B., Ferrer-Cascales, R., Bowes, N., Ayala, A., Sánchez-SanSegundo, M., Albaladejo-Blázquez, N., Rosati, N., Neves, S., Pereira Vieira, C., Jankowiak, B., Jaskulska, S., Waszyńska, K. & Vives-Cases, C. (2022). Evaluation of the lights4violence program: reduction in machismo and acceptance of violence among adolescents in Europe. *BMC Public Health*, 22. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12770-4>
- Pérez-Enseñat, A. y Moya-Mata, I. (2020). Diversidad en la identidad y expresión de género en Educación Física: Una revisión de la literatura. *Retos*, 38, 818-823. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.54076>

- Ramírez Plascencia, D. (2021). Medios digitales y el empoderamiento de las mujeres en América Latina: el caso de las editatonas. *Journal of Iberian and Latin American Research*, 27(3), 459-471. <https://doi.org/10.1080/13260219.2021.2030282>
- Riffo-Pavón, I. (2022). Imaginarios sociales, representaciones sociales y representaciones discursivas. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (74), 78-94. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/68413>
- Varela Guinot, H. (2020). Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(238), 49-80. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.68301>
- Vargas, C., Lutz, M., Papuzinski, C. y Arancibia, M. (2020). Género, mujeres e investigación científica. *Medwave*, 20(2). <https://doi.org/10.5867/medwave.2020.02.7857>



Título: *Comprensión de lo social*
Autor: IA Clidrop by stable-diffusion /
Identidades
Dimensiones: 2133x2133 mp.
Año: 2023

La comprensión de lo social desde el individuo en las ciencias sociales¹

The understanding of the social from the individual in the social sciences

Autor:

Juan Felipe Mejía Giraldo²
<https://orcid.org/0000-0002-5009-4928>

Recibido: 26/08/2022

Aprobado: 31/03/2023

DOI: <https://doi.org/10.53995/rsp.v14i14.1386>

Resumen

El objetivo del artículo es comparar los planteamientos de Wilhelm Dilthey sobre la relación entre vivencia individual y conciencia histórica con los de Danilo Martuccelli sobre los desafíos de la sociedad a escala de las experiencias de los individuos. Esta comparación pretende aproximarse a un asunto que se ha convertido en un elemento de discusión epistemológico para las ciencias sociales, en relación con la capacidad de comprender fenómenos de la sociedad con base en experiencias individuales. Para esto se realizó un estudio hermenéutico-interpretativo, a partir de la revisión bibliográfica de textos clave de ambos autores, complementados con la lectura de publicaciones que abordan sus planteamientos teóricos. Se pudo encontrar que, si bien distantes en el tiempo, los autores abordan el desafío epistemológico en relación con la posibilidad de comprender fenómenos de la sociedad a partir de experiencias individuales, articulando una relación analítica entre lo particular y lo general.

¹ Artículo de reflexión.

² Doctor en Ciencias Sociales, Universidad Pontificia Bolivariana; magíster en Mercadeo, Institución Universitaria Esumer; comunicador social - periodista, Universidad de Antioquia. Profesor titular y miembro del grupo de investigación Epilión de la Facultad de Publicidad, Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín. felipe.mejia@upb.edu.co

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.

Palabras clave: individuo, desafíos sociales, vivencias, Wilhelm Dilthey, Danilo Martuccelli.

Abstract

The objective of the article is to compare the approaches of Wilhelm Dilthey about the relationship between individual experience and historical consciousness with those of Danilo Martuccelli about challenges of society at the scale of the experiences of individuals. This comparison aims to approach an issue that has become an element of epistemological discussion for the social sciences, in relation to the ability to understand phenomena of society based on individual experiences.

For this, a hermeneutical-interpretative study was carried out, based on the bibliographic review of key texts by both authors, complemented by the reading of publications that address their theoretical approaches. It was found that, although distant in time, the authors address the epistemological challenge in relation to the possibility of understanding societal phenomena from individual experiences, articulating an analytical relationship between the particular and the general.

Keywords: individual, social challenges, experiences, Wilhelm Dilthey, Danilo Martuccelli.

Las ciencias sociales se consolidan en el siglo XIX y, aunque lo hicieron con una marcada herencia de la filosofía moral, también con una fuerte influencia del paradigma experimental, propio de las ciencias naturales, que tuvo un fuerte impacto en el paradigma positivista. En la obra *Discurso sobre el espíritu positivo*, publicada en 1844 y que se considera uno de los textos más representativos al respecto, Comte (1981), en su afán de destacar la superioridad del estado teórico positivista sobre el teológico y el metafísico, señala que el positivismo busca un mejoramiento continuo de nuestra naturaleza y la presión de la mente como condición permanente del orden moral y del espíritu social sobre el individual. A su vez, de acuerdo con Martuccelli y Santiago (2017), la tradición sociológica de Durkheim, quien, junto con Comte, puede considerarse uno de los precursores del enfoque positivista sociológico, estableció una idea de sociedad como un sistema integrado y cohesionado por valores que los individuos tenían la obligación de interiorizar, a partir del proceso de socialización, con lo cual se garantizaba la continuidad entre la sociedad y el individuo.

En medio de este panorama en que las ciencias que tenían como foco el estudio de lo social y lo humano se debatían entre el modelo experimental y la tradición metafísica, sumado a una paulatina consolidación del positivismo sociológico, Wilhelm Dilthey, a finales del siglo XIX y comienzos del XX, se da a la tarea de configurar un método propio que nombra “ciencias del espíritu”, con el fin de trazar una ruptura con el monismo metodológico del positivismo y, al mismo tiempo, deslindarse de cualquier posibilidad de retorno a la metafísica. La elección de usar la denominación “ciencias del espíritu”, designando una demarcación con las ciencias naturales, a juicio de Dilthey (1944), tiene

la ventaja de perfilar adecuadamente el círculo de hechos centrales a partir del cual se ha verificado en la realidad la visión de la unidad de estas ciencias, se les ha fijado su ámbito y se las ha demarcado, si bien imperfectamente, con respecto a las ciencias de la naturaleza. (p. 14)

Como se puede apreciar, el recurso lingüístico al que apela Dilthey caracterizando como “del espíritu” las ciencias que tienen como objeto “captar lo singular, lo individual de la realidad histórico-social, conocer las uniformidades que operan en su formación, establecer los fines y reglas para su futura formación” (Dilthey, 1944, p. 39) da cuenta de una búsqueda por deslindarse de las ciencias naturales, que tienen otros objetos de investigación, pero sin retornar a la descripción metafísica, enmarcando las ciencias del espíritu dentro del paradigma científico moderno, que se sustenta en el ejercicio empírico, pero que, al mismo tiempo, busca trascenderlo. En este sentido, Dilthey plantea la comprensión como el método propio de este tipo de ciencias, configurando una forma de abordar los fenómenos sociales y humanos que entra en disputa con el enfoque empírico-analítico ortodoxo, suscitando a su vez cuestionamientos por la objetividad que esta perspectiva puede tener, teniendo en cuenta los criterios de validez propios de las concepciones estandarizadas de la ciencia occidental.

Frente a estas consideraciones sobre un relativismo o subjetivismo escéptico que pondría en duda el carácter científico de las ciencias del espíritu, Dilthey, en un cruce epistolar con Edmund Husserl, padre de la fenomenología trascendental, afirma lo siguiente:

Al caracterizar usted como historicismo mi punto de vista, cuya consecuencia legítima sería el escepticismo, quedé perplejo, y con razón. Gran parte del esfuerzo desarrollado en el curso de mi vida ha tendido a formular una ciencia de validez general destinada a dar a las ciencias del espíritu una base firme y una cohesión interna que las reúna en una totalidad. Ésta era la concepción original de la tarea de mi vida en el primer tomo de la *Introducción a las ciencias del espíritu*. Estamos de acuerdo en que, considerándolo en general, existe una teoría universalmente válida del saber (como se citó en Gros, 2009, p. 17).

En este orden de ideas, la posibilidad de alcanzar un conocimiento objetivo en el plano social y humano se configura como un reto epistemológico para Dilthey, quien enfatiza que su trabajo ha sido dar un sustento a las ciencias del espíritu, que las aleje del cualquier historicismo o escepticismo. De esta manera, cuestiona los abordajes particulares de la historia, la psicología y la antropología de su tiempo, e incluso señala que la sociología tampoco logra dar cuenta de la totalidad de la realidad histórico-social, por lo cual afirma de forma categórica que es importante una fundación gnoseológica de las ciencias del espíritu, que aborde la relación entre lo particular y lo general.

De acuerdo con Gadamer (1999), la noción de conciencia histórica de Dilthey se extiende a lo universal, en la medida en que asume todos los datos de la historia como manifestación de la vida. No obstante, señala que el concepto de *vida* no es desarrollado

en propiedad por Dilthey, quien, a su juicio, solo opone el punto de vista de la vida al pensamiento metafísico. De todos modos, es innegable que la pretensión de Dilthey de una ciencia que, a partir de las vivencias de los individuos pueda dar cuenta de la sociedad en su conjunto, sigue estando en el horizonte, muchas veces porque se descarta de forma inmediata esta ambición y, en otros casos, porque pareciera ser una aspiración aún no lograda por las ciencias sociales y humanas contemporáneas.

En función de lo anterior, es posible reconocer, en gran cantidad de estudios, una concepción de la realidad macrosocial como un sistema de fuerzas superiores que condicionan la vida de los individuos, manteniendo con esto el orden social y la unión de la sociedad. A su vez, otros enfoques se han encargado de develar las capacidades de los actores para generar cambios sociales, poniendo de relieve anomalías e irregularidades particulares, que no pueden ser condicionadas de manera general y unívoca por estructuras superiores, generando, al mismo tiempo, cierto relativismo comprensivo de la realidad.

Esta tensión a nivel macro y micros social es abordada en nuestros días por el sociólogo Danilo Martuccelli, quien plantea un enfoque que nombra como “sociología de los desafíos sociales”, el cual, a partir de un método extrospectivo, tiene como objetivo “describir de manera concreta y singular el efecto de las estructuras sobre las acciones individuales a través de una pluralidad de formas de difracción” (Martuccelli, 2010, p. 26), para comprender el mundo social en el que habitan los individuos. Según este autor, si bien se ha consolidado en el tiempo que la noción de individuo parece una excepcionalidad moderna, es admisible pensar “que toda sociedad posee procesos de individuación, es decir que produce individuos como agentes empíricos, aunque no se hayan elaborado representaciones culturales de individuo idénticas a las del Occidente moderno” (Martuccelli, 2020a, p. 119). De lo anterior es viable afirmar que toda sociedad “fabrica individuos” de diferente forma, abriendo la posibilidad de estudiar la diversidad de fenómenos sociales a escala individual y en diferentes contextos sociales, con la intención de “analizar las fuerzas múltiples, heterogéneas, colectivas y estructurales activas en una sociedad *desde y a escala* de la experiencia de las vidas personales” (Martuccelli, 2020b, p. 89).

Como se puede apreciar, esta perspectiva sociológica propuesta por Martuccelli, que busca una comprensión de las sociedades a partir de las pruebas que deben enfrentar los individuos que las conforman, podría entrar en diálogo con las intencionalidades que, en su momento, planteó Dilthey en relación con la necesidad de establecer unos principios científicos para dar cuenta del vínculo entre lo particular y lo general propio de la vida. En este sentido, el objetivo del presente texto es comparar los planteamientos de Wilhelm Dilthey sobre la relación entre vivencia individual y conciencia histórica con los de Danilo Martuccelli sobre los desafíos de la sociedad a escala de las experiencias de los individuos. Esta comparación, a pesar de la distancia temporal entre los autores seleccionados, pretende aproximarse a un asunto que se ha convertido en un elemento de discusión epistemológico para las ciencias sociales, en relación con la capacidad de comprender fenómenos de la sociedad con base en experiencias individuales y qué posibilidad tiene esta comprensión de configurarse como un conocimiento objetivo de lo social.

Metodología

Para dar cuenta del objetivo planteado, se realizó un estudio de carácter hermenéutico-interpretativo, a partir de la revisión bibliográfica de textos clave de Wilhelm Dilthey y de Danilo Martuccelli, complementados con la lectura de publicaciones que abordan sus planteamientos teóricos.

De esta forma se establecieron, como categorías de análisis para la revisión de los textos, conceptos paradigmáticos de estos autores que guardan relación con el objetivo de investigación y que fueron consignados en fichas bibliográficas, junto con los datos de referencia de cada publicación.

Los textos de Dilthey seleccionados para la revisión bibliográfica fueron:

- Dilthey, W. (1944). *Introducción a las ciencias del espíritu: En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia* (Trad. E. Imaz). Fondo de Cultura Económica.
- Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y los Esbozos para una crítica de la razón histórica* (Trad. A. Gómez Ramos). Istmo.
- Gros, A. E. (2009). *El vínculo intelectual Husserl - Dilthey en "la filosofía como ciencia estricta" y el intercambio epistolar de 1911*. V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Los textos de Martuccelli fueron:

- Martuccelli, D. (2009). La teoría social y la renovación de las preguntas sociológicas. *Papeles del CEIC*, (51).
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, 36(esp.), 77-91.
- Martuccelli, D. (2010). La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Persona y Sociedad*, 24(3), 9-29.
- Martuccelli, D. y Santiago, J. (2017). *El desafío sociológico hoy: Individuo y retos sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Martuccelli, D. (2020a). *Introducción heterodoxa a las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Martuccelli, D. (2020b). La individuación, los desafíos sociales y la biografía extrospectiva. *Revista Contenido. Cultura y Ciencias Sociales*, (10), 81-112.
- Santiago, J. & Martuccelli, D. (2022). The individual: An unresolved issue for sociology. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 29.

Luego de la lectura de las publicaciones referenciadas y del diligenciamiento de las fichas bibliográficas, se procedió a comparar los conceptos capitales de ambos autores, con miras a discutir sus postulados y reconocer allí la comprensión de lo social desde el individuo en su pensamiento.

Resultados

Las vivencias y el espíritu objetivo en Dilthey

Sobre la base de la revisión realizada de los textos de Dilthey, se observa que este autor, con la intención de dar un sustento científico a las ciencias del espíritu, plantea la comprensión como el método propio para abordar los fenómenos sociales y humanos. Para esto, define la vivencia como una modalidad de manifestación de la vida en las ciencias del espíritu, que no debe estar sometida a leyes causales externas y que debe limitarse a ser mostrada tal como se da:

La vida espiritual de un hombre no es sino una parte de la unidad psicofísica de vida, parte que desprendemos por abstracción; en esa unidad psicofísica se nos presenta la existencia y la vida de un hombre. El sistema de estas unidades de vida constituye la realidad objeto de las ciencias histórico-sociales. (Dilthey, 1944, pp. 23-24)

Como se aprecia, el individuo es para Dilthey un elemento clave de comprensión, en cuanto a que “las unidades que cooperan en el conjunto sorprendentemente intrincado de la historia y de la sociedad son individuos, todos psicofísicos, cada uno de los cuales se distingue de los demás, cada uno de los cuales es un mundo” (1944, p. 41). De esta forma, las vivencias individuales son la clave del proceso de comprensión, en la medida en que “sólo a partir de la vivencia obtenemos nuestro conocimiento de todo hecho espiritual. Un sentimiento que no hayamos vivido nosotros no lo podemos encontrar en otros” (Dilthey, 2000, p. 123).

De lo anterior podría interpretarse un subjetivismo absoluto por parte de Dilthey, quien, si bien reconoce el valor científico del ejercicio empírico para efectuar cualquier proceso de análisis, pareciera recaer en una suerte de relativismo analítico. Sin embargo, es claro que para este autor esto genera una contradicción inmediata frente a su intención de darle un sustento científico a las ciencias del espíritu, que se alejara de cualquier viso de metafísica, tal y como él la comprendía.

En este punto es que Dilthey (2000) establece la relación fundamental de su obra entre lo particular y lo general, señalando que

en la vivencia surgen predicados universales de la conexión de vivencia dentro de un individuo determinado; al ser aplicados a las objetivaciones de la vida en el comprender y a todos los sujetos de las proposiciones de las ciencias del espíritu, se amplía su entorno de validez, hasta que se muestra que en todas partes donde haya vida espiritual, le corresponden a ésta una conexión dinámica, fuerza, valor, etc. (pp. 113-115)

Así, lo que busca comprender no es en sí misma una experiencia de vida específica, sino un entramado sociohistórico concreto, por medio de un ejercicio de interpretación inductivo:

Entonces, el proceso del comprender mismo que hemos fundamentado hasta aquí debe ser concebido como inducción. Y esta inducción forma parte de la clase en la que no se deriva una ley universal a partir de una serie incompleta de casos, sino que a partir de ellos se infiere una estructura, un sistema ordenado que reúne los casos como partes de un todo. (Dilthey, 2000, p. 205)

De esta manera, la intención del Dilthey es sustentar cómo puede convertirse en ciencia la experiencia histórica y cómo esta se configura desde las experiencias de los individuos, su conocimiento, lenguaje, costumbres, estilos de vida, estableciendo con esto una conciencia histórica. Con esto buscaba formular una ciencia de validez general, con la intención de dotar a las ciencias del espíritu de una estructura firme y de una cohesión interna que las integre en una totalidad.

De acuerdo con Gros (2009), con el fin de reconocer las particularidades históricas, pero con la pretensión de obtener un conocimiento general sobre la historia, Dilthey desarrolla una psicología descriptiva y analítica, la cual, a partir de la vivencia, permite captar el mundo espiritual desde adentro, postura que se complementa con la noción de comunidad del espíritu humano, que posibilita justificar la comprensión de otros períodos históricos. De igual forma, según Gros (2009), posteriormente el mismo Dilthey incorpora, junto a la vivencia, el “espíritu objetivo como encarnación física de la vida espiritual. Esta incorporación le permite escapar del psicologismo, y brindarles a las ciencias del espíritu la tan buscada objetividad” (p. 16). Es así que las vivencias de los individuos son para Dilthey un elemento fundamental de comprensión solo en la medida en que de ellas se puede extrapolar un entendimiento macro de una sociedad, el cual, a su vez, puede trascender las particularidades históricas de una época y dotarse de un sentido de permanencia universal.

Es importante observar que el desafío epistemológico, para Dilthey, es la posibilidad de producir conocimiento objetivo ante una realidad histórica que se evidencia como contingente. En este punto, y a pesar de que el paradigma comprensivo de este autor ha tenido una fuerte influencia en las posturas fenomenológica, hermenéutica y lingüística de las ciencias sociales (Mardones y Ursua, 1982), lo que concebía Dilthey como una ciencia de validez general es una noción que, contradictoriamente, se aproxima a las premisas del positivismo, el cual marcará en gran medida a las ciencias sociales clásicas.

Los desafíos sociales a escala individual de Martuccelli

Durkheim podría considerarse relativamente contemporáneo de Dilthey, en la medida en que ambos produjeron importantes obras a finales del siglo XIX y principios del XX. Este autor francés, reconocido como uno de los padres de la sociología, evidencia una relación estrecha con la vertiente positivista que, de alguna forma, conservaba una fuerte ligazón con las ciencias naturales.

Es coherente con esto que, de acuerdo con Martuccelli y Santiago (2017), la sociología clásica “dio cuenta de los individuos en el marco de la idea de sociedad. Por ella debemos entender una forma de representación de la vida social como una totalidad,

un sistema organizado funcional y coherente” (p. 17). En esta perspectiva, asumida por Durkheim, los individuos eran considerados a partir del modelo del “personaje social”, desde el cual se edificó la idea de sociedad que posteriormente permeó las dos grandes tradiciones funcionalista y marxista-crítica (Martuccelli y Santiago, 2017).

Dicha concepción, que otorga una preeminencia a la estructura social, ha sido fuertemente cuestionada por su debilidad para “indagar en las experiencias interaccionales en la vida cotidiana de los individuos” (Martuccelli y Santiago, 2017, p. 23). Con base en esta crítica, se han venido planteando algunas estrategias de análisis sociológico, que hacen de los individuos casi que su núcleo exclusivo de comprensión. En estos enfoques, a juicio de Martuccelli y Santiago (2017), los eventos biográficos de los actores sociales se convierten en el centro del análisis, perdiendo de vista su relación con fenómenos sociales, que dan cuenta de procesos de individuación macro.

A partir de lo anterior, se puede evidenciar la tensión epistemológica descrita en el apartado previo sobre la obra de Dilthey, en relación con comprender un fenómeno social macro desde las experiencias de vida individuales. Según Santiago & Martuccelli (2022), los individuos han adquirido una importancia creciente en las ciencias sociales, en un período en el que existe una mayor demanda de formas de representación social que se relacionen con las experiencias individuales, teniendo presente la relevancia de “dar cuenta de los procesos sociales buscando la unidad de base de la sociología ‘desde abajo’, esto es, desde los individuos, con el fin de mostrar otras dimensiones detrás del fin de las concepciones sistémicas totalizantes” (Araujo y Martuccelli, 2010, p. 82).

No obstante lo anterior, la propuesta de Danilo Martuccelli se diferencia de los enfoques de análisis sociológico que hacen de los individuos su núcleo exclusivo de comprensión, en la medida en que señala que, si bien cada vez los actores tienen prácticas más heterogéneas, que rompen con lo considerado como regular en una sociedad concreta,

esto no quiere decir que no haya ningún encastre entre los niveles micro y macro, sino que la vida social posee un modo de articulación que no puede limitarse a suponer una articulación estrecha e inmediata entre los diferentes niveles. (Martuccelli, 2009, p. 15)

De esta forma, el autor plantea que “lo anterior nos obliga pues a reconocer que vivimos en un mundo social donde si los límites son porosos, no por ello los límites dejan de existir” (p. 23).

A su vez, este autor señala que, a pesar de que las posiciones sociales, ligadas con factores económicos y de capital social, siguen determinando de forma relevante el actuar de los sujetos y su capacidad de reacción ante las contingencias de la vida, es notorio cómo individuos que comparten estas posiciones presentan variaciones que provienen de competencias cognitivas distintas, de la amplitud de recursos prácticos que tienen a su disposición y de otros soportes diversos con que cuentan (a los que denomina “estados sociales”), generando con esto múltiples posibilidades de actuar, que difieren de esa idea estática y predecible que la sociología tradicional postulaba.

De acuerdo con Martuccelli (2010), el objetivo de un estudio que dé cuenta de esa relación entre los niveles micro y macrosocial “es llegar a describir de manera concreta y singular el efecto de las estructuras sobre las acciones individuales a través de una pluralidad de formas de difracción”, reconociendo la importancia de las variaciones personales, pero asumiéndolas “desde la pluralidad de consistencias específicas a los distintos emplazamientos sociales (en términos tanto espaciales como temporales)”, con el fin de “mostrar cómo y bajo qué procesos, individuos que disponen de los mismos recursos, y cuyas posiciones sociales son en apariencia similares, pueden conocer dificultades muy diferentes a la hora de enfrentarlas” (p. 26).

Como se puede observar, esta perspectiva analítica busca mantener una relación entre los individuos y la sociedad, poniendo a estos en relación con un conjunto estandarizado de pruebas propias de sociedades espaciotemporalmente situadas. A su vez, “se trata de abrir al estudio efectivo por el cual el individuo se constituye como sujeto – lo que exige una lectura de este trabajo considerando que éste se encuentra historizado de forma peculiar por la noción de prueba” (Araujo y Martuccelli, 2010, p. 89).

De esta manera, Martuccelli esboza un tipo de análisis que nombra “sociología de los desafíos sociales”, con la intención de “dar cuenta del modo en que estructuralmente nuestras sociedades producen una serie de pruebas-desafíos a las que los individuos deben dar respuestas, y cuya resolución tiene como efecto la singularización de sus trayectorias” (Martuccelli y Santiago, 2017, p. 75). Estas pruebas son entendidas por Martuccelli (2020b) como una suerte de desafíos históricos, distribuidos de manera desigual, a los que los individuos de una sociedad concreta se ven obligados a enfrentar, en razón de que estos “no designan cualquier tipo de prueba o problema vivencial, pues de lo que se trata es de circunscribir un conjunto de grandes retos estructurales, particularmente significativos, en el marco de una sociedad” (Martuccelli y Santiago, 2017, p. 86), a partir de cuya descripción es posible una representación estructural de una sociedad histórica.

Es muy interesante cómo Martuccelli, si bien reconoce una ligazón existencial en este tipo de abordajes, plantea que una comprensión ampliada de la sociedad a escala de los individuos no debe hacerse desde un método biográfico, en el cual los eventos personales se vuelvan el foco de atención. Por el contrario, indagar sobre la manera cómo los individuos enfrentan pruebas importantes en el marco de una sociedad histórica permite la adscripción de estas vidas personales en una historia colectiva. Desde esta perspectiva, Martuccelli (2020b) propone un método que nombra “extrospectivo”, como una forma de comprender el mundo social en que habitan los individuos a su escala, reconociendo las formas particulares como enfrentan desafíos sociales comunes, que son clave para determinadas sociedades en un contexto histórico concreto.

Para esto, el autor, en primera instancia, propone que debe hacerse una presentación del desafío seleccionado por su importancia estructural a los actores. Posteriormente, se les motiva a transitar de este desafío común a una interpretación personalizada del mismo, lo cual implica un esfuerzo de análisis y de discusión entre los investigadores y los individuos. Finalmente, se plantea con estos la exploración de posibles iniciativas prácticas, tomando como referencia sus ecologías sociales personalizadas, buscando así

desentrañar horizontes posibles de acción, con el fin de articular sus actuaciones a una comprensión extrospectiva del desafío social en cuestión.

En este orden de ideas, los planteamientos de Martuccelli trazan de forma muy interesante un abordaje al dilema epistemológico que tanto ha inquietado a las ciencias sociales, en relación con la posibilidad de comprender un fenómeno social desde las experiencias individuales. Para ello, reivindica las conexiones entre lo micro y lo macro, entre el individuo y la sociedad, sin la pretensión de llegar a resultados totalmente objetivos o de validez general, lo que, en suma, evidencia el largo proceso de reflexión epistemológica que han vivido las ciencias sociales desde su lejano origen en el siglo XIX.

La noción de individuo y la comprensión social de Dilthey a Martuccelli

Luego de presentar los elementos fundamentales de las obras de Wilhelm Dilthey y de Danilo Martuccelli, a continuación se abordan algunos puntos de encuentro y otros de separación entre los planteamientos de estos autores.

Teniendo en cuenta los aspectos más relevantes expuestos sobre la propuesta de Dilthey, es muy interesante cómo este autor, en el proceso de sentar las bases de lo que consideró como ciencias del espíritu, de todos modos reitera en su planteamiento criterios de cientificidad que pueden ser considerados como propios de las ciencias naturales o, al menos, de extrema cercanía con el positivismo. En este sentido, se aprecia el dilema que tiene Dilthey cuando reconoce la importancia de las particularidades históricas pero, al mismo tiempo, se esmera por obtener un conocimiento general sobre la historia. Es así que el desafío epistemológico para Dilthey es la posibilidad de producir conocimiento objetivo ante una realidad histórica que se evidencia como contingente, partiendo de criterios de validez científicos, en términos de regularidades, que lograrían otorgarle el sustento teórico que tanto buscaba sin caer en lo que asume como metafísica.

Tal pretensión no se encuentra en la obra de Martuccelli, para quien es importante reconocer las fuerzas múltiples, heterogéneas, colectivas y estructurales activas en una sociedad determinada, las cuales pueden variar en otro tipo de sociedades; por tanto, no parece inquietar al autor la posibilidad de obtener un conocimiento objetivo de lo social que trascienda las particularidades sociohistóricas. En relación con lo anterior, podría considerarse la idea de espíritu objetivo de Dilthey (2000), quien lo define como “las múltiples formas en las que se ha objetivado en el mundo sensible la comunidad existente entre los individuos” (p. 165), como una suerte de espíritu de la historia de corte hegeliano-eurocéntrico que, sin embargo, al incorporar, además de razón, “el estilo de vida, las formas de trato, hasta la conexión de los fines que la sociedad se ha formado, a la costumbre, el Derecho, el Estado, la Religión, el Arte, las Ciencias y la Filosofía” (Dilthey, 2000, p. 165), abre la posibilidad de considerar una diversidad de sociedades profundamente condicionadas por factores culturales que le son propios.

Aunque tal posibilidad entraría en consonancia con las posturas de Martuccelli, en este punto también se podría reconocer una distancia entre los autores abordados,

en la medida en que esta cohesión social que propicia la cultura para Dilthey, Martuccelli (2009), en cambio, la considera como un conjunto de texturas disímiles y dinámicas, por lo cual no tendría sentido interpretar la cultura como algo único u homogéneo gracias a lo cual, de forma común, se articulan los individuos a la sociedad. De todos modos, es muy interesante cómo Martuccelli (2009) reconoce que, “a pesar de la existencia de un milhojas de texturas, vivimos en medio de prácticas sociales codificadas y previsible” (pp. 18-19), lo que no significa que exista un tipo de necesidad estructural que asegure un tipo regular de inscripción de las acciones de los individuos.

Por otra parte, la comprensión de lo general a partir de lo particular parece ser común a ambos autores. Las vivencias son, para Dilthey, la única posibilidad de obtener conocimiento de todo hecho espiritual, además de que trascienden la simple experiencia sensible y se dotan de significado y de conciencia histórica. La vida de los individuos psicofísicos constituye para Dilthey la realidad objeto de las ciencias histórico-sociales, en la medida en que estas unidades de vida, separadas entre sí, paradójicamente, si se quiere, cobran sentido en la conexión con la realidad social; “todo su contenido no forma más que una figura singular pasajera dentro del contenido amplísimo del espíritu de la historia y en la sociedad” (Dilthey, 1944, p. 42).

En el caso de Martuccelli (2009), aunque cuestiona cualquier articulación regular y prescrita del individuo a la sociedad, plantea que entre los actores y los sistemas sociales existe un ámbito que denomina como “intermundo”, compuesto por un milhojas de texturas y coerciones que operan de forma lábil, con lo cual los individuos siempre tienen márgenes de actuación, lo que no significa que las estructuras sociales no produzcan efectos sobre las acciones individuales. De esta manera, la propuesta de este autor radica en que describir el conjunto común de desafíos sociales a los cuales se enfrentan diferentes tipos de individuos equivale a describir estructuralmente una sociedad histórica. “La sociología de los desafíos sociales no solamente apunta a describir y comprender de qué modo los individuos afrontan estas pruebas, sino que se propone dar, desde ellas, una interpretación particular de los fenómenos de sociedad” (Martuccelli y Santiago, 2017, p. 105).

Por último, es muy significativo que, tal y como hace más de un siglo se propuso hacerlo Dilthey, Martuccelli también considera relevante asumir una postura para las ciencias sociales que no se someta al paradigma positivista de la época, el cual, así como ocurría en los tiempos de Dilthey, empieza a configurarse como hegemónico para la investigación social y humana. Para Martuccelli, los *big data* (grandes volúmenes de datos que son almacenados a gran escala) han permitido en el último tiempo aproximarse a un conocimiento exhaustivo y predictivo de los individuos, configurando una nueva concepción del Yo a partir del análisis de grandes cantidades de información, razón por la cual señala que “se trataría de un cambio epistemológico sin precedentes” (Martuccelli y Santiago, 2017, p. 109), en la medida en que “el conocimiento del individuo se desliga de toda necesidad de interacción, en beneficio del solo análisis de sus trazas en el mundo” (p. 108). Ante esta situación, y reconociendo la importancia de un estudio de lo social más amplio, Martuccelli aboga por una sociología humanista, reivindicando la figura del individuo inserto en

sistemas sociales, más allá de la obnubilación que pretende comprender el mundo solo a partir de predicciones y de condicionamientos.

En esta posición se observa una toma de distancia de Martuccelli frente a estas nuevas prácticas que presentan fuertes puntos de encuentro con el positivismo tradicional, con la novedad de que se pretenden hacer ver como neutras, sin intenciones o implicaciones morales o políticas. En este sentido, tal y como en su tiempo lo hizo Dilthey, Martuccelli asume una postura humanista, en la cual los actos de los individuos están fuertemente impulsados por sus conciencias y no simplemente condicionados como entes sin capacidad de agencia.

Conclusiones

A partir del objetivo de comparar los planteamientos de Wilhelm Dilthey sobre la relación entre vivencia individual y conciencia histórica con los de Danilo Martuccelli sobre los desafíos de la sociedad a escala de las experiencias de los individuos, se puede apreciar que tanto Dilthey como Martuccelli, con casi un siglo de diferencia, buscan una comprensión de lo social desde el individuo, trascendiendo, al mismo tiempo, las perspectivas subjetivas, pretensión que, en el caso de Dilthey, tenía como razón dar un sustento científico a las ciencias del espíritu y, en el caso de Martuccelli, se vislumbra como una posibilidad para conciliar los estudios micro y macrosociales.

Estos autores presentan algunas diferencias en sus posiciones. En el caso de Dilthey, su desafío epistemológico se sitúa en la producción de un conocimiento objetivo ante una realidad histórica que se muestra como circunstancial. Dicha pretensión no está en el horizonte de la teoría de Martuccelli, para quien es claro que el conocimiento de una sociedad no puede ser necesariamente extrapolado a otra y mucho menos con un criterio de validez universal, lo que no significa que su propuesta de estudio de lo social no presente consideraciones metodológicas que puedan ser aplicadas a diferentes contextos, configurando con esto un modelo teórico riguroso para investigar las sociedades a escala individual.

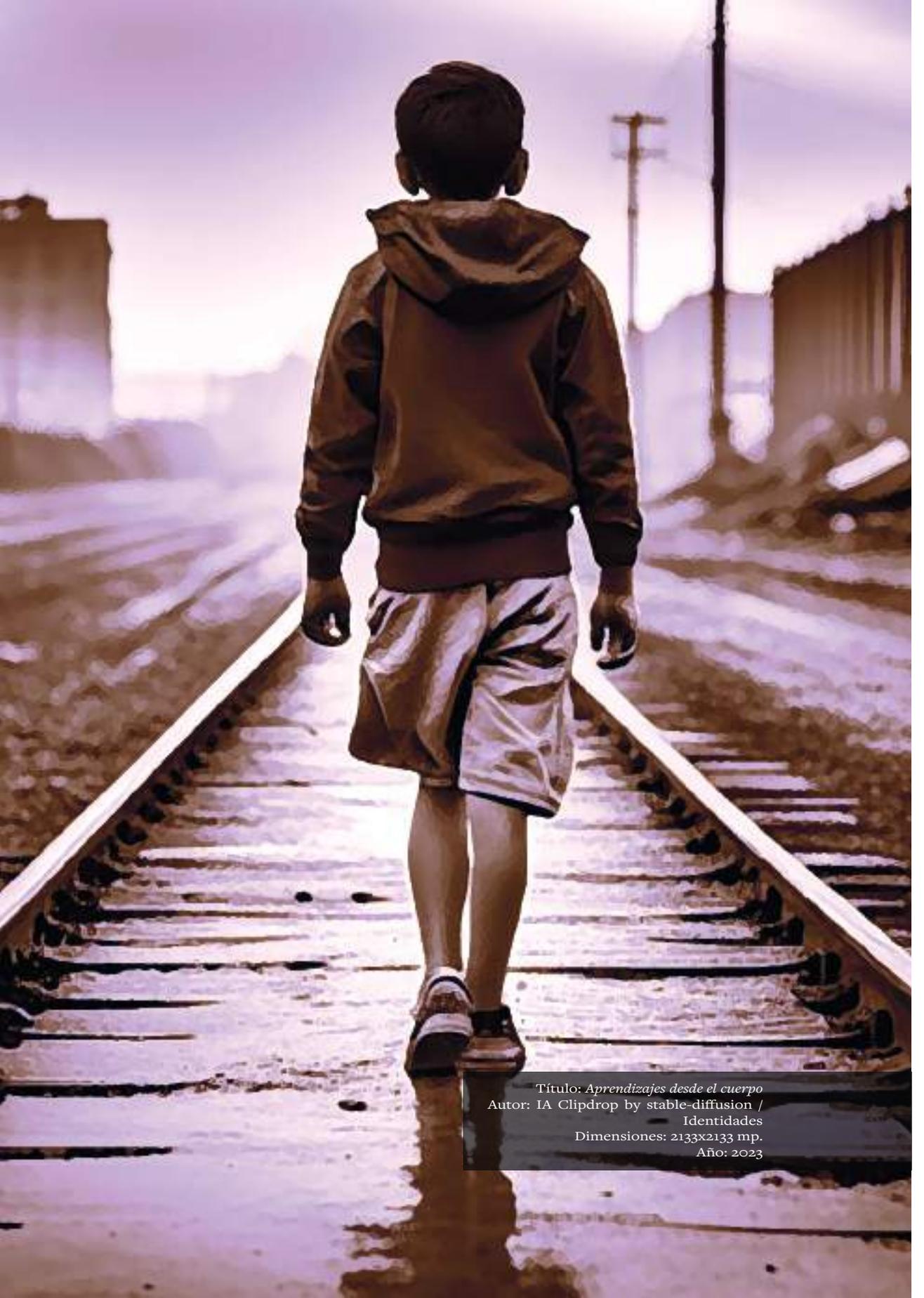
En igual sentido, la comprensión de lo general a partir de lo particular es común en ambos autores. Las vivencias de los individuos son, para Dilthey, un elemento fundamental de comprensión solo en la medida en que a partir de ellas se puede extrapolar un entendimiento macro de una sociedad, el cual, a su vez, tiene el potencial de trascender las particularidades históricas de una época y dotarse de un sentido de permanencia universal. De igual forma, Martuccelli reconoce el valor de las experiencias individuales en el sentido de que de ellas puede reconocerse la manera como los actores insertos en una sociedad son afectados por las estructuras a partir de desafíos comunes a los cuales deben hacer frente. Apelando a la noción de extrospección, lo que busca Martuccelli no es quedarse en la experiencia biográfica de cada actor, sino interperarlo frente a su accionar en relación con pruebas sociales que ha tenido que encarar, con lo cual se logra una comprensión ampliada de una sociedad concreta. Estos planteamientos de Martuccelli, en el plano práctico, pueden orientar

estrategias metodológicas de investigación social en lo que se refiere a criterios de muestreo, con el fin de abordar fenómenos sociales de una forma más compleja y con un alcance explicativo mayor, situación muchas veces problemática para estudios de carácter cualitativo, que son vistos con recelo a partir de criterios de rigurosidad investigativa derivados de tradiciones científicas positivistas.

Finalmente, un distanciamiento con posiciones e imposiciones investigativas propias del positivismo es también común a los autores estudiados, quienes se sitúan en una tradición humanista para la cual el individuo es un agente social con conciencia, que no puede ser estudiado sin articular una experiencia relacional más amplia y, por ende, más compleja frente a la noción de condicionamiento.

Referencias

- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, 36(esp.), 77-91. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000400007>
- Comte, A. (1981). *Discurso sobre el espíritu positivo*. El Búho.
- Dilthey, W. (1944). *Introducción a las ciencias del espíritu: En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia* (Trad. E. Imaz). Fondo de Cultura Económica.
- Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y los Esbozos para una crítica de la razón histórica* (Trad. A. Gómez Ramos). Istmo.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método I* (8ª ed., Trad. A. Agud Aparicio y R. de Agapito). Ediciones Sígueme.
- Gros, A. E. (2009). *El vínculo intelectual Husserl - Dilthey en "la filosofía como ciencia estricta" y el intercambio epistolar de 1911*. V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-089/252>
- Mardones, J. M. y Ursua, N. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica*. Fontamara.
- Martuccelli, D. (2009). La teoría social y la renovación de las preguntas sociológicas. *Papeles del CEIC*, (51).
- Martuccelli, D. (2010). La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Persona y Sociedad*, 24(3), 9-29. <https://doi.org/10.53689/pys.v24i3.196>
- Martuccelli, D. (2020a). *Introducción heterodoxa a las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Martuccelli, D. (2020b). La individuación, los desafíos sociales y la biografía extrospectiva. *Revista Contenido. Cultura y Ciencias Sociales*, (10), 81-112.
- Martuccelli, D. y Santiago, J. (2017). *El desafío sociológico hoy: Individuo y retos sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Santiago, J. & Martuccelli, D. (2022). The individual: An unresolved issue for sociology. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 29.



Título: *Aprendizajes desde el cuerpo*
Autor: IA Clipdrop by stable-diffusion /
Identities
Dimensiones: 2133x2133 mp.
Año: 2023

El cuerpo vivido de niños y niñas con enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT)¹

The lived body of children with Chronic Non-Communicable Diseases

Autoras:

Nadia Milena Henao García²
<https://orcid.org/0000-0002-1826-7024>

María José Chacón-Ramos³
<https://orcid.org/0000-0002-6979-2398>

Recibido: 17/08/2022

Aprobado: 30/03/2023

DOI: <https://doi.org/10.53995/rsp.v14i14.1388>

Resumen

El objetivo del artículo es reflexionar sobre el rol y el acompañamiento que se hace, desde el sistema y los profesionales de la salud, las autoridades sanitarias y otras disciplinas de las ciencias humanas y sociales, para preservar la atención de los sujetos en condición de enfermedad que garantice sus derechos. La investigación es cualitativa con un enfoque narrativo; la técnica de los relatos de vida se utilizó para la recolección de la información. La reflexión parte de la categoría de cuerpo vivido, la cual permite evidenciar que los niños y niñas con enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT), además de sus cuidadores, son constructores activos de aprendizajes a partir de la experiencia de enfermedad, serie de vivencias en la que se involucran las experiencias del ser y conocer el mundo, a partir del cuerpo en particular, sin separar la mente y el cuerpo, sino haciendo de ambos una unidad.

¹ Artículo de reflexión, resultado de la estancia académica realizada en el marco del XXIV Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico del Programa Delfín, el semillero de investigación “Ocuparte” de la Escuela Colombiana de Rehabilitación y del proyecto de investigación Aprendizajes construidos por niños y jóvenes durante la experiencia de la enfermedad de la Licenciatura en Educación Infantil del Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria (TdeA - IU).

² Magíster en Educación, Universidad de San Buenaventura; especialista en Políticas del Cuidado con Perspectiva de Género, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO); licenciada en Educación Preescolar, TdeA - IU. Miembro del grupo de investigación Senderos, coordinadora de la línea de investigación en infancias, TdeA - IU. Docente de la Licenciatura en Educación Infantil, TdeA - IU. nmhenaog@tdea.edu.co

³ Terapeuta ocupacional, Escuela Colombiana de Rehabilitación. maria.chacon@ecr.edu.co

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.

Palabras clave: cuerpo, aprendizaje, experiencia, enfermedades crónicas no transmisibles, niños, niñas.

Abstract

The objective of the article is to reflect on the role and accompaniment provided by the health system and professionals, health authorities and other disciplines of the human and social sciences, in order to preserve the care of subjects in a condition of illness that guarantees their rights. The research is qualitative with a narrative approach; the technique of life stories was used for the collection

of information. The reflection is based on the category of the lived body, which shows that children with Chronic Non-Communicable Diseases (NCD), as well as their caregivers, are active builders of learning from the experience of illness; a series of experiences involving the experiences of being and knowing the world, starting from the body in particular, without separating the mind and the body, but making both a unit.

Keywords: body, learnings, experience, Chronic Non-Communicable Diseases, children.

El presente artículo de reflexión se construye con base en la estancia académica realizada entre junio y agosto de 2019 en Medellín (Colombia), en el marco del XXIV Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Programa Interinstitucional para el Fortalecimiento de la Investigación y el Posgrado del Pacífico (Delfin), el semillero de investigación “Ocuparte” de la Escuela Colombiana de Rehabilitación y el proyecto de investigación *Aprendizajes construidos por niños y jóvenes durante la experiencia de la enfermedad*, de la Licenciatura en Educación Infantil del Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria.

El objetivo central de la investigación es evidenciar los aprendizajes construidos por un grupo de niños y niñas, a partir de su experiencia con enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT). Se sustenta metodológicamente desde la investigación cualitativa con un enfoque narrativo, en el que los relatos de vida aportan a la construcción de estrategias de educación y humanización para establecer las formas y los modos de gestión de la enfermedad, de tal forma que las vivencias de la población objeto de estudio puedan ser interpretadas por otros niños y niñas hospitalizados, por sus familias y cuidadores principales. Así, la investigación está enmarcada en la pedagogía hospitalaria, como campo de saber que se configura a partir de discursos y prácticas emergentes de la pedagogía y de los sujetos que se encuentran en una situación o condición de enfermedad.

Teniendo en cuenta que la enfermedad se convierte en una experiencia que altera la vida del sujeto que la padece y desestructura cotidianidades, rutinas y estilos de vida, entre otros factores, este tipo de alteración se da en mayor medida en la población infantil, ya que el niño y la niña dejan de estudiar, de compartir con sus pares, y abandonan espacios de juego, que son actividades propias de su proyecto de vida (Arrubla Gutiérrez *et al.*, 2020). De este modo, se debe comprender que ese niño y esa niña son sujetos de derechos que habitan unos contextos sociales, culturales e históricos propios (Alzate Piedrahita, 2003) y que, por tanto, al ser diagnosticados con una ECNT, transitan de estar sanos a estar enfermos, construyendo esta trayectoria de enfermedad desde sus propias experiencias y aprendizajes.

Según la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2014), las ECNT — enfermedades cardiovasculares, enfermedades respiratorias crónicas, cáncer y diabetes— se caracterizan por su larga duración, tratamiento y progresividad, y porque son la principal causa de mortalidad en el mundo. Estas enfermedades se ven influenciadas no solo por el estilo de vida de las personas, sino también por los cambios sociales, culturales y políticos que suceden en el entorno, considerándose un problema de salud pública, de tal forma que las familias y personas de bajos recursos económicos son las más afectadas, debido a su mayor exposición a factores de riesgo (Serra Valdés *et al.*, 2018)

Debido a la naturaleza y requerimientos de las ECNT, los niños y las niñas con dichos diagnósticos se ven sometidos a múltiples hospitalizaciones y tratamientos costosos, eventos que modifican de manera drástica los hábitos y rutinas que solían tener no únicamente los sujetos en condición de enfermedad, sino también sus familias o cuidadores principales, transformando vínculos afectivos y estilos de vida; de este modo, la enfermedad resulta ser una experiencia significativa que llega a generar aprendizajes. Chica Cañas (2017) afirma que la inteligencia encarnada parte de la construcción del conocimiento como un aprendizaje significativo para el desarrollo de sí mismo como persona, buscando entender al “yo”; así mismo, las experiencias y aprendizajes construidos por quienes padecen la enfermedad no están encasillados en un área específica, sino que, según las dinámicas de la institución de salud en la que se encuentren y sus mismas realidades contextuales, los conocimientos y aprendizajes son diferentes.

Este artículo centra su reflexión en la categoría de cuerpo vivido, la cual parte de un proceso de análisis de la literatura existente y del trabajo de campo. Así, se ahonda en la premisa de que, para quien está enfermo, esta experiencia de la enfermedad, más que un objeto de conocimiento e intervención científica, es un agente que transforma su cotidianidad, que va más allá de la adhesión al tratamiento y la toma de medicación, entre otras exigencias y responsabilidades médicas, y cuya perspectiva no es tenida en cuenta en algunos momentos y espacios por los profesionales de la salud o es subestimada debido a la hegemonía de los discursos que algunos de ellos emplean dentro de su campo profesional (Tapia y Espejo, 2016).

La categoría emergente del cuerpo vivido hace referencia a una serie de vivencias que se involucran en las experiencias del ser y conocer el mundo; no se separa la mente del cuerpo, sino que se hace de ambos una unidad, teniendo en cuenta que la subjetividad es fundamental para el modo en que nos configuramos como sujetos (Kielhofner, 2004). En el caso particular de las personas en condición de enfermedad, el cuerpo vivido es fundamental para comprender la experiencia de afección, en el que se reconoce al ser desde su integralidad y no solo la enfermedad como una alteración meramente física y biológica. Según Beltrán y Martínez (2012), los profesionales de la salud, en muchos casos, descuidan y dejan de lado las implicaciones que la enfermedad tiene sobre la calidad de vida del niño y la niña, centrando su atención desde un enfoque netamente relacionado con un componente clínico: “Es como si la atención médica de la enfermedad dejara de lado cualquier consideración sobre la desestructuración de la cotidianidad del niño y cualquier otra dimensión del desarrollo quedase suspendida en favor de la atención en salud” (p. 98).

El propósito de este artículo es reflexionar sobre el rol y acompañamiento que se hace, desde el sistema y los profesionales de la salud, las autoridades sanitarias y, en general, de las disciplinas de las ciencias humanas y sociales, respecto al mantenimiento de una atención de los sujetos en condición de enfermedad, que garantice sus derechos, buscando la construcción de espacios para un trabajo interdisciplinar, teniendo en cuenta que, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022), la salud ya no es concebida como la ausencia de la enfermedad, sino como un estado de bienestar biopsicosocial.

El cuerpo vivido de niños y niñas con ECNT

Las ECNT son un desafío y una prioridad del siglo XXI, ya que presentan altas tasas de mortalidad y morbilidad mundialmente (OPS, 2014). Según Marchionni *et al.* (2011), dentro de las ECNT se encuentran afecciones como las enfermedades cardiovasculares (ECV), los trastornos relacionados con el corazón o los vasos sanguíneos, tales como el infarto agudo de miocardio, angina inestable, eventos cerebrovasculares, aneurisma, aterosclerosis e insuficiencia cardíaca; las enfermedades respiratorias crónicas (ERC), que afectan principalmente las vías respiratorias y otras estructuras del pulmón (la enfermedad pulmonar obstructiva crónica [EPOC] y el asma se encuentran dentro de esta categoría); el cáncer, que se caracteriza por la proliferación de células y su distribución a distintas zonas y órganos del cuerpo, también denominado neoplasia o tumor maligno, y la diabetes, que es una enfermedad metabólica crónica que aparece cuando hay insuficiente producción de insulina, lo cual se manifiesta en hiperglucemia o intolerancia a la glucosa.

Según la Dirección de Epidemiología y Demografía (2019) del Ministerio de Salud y Protección Social, en Colombia “el 65,4% (531.023.713) de las atenciones se prestó a 42.453.271 personas que consultaron por enfermedades no transmisibles para una razón de 13 atenciones por persona” (p.187). Indica además que entre 2009 y 2017, en el ciclo de 0 a 5 años, las enfermedades no transmisibles provocaron el 35,64% (25.094.075) de las atenciones; en el ciclo de 6 a 11 años, las enfermedades no transmisibles fueron la primera causa de atención, 53,32% (23.580.577), y en el ciclo de 14 a 26 años la atención por ECNT fue del 57,82% (28.637.932). Lo anterior evidencia un porcentaje significativo de padecimiento de ECNT en el ciclo de 0 a 18 años y demuestra que estas afecciones no son solo padecidas por la población adulta, sino que afecta cada vez más a las poblaciones jóvenes en Colombia.

Las ECNT, si bien pueden ser causadas por factores de riesgo evitables, como insuficiente actividad física, una dieta inadecuada, altos niveles de glucosa y colesterol, sobrepeso y obesidad, también pueden originarse por factores ajenos al estilo de vida, como los cambios sociales, culturales, económicos y políticos; es decir, por las prácticas sociales a las que nos vemos sometidos, exponiendo primordialmente a las poblaciones vulnerables, porque “corren un mayor riesgo de exposición a productos nocivos, como el tabaco, o a prácticas alimentarias malsanas, y tienen un acceso

limitado a los servicios de salud” (Serra Valdés *et al.*, 2018, p. 144). No obstante, también entran en juego todos los gastos para los tratamientos y adaptaciones requeridas para quienes padecen de alguna de estas enfermedades.

Dentro de ese marco, las ECNT pueden ser vistas desde dos perspectivas diferentes: desde un criterio sanitario, en el que se perciben como fuente de conocimiento e intervención científica, y, por otra parte, como reflexión y agente desestructurador de rutinas (Beltrán y Martínez, 2012) no solo para quienes padecen estas enfermedades, sino también para sus familias o cuidadores principales (Tapia y Espejo, 2016). Sin embargo, estas perspectivas no se relacionan entre sí; por el contrario, la primera predomina sobre la segunda, debido a las relaciones de poder-saber de algunas prácticas realizadas por los profesionales de la salud desde un modelo médico hegemónico (Menéndez, 1998), generando una desigualdad entre sus saberes profesionales y quienes padecen la enfermedad.

En coherencia con lo anterior, es necesario ver las ECNT más allá del componente físico, llegando incluso a un componente social, educativo y psicológico. Seamon (2016) plantea que, desde una perspectiva fenomenológica, se “destaca la forma en que los seres humanos experimentan el ambiente, los lugares y los espacios” (p. 205), ya que uno de los objetivos de esta perspectiva es descubrir las diferentes formas o estructuras de vida, que generalmente se pasan por alto o son desapercibidas, y no es sino hasta que ocurre un evento crucial, como una ECNT, que estas formas de vida pasan a un plano principal. Cabe mencionar, como ejemplo, que luego de una enfermedad o accidente, el sentido de comodidad y familiaridad que tiene el individuo frente a un espacio puede romperse y la persona cambia hacia una perspectiva en la que ve el mundo diferente a como solía ser, resultando extraña o incómoda la interacción de ese sujeto con el espacio.

De acuerdo con Berglund (2014), el aprendizaje que llevan las enfermedades crónicas se debe a que la enfermedad interactúa con la vida de quienes la enfrentan en aspectos emocionales y existenciales, de tal forma que el manejo de adaptaciones, en cuanto a la autogestión, se desarrolla de forma simultánea a esta interacción. En otros términos, Boyt Schell *et al.* (2016) afirman que la enfermedad o discapacidad evita que la vida diaria suceda de manera automática o sin prestarle atención; por el contrario, genera la presencia de incomodidad, dolor e imposibilidad de desempeñarse adecuadamente dentro de los contextos y entornos donde se realizan las actividades diarias y se establecen relaciones sociales o vínculos afectivos, percibiendo el enfermo o discapacitado la vida como un evento que debe afrontarse de manera continua.

Atendiendo a estas consideraciones, el modelo de la ocupación humana, propio de la terapia ocupacional propuesta por Kielhofner (2004), entiende la capacidad de desempeño en las actividades como la suma de una perspectiva objetiva (vista desde el exterior) y una perspectiva subjetiva (vista desde el interior). Esta subjetividad se entiende mediante el concepto de cuerpo vivido, el cual, desde el enfoque de Leder, se refiere a “la experiencia de ser y conocer el mundo a través de un cuerpo particular” (como se citó en Kielhofner, 2004, p. 94). Desde esta perspectiva se

entiende el cuerpo y la mente como unidad, ya que se experimenta el cuerpo como un sistema sinérgico en el que todas las funciones están conectadas entre sí para llevar a cabo una acción general en el mundo, mas no entiende el cuerpo como una colección de órganos adyacentes. De este modo, el cuerpo vivido es el modo de existir y experimentar el mundo, porque este cuerpo se enferma, duele, no cura, envejece, conserva su discapacidad, recupera la salud y aprende nuevas formas de adaptarse a la enfermedad o la discapacidad (Boyt Schell *et al.*, 2016). En otras palabras, “el cuerpo es el medio existencial del saber” (Kielhofner, 2004, p. 97).

Las afirmaciones anteriores se relacionan directamente con las teorías y postulados de las diferentes formas para construir aprendizajes. El aprendizaje, para autores como Dewey (como se citó en Romero Ariza, 2010), reivindica el potencial de la experiencia para adquirir conocimiento, teniendo en cuenta que los individuos aprenden en cuanto encuentran significado y sentido en sus interacciones con el medio; de ahí que la razón para resolver adversidades no sea únicamente el sentido común, sino también la experiencia vivida que tiene de fondo, una historia o un sinnfín de ellas. Los aprendizajes a través de la inteligencia encarnada y social, expuestos por Chica Cañas (2017), identifican elementos esenciales para el aprendizaje, tales como la necesidad de un conocimiento sensorial que logra un conocimiento formal.

Al comparar estas premisas, en la presencia de una ECNT, Quesada Conde *et al.* (2014) evidencian que no solo se ve afectada la vida del usuario, sino también la de su familia, en términos de estilos de vida, vínculos afectivos, contextos familiares, roles y rutinas, lo cual implica que enfrentar la enfermedad sea un trabajo de todos, desde las diferentes perspectivas, teniendo en cuenta todas las repercusiones, tanto físicas como emocionales, que implican estos eventos de salud.

Ahora bien, cuando estas enfermedades afectan a la población infantil, los niños y las niñas se ven obligados a pasar poco o gran parte de su tiempo dentro de un ámbito hospitalario, dependiendo del diagnóstico y la condición de cada caso, apartados de su hogar, su escuela y sus amigos (Arrubla Gutiérrez *et al.*, 2020). La hospitalización en los niños y las niñas puede generar, según Parham (2008), “estrés de separación, miedo a la enfermedad, procedimientos dolorosos, reclusión forzada e interrupción de las rutinas” (como se citó en Peñas-Felizzola *et al.*, 2017, p. 279), lo cual influye directamente en la conducta juguetona del infante, evidenciando “regresión de etapas iniciales de desarrollo; disminución del movimiento y fuerza; disminución del tiempo de atención, iniciativa y curiosidad” (Parham, 2008, como se citó en Peñas-Felizzola *et al.*, p. 279).

Por tal razón, la incursión de espacios educativos, como las aulas hospitalarias en contextos clínicos para la población infantil, es una alternativa pertinente para garantizar una atención interdisciplinar y humanizada, posibilidad que se enmarca en el campo de la pedagogía hospitalaria. Este tipo de pedagogía va más allá del currículo manejado en las instituciones de educación, cobijando un apoyo emocional y formativo para el niño y la niña con ECNT y para sus cuidadores, a partir de un enfoque interdisciplinar y una perspectiva humanista, que contribuye a la garantía del derecho a la educación y a mejorar la calidad de vida en niños y niñas con

periodos de hospitalización prolongados, sin dejar a un lado el rol escolar que, por sus diagnósticos, no les es posible cursar con regularidad, viendo limitado no solo su derecho a la educación sino los vínculos afectivos que han generado en la escuela y en otros espacios sociales (Beltrán y Martínez, 2012).

Conclusiones

Debido a la misma presencia de las relaciones de poder-saber en todos los contextos existentes, se evidencia en este caso la predominancia en los saberes de los profesionales sanitarios sobre los usuarios y familias afectadas que acceden al servicio de salud, generando, en cierto modo, una atención deshumanizante. Por tal razón, alternativas como las aulas hospitalarias son tan bien acogidas por quienes pasan la mayoría del tiempo en un hospital, ya que son espacios en los que se toman en cuenta las experiencias de los sujetos y se manejan metodologías adecuadas y adaptadas a las características propias de la población infantil, como la metodología lúdico-creativa; además, permiten que otras disciplinas o prácticas, como la pedagogía, influyan de manera positiva en el estado de salud y bienestar de una persona, teniendo en cuenta que la salud ya no es concebida como la ausencia de la enfermedad, sino como un estado completo de bienestar físico, mental y social.

El presente artículo abre la posibilidad a nuevas incógnitas e investigaciones, algunas de ellas enfocadas en que la pedagogía y el saber no implican únicamente a una población infantil, sino que involucran todas las etapas del ciclo vital, por lo que espacios como las aulas hospitalarias deberían tener también la participación de otros sujetos que podrían encontrarse en un contexto hospitalario.

De igual manera, en espacios como las aulas hospitalarias es necesario un trabajo interdisciplinar, incluso de profesionales como los terapeutas ocupacionales, quienes se enfocan en comprender el modo habitual del sujeto y hallar maneras mediante las cuales el individuo pueda recuperar ese modo de vida y se familiarice nuevamente con sus actividades y pueden aportar desde sus conocimientos a las prácticas realizadas en la pedagogía hospitalaria dentro de las aulas, ya que la institución de educación, el rol de estudiante y el vínculo afectivo entre la familia o los amigos hacen parte del modo habitual de la persona, de su diario vivir y, por tal razón, influyen directamente en el desempeño ocupacional y en la construcción de aprendizajes basados en las experiencias de los niños y las niñas con ECNT.

Referencias

- Alzate Piedrahita, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Papiro.
- Arubla Gutiérrez, M., Giraldo Mesa, J., Monsalve Mejía, V., Sánchez Vélez, M. y Henao García, N. M. (2020). Prácticas de cuidado implementadas por los niños, niñas, adolescentes y sus familias durante la enfermedad. *Revista Senderos Pedagógicos*, 11(11), 11-27. <https://doi.org/10.53995/sp.v11i11.930>
- Beltrán Jiménez, H. y Martínez Sánchez, A. P. (2012). Pedagogía hospitalaria: campo de acción interdisciplinar para la atención de niños, niñas y jóvenes en situación de enfermedad. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 11(1), 96-103. <https://doi.org/10.30788/RevColReh.v11.n1.2012.55>
- Berglund, M. M. (2014). Learning turning points—in life with long-term illness—visualized with the help of the life-world philosophy. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 9(1). <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.22842>
- Boyt Schell, B. A., Gillen, G. y Scaffa, M. E. (Coords.). (2016). *Willard & Spackman Terapia Ocupacional* (12ª ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Chica Cañas, F. A. (2017). *Currículo desde la perspectiva del aprendizaje autónomo*. Universidad Santo Tomás. <https://doi.org/10.15332/li.lib.2017.00033>
- Dirección de Epidemiología y Demografía. (2019). *Análisis de Situación de Salud (ASIS) Colombia, 2018*. Ministerio de Salud y Protección Social. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/PSP/asis-colombia-2018.pdf>
- Kielhofner, G. (2004). *Terapia ocupacional. Modelo de ocupación humana: teoría y aplicación*. Editorial Médica Panamericana.
- Marchionni, M., Conconi, A., Caporale, J. y Porto, N. (2011). *Enfermedades crónicas no transmisibles y sus factores de riesgo en Argentina: prevalencia y prevención*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/publicacion/13144/enfermedades-cronicas-no-transmisibles-y-sus-factores-de-riesgo-en-argentina>
- Menéndez, E. L. (1998). Modelo Médico Hegemónico: Reproducción técnica y cultural. *Natura Medicatrix*, (51), 17-22.
- Organización Mundial de la Salud. (16 de septiembre de 2022). *Enfermedades no transmisibles*. [https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/noncommunicable-diseases#:~:text=Los%20principales%20tipos%20de%20ENT,el%20asma\)%20y%20la%20diabetes.https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/noncommunicable-diseases#:~:text=Los%20principales%20tipos%20de%20ENT,el%20asma\)%20y%20la%20diabetes](https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/noncommunicable-diseases#:~:text=Los%20principales%20tipos%20de%20ENT,el%20asma)%20y%20la%20diabetes.https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/noncommunicable-diseases#:~:text=Los%20principales%20tipos%20de%20ENT,el%20asma)%20y%20la%20diabetes)
- Organización Panamericana de la Salud. (2014). *Plan de acción para la prevención y el control de las enfermedades no transmisibles en las Américas 2013-2019*. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/35010>

- Peñas-Felizzola, O. L., Parra-Esquivel, E. I. y Duarte-Torres, S. C. (2017). Orientaciones conceptuales, evaluativas y prácticas desde la terapia ocupacional para la participación de niños con enfermedades crónicas: revisión de la literatura. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 275-281. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.55843>
- Quesada Conde, A. B., Justicia Díaz, M. D., Romero López, M. y García Berbén, M. T. (2014). La enfermedad crónica infantil. Repercusiones emocionales en el paciente y en la familia. *Revista INFAD de Psicología*, 4(1), 569-576.
- Romero Ariza, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Antropología Experimental*, (10), 89-102.
- Seamon, D. (2016). Entorno físicos y virtuales. El significado del lugar y del espacio. En B. A. Boyt Schell, G. Gillen y M. E. Scaffa (Coords.), *Willard & Spackman Terapia Ocupacional* (12ª ed., pp. 202-214). Editorial Médica Panamericana.
- Serra Valdés, M. A., Serra Ruíz, M. y Viera García, M. (2018). Las enfermedades crónicas no transmisibles: magnitud actual y tendencias futuras. *Finlay*, 8(2), 140-148.
- Tapia Satibañez, J. y Espejo Lopez, M. (2016). Performatividad médica de la infancia en el abordaje pediátrico de enfermedades crónicas. *Quaderns de Psicologia*, 18(2), 85-96.



Título: *Periodismo*
Autor: IA Clipdrop by stable-diffusion /
Identidades
Dimensiones: 4266x4266 mp.
Año: 2023

Sistematización de experiencias de práctica profesional de Comunicación Social - Periodismo en una institución de educación superior en Bello, Colombia¹

Systematization of professional practices experiences of Social Communication - Journalism in a higher education institution in Bello, Colombia

Autoras:

Paula Andrea Cardona Torres²
<https://orcid.org/0000-0001-9474-9159>

Judy Andrea Martínez Ramírez³
<https://orcid.org/0000-0002-7323-1059>

Recibido: 24/08/2022

Aprobado: 30/05/2023

DOI: <https://doi.org/10.53995/rsp.v14i14.1389>

Resumen

Este artículo es producto de una sistematización de la práctica profesional del pregrado de Comunicación Social - Periodismo. El objetivo es generar una reflexión frente al desarrollo de la práctica profesional, en función de los retos y los requerimientos del mundo ocupacional actual. Los métodos utilizados son la investigación de acción participativa y la hermenéutica, soportados en la utilización de la encuesta como técnica y el uso de las historias de vida y la línea de tiempo como instrumentos. Entre los hallazgos se encuentra la manera de visibilizar qué tanto y cómo está el perfil del comunicador social - periodista en el mercado regional. Finalmente, se posibilita la discusión frente a lo que se ha avanzado y se presentan nuevas preguntas ante aspectos enunciados como aportes, desde lo administrativo, la proyección y los procedimientos académicos.

Palabras clave: Comunicación Social - Periodismo, práctica pedagógica, desempeño, sistematización de experiencias, práctica profesional.

¹ Artículo de reflexión.

² Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales; comunicadora social, Universidad Católica Luis Amigó. Docente de Comunicación Social - Periodismo, Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto). Miembro del grupo de investigación Gestión social, participación y desarrollo comunitario. pcardon8@uniminuto.edu.co

³ Magíster en Paz, Desarrollo y Ciudadanía, Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto); especialista en Gestión Pública, Escuela de Administración Pública (ESAP); administradora de empresas, Universidad de la Salle. judy.martinez@uniminuto.edu.co

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.

Abstract

This article is the result of a systematization of the professional practice of undergraduate studies in Social Communication - Journalism. The objective is to generate a reflection on the development of professional practice, based on the challenges and requirements of the current occupational world. The methods used are participatory action research and hermeneutics, supported by the utilization of surveys as a technique and the use of life stories and timelines as instruments. Among the findings is the

way to make visible the extent to which the profile of the social communicator - journalist is present in the regional market. Finally, it enables a discussion regarding the progress made and presents new questions regarding aspects mentioned as contributions, from an administrative, projective, and academic procedural perspective.

Keywords: Social Communication - Journalism, pedagogical practice, performance, systematization of experiences, professional practice.

La propuesta de sistematizar las experiencias de prácticas del programa de Comunicación Social - Periodismo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto) (sede Bello, rectoría Antioquia-Chocó), entre el 2019 y el 2021, tiene como finalidad generar una reflexión frente al desarrollo de la práctica profesional, en función de los retos y los requerimientos del mundo ocupacional actual. Por tanto, este artículo analiza el papel del docente, de las directivas y de los interlocutores en las prácticas y se centra en los conocimientos, las destrezas, las actitudes y las aptitudes que los estudiantes desarrollan en la medida en que avanzan en sus prácticas profesionales.

El problema de investigación se enmarca en la función de la práctica en la formación profesional; por tanto, es necesario identificar cuáles han sido los aciertos y desaciertos desde tres aspectos fundamentales: académico, administrativo y laboral. Lo académico se refiere a las actividades curriculares, como las tutorías y la presentación del proyecto, trabajo que se produce para dejar un aporte en el escenario de la práctica, en el cual el estudiante es acompañado por el docente y que se desarrolla según el modelo praxeológico de Uniminuto; una estrategia pedagógica que combina la teoría con la práctica. En lo administrativo, el estudiante matricula, legaliza su práctica y, durante el semestre, entrega la documentación que refleja el proceso de su desempeño específico y académico. En lo laboral, por último, el estudiante desempeña funciones de su rol profesional, el cual atiende a la necesidad del escenario de práctica (empresa o institución) y a su perfil, con la meta de ser contratado por la empresa y adquirir experiencia. Este aspecto, así mismo, implica un análisis de los planes de estudio y su integración con los saberes, lo que se está fomentando en el estudiante y si es acorde con el perfil solicitado en el entorno ocupacional.

Entre los antecedentes encontrados está la investigación de Labrada Díaz (2017), quien desarrolla un análisis sobre Las Tunas (Cuba) a partir de la aplicación de los métodos histórico-lógicos basados en la aplicación de entrevistas, la observación y la revisión documental. Entre sus conclusiones, se encuentra que el ejercicio de la

práctica profesional es una vía en la que los alumnos tienen la posibilidad de emplear los conocimientos adquiridos en las aulas para solucionar diferentes problemas presentes en la realidad, de manera que les sean útiles cuando comiencen a laborar. Así mismo, establece que el desempeño de los estudiantes en el ámbito de las prácticas es una fuente de creación de habilidades y de refuerzo de valores, así como un salto cualitativo en su formación profesional.

Por su parte, la investigación de Montesinos Condo (2011) se enmarca en identificar cuáles son las principales debilidades y fortalezas, relacionadas con el quehacer periodístico, que presentan los estudiantes durante las prácticas preprofesionales en la carrera de Comunicación Social de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. La metodología está basada, fundamentalmente, en el método descriptivo. Con base en el análisis de la información, el autor llega a concluir que las prácticas preprofesionales son una base fundamental durante la preparación del estudiante, ya que le ayudan a consolidar, reforzar, adquirir experiencia y fomentar las relaciones interpersonales. Menciona también que estas permiten insertar a los alumnos en las competencias laborales, donde tienen que poner en práctica los conocimientos básicos, técnicos y especializados adquiridos durante la formación académica. Si bien es cierto que la carrera de Comunicación Social y Periodismo ofrece las herramientas principales para formar periodistas capacitados que posean un alto nivel, los estudiantes reflejan un desinterés por profundizar en los conocimientos brindados por la institución. De igual forma, el autor llega a la conclusión de que los estudiantes de las prácticas preprofesionales, en su mayoría, no están preparados para desenvolverse como profesionales dentro de las pasantías. Uno de los aspectos que influyen en estos resultados es la falta de autoeducación, motivación y vocación, pues los alumnos presentan deficiencias o grandes vacíos al llegar a las empresas de comunicación.

Sobre la importancia de la sistematización como ejercicio de análisis crítico reflexivo de las experiencias vividas en las prácticas profesionales, es evidente ya que el proceso conlleva la pregunta sobre cómo el estudiante procesa y se desenvuelve en el campo profesional y también cómo el programa acompaña a este ser en esa transición de aprendizaje, en el análisis y la interpretación de la experiencia. En este sentido, Jara Holliday (2018) destaca la sistematización de experiencias como un ejercicio de producción de conocimiento crítico desde la práctica:

Más que preocuparnos por lo que diferencia en general entre la investigación, la evaluación y la sistematización, lo que nos debe interesar más es cómo crear, en la práctica concreta de nuestros proyectos y procesos, las condiciones para un encuentro fecundo y complementario entre estos tres ejercicios de producción de conocimiento, convirtiéndolos así en hechos educativos y en factores de aprendizaje crítico con los cuales fortalecer nuestras capacidades de proyección estratégica y mejoramiento de las prácticas. (p. 130)

El presente artículo sobre las experiencias de práctica profesional del programa de Comunicación Social - Periodismo es, esencialmente, una escritura reflexiva, “ordenada y documentada de los saberes acumulados por nuestra experiencia” (Vasco, 2008, p. 21)

personal y colectiva, en la medida en que permite entender las condiciones del contexto en el que se desarrolla dicha práctica. Por ende, la reflexión y el análisis, aparte de reconocer e interpretar las percepciones de los involucrados en la experiencia de la práctica profesional, permiten la construcción de nuevos conocimientos que aportarán al mejoramiento del proceso formativo que brinda el programa.

Metodología

Este artículo se desarrolló según el enfoque de la investigación de acción participativa (IAP), toda vez que “una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de ese conocimiento” (Fals y Rodrigues, 1987, p. 18). La IAP también plantea una transformación de las relaciones investigador-investigado y maestro-estudiante, ya que, por encima de estas dicotomías, está la producción de conocimiento, a partir del diálogo de saberes entre los sujetos que construyen la realidad. Así, el proceso de investigación y la labor pedagógica se consolidan como un ejercicio reflexivo, que reconoce a los sujetos que hacen parte de los procesos sociales como portadores de un saber práctico y experiencial que les permite transformarse a sí mismos y transformar la realidad. Efectivamente, la sistematización apunta a tener una postura clara en la crítica, la reflexión, el reconocimiento del problema y el abordaje de la configuración de nuevas maneras de concebir el cambio, así como a la transformación del perfil del estudiante y del graduado.

El segundo método utilizado es la hermenéutica, ya que se buscó describir e interpretar experiencias particulares a partir del reconocimiento del punto de vista de cada uno de los actores involucrados, de sus narraciones y del sentido mismo que ellos dan a las mediaciones y prácticas, pues la sistematización de experiencias se apoya en el diálogo reflexivo y crítico con los involucrados en la experiencia de la práctica profesional.

En primer lugar, se utilizaron encuestas en línea, debido a la pandemia del COVID-19, lo que permitió que los participantes respondieran de manera individual, en un tiempo establecido por ellos mismos, y que sus respuestas fueran descriptivas, ya que las personas que apoyaron este trabajo investigativo contaron sus experiencias sin restricciones o limitaciones; así, las técnicas se aplican sobre un conjunto de sujetos que se constituyen en una muestra representativa de una colectividad (García Ferrando, 1986).

En segundo lugar, se hizo uso de las historias de vida, instrumento que fue muy importante por su construcción narrativa: un diálogo con la memoria que permitió contar lo vivido y recordar esos hechos significativos, como la toma de decisiones y los objetivos y metas que se pretendían cumplir. Esta herramienta posibilitó un acercamiento a la prospectiva de ese momento. Los instrumentos se inscriben en el marco del método biográfico (Rodríguez Gómez *et al.*, 1996), cuyo objeto principal es analizar los relatos de una persona sobre su vida o momentos concretos de la misma

(Martín García, 1995). De acuerdo con Perelló Oliver (2009), también pueden ser relatos aportados por terceras personas sobre la historia de vida de alguien.

En tercer lugar, la línea de tiempo permitió reconstruir el pasado con el presente; fue la forma de llegar a cada momento explicativo, a personas y situaciones reconocidas y recordadas, que hoy se refuerza con una base sólida del proceso de prácticas. Además, posibilita construir el recuerdo y la narración de la experiencia. Santandreu y Betancourt (2019) sostienen que estos instrumentos “ayudan a construir conocimiento situado en forma participativa, poniendo en valor múltiples perspectivas, relaciones y situaciones nos permiten aproximarnos a un proceso complejo” (p. 103).

La muestra que participó en la investigación estuvo constituida por los siguientes estamentos:

- **Estudiantes:** personas que realizaron sus prácticas profesionales entre el VIII y IX semestre y que estuvieron matriculadas entre los períodos 2019-1 y 2021-1; en total, 260 practicantes durante los semestres en mención, de los cuales 198 son mujeres (76,16%) y 62 son hombres (23,84%).
- **Docentes:** son quienes acompañan los procesos administrativos y académicos de los estudiantes y el desarrollo de la práctica profesional. Durante los períodos de estudio, estuvieron en promedio dos (2) docentes que acompañaron los procesos de los estudiantes en práctica.
- **Directivos:** personas que implementan los lineamientos administrativos y fortalecen la gestión que se necesita para un buen desarrollo de las prácticas profesionales. Los cuatro (4) responsables encargados de acompañar el proceso fueron: la directora del programa, la coordinadora de prácticas profesionales, la asesora pedagógica y el profesional de prácticas: tres (3) mujeres y un (1) hombre.
- **Interlocutores:** son los actores que acompañan el proceso de práctica en cuanto a valoración/evaluación, distribución de compromisos y asignación de funciones y retroalimentación de resultados en el escenario de práctica. Para este caso, se tomó una muestra ocho (8) personas que respondieron la encuesta: cuatro (4) hombres y cuatro (4) mujeres.

También es importante tener en cuenta que, hasta el año 2021, se evitó o limitó el contacto interpersonal, debido a los lineamientos de la Organización Mundial de la Salud por el COVID-19. Por tanto, las técnicas y los instrumentos utilizados fueron perfectamente adaptables para aplicarlos por medios virtuales, obteniendo la información suficiente y pertinente para el desarrollo de la investigación.

La triangulación se realizó a partir de cortes, fragmentos y párrafos que permiten identificar el contexto de la respuesta, ya que la hermenéutica permite la interpretación del discurso. Es importante añadir que las preguntas fueron orientadas a explicar y argumentar, desde momentos históricos, relatos y hechos que fueron de sentido y trascendencia en el área de las prácticas.

Las prácticas profesionales en Uniminuto

Según el Acuerdo 009 de enero 30 de 2018, Uniminuto asume las prácticas profesionales como una de las estrategias de la Política de Proyección Social, en la cual [se] busca

garantizar la interacción entre la comunidad educativa y la sociedad, para que, a partir del reconocimiento de diferentes contextos, se puedan co-crear cambios positivos que transforman la realidad socio-cultural, económica y ambiental de las comunidades y las regiones donde se hace presencia institucional, a partir de procesos articulados de formación, de investigación aplicada y de diversos proyectos con impacto social. (p. 3)

Y por esto “es una actividad pedagógica fundamental de la formación integral del estudiante en su profesión y disciplina por tanto ocupa créditos obligatorios en el plan de estudios” (Art. 1, literal a).

Este acuerdo permite entender cómo las prácticas profesionales resumen la teoría y la práctica entre la academia y la experiencia laboral, desde la investigación y el enfoque praxeológico de la institución, además de una malla curricular completa que responde a los requerimientos del contexto. Así mismo, se brinda acompañamiento al estudiante antes, durante y al finalizar su práctica.

Según este mismo acuerdo, existen prácticas profesionales en *organizaciones*, entidades públicas o privadas legalmente constituidas, en las que los estudiantes tienen “diferentes mecanismos de vinculación, tales como contrato de aprendizaje, vínculo laboral, proyecto o convenio especial” (Art. 10). Por otro lado, el artículo 11 expone el tipo de prácticas profesionales en *emprendimiento*: “el estudiante [plantea] una idea empresarial, con fines sociales o de lucro, viable y sostenible, en la que desarrolle las competencias propias de su formación”. El artículo 12 define la práctica profesional en *investigación* como aquella que “brinda al estudiante la opción de desempeñarse como auxiliar de investigación en un grupo o en un semillero de Uniminuto o de otro actor reconocido como parte del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación”. Finalmente, el mismo acuerdo, en su artículo 13, decreta que la práctica profesional se puede llevar a cabo en un escenario *internacional*.

Ahora bien, las prácticas profesionales van de la mano con el enfoque del programa de Comunicación Social - Periodismo, el cual presenta un enfoque sociocultural que determina el campo de aplicación de esta área de conocimiento, abordándolo desde diferentes perspectivas que explican procesos colectivos, culturales, de participación ciudadana y de cambio social y popular. Este tipo de prácticas se lleva a cabo en corporaciones, fundaciones, asociaciones, movimientos sociales, colectivos, movimientos culturales, organizaciones no gubernamentales, organismos multilaterales y empresas públicas del Estado con perfil o proyectos de comunicación que impacten socialmente, entre otras. Las estrategias de comunicación implementadas se centran en mecanismos de visibilización de políticas estatales, nacionales e internacionales, que son pensadas localmente para la transformación de

las prácticas organizacionales y sociales, que necesitan ser repensadas para mejorar el impacto en las comunidades.

Las prácticas profesionales incluyen siete procesos:

1. Académico. Se refiere a las actividades curriculares, como las tutorías y la presentación del proyecto (aporte que se produce para dejar en el escenario de práctica), las cuales implican un análisis de los planes de estudio y su integración con los saberes que se fomentan en el estudiante, porque deben estar acordes con el perfil solicitado en el entorno ocupacional.

2. Proyecto de práctica. Se establecen dentro de la construcción del proyecto los lineamientos básicos que permiten a cada estudiante articular su proceso práctico (acción-reflexión-acción) y la relación teórica del mismo, desde las cuatro fases del “enfoque praxeológico” de Juliao Vargas (2011): ver, juzgar, hacer y devolver con creatividad. Ahora bien, para la aprobación de los proyectos de práctica se analizan los siguientes aspectos:

- Coherencia con el modelo praxeológico
- Correspondencia con las líneas de formación
- Respuesta a las sublíneas de investigación del programa
- Articulación con el perfil del graduado
- Articulación en proyección social.

Una de las practicantes del período 2021-1 comenta lo siguiente frente a la producción del proyecto de práctica desde las características anteriores:

Los proyectos de prácticas presentados por los estudiantes de Comunicación Social - Periodismo de Uniminuto presentan el modelo praxeológico de la Institución como función del desarrollo social que brinda un análisis crítico frente a la problemática de las comunidades, en unas competencias que promuevan el desarrollo humano y social. En su totalidad exponen formación humana y social con su previa investigación que les deja como resultado a los estudiantes un aprendizaje para el campo laboral. (Comunicación personal, 2021)

Después de hacer la lectura de algunos proyectos de práctica profesional que se eligieron de manera aleatoria, la estudiante concluye:

Los estudiantes de Comunicación Social - Periodismo lograron mostrar su interés y enfoque en la carrera, enseñando en sus trabajos buenos resultados investigativos que los llevarán a obtener una experiencia laboral y ampliar sus conocimientos. Además, la proyección social brindada fue más ligada al bienestar del público externo, en el que se fomenta la importancia de la veracidad de la información. (Comunicación personal, 2021)

De manera general, los proyectos de práctica consolidan un saber específico dentro de una de las áreas de formación del programa y, de esta manera, el estudiante produce, mejora un proceso estratégico dentro del escenario y deja con él un aporte significativo en cuanto a planeación y ejecución. Lo anterior puede complementarse con la declaración de una practicante de investigación:

Durante mis prácticas en investigación mi trabajo fue acompañar en entrevistas, transcribir entrevistas, búsqueda bibliográfica, presentaciones en coloquios y realizar selección de textos que fueran útiles para la investigación. Esto me permitió acercarme de una forma real al proceso investigativo y adquirir la capacidad de reflexión frente a los fenómenos sociales. Gracias a esta práctica profesional publiqué mi primer libro de investigación *Puerto Cacó: biodiversidad y tradición*, libro que ganó un premio con el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia. Así mismo, he ganado dos premios más en investigación con el Ministerio de Cultura y con el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia. (Comunicación personal, 2021)

3. Desempeño laboral. En este proceso se toman en cuenta dos aspectos: el escenario y el rol del estudiante en su proceso de práctica. El escenario responde al lugar que el estudiante elige o es elegido para realizar su primera experiencia laboral. Allí estará durante un tiempo determinado, dependiendo de la clasificación del contrato firmado. Este lugar ha sido analizado y aprobado con anterioridad por el Centro Progreso de Uniminuto, con la asesoría de la docente de apoyo del área. Es importante tener en cuenta al interlocutor, quien es la persona idónea, en lo posible profesional del área, para acompañar el proceso académico y profesional del estudiante. Por otra parte, el practicante cumple un rol y unas funciones acordadas con anticipación entre los actores del proceso de prácticas. En este punto, el estudiante demuestra su apropiación del conocimiento, concibe su malla curricular en las actividades propias y resignifica los cambios, la creatividad y la producción cognitiva a partir de la experiencia. Así mismo, tiene la posibilidad de proponer e intervenir a partir de la comunicación estratégica.

4. Prácticas significativas⁴. Este es un evento que se creó para presentar a los mejores practicantes dentro de Uniminuto, seccional Bello, en todos los programas académicos, incluyendo el programa de Comunicación Social - Periodismo. Una práctica significativa se distingue por su valor agregado; es decir, la capacidad del estudiante para innovar a partir de sus funciones y ofrecer más en su quehacer comunicativo. La selección se realiza teniendo en cuenta la participación del estudiante en las tutorías, la producción creativa, la pertinencia y la coherencia del proyecto de práctica.

⁴ Prácticas significativas es un evento que resignifica al practicante en sus prácticas profesionales, pues permite visibilizar aquellos procesos en que se esfuerzan por demostrar sus potencialidades dentro y fuera del escenario de práctica; sin embargo, también es un espacio para que el escenario de práctica demuestre su acompañamiento y compromiso con el estudiante y su desempeño práctico y académico. Desde 2018 se han realizado cinco versiones.

Esta actividad académica empezó en el segundo semestre del año 2018 —a partir de una iniciativa del comité de prácticas— para reconocer el esfuerzo y visibilizar a aquellos estudiantes que, día a día, demuestran un interés particular por ser mejores en su práctica profesional. En este orden de ideas, se plantean cuatro criterios de selección:

- Escenario de práctica: es un espacio de oportunidades donde el estudiante de práctica se desempeña laboralmente y demuestra sus conocimientos y capacidades de acuerdo con su rol.
- Interlocutor: es la persona a quien el estudiante responde y a quien le manifiesta comunicación asertiva, correcta relación interpersonal y proactividad. El estudiante demuestra conocimiento técnico en su lenguaje y en las diferentes maneras de producir y cumplir con su rol.
- Proyecto: debe ser un producto que se ajusta a una excelente redacción y a una estética singular en su presentación y contenido. Responde al modelo praxeológico de la institución y a una de las áreas de formación del programa, además del correcto uso de las normas APA (American Psychological Association).
- Proceso académico: se mide por la asistencia a las tutorías, por el hecho de que el estudiante exponga con interés preguntas, socialice su experiencia y sea atento a las actividades programadas para su profundización, y por la pregunta y actualización de temas para mejorar o ampliar su conocimiento.

Los testimonios son los que facilitan el encuentro con el proceso, cómo se inició y cuáles fueron las formas de planear, de concebir la práctica y el desarrollo y la aceptación de los estudiantes y de los empresarios. Por tanto, se citan los testimonios de tres personas relacionadas con el proceso de práctica. El primero es del exasesor pedagógico de prácticas profesionales de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la institución. Él asegura que

los estudiantes que logran alcanzar una experiencia significativa son aquellos que dentro del campo de práctica identifican un diagnóstico, y, con base en las necesidades del campo de práctica desarrollan un proyecto de intervención para la mejora de la organización. (Comunicación personal, 2021)

El segundo testimonio es de una practicante de emprendimiento:

Las prácticas profesionales en emprendimiento fueron una experiencia muy enriquecedora, pues conocí lo primero que se debe tener en cuenta para crear un negocio, como la recolección de información sobre competencia, costos y otras cosas que yo nunca consideré necesarias para crear empresa. (Comunicación personal, 2021)

El tercer testimonio es de otro practicante de emprendimiento, quien expresa:

El ejercicio desarrollado en mi proceso de práctica en emprendimiento se enfocó en una idea de negocio familiar sobre comercialización de obras de arte. [...] Fue una labor muy significativa en mi formación profesional, que me permitió generar habilidades alternas pero transversales a cualquier enfoque laboral que se me pueda presentar. (Comunicación personal, 2021)

Aunque la práctica en emprendimiento no es la categorización más escogida por los estudiantes, se puede evidenciar que el ejercicio que realizaron cumplió y sobrepasó las expectativas del proceso de prácticas profesionales. Para esta clasificación, el practicante recibe acompañamiento tanto del área de emprendimiento, desde el Centro Progres, como del profesor de prácticas por parte de la unidad académica.

5. Área administrativa. Desde la parte administrativa se identifican tres etapas: la primera es el inicio, cuando el estudiante está en reconocimiento e identificación del escenario de prácticas, de sus funciones y de su interlocutor. La segunda es el desarrollo de la práctica, momento en el que el estudiante tiene su primer ejercicio evaluativo, desde la perspectiva del interlocutor y del docente. En el tercer momento el estudiante entrega el proyecto de práctica aprobado. En el cierre, los tres actores realizan su última valoración del proceso, la cual se registra en un formato y se formaliza en una reunión en la que se sociabilizan las expectativas, los obstáculos y los objetivos logrados en el desarrollo de la práctica.

6. Vinculación de estudiantes a escenas de práctica. El estudiante que ha realizado un buen proceso al finalizar la práctica profesional puede tener la posibilidad de que el escenario lo vincule laboralmente. Para el semestre 2020-1, veinte (20) estudiantes se quedaron en el sitio de práctica con una vinculación laboral. Sobre este hecho, una de las egresadas de Comunicación Social - Periodismo de Uniminuto declara lo siguiente:

Una vez finalizadas mis prácticas, el gerente de DIRECTV, que en ese momento era mi jefe directo, quedó a gusto con mi trabajo y decidió vincularme como trabajadora de la misma área durante cuatro meses más, mientras me lograba reubicar en otra línea de Konecta para ejercer lo que estudié, puesto que, en DIRECTV sólo podían tener practicantes.

Faltando una semana para culminar estos cuatro meses, mi jefe me dijo que había una vacante disponible para la línea de Bancolombia-Konecta para el cargo de *Community Manager*, lo cual me interesó muchísimo y presenté el proceso en el cual me aprobaron y contrataron exactamente un día antes de mis grados universitarios. (Comunicación personal, 2021)

De igual manera, otra graduada dice:

Realicé mis prácticas profesionales cursando el noveno semestre en el año 2021-1 con un contrato de aprendizaje, el cual inició el día lunes 22 de febrero y estaba

estipulado a terminar el 27 de agosto de este mismo año. Inicialmente, mis labores en la empresa Centro Carismático Minuto de Dios como practicante consistían en realizar edición y grabación de piezas de audio para la emisora, hasta que el 17 de marzo la empresa me hizo la propuesta de cambiar mi contrato de aprendizaje, a un contrato laboral a término indefinido. (Comunicación personal, 2021)

7. Informes de gestión periódica. Estos informes se realizan al finalizar cada semestre para identificar las fortalezas y los aspectos a mejorar en el proceso de la práctica profesional. Para ello se aplica una encuesta en la que se incluyen preguntas relacionadas con asuntos administrativos y académicos, lo que significa que, a partir del análisis de la información obtenida, se elabora un plan de mejoramiento de los procesos.

Análisis crítico

El proceso de práctica profesional inició su gestión en la sede Bello en el año 2010, en el Centro de Egresados, Empleabilidad y Prácticas Profesionales (CEEP). En ese momento existía la figura administrativa del profesional de prácticas, encargado del contacto empresarial, la ubicación, la legalización y el cierre del proceso, en compañía del docente, que jugaba un papel académico durante el desarrollo de la práctica y la evaluación. En el 2016 surgió el Centro Progresía, un centro especializado a nivel sistema, es decir, a nivel universidad en cuanto a cómo está distribuido administrativamente, en el cual se agregan y aparecen las figuras de coordinaciones de las cuatro opciones: graduados, emprendimiento, prácticas profesionales y empleabilidad (GEPE).

Desde el GEPE se desarrollan informes periódicos que dan cuenta de los avances, necesidades y dificultades del proceso de práctica que el equipo de profesionales realiza semestralmente. A partir de los resultados de dichas valoraciones, el programa implementa cambios y mejoras en el desarrollo de la práctica profesional. Así las cosas, para dar cuenta de la experiencia de práctica profesional del programa de Comunicación Social - Periodismo de Uniminuto, seccional Bello, se ha organizado y agrupado la información encontrada desde tres aspectos: aprendizaje, inserción laboral e interinstitucionalidad.

Aprendizaje. En el momento en que los asesores pedagógicos se ubican en la unidad académica, se ve la necesidad de identificar ciertos aspectos del proceso y plasmarlos en un informe, según lo estipulado en el Acuerdo 009 de enero 30 de 2018. Además de recibir la evaluación por parte de los interlocutores y profesores, también se recibe la percepción de los estudiantes en su proceso.

Los datos que se registran en el informe, al finalizar el semestre, ayudan a identificar y analizar las garantías de los escenarios de prácticas; es decir, que cumplan con las condiciones exigidas para que los estudiantes tengan una experiencia óptima, así como el cumplimiento de los interlocutores, de las funciones y del mismo programa de Comunicación Social - Periodismo. Por consiguiente, estos resultados de la encuesta que se hace, semestralmente, a los tres actores del proceso (practicantes, interlocutores y docentes) son compartidos con la dirección del programa y los

directivos de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, para retroalimentación del plan de mejora.

Inserción laboral. Al finalizar la práctica profesional, si el practicante ha realizado un buen proceso, puede tener la posibilidad de que la entidad cooperadora lo vincule laboralmente.

Si el estudiante responde al campo ocupacional específico, es reconocido y visibilizado en la sociedad, no solo por sus capacidades y su enfoque, sino también por el cumplimiento administrativo. Por otra parte, su esencia también radica en la activación, la sinergia y la comunicación asertiva con otras unidades académicas y actores dentro de la universidad, quienes cada día, desde las estrategias administrativas, actividades y evaluaciones, desarrollan procedimientos de mejoramiento continuo, lo que representa la relevancia del proceso.

Interinstitucionalidad. Este aspecto es de suma importancia debido a que las prácticas profesionales se vinculan estrechamente con el área de Extensión, la cual busca el desarrollo integral de los miembros de la comunidad educativa. Asimismo, se enfoca en generar un impacto en la sociedad mediante la prestación de servicios de asesoría, consultoría y formación continua. El objetivo principal de este departamento es garantizar la interacción entre la comunidad educativa y la sociedad, con el fin de generar cambios positivos que transformen la realidad sociocultural, económica, educativa y ambiental de las comunidades y regiones en las que la institución tiene presencia. Para lograr esto, se promueve la implementación de procesos articulados de formación, investigación aplicada y diversos proyectos con un impacto social significativo.

La práctica profesional da respuesta a las necesidades del sector externo e involucra aspectos desde el ser y el hacer, dando cumplimiento al postulado misional de Uniminuto. En este sentido, la evaluación de los escenarios de práctica en el acta de cierre, tanto de estudiantes como de interlocutores, durante el proceso, dan cuenta de la coherencia que existe entre lo que se plantea frente a la proyección social de la institución y los resultados de la experiencia de práctica profesional.

Línea de tiempo

Este instrumento muestra la evolución del proceso de prácticas y de qué manera se ha fortalecido, dando respuesta a una educación con calidad y siendo coherentes con la misión de Uniminuto. La línea de tiempo permite reconstruir, desde la voz de los involucrados, cuál ha sido el proceso de estructuración y desarrollo de la práctica profesional.

Un primer testimonio sobre la relación del proceso de práctica profesional es el del coordinador de prácticas, quien plantea:

En el año 2015 entro como coordinador de prácticas del programa Comunicación Social - Periodismo, como función sustantiva principal del plan de trabajo

individual; en ese momento se hace acompañamiento y liderazgo del proceso con la docente acompañante.

En el 2016, se hace presentación del documento sobre las pautas del trabajo de prácticas, con las modalidades, los tipos de contrato, el proceso antes, durante y después, la caracterización de las responsabilidades de cada uno de los actores, docentes, coordinación, estudiantes, asesores, Progresá.

En el 2017 se empieza con las actividades de prácticas significativas, propuestas por Progresá para acompañar la sustentación de estudiantes y de reconocer aquellos procesos que fueron relevante durante el semestre de prácticas.

En el 2018 se empieza la coordinación del proceso de prácticas del programa y se incorpora más docentes para reforzar el equipo de trabajo.

En el 2019 se hace una mayor articulación con los procesos de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales y Progresá haciendo un acompañamiento pormenorizado de los procesos de prácticas del programa de Comunicación Social - Periodismo con las directrices de la Facultad, teniendo un líder de progresá en la Facultad, acompañando y liderando el proceso de prácticas de la Facultad.

En el 2021-02, como se pronosticaba del semestre pasado, solo quedan dos profesores acompañando el proceso de prácticas. (Comunicación personal, 2021)

El segundo testimonio lo constituye la entrevista realizada al director del programa de práctica desde enero del 2010 hasta el 2014:

Desde antes del 2010 las prácticas profesionales se construían desde cada uno de los programas, había un profesor encargado de todo el ejercicio, de buscar el escenario, ubicación, seguimiento y evaluación. Inicialmente, el programa se llamaba Comunicación gráfica (el actual programa Comunicación Social - Periodismo). Luego se empezó a pensar un centro que diera respuesta al proceso de prácticas y todo lo relacionado con graduados y los inicios de empleabilidad. En el 2010 nació el CEEP que fue la semilla con personas que acompañaban cada proceso. (Comunicación personal, 2021)

En el 2011, desde el CEEP, se plantea la necesidad de dar a conocer el ejercicio de prácticas de los estudiantes, después de identificar que muchos de ellos tenían unas experiencias que aportaban mucho al perfil del comunicador y que no se estaban dando a conocer; así, se buscó un espacio para resaltar los procesos de las prácticas que fueron dejando huella con resultados positivos y que generaron conocimientos, para que no se quedaran “en los anaqueles de la historia” y motivaran y entusiasmaran a los próximos practicantes, identificando también las fortalezas y los aspectos a mejorar, tanto de los estudiantes como del mismo programa. Para esa época se tenía tres prácticas: nivel I, nivel II y nivel III (es importante tener en cuenta que el nivel I es un prestatamiento laboral).

En el año 2012, el director del programa asume el cargo de decano encargado de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales por un año. Siempre ha estado al tanto de los procesos que se desarrollan en las prácticas profesionales, es conocedor del Acuerdo 009 de enero 30 de 2018 e inició el Centro Progresista en el año 2016:

El plus de la formación humanista de la identidad misional de Uniminuto se destacan en las diferentes corporaciones. Los estudiantes que quedan vinculados después de su proceso de prácticas, en respuesta a su desempeño tanto personal como profesional. Hay un caso que recuerda mucho la estudiante Alejandra de la primera cohorte, la práctica la hizo en la UPB [Universidad Pontificia Bolivariana] y allí se quedó. (Comunicación personal, 2021)

Luego continúa diciendo:

El trabajo en medios, la oportunidad de hacer sus prácticas en radio, televisión, periodismo. Hay un caso puntual de un estudiante que en este momento está trabajando en Blu Radio, que tuvo la experiencia de la práctica como periodista y sus primeros ejercicios lo llenaban de pánico, se tuvo que hacer un acompañamiento importante desde lo académico, tuvo que mejorar su voz en el micrófono, afrontar pánico escénico. La televisión nacional ha sido un escenario donde le permiten al estudiante el ejercicio en medios. Por otra parte, los retos y desafíos de la práctica profesional en el programa de Comunicación Social - Periodismo, lo analizó desde tres puntos de vista. Desde lo administrativo, lo ideal es optimizar procesos, el crecimiento del equipo de trabajo también es importante; anteriormente se veía el rol de un docente que con pocas horas hacía el seguimiento de su proceso sin poder avanzar mucho o desarrollar algo mejor. Desde la matrícula, pasando por la búsqueda de escenario y terminando con seguimiento y evaluación. Y por la parte académica, el trabajo de los profesores de práctica es ideal. (Comunicación personal, 2021)

El tercer y último testimonio lo constituye la entrevista realizada a la coordinadora de prácticas, a quien se le preguntó sobre cómo era el proceso de práctica profesional cuando llegó a la institución:

En el 2010 nace el CEEP como una figura de respaldo a toda la gestión de prácticas, al ver la manera en que crecían los diferentes programas académicos la Vicerrectoría vio la necesidad de centrar el ejercicio teniendo en cuenta que también hay una gestión administrativa, se hizo énfasis en el sector externo y se da la oportunidad a que la parte académica centre su esfuerzo en su función principal relacionada con la academia. El Centro Progresista garantiza que el estudiante cuente con todos los aspectos, tanto en las organizaciones como en la unidad académica para lograr un buen proceso. En el 2018 se formaliza la estructura macro de estos nuevos lineamientos, con nuevos términos y modificando conceptos, y da la apertura a la sección de prácticas profesionales, comúnmente llamado inserto para el equipo de prácticas este ejercicio fue un plus. (Comunicación personal, 2021)

Aportes

Esta sistematización permitió, por un lado, resignificar los resultados de las estrategias que el programa desarrolla periódicamente para identificar fortalezas y dificultades. Por el otro, realizar un ejercicio interpretativo de los aportes recogidos a través de los instrumentos aplicados para esta investigación. Así servirán de insumo para la generación de nuevas propuestas que coadyuven al mejoramiento continuo del desarrollo de la práctica profesional.

Adicionalmente, la sistematización permitirá implementar cambios e innovaciones ajustados a la realidad, en los siguientes aspectos:

- Actuar frente al componente curricular, de manera que sean contenidos que estén de acuerdo con las exigencias del medio.
- Pensar las prácticas profesionales desde la pedagogía, que apunten al desarrollo de competencias coherentes con perfil profesional del egresado.
- Poner en mayor consonancia el perfil profesional del egresado con los requerimientos del contexto ocupacional actual.
- Fortalecer las alianzas para la práctica profesional, de tal forma que las funciones que cumpla el futuro graduado coadyuven al fortalecimiento de su formación profesional y al mejoramiento del servicio/actividad de la entidad cooperadora.

Ahora bien, desde la proyección social, esta sistematización es relevante porque genera una conexión de lo académico con el mundo laboral, ayuda a que el estudiante pueda contar con mejores condiciones para desarrollar su práctica profesional y posibilita que la elección de la práctica profesional responda al componente-enfoque de comunicación para el desarrollo y el cambio social.

Por su parte, el aporte al sector permite el reconocimiento del practicante en el medio por sus capacidades y la calidad de su desempeño profesional, el aumento de las posibilidades de ubicación laboral del graduado y la implementación de propuestas de intervención social a partir del trabajo desarrollado por los practicantes del programa de Comunicación Social - Periodismo.

Conclusiones

Las prácticas profesionales hoy, a partir de la sistematización, responden a un proceso articulado entre saberes, lo que significa que se necesita de las diferentes áreas de la universidad para cumplir con lo que los estudiantes buscan en su experiencia. De acuerdo con Solís Narváez (2019),

la reflexión no [queda] en manos solo de quien sistematiza, sino también de los mismos protagonistas, que discutan y reflexionen su propia experiencia y generen un conocimiento humanizado que sustancialmente se vuelve coherente y pertinente a esa realidad en la que se vivió la experiencia. (p. 82)

El objetivo de la sistematización respondió a la reflexión del desarrollo de la práctica profesional, en función de los retos y los requerimientos del mundo ocupacional actual, y esto se evidencia en los testimonios, la historia de vida y la línea de tiempo desarrollados durante la investigación. Por consiguiente, vale destacar la técnica y los instrumentos utilizados, ya que permitieron el análisis y la interpretación de los testimonios y, de esta manera, comprender las situaciones y los hechos vividos en este proceso, y que hoy es una realidad el desempeño y la aceptación del perfil del graduado de Uniminuto dentro del campo laboral en la región, el departamento y la localidad.

Así mismo, los hallazgos visibilizan el perfil del comunicador social - periodista en el mercado regional y los procesos de articulación con las empresas. Por su parte, la práctica profesional permite la construcción de una experiencia educativa y laboral basada en la interacción y reflexión de un entorno socioeconómico y cultural con los diferentes actores del proceso, estudiantes, administrativos e interlocutores, y, de esta manera, reconocer las visiones e intereses de cada uno de ellos. Por tanto, deben fortalecerse aquellos procesos que, hasta el momento, le han permitido al practicante crecer y transformar el entorno.

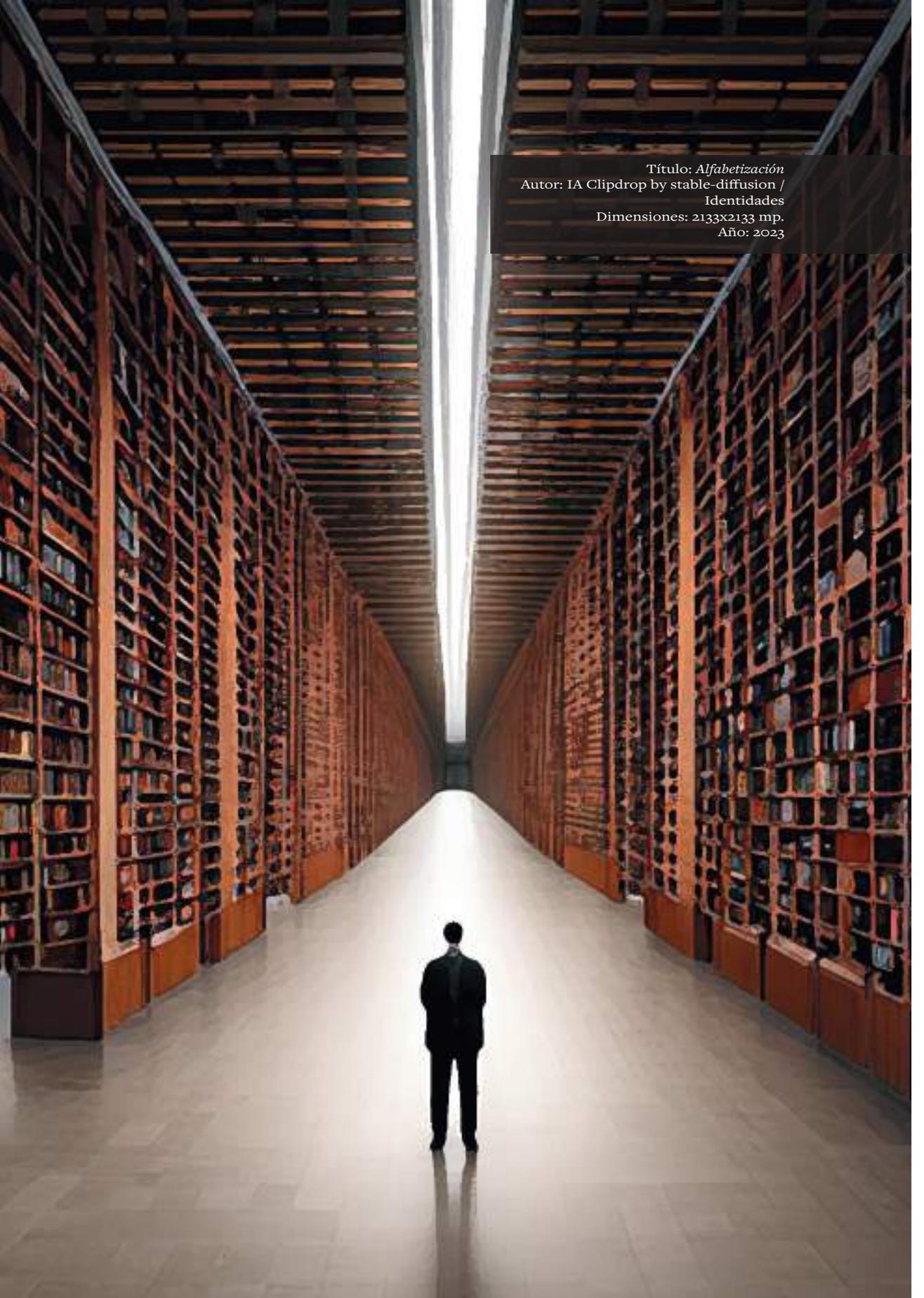
En el desarrollo de la práctica profesional se evidencia la articulación entre trabajo de campo y currículo, como elementos determinantes en el proceso de identificación, adopción e implementación de cambios en los contenidos curriculares, y que el programa de Comunicación Social - Periodismo debe tener en cuenta para su desarrollo y para la adaptación al cambio del contexto laboral y, por ende, de los escenarios de práctica.

A partir de los retos y proyecciones del proceso de práctica profesional, se hace necesario identificar los cambios sustantivos en la proyección social, desde la distinción entre lo individual, la promesa del estudiante y el colectivo en la sociedad. En fin, la práctica profesional representa una actividad pedagógica fundamental, que aporta a la formación integral del estudiante, pues cada vez más es necesaria la adaptación al cambio de la vida universitaria a la vida laboral.

Teniendo en cuenta la contingencia del COVID-19 y tratando de dar respuesta a los requerimientos de los diferentes escenarios de prácticas profesionales, tal y como lo menciona Alvarado García (2014), la educación virtual logra incentivar todas estas habilidades y competencias de los estudiantes para responder a los compromisos pactados desde la distancia, realizando el mayor aprovechamiento de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) para responder de la mejor manera con las funciones pactadas desde el inicio de la práctica.

Referencias

- Acuerdo 009 de 2018 [Consejo General Académico Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Por el cual se establecen los lineamientos para el desarrollo de las prácticas profesionales en los programas de pregrado de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto. 30 de enero de 2018.
- Alvarado García, M. A. (2014). Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 59-73. <https://doi.org/10.5944/ried.17.2.12678>
- Fals Borda, O. y Rodrigues Brandao, C. (1987). *Investigación participativa* (2ª ed.). Instituto del Hombre, Ediciones de la Banda Oriental.
- García Ferrando, M. (1986). La encuesta. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Comps.), *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación* (pp. 123-152). Alianza.
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Juliao Vargas, C. G. (2011). *El enfoque praxeológico*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Labrada Díaz, R. (2017). La práctica profesional en la carrera de Comunicación Social en Las Tunas. *Revista Boletín Redipe*, 6(1), 134-141. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/184>
- Martín García, A. V. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en Pedagogía Social. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 7, 41-60.
- Montesinos Condo, R. A. (2011). Medios de comunicación y ciudadanía. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2(1), 16-24. <https://www.comunicacionunap.com/index.php/rev/article/view/11>
- Perelló Oliver, S. (2009). *Metodología de la Investigación Social*. Dykinson.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Aljibe.
- Santandreu, A. y Betancourt, O. F. (2019). *Trayectorias de cambio: La gestión del conocimiento para el aprendizaje y el cambio en la práctica*. Abya-Yala.
- Solís Narváez, N. S. (2019). Aproximación antropológica a la metodología de la sistematización de experiencias. *Revista Senderos Pedagógicos*, 10(10), 63-84. <https://doi.org/10.53995/sp.v10i10.945>
- Vasco, C. E. (2008). Sistematizar o no, he ahí el problema. *Revista Internacional Magisterio*, 33, 20-23.



Título: *Alfabetización*
Autor: IA Clipdrop by stable-diffusion /
Identities
Dimensiones: 2133x2133 mp.
Año: 2023

La alfabetización informacional y el currículo en la educación superior latinoamericana¹

Information literacy and the curriculum in Latin American higher education

Autores:

Alejandro Villegas Muro²
<https://orcid.org/0000-0001-6362-5137>

Juan D. Machin-Mastromatteo³
<https://orcid.org/0000-0003-4884-0474>

Recibido: 07/07/2022

Aprobado: 12/03/2023

DOI: <https://doi.org/10.53995/rsp.v14i14.1391>

Resumen

Este artículo presenta el análisis teórico de diversos autores sobre la importancia de la Alfabetización Informacional (ALFIN) como uno de los aspectos centrales en el currículo para las universidades latinoamericanas. En dicho análisis se busca determinar las causas que afectan su integración al currículo y se encuentra, entre otras, que la enseñanza de esta habilidad es impartida por profesores que no son investigadores, falta una efectiva comunicación entre la biblioteca y la universidad y la preparación pedagógica de los bibliotecarios para su enseñanza. Posteriormente, se hacen algunas recomendaciones sobre posibles soluciones para integrarla a los planes de estudio, como involucrar a los bibliotecarios, junto con los académicos, en el diseño curricular, generar nuevos perfiles de bibliotecario, ofrecer materias de biblioteca en primeros semestres de la licenciatura y desarrollar el interés de los estudiantes por aprender dicha habilidad, así como incidir en su curiosidad para investigar.

Palabras clave: alfabetización informacional, habilidades de investigación, tecnologías de la información, currículo, educación superior.

¹ Artículo de reflexión no derivado de investigación.

² Doctor en Educación, Artes y Humanidades, Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH); magíster en Innovación Educativa, UACH; licenciado en Ciencias de la Información, UACH. Docente y miembro del cuerpo académico de Estudios de la Información, UACH. avillegas@uach.mx

³ Doctor en Ciencias de la Información y la Comunicación, Tallinn University; magister en Bibliotecas Digitales y Aprendizaje, Oslo University College, Tallinn University, Parma University; licenciado en Bibliotecología, Universidad Central de Venezuela. Docente y miembro del cuerpo académico de Estudios de la Información, UACH. jmachin@uach.mx

Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.

Abstract

This article presents the theoretical analysis of various authors on the importance of Information Literacy (IL) as one of the central aspects in the curriculum for Latin American universities. This analysis seeks to determine the causes that affects the integration into the curriculum and finds, among others, that the teaching of this skill is taught by professors who are not researchers, there is a lack of effective communication between the library and the university, and pedagogical preparation of librarians for their teaching.

Subsequently, some recommendations of the possible solutions are made to integrate into the study plans, such as involving the librarians together with the academics in the curricular design, generating new librarian profiles, offering library subjects in the first semesters of the degree, developing the interest of students in learning this skill, as well as influencing their curiosity to investigate.

Keywords: information literacy, research skills, information technologies, curriculum, higher education.

La Alfabetización Informacional (ALFIN) debe ser integrada al currículo de las universidades, ya que desarrolla habilidades de investigación, procesamiento de la información y otras de índole personal, tales como el pensamiento crítico, la capacidad de análisis, de síntesis, de recuperación de información de sitios confiables y el contrastar información con otros medios. Dichas habilidades son importantes en la formación del estudiante, ya que hoy en día, ante tanta generación de información, existe la afluencia de noticias falsas, posverdades, así como la proliferación de sitios que ponen en riesgo la identidad de los usuarios. Por lo tanto, es importante conocer cuál es la forma indicada para integrarla al proceso de formación universitaria.

A partir de la literatura revisada, que se presenta en este artículo, se percibe que los cursos de biblioteca no son suficientes para desarrollar esta competencia, sino que es necesario que se integren en los currículos de las universidades, puesto que, al considerarse una competencia genérica, puede incluirse en diferentes carreras, porque permite la síntesis y la adecuación de enseñanza/aprendizaje al ritmo de cada estudiante, ya que, según M^a Antonia Casanova, el profesor está obligado a que, al construir el modelo curricular de su clase, potencialice las habilidades de sus estudiantes para el enriquecimiento de la clase y su calidad (Stenhouse, 2004, Prólogo, p. 15).

Es necesario resaltar que, dentro de la integración al currículo, debe verse la estructuración del contenido. Marzal & Saurina (2015) comentan que las competencias en información deben ser constituidas por módulos que sean independientes, pero que estén conectados entre sí, de forma que el estudiante sepa cómo progresa. Sin embargo, también es fundamental conocer que las habilidades de información no solo hacen referencia a saber usar recursos bibliográficos físicos, sino que hoy en día integran habilidades informáticas, mediáticas y digitales; por lo tanto, dentro de los cursos para estructurar la recuperación de información, evaluación, organización, etc., se deben tener en cuenta las habilidades digitales, para que los mismos estudiantes puedan autoaprender en un entorno informático, con el saber hacer, además de recibir capacitación constante en este tema para alcanzar dichos niveles de alfabetización. Por lo tanto, como se menciona, su inclusión en los planes de estudio es fundamental, con módulos racionales, independientes entre sí y complementarios (Marzal & Saurina, 2015; Ting-yan & Li, 2011).

Por consiguiente, la construcción de un programa de ALFIN o integración de esta en el currículo es de gran importancia, debido a los beneficios que se mencionaron y a que en algunos países ya se ha desarrollado a manera de cursos o ha logrado su integración en sus respectivos currículos. Entre los ejemplos se encuentran países de América del Norte y de Europa, así como Australia y Hong Kong, los cuales tienen influencia de los sistemas educativos británicos y entre ellos han creado relaciones educativas para el tema de la ALFIN, pero donde, a pesar de su gran trascendencia en investigación, no se ha logrado afianzar la alfabetización informacional del todo (Cmor, 2009). Por ello, estos países se han desarrollado en gran medida y, al menos Estados Unidos y China, son de los mayores productores de ciencia. Freeman & Lynd-Balta (2010) comentan que una parte integral de cualquier plan de estudios de ciencias debe ser una actividad que enseñe a los estudiantes a reunir sistemáticamente, analizar críticamente y luego combinar diferentes fuentes para garantizar una comprensión más profunda de contenido específico (p. 109).

En síntesis, el presente artículo presenta los problemas de la enseñanza de la ALFIN, a partir de diversos autores que perciben esta problemática, y también se exponen algunos otros que plantean cuáles son las posibles soluciones para integrarla en el currículo desde sus contextos, así como la integración del término *alfabetización científica*. Finalmente, se presentan algunas recomendaciones que los países latinoamericanos pueden tomar para implementarlos en sus universidades.

Problemas de la enseñanza en alfabetización informacional

Como se ha comentado, no se puede integrar con total éxito la ALFIN al currículo universitario; esta tiene que sufrir cambios, alteraciones, reevaluaciones y nuevas implementaciones para que funcione correctamente. Sin embargo, es importante que las universidades se sometan a los cambios que se presentan en la sociedad, debido a que cada día los estudiantes se encuentran expuestos a más información y a plataformas de donde recuperarla, pero ¿qué problemas existen al momento de implementar la ALFIN en el currículo o en la escuela?

El problema se centra en que se deja la responsabilidad al bibliotecario, quien no posee la capacidad de enseñanza porque sus conocimientos son técnicos y no puede aplicarlos a un ejemplo o un tema específico. Así, la enseñanza en ALFIN puede ser trivializada debido a la poca influencia que tienen los bibliotecarios, lo que desemboca en que los académicos no los vean como aliados en la enseñanza, tengan poca disposición para colaborar con ellos y dejen la responsabilidad total de su enseñanza a la biblioteca. Por lo tanto, el bibliotecario, además de sus responsabilidades principales, hace una mala instrucción con sus saberes en clase y el personal académico no comprende la ALFIN en su totalidad (Webber & Johnston, 2000; Derakhshan & Singh, 2011; Maitaouthong *et al.*, 2012; Ida, 2019; Corral, 2010). Por eso, es importante y necesario para las universidades implementar posibles soluciones para integrar la enseñanza de la ALFIN en el currículo y, de esta forma, mejorarla para desarrollar habilidades de investigación en los estudiantes.

Walter (2008) comenta que no todas las escuelas relacionadas con ciencias de la información ofrecen cursos sobre enseñanza y desarrollo de la ALFIN; también asegura que los profesionales de la información no están listos para desempeñarse en la docencia. Por lo que este es otro problema al que se enfrentan las universidades y una razón más respecto a la integración de la competencia informativa en el currículo, debido a que los mismos profesionales tienen capacidades técnicas en biblioteca, pero no exploran áreas relacionadas, como la docencia o la investigación.

En este orden de ideas, Noh (2010) estudió las bibliotecas coreanas, encuestó a los bibliotecarios profesionales y descubrió que no es común que tengan trabajos fuera de las bibliotecas: solo un 18% trabaja fuera de ellas. Por otra parte, Machin-Mastromatteo (2021) comenta que en Latinoamérica es común que los bibliotecarios no tengan un título de ciencias de la información o incluso que carezcan de un título de educación superior. Esto es un problema, ya que, al no tener a los profesionales en las bibliotecas, estas instituciones se ven solo como gasto del presupuesto público y se consideran así porque no se ve su potencial para la sociedad y las instituciones de educación superior (IES).

Por otro lado, se percibe que la integración de la ALFIN al currículo es difícil por las acreditadoras sobre programas de esta índole, que igual ejercen su trabajo para que las IES posean programas que ayuden a sus estudiantes a desarrollar estas habilidades informativas. Tal es el caso del Colegio de Profesionales de la Información y Bibliotecas (CILIP, por sus siglas en inglés), que es el organismo que acredita cursos de enseñanza y capacitación en Reino Unido; por otro lado, está la Asociación Americana de Bibliotecas (ALA, por sus siglas en inglés), que tiene la misma función que la CILIP pero en Estados Unidos (Wheeler & McKinney, 2015; Walter, 2008).

En referencia a las malas prácticas, Nilsen (2012) establece que las bibliotecas no son relevantes para los estudiantes y el profesorado por falta de tiempo en sus planes de estudio; desconocen la disponibilidad de mobiliario y acervo, ellos mismos prefieren hacer la búsqueda o creen que es simplemente innecesario. Al-Suqri (2010) y Pham & Tanner (2015) comentan que también influye la mala infraestructura, específicamente de tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), así como las conexiones débiles de Internet, y que la biblioteca académica, propiamente como estructura, es una entidad poco visitada debido a que los profesores prefieren usar la biblioteca digital o recursos académicos electrónicos.

En este sentido, se contempla que Latinoamérica enfrenta múltiples retos para integrar la ALFIN y las habilidades de investigación al currículo, que van desde las malas prácticas universitarias hasta no contar con organismos apropiados que sean autoridad o ayuda para acreditar cursos o programas de tal naturaleza. Sobre esto, Wilson *et al.* (2011) hacen mención a la ALFIN como un derecho para la democratización de los gobiernos, por lo que algunos países de Latinoamérica necesitan un trabajo exhaustivo para integrar dichas habilidades a su currículo.

Posibles soluciones para la integración de la ALFIN en el currículo

Después de conocer los problemas que se generan actualmente al implementar la ALFIN en el currículo, es pertinente conocer las soluciones que se plantean para su buena integración en los planes de estudio.

En ese sentido, vale la pena empezar por los bibliotecarios, quienes no son suficientemente valorados para la enseñanza de los cursos de ALFIN y a quienes los académicos no ven como colegas pedagogos. En este punto, Chen & Lin (2011), Iannuzzi (2000), Wang (2011), Pritchard (2010), Sacchanand (2012) y Parker (2003) comentan que los bibliotecarios son los especialistas en información y deben estar en contacto con los académicos para desarrollar, planificar, implementar y evaluar programas de ALFIN a través del diseño curricular, así como las facultades académicas deben percibirlos como aliados potenciales para el desarrollo de planes de estudio, por los conocimientos y experiencias que tienen desde su disciplina. Además, es importante que la integración de las habilidades informativas en los planes de estudio se dé en el primer año, ya que los programas de ALFIN están mejor integrados en dichos niveles y atraen la atención de los estudiantes. También es importante que haya colaboración entre colegas y compartan diversos conocimientos en políticas, estrategias y planteamiento de objetivos a nivel informacional.

Otro recurso o solución importante es la viabilidad de generar un bibliotecario híbrido, que Bell & Shank (2004) definen como un profesional que combina el conjunto de habilidades de la biblioteconomía con la tecnología de la información y el diseño educativo (p. 373). Así, capacitar a los bibliotecarios en cuestiones de diseño curricular dejaría mucha ganancia, ya que pueden ayudar al diseño de los planes de estudio por voluntad propia y, además, contribuir con aportaciones en investigación desde su área de especialidad. Sin embargo, esto no es algo nuevo, ya que Corral (2010) comenta que los trabajos híbridos se desarrollan desde los años 80, lo que demuestra que es una tendencia ya comprobada en otras áreas y que contribuye a la transversalidad o transdisciplinariedad en la que deben avanzar las ciencias en Latinoamérica a través de sus modelos educativos.

Otra solución que tiene relación con el estudio es la que plantea Marzal y Saurina (2015), en la cual las evaluaciones de las universidades deben ser, además, acreditadas, certificadas y ordenadas en un *ranking* por excelencia académica, que es de donde deriva su financiamiento, supervivencia e implantación para generar un modelo educativo competencial (p. 76). Quiere decir esto que es necesario que se contemplen los *rankings* educativos no solo para tener presencia como entidad de calidad, sino para competir a nivel internacional con universidades que llevan indicadores de investigación altos. Podría decirse que el principal motor para iniciarse en el *ranking* son los programas de ALFIN para, posteriormente, desarrollar una cultura científica y que finalmente se genere ciencia dentro de esa institución para ser difundida.

Conclusiones

Se concluye a partir de la literatura analizada que las posibles soluciones para implementar la ALFIN en el currículo el bibliotecario es una pieza fundamental, ya que puede apoyar la construcción de los planes de estudio, adquiriendo nuevos roles para enriquecer y refrendar su transversalidad como profesional de la información y, futuramente, como académico investigador; pero para esto es primordial que se vea a la biblioteca y al bibliotecólogo como partes valiosas que abonan a la construcción de los planes de estudio, desde la perspectiva informativa y de investigación, como lo menciona Kobzina (2010) cuando afirma que la biblioteca tiene un impacto positivo en la calidad de los trabajos y tareas que realizan los estudiantes tras tener contacto con cursos de este tema. La misma autora relata que el profesorado y los estudiantes de posgrado manifiestan a menudo que pueden ver que los estudiantes han comenzado a adquirir habilidades para reconocer la subjetividad u objetividad en lo que leen y escuchan en clase, y atribuyen estas habilidades a lo que han aprendido en las sesiones de la biblioteca (p. 306).

Por lo tanto, se afirma que aumenta la calidad de los productos académicos y que, cuando dichos estudiantes estén en un nivel más avanzado, podrán hacerse preguntas más complejas y presentar productos de investigación más detallados y mejor construidos, sin mencionar la valoración de la biblioteca como entidad que ayuda a la formación de jóvenes infoalfabetizados. Pero existen más razones por las cuales la biblioteca debe estar involucrada en el proceso de los planes de estudio, y las detalla Doskatsch (2003) cuando afirma que la biblioteca es una entidad que puede contribuir a reestructurar la enseñanza y el aprendizaje a través del descubrimiento de recursos para fortalecer el diseño curricular y la facilitación de la integración de la ALFIN a los planes de estudio, en colaboración con los profesores y con grandes cantidades de recursos en línea, además de actuar como intermediarios para el apoyo en el acceso de recursos y servicios en entornos informativos complejos y permitir el acceso de manera simplificada a los recursos y servicios de la biblioteca. Por último, hay que asegurarse de que los bibliotecarios sean parte de los comités de diseño curricular.

Por lo tanto, se refrenda la idea de que la biblioteca debe estar involucrada en dicho proceso de construcción del currículo y que esto no solo depende de la dirección académica y de la facultad, por lo que se insiste en la importancia de los bibliotecarios en el involucramiento en áreas específicas (información e investigación) de la elaboración de los planes de estudio, tal como lo comenta Sacchanand (2012), quien dice que los bibliotecarios se asocian con la facultad en el desarrollo curricular, la enseñanza y el aprendizaje, la instrucción en alfabetización informacional y la capacitación e investigación profesional/práctica. Los cursos prácticos y la experiencia profesional impartidos por bibliotecarios y la enseñanza/aprendizaje basada en el trabajo son una verdadera fortaleza. La facultad también se asocia con bibliotecarios en la gestión de las bibliotecas académicas (p. 6).

De esta forma, como se comentaba anteriormente, la colaboración del bibliotecario es importante en entornos educativos y de investigación para que esta

figura vaya desarrollando habilidades de docencia, empezando por ser coasesor o coinvestigador y aplicar nuevas estrategias educativas e investigativas. Según Sacchanand (2012), en cuanto a la investigación de acción, particularmente en entornos académicos, los profesores también colaboran con bibliotecarios académicos en investigación de acción como asesores o coinvestigadores, para mejorar el programa y los servicios de la biblioteca (p. 6).

Se contemplan menos dudas al respecto; el bibliotecario tiene potencial para su visualización académica; pero, lamentablemente, se sigue viendo como la figura de una función técnica y práctica dentro de la biblioteca, sin expandir sus fronteras, porque se ha limitado por parte del alumnado y del profesorado y se ha visto como un activo meramente práctico. Esto lo menciona Nilsen (2012), quien, en sus resultados, comenta que el hallazgo más interesante de su encuesta es que, a pesar de calificar las habilidades y la instrucción de ALFIN como muy importantes para los estudiantes en sus disciplinas, y a pesar de clasificar las habilidades de ALFIN de los estudiantes de pregrado de nivel inferior en particular, en gran parte, como de deficientes a aceptables, casi la mitad de los encuestados indicaron que no solicitan regularmente instrucción de biblioteca a un bibliotecario para ninguna de las clases que imparten (p. 8).

También es evidente que la materia de biblioteca no es atractiva a los estudiantes, debido a que se cree que es aburrida o inútil, y muchos de ellos la evaden. Otro problema es que los alumnos prefieren la inmediatez de la información y usar los dispositivos digitales o *smartphones* para salir de dudas, pero, en muchas ocasiones, poseer dichos equipos electrónicos no es sinónimo de dominio del mismo y de sus contenidos. Sacchanand (2012) menciona otras habilidades importantes para el bibliotecario, como su capacidad en el desarrollo curricular y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, gracias a su experiencia en desarrollo de colecciones y en el uso de herramientas para mejorar el acceso a la información. Otro aspecto es que los bibliotecarios deben ser socios en la enseñanza de habilidades de biblioteca e información a los estudiantes. Esto puede materializarse a través de cursos de inducción a biblioteca a nivel de licenciatura y posgrado.

Los bibliotecarios son figuras transversales debido a que ya viene en su eje ser personas que adquieren habilidades de instrucción y de recuperación de información, además de los roles administrativos que desarrollan. Sin embargo, como se ha comentado, no se perciben de esta forma; por lo tanto, es necesario capacitar a los mismos y que las autoridades de la biblioteca empiecen a incluirlos en el desarrollo curricular y académico, por los beneficios que generarían con planes de estudio centrados en cuestiones de investigación e información, que es lo que demanda la sociedad de la información, además de ser colegas con académicos que ayuden a buscar información especializada en diferentes temas, para que se generen mejores productos de investigación, de mayor impacto y que harán llegar a la universidad a tomar una posición en el *ranking* académico.

En ocasiones esto se limita debido a que piensan que el bibliotecario puede centrar el desarrollo curricular desde su propia perspectiva personal y que puede tener percepciones erróneas que no abonen al currículo o a la misma pedagogía (Nilsen, 2012). Como caso de éxito sobre la buena práctica de los bibliotecarios

en colaboración con los académicos y el incluir la materia de biblioteca, puede mencionarse el de Nilsen (2012), quien afirma en su estudio que el 58,5% de los estudiantes de licenciatura indicó que cree que la era digital ha aumentado la necesidad de instrucción en la biblioteca. Sus comentarios, en respuesta a esta pregunta, reiteran este hallazgo y repiten observaciones similares: que los estudiantes tienden a ser hábiles en las redes sociales, son demasiado dependientes de Google, carecen de las habilidades para evaluar críticamente la abundancia de información en línea, no comprenden temas como la autoridad académica, la propiedad y el plagio, y requieren asistencia para aprender a utilizar bases de datos de investigación y otras herramientas de búsqueda en la biblioteca (p. 10).

En este sentido, un poco más de la mitad necesita la instrucción de biblioteca y ve que esta entidad ha sobrepasado las paredes físicas y va más allá, por medio de los buscadores web y las bases de datos que contienen información de forma digital, además de otras habilidades necesarias, como detectar el plagio a través de *software* de esta índole y citar las fuentes consultadas de forma correcta. Respecto a la colaboración entre bibliotecarios, académicos y profesionales en TIC, Wijayasundara (2008) comenta que el personal de apoyo profesional incluía bibliotecarios y profesionales de la tecnología. La formación de la colaboración resultó en el desarrollo de una serie de eventos exitosos que promoverían el desarrollo del profesorado. El objetivo de esto era capacitar a los estudiantes con conocimientos y habilidades de pensamiento crítico que los ayudarían a enfrentar la nueva era de la información con mínimas dificultades. En este esfuerzo de colaboración, además de los bibliotecarios y la facultad, también participaron los profesionales de la tecnología (p. 191).

Por tanto, los bibliotecarios, apoyados por personal de tecnologías de la información, pueden hacer una dupla interesante y aprender habilidades digitales y de información, en la que convergen las ciencias de la información, y crear un perfil multidisciplinar o híbrido, como se había comentado antes. Pero esto es necesario plantearlo e integrarlo en el currículo a partir de comités, ya que debe existir una colaboración de todas las partes en ALFIN, enseñanza e investigación, diseño de cursos y curricular, y estos deben ser esfuerzos en conjunto con profesionales en tecnología, enseñanza, facultad y bibliotecarios (Yousef, 2010).

Alfabetización científica

La alfabetización científica es la capacidad para comprender y evaluar críticamente contenidos científicos y tecnológicos para la toma de decisiones personales, cívicas y económicas y para mejorar la calidad de vida, lo cual implica entender el vocabulario y el método científico para la adecuada comprensión de la información (Britt *et al.*, 2014; Kalmárová, 2016; Taylor, 2020).

Por lo tanto, la alfabetización científica es más específica que la ALFIN, ya que tiene en cuenta ciertos objetivos, como entender terminología que puede ser parte de diversas áreas dentro de la sociedad (economía, política o leyes, por ejemplo) y

que son fundamentales para conocer nuestros derechos, cómo se maneja el país o las finanzas públicas. La alfabetización científica es necesaria para comprender dicha información específica. Britt *et al.* (2014, p. 105) comentan que tal definición tiene dos aspectos a resaltar. En primer lugar, leer sobre ciencia es una actividad dirigida a un objetivo en el que la orientación de los lectores hacia los recursos de información se guía por sus necesidades, propósitos y objetivos. Si bien los lectores pueden tener muchos objetivos, desde localizar un hecho específico hasta comprender cómo funciona algo y por qué, nos centramos en el objetivo más difícil de comprender. En segundo lugar, los lectores con conocimientos científicos deben evaluar los textos de forma espontánea y estratégica de acuerdo con criterios científicamente apropiados (por ejemplo, la solidez de una explicación científica y la importancia de las razones proporcionadas).

Si bien evaluar información que se encuentra en la red bajo las buenas prácticas de la ALFIN es relativamente simple, ya que se trata de verificar la veracidad y confiabilidad de las fuentes, en el caso de la alfabetización científica, la evaluación de la información es más concreta. La evaluación implica verificar el contenido de un texto en relación con los conocimientos y creencias de fondo y con otros documentos. Si bien esa capacidad está limitada por la falta de conocimiento del dominio, no obstante existen estrategias generales en las que un lector puede participar en relación con la estructura del contenido científico que puede proporcionar cierto valor (Britt *et al.*, 2014, p. 105).

La información científica es más difícil de evaluar, ya que implica el uso de terminología que puede ser tediosa; por lo tanto, pueden utilizarse estrategias de la ALFIN para alfabetizarse científicamente con metodologías similares. Si bien los documentos científicos son complejos por su lenguaje y su estructura, no es imposible saber a qué se refiere el documento y sus hallazgos si se entienden algunos principios detrás de su elaboración. Britt *et al.* (2014) explican algunos de los retos que se encuentran al momento de evaluar documentos científicos: a) la complejidad del documento; b) múltiples documentos y recursos de donde obtener información en diferentes presentaciones; c) estructura del texto que corresponde, primeramente, a cómo está estructurado el documento, su narrativa, su explicación, la construcción del mismo; d) la forma como el fenómeno o la investigación es la llave o el hallazgo importante o el fin último, además de las explicaciones que se dan para justificar el proceso, mecanismo o influencia, y e) el argumento, que no solo es la explicación del fenómeno, sino también el soporte, las explicaciones o la defensa del porqué de dicho proceso.

En otro orden de ideas, es necesario contemplar que la alfabetización científica puede usarse para formar profesores que apliquen dichos conocimientos en su docencia, a partir del desarrollo de competencias investigativas, que Ollarves y Salguero (2009) proponen dividir en tres tipos: a) organizativas, aquellas que ofrece la universidad para planificar, ofrecer visiones sistémicas y financiar proyectos de investigación, además de estructurarlos; b) comunicacionales, utilizadas por el académico para compartir conocimientos y experiencias y dar solución a diferentes problemas desde el entorno educativo, y c) colaborativas, que comprenden las

actividades que requieren validación, coordinación, colaboración y la integración de la participación de diversos actores para nutrir dichos trabajos de investigación. Estas competencias pueden estar inmersas en el currículo y, en este sentido, los autores citados comentan:

Las competencias investigativas propuestas para el docente universitario, se fundamentaron en la premisa “se aprende a investigar, investigando”, y fueron presentadas, a través de un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas investigativas que aunadas a comportamientos sociales, afectivos y colaborativos, indispensables en el ámbito de la investigación, promuevan la formación continua, el trabajo en equipo y el óptimo desempeño de sus investigadores con miras a incrementar la productividad de cada área del conocimiento y de la función de investigación, para satisfacer las demandas sociales, científicas, ecológicas y humanísticas del entorno local, regional y nacional de cada universidad. (Ollarves y Salguero, 2009, pp. 134-135)

Por lo tanto, los estudiantes que se desarrollan en entornos de investigación también desarrollan habilidades de tipo social, como el trabajo en equipo, además de poder dar una mirada sensible y transversal para analizar entornos multidisciplinares, sabiendo cómo se relacionan otras áreas entre sí. En este sentido y desde la perspectiva docente, Borroto Cruz *et al.* (2018) aplicaron un cuestionario a docentes de la Universidad de San Gregorio de Portoviejo sobre su nivel de preparación en varias competencias de investigación, con los siguientes resultados:

Se les solicitó que valoraran su nivel de preparación respecto a los 15 ítems presentados en el cuestionario, resultando entre las competencias más valoradas la Ética en la actividad científica, los Métodos y técnicas de trabajo grupal y la Interpretación y evaluación de resultados de investigación. Por otro lado, el Análisis de datos cualitativos, el Diseño experimental y los Métodos de triangulación, resultaron las competencias en las que se sienten menos preparados. (p. 38)

Resulta crucial, como mencionan Borroto Cruz *et al.* (2018), que en las universidades se construya una cultura académica o se fortalezca, si es que ya se tiene, y se tome en cuenta elaborar y difundir conocimiento, actualizarse permanentemente para la reflexión e incentivar el debate en grupo, dejando de lado la competencia individual. Como última recomendación, Uribe y Pinto (2014) establecieron un conjunto de lecciones aprendidas sobre la ALFIN obtenidas en un amplio estudio a nivel iberoamericano, de las cuales se mencionan a continuación las más pertinentes a la presente investigación. Los autores plantean “vincular el programa de ALFIN con la misión y visión institucional y/o con las políticas de información y educativas nacionales” (p. 9). De cierta forma, los programas de ALFIN son importantes como cursos externos a los currículos de los programas de licenciatura; sin embargo, también es importante implementar dicha clase de programas en las IES, con el fin de proveer de habilidades desde un principio a los estudiantes.

Las IES deben trabajar con profesionales de la información para analizar los currículos de diversas universidades y proponer estrategias desde el punto de vista de cómo mejorar las competencias informacionales y científicas, lo cual está relacionado con el siguiente punto:

Sustentar y resaltar la importancia de la formación en competencias informacionales ante directivas, profesores-investigadores y estudiantes a partir de documentos internacionales que desde el ámbito educativo e informacional avalan estas competencias, como parte de la educación actual y futura que deben ofrecer las universidades y poseer todo profesional, ante los requerimientos de la sociedad de la información. (Uribe y Pinto, 2014, p. 9)

Lo anterior resalta la importancia de realizar *benchmarking*, es decir, identificar las buenas prácticas presentes en sílabos a nivel internacional e integrar los resultados de tal ejercicio a un sílabo bajo el cual se puedan diseñar asignaturas que integren las competencias informacionales y científicas en la formación de profesionales, independientemente del área de conocimiento. Por otra parte, cada facultad podría aportar sus variantes sobre el marco común, de acuerdo con sus características, dinámicas y necesidades:

Aprovechar todas las oportunidades que las distintas Facultades puedan dar para la presencia, crecimiento y/o integración curricular o no del programa de ALFIN, aunque ello implique acciones distintas dentro del programa y que el mismo deba ser siempre flexible e innovador, pero teniendo claro que el objetivo general es la adquisición de las competencias informacionales, y los específicos, es la adquisición de cada una de las subcompetencias. (Uribe y Pinto, 2014, p. 11)

La enseñanza de ALFIN debe también distinguir la diferencia entre acceder a información y ubicar información útil y relevante; por lo tanto, el conocimiento y uso de las TIC y de las fuentes de información deben enseñarse por profesionales de la información, ya que a veces se asume que contar con y conocer todos estos recursos es sinónimo de competencia para usarlos, lo que no es necesariamente cierto (Heinze & Schnurr, 2008; Parker & Veeraghanta, 2013).

Recomendaciones

Para integrar la ALFIN en el currículo, habría que someterla a consideración real de la universidad, es decir, si está en sus planes hacerlo o no, así como preguntar a los estudiantes si ellos mismos consideran relevantes dichas habilidades para desarrollar investigación y si es que está en sus planes. En el estudio de Machin-Mastromatteo (2021), el autor comenta que las habilidades de información y manejo de las TIC son vitales para la investigación y los investigadores, pero preguntó a los estudiantes si los temas de ALFIN ayudan a formar nuevos investigadores, a lo cual todos estuvieron de acuerdo en que son realmente importantes y fundamentales, mientras que algunos

de ellos reconocieron que los investigadores deben ser competentes en el uso de las TIC y estos temas (5), que forman la base de todos los procesos de investigación (4), particularmente aquellos asociados con la investigación, producción y evaluación (3) y son temas que permiten mejorar las habilidades de escritura científica (3); además, el desarrollo de las habilidades en cuestión influye en la calidad de su producción de investigación (3), permite a los investigadores estar actualizados en sus respectivos campos (2) y son habilidades clave que cualquier investigador requiere (1), porque su desarrollo adecuado permite pasar menos tiempo en actividades como buscar información, estructurar referencias y revisar textos (p. 36).

Adicionalmente, es crucial que los estudiantes entiendan la importancia de las habilidades informativas y de investigación en áreas académicas y de la vida, ya que en la sociedad de la información en la que vivimos es de suma importancia desarrollar esas habilidades para desempeñarse ante las inconmensurables cantidades de información, pero también para crear productos académicos que son parte del trayecto de la formación profesional. Se deben fomentar las actividades de investigación y reiterar su importancia y su impacto en nuestra sociedad, porque de ahí se derivan pasos importantes como la evaluación y reestructuración de los componentes y programas que darán paso a un lugar en dichos *rankings* educativos y que, en su momento, si es integrada la ALFIN en los currículos, pueden llegar a desarrollar la alfabetización científica.

Referencias

- Bell, S. J. & Shank, J. (2004). The blended librarian: A blueprint for redefining the teaching and learning role of academic librarians. *College & Research Libraries News*, 65(7), 372-375. <https://doi.org/10.5860/crln.65.7.7297>
- Boroto Cruz, E. R., Dueñas Espinoza, F. X. y Reyna García, A. E. (2018). Identificación de necesidades de formación en competencias investigativas: herramienta para la implementación de planes de formación. *Revista San Gregorio*, (24), 34-43.
- Britt, M. A, Richter, T. & Rouet, J.-F. (2014). Scientific Literacy: The Role of Goal-Directed Reading and Evaluation in Understanding Scientific Information, *Educational Psychologist*, 49(2), 104-122. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.916217>
- Chen, K. & Lin, P. (2011). Information literacy in university library user education. *Aslib Proceedings*, 63(4), 399-418. <https://doi.org/10.1108/0001253111148967>
- Cmor, D. (2009). Campus priorities and information literacy in Hong Kong higher education: A case study. *Library Management*, 30(8-9), 627-642. <https://doi.org/10.1108/01435120911006584>
- Corrall, S. (2010). Educating the academic librarian as a blended professional: a review and case study. *Library Management*, 31(8-9), 567-593. <https://doi.org/10.1108/01435121011093360>

- Derakhshan, M. & Singh, D. (2011). Integration of information literacy into the curriculum: a meta-synthesis. *Library Review*, 60(3), 218-229. <https://doi.org/10.1108/0024253111117272>
- Doskatsch, I. (2003). Perceptions and perplexities of the faculty-librarian partnership: an Australian perspective. *Reference Services Review*, 31(2), 111-121. <https://doi.org/10.1108/00907320310476585>
- Freeman, E. & Lynd-Balta, E. (2010). Developing Information Literacy Skills Early in an Undergraduate Curriculum. *College Teaching*, 58(3), 109-115. <https://doi.org/10.1080/87567550903521272>
- Heinze, N., & Schnurr, J.-M. (2008). Developing Information Literacy Skills by Using e-Learning Environments in Higher Education. En D. Remenyi (Ed.), *Proceedings of the 7th European Conference on e-Learning: ECCEL 2008* (pp. 492-498). Academic Conferences.
- Iannuzzi, P. (2000). Information Literacy Competency Standards for Higher Education. *Community & Junior College Libraries*, 9(4), 63-67. https://doi.org/10.1300/J107v09n04_09
- Ida, H. (2019). Why Information Literacy Integration Doesn't Work: Exploring the Experience of Academic Staff. En S. Kurbanoglu, S. Špiranec, Y. Ünal, J. Boustany, M. L. Huotari, E. Grassian, D. Mizrachi & L. Roy (Eds.), *Information Literacy in Everyday Life. ECIL 2018* (pp. 454-461). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-13472-3_43
- Kalmárová, K. (2016). Citizen Science as an Educational Tool for Improving Scientific Literacy of Undergraduate Students. En S. Kurbanoglu, J. Boustany, S. Špiranec, E. Grassian, D. Mizrachi, L. Roy & T. Çakmak (Eds.), *Information Literacy: Key to an Inclusive Society: ECIL 2016* (pp. 133-137). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52162-6_13
- Kobzina, N. G. (2010). A Faculty-Librarian Partnership: A Unique Opportunity for Course Integration. *Journal of Library Administration*, 50(4), 293-314. <https://doi.org/10.1080/01930821003666965>
- Machin-Mastromatteo, J. D. (2021). Transforming reference work into teaching: From a librarian to an information literacy-oriented university professor. En D. Baker & L. Ellis (Eds.), *Future Directions in Digital Information* (pp. 235-264). Chandos Digital Information Review. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-822144-0.00014-8>
- Maitaouthong, T., Tuamsuk, K. & Tachamane, Y. (2012). The roles of university libraries in supporting the integration of information literacy in the course instruction. *Malaysian Journal of Library and Information Science*, 17(1), 51-64.
- Marzal, M. A. & Saurina, E. (2015). Diagnóstico del estado de la alfabetización en información (ALFIN) en las universidades chilenas. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 20(2), 58-78. <https://doi.org/10.1590/1981-5344/2070>
- Nilsen, C. (2012). *Faculty perceptions of librarian-led information literacy instruction in postsecondary education*. World Library and Information Congress: 78th IFLA General Conference and Assembly, Helsinki. <https://www.ifla.org/past-wlic/2012/105-nilsen-en.pdf>

- Noh, Y. (2010). A Study Analyzing the Career Path of Librarians. *The Journal of Academic Librarianship*, 36(4), 329-346. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2010.05.007>
- Ollarves Levison, Y. C. y Salguero, L. A. (2009). Una propuesta de competencias investigativas para los docentes universitarios. *Laurus*, 15(30), 118-137.
- Parker, I. A. & Veeraghanta, S. (23-26 de junio de 2013). *Embedding Information Literacy Within Sustainability Research: First Year Students' Perspectives*. 120th ASEE Annual Conference & Exposition. American Society for Engineering Education. <https://peer.asee.org/embedding-information-literacy-within-sustainability-research-first-year-students-perspectives.pdf>
- Parker, J. (2003). Putting the pieces together: information literacy at The Open University. *Library Management*, 24(4-5), 223-228. <https://doi.org/10.1108/01435120310475310>
- Pham, H. T. & Tanner, K. (2015). Collaboration Between Academics and Library Staff: A Structurationalist Perspective. *Australian Academic and Research Libraries*, 46(1), 2-18. <https://doi.org/10.1080/00048623.2014.989661>
- Pritchard, P. A. (2010). The Embedded Science Librarian: Partner in Curriculum Design and Delivery. *Journal of Library Administration*, 50(4), 373-396. <https://doi.org/10.1080/01930821003667054>
- Sacchanand, C. (2012). *Building Collaboration Between Library and Information Science Educators and Practitioners in Thailand: Transcending Barriers, Creating Opportunities*. World Library and Information Congress: 78th IFLA General Conference and Assembly, Helsinki. <https://www.ifla.org/past-wlic/2012/213-sacchanand-en.pdf>
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza* (5ª ed., Trad. J. Rudduck y D. Hopkins). Morata.
- Al-Suqri, M. N. (2010). Collaboration in library and information science education in the Gulf Cooperation Council (GCC): Current status, challenges, and future trends. *Emporia State Research Studies*, 46(2), 48-53.
- Taylor, A. (2020). Integrating scientific literacy skills into a biochemistry course for nonscience majors. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 48(1), 54-60. <https://doi.org/10.1002/bmb.21313>
- Ting-yan, B. & Li, L. (3-5 de agosto de 2011). *Research on construction of information literacy curriculum system in colleges*. 6th International Conference on Computer Science & Education (ICCSE), Singapore. <https://doi.org/10.1109/ICCSE.2011.6028758>
- Uribe Tirado, A. y Pinto, M. (2014). 75 lecciones aprendidas en programas de alfabetización informacional en universidades iberoamericanas. *Revista Española de Documentación Científica*, 37(3). <http://doi.org/10.3989/redc.2014.3.1118>
- Walter, S. (2008). Librarians as Teachers: A Qualitative Inquiry into Professional Identity. *College & Research Libraries*, 69(1), 51-71. <https://doi.org/10.5860/crl.69.1.51>
- Wang, L. (2011). An information literacy integration model and its application in higher education. *Reference Services Review*, 39(4), 703-720. <https://doi.org/10.1108/00907321111186703>

- Webber, S. & Johnston, B. (2000). Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. *Journal of Information Science*, 26(6), 381-397. <https://doi.org/10.1177/016555150002600602>
- Wheeler, E. & McKinney, P. (2015). Are librarians teachers? Investigating academic librarians' perceptions of their own teaching roles. *Journal of Information Literacy*, 9(2), 111-128.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C. K. (2011). Alfabetización mediática e informacional: curriculum para profesores. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>
- Wijayasundara, N. D. (2008). Faculty-library collaboration: A model for University of Colombo. *International Information & Library Review*, 40(3), 188-198. <https://doi.org/10.1016/j.iilr.2008.06.004>
- Yousef, A. (2010). Faculty Attitudes Toward Collaboration with Librarians. *Library Philosophy and Practice*, (512).

Directrices para los autores

Los artículos presentados a la Revista Senderos Pedagógicos deben cumplir los siguientes criterios de publicación. Esta información también puede encontrarla en el Open Journal System (OJS) de la Revista: <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/index>

1. Registro del autor en la plataforma OJS en la siguiente dirección: <http://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/user/register>
2. Los textos deben ser inéditos y originales, sin publicación previa en otros medios editoriales o de divulgación académica y sin postulación paralela para publicación en otra revista.
3. Con el fin de asegurar la confidencialidad y transparencia en el proceso editorial, los artículos no deben contener el nombre ni otra información que revele la identidad del autor. La información personal se consigna en la ficha de autor.
4. Adjuntar como un archivo independiente la declaración de conflicto de intereses.
5. Anexar la carta de autorización para la publicación del artículo.
6. El artículo debe estar escrito en tercera persona y tener una extensión entre 4.000 y 7.000 palabras, incluyendo notas de pie de página, tablas, figuras, mapas y referencias.
7. El manuscrito debe presentarse en formato Word para Windows, letra Times New Roman 12 puntos, tamaño carta, espaciado anterior y posterior cero (0) puntos, interlineado doble, márgenes de 2,54 cm, escritos a una sola columna, alineación a la izquierda, sin justificar. Si el texto incluye tablas o figuras se deben anexar los originales lo suficientemente claros para facilitar la edición; además, no deben superar las cinco (5) tablas y figuras en total.
8. La estructura que debe seguir un artículo de investigación es la siguiente: introducción, metodología, resultados y discusión, conclusiones.
9. El título no debe exceder las 10 palabras y 15 con subtítulo. El resumen debe ser máximo de 150 palabras; se escribe en un solo párrafo y no debe contener referencias, ni abreviaturas. Las palabras clave deben ser entre tres (3) y cinco (5) y deben ser tomadas del Tesauro de la UNESCO: <http://databases.unesco.org/thessp>. El título, resumen y palabras clave deben traducirse al idioma inglés.

10. Las citas y referencias deben seguir las normas de la American Psychological Association (APA) en su séptima edición, las cuales pueden ser consultadas en la siguiente dirección: <https://apastyle.apa.org/>. Las referencias se ubican al final del documento, en orden alfabético y solo se colocan las citadas en el artículo. Se pide al autor que evite una excesiva autocitación y cualquier tipo de dato en el cuerpo del texto que ofrezca pistas sobre su identidad o la del grupo autoral.
11. Al emplear una sigla o una abreviatura, primero se registra su equivalencia completa y a continuación, entre paréntesis el término que será utilizado en el resto del documento.
12. Si se resalta en el texto alguna palabra y se emplea algún anglicismo, se recomienda que sea en letra cursiva. Sin embargo, en el primer caso, no se debe abusar de ésta.
13. Los números al interior del texto van en prosa, seguidos del número arábigo entre paréntesis. Ejemplo: se entrevistaron a tres (3) personas.
14. Los pies de página se utilizan para hacer comentarios o aclaraciones que enriquezcan el texto; deben ser cortos y en ningún caso deben utilizarse para citar autores. Se transcriben en Times New Roman de 10 puntos.

Envío del artículo

Los artículos y sus respectivos anexos deben registrarse en la plataforma OJS de la Revista, indicando los siguientes aspectos:

- La sección de la Revista a la que se postula el manuscrito.
- El autor de correspondencia.
- El orden en el que aparecerán los autores en la publicación (aplica para artículos colectivos).

Al postular el artículo deben anexarse, en archivos apartes, los siguientes documentos: carta de originalidad, ficha de autor, declaración de conflicto de intereses y carta de autorización para publicación de artículo.



Tipografía: Freight Text Pro - Arial Rounded Mt
Materiales: Propalcote 300 gr y Bond 75 gr

Se imprimieron 200 ejemplares en los talleres
de Divergráficas S.A.S.
Cra. 50 No. 35-62 Medellín, Antioquia
Teléfono: (604) 3225096
En el mes de Julio de 2023

Sello Editorial TdeA
Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria
Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Grupo de Investigación Senderos
Calle 78B No. 72-220. Medellín - Colombia
www.tdea.edu.co

2023



Revista Senderos Pedagógicos

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Presentación

Carolina Moreno Echeverry

| Artículos de investigación

El ser y el hacer docente para trascender: una apuesta reflexiva en el contexto universitario

Agustín Rodolfo Gutiérrez Yepes, César Ernesto Zapata Molina y Janeth Abadía Sánchez

Formación ciudadana: enfoques en la práctica pedagógica de docentes de básica primaria

Johanna Sabina Herrera Mantilla y Rosa Nidia Tuay Sigua

Maltrato infantil por negligencia: salud mental y riesgo psicosocial en madres con expedientes legales

Diana Marcela Bedoya Gallego, Said Reyes Sarmiento y Paula Cristina Durango Ospina

Factores de exposición al abandono escolar en educación básica secundaria en La Laguna, Durango, México

Élida Elizarrarás Ramírez

Representaciones sociales de hombres y mujeres en relación con la violencia de género en Apartadó, Colombia

Marcela María Morales Córdoba

| Artículos de reflexión

La comprensión de lo social desde el individuo en las ciencias sociales

Juan Felipe Mejía Giraldo

El cuerpo vivido de niños y niñas con Enfermedades Crónicas No Transmisibles (ECNT)

Nadia Milena Henao García y María José Chacón-Ramos

Sistematización de experiencias de práctica profesional de Comunicación Social – Periodismo en una institución de educación superior en Bello, Colombia

Paula Andrea Cardona Torres y Judy Andrea Martínez Ramírez

La alfabetización informacional y el currículo en la educación superior latinoamericana

Alejandro Villegas Muro y Juan D. Machin-Mastromatteo

