



Evento 2014 Interzonal



Memorias

I Encuentro Interzonal de Investigación

Sistema de Gestión de Investigación SIGI 2014

ESCUELA DE CIENCIA SOCIALES, ARTES Y HUMANIDADES

SENTIDO INTERCULTURAL DE MUJER COMO APOORTE A LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES EN PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE PAZ ...	4
FACTORES ASOCIADOS AL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS EFECTIVAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO EN CURSOS VIRTUALES: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD.....	19
EL ARTE COMO HERRAMIENTA INCLUSIVA PARA LA POBLACION CON DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LA UNAD.....	28
COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN: PERSPECTIVAS DESDE LAS EXPERIENCIAS DE COMUNICACIÓN Y DESARROLLO SOBRE MEDIO AMBIENTE EN COLOMBIA	48
SIGNIFICADOS DE FELICIDAD EN NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD ESCOLAR.....	61
ACTITUDES FRENTE AL RIESGO VIAL EN CONDUCTORES DEL MUNICIPIO DE VILLAVICENCIO (COL)	71
FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIAL Y SU INCIDENCIA EN EL PROYECTO DE VIDA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE MODALIDAD A DISTANCIA DE LA UNAD CEAD IBAGUÉ.....	86
“LAS SUBJETIVIDADES EN EL ÉNFASIS SOCIAL COMUNITARIO Y TRANSFORMADOR DE LA UNAD”	94
IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY 1620 Y DECRETO 1965 DE 2013, CONVIVENCIA ESCOLAR, EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PUBLICAS DEL MUNICIPIO DE YOPAL.....	117
EL LIDERAZGO COMO CONDUCTA PROSOCIAL EN EL MARCO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	126
INCLUSION EDUCATIVA A TRAVEZ DE LAS TIC EN LA UNAD	140





UNAD

Universidad Nacional
Abierta y a Distancia



ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES,
ARTES Y HUMANIDADES - ECSA

SENTIDO INTERCULTURAL DE MUJER COMO APOORTE A LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES EN PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE PAZ¹

Claudia Mercedes Jiménez Garcés

Docente Ocasional
CEAD Pasto

Grupos de investigación psicología, desarrollo emocional y educación
cmjimenezg@gmail.com

RESUMEN

En las últimas décadas han surgido movimientos, huelgas, manifestaciones sociales de mujeres que ponen de manifiesto la necesidad de ser involucradas en los beneficios de un estado, que les permita articularse de forma igualitaria a los espacios que eran propiamente masculinos. En estos escenarios que se abren para las mujeres, se comenzó la generación de pensamientos y políticas que permitan involucrar a las mujeres en los nuevos espacios, como la ley de cuotas en el ejercicio de cargos públicos, etc. y que se miden estadísticamente de acuerdo a los porcentajes de participación de hombres con respecto al de mujeres, en pro del derecho a la igualdad; pero muy poco se habla de los criterios de atención específico a mujeres de acuerdo a sus condiciones culturales particulares. La idea de la investigación y de la presente ponencia, es discutir sobre la construcción de sentido que a partir de un enfoque intercultural permita aportar a la construcción de escenarios de paz dentro de los lineamientos de responsabilidad social de las universidades del municipio de Pasto. Para lograrlo se presenta a manera de escrutinio los primeros hallazgos que desde la modernidad se han construido como representaciones de la mujer para las sociedades y como esta mirada inyectó en diferentes espacios, como las universidades, sentidos específicos, esos mismos que se aplican a poblaciones victimizadas por hechos de violencia derivados del conflicto armado en Colombia; y que invitan desde los procesos de responsabilidad social a repensar

¹ Trabajo en conjunto con la investigadora, socióloga y docente de la Universidad Mariana: Lady Patricia Córdoba Mora, perteneciente al grupo desarrollo humano y social, categoría D Colciencias.



planteamientos de inclusión social, de atención diferencial, de atención diversa, y que es precisamente donde se desprende la reflexión que presento, del proyecto de investigación entre la Universidad Mariana y la UNAD, denominado: “Reconocer el sentido intercultural de mujer y su aporte a la responsabilidad social de la educación superior en torno a procesos de construcción de paz. Pasto – Nariño – Colombia”.

Palabras Claves: Sentido intercultural, mujer, responsabilidad social, paz.

INTRODUCCIÓN

El departamento de Nariño es una de las zonas con mayor recepción y expulsión de población víctima de la violencia, de ella el 51% son mujeres. En igual porcentaje son los indicadores de mujeres que se encuentran matriculadas en escenarios de educación superior. Además, dentro de la población universitaria se encuentran estudiantes de la población AWA (grupo declarado en peligro de extinción cultural), Inga, Pasto y Afro, como los grupos con mayor vulneración por hechos de violencia. Esta condición obliga al departamento a pensar políticas públicas en torno a la mujer y al género en escenario de paz y postconflicto. En los acontecimientos de los diálogos de paz, la región crea las mesas de paz y la ruta de la paz, que abarca lineamientos para el reconocimiento de población victimizada y la generación de políticas públicas en torno al tema. Según la Gobernación de Nariño (2008:32) en el documento denominado Política pública para la equidad de las mujeres nariñenses desde su diversidad étnica, social y cultural, en un territorio en construcción de paz, determina que: “entre las autoridades indígenas, de 67 resguardos, en 2005 solo dos son gobernados por mujeres, y su participación en los consejos es igualmente minoritaria.

En el año 2011, se convocan a mujeres de diferentes grupos poblacionales a la mesa departamental de mujeres por la paz, junto con el apoyo del programa de Naciones Unidas para la Mujer. En esta mesa participan mujeres líderes con reconocimiento comunitario en su mayoría. Pero no hay participación de universidades en las mesas de paz en asuntos de mujer. Pero se destaca que en la construcción de la ruta de la paz, existió participaciones de las universidades de la región, más aún el tema de interculturalidad y de mujer está por determinarse como elemento clave para los procesos de construcción de paz.

¿Por qué las universidades deben hablar de construcción de paz?, ¿Por qué las universidades deben, desde sus procesos de responsabilidad social, hablar del sentido intercultural de mujer?, ¿Cuál es la relación entre interculturalidad, paz y mujer? Estas preguntas se apresuran



en el contexto de acuerdo de paz entre el estado colombiano y las FARC – EP; pero esta premura debe respirarse un poco en los tiempos, debe suponer comprensiones históricas y particulares que trascienden mucho más allá que la firma del acuerdo; y lo es así de claro, porque hoy en día, en la realidad colombiana, existen miles de discursos de paz, así como los propios de nación, entonces salta la pregunta: ¿Pero dónde se encuentran las universidades?, ¿Cómo deben participar de los procesos de construcción de paz?.

OBJETIVOS

La investigación se propuso como objetivo general: reconocer el sentido intercultural de la mujer y su aporte a la responsabilidad social de la educación superior en torno a procesos de construcción de paz en el municipio de Pasto. Para su cumplimiento se definieron los siguientes objetivos específicos, planteados en forma lógica, coherente y consecuente: Identificar procesos de responsabilidad social que existen en la educación superior sobre políticas interculturales y de mujer; Conocer y reconocer políticas públicas interculturales de mujer en torno a procesos de construcción de paz en el contexto del Municipio de Pasto; Interpretar los sentidos de mujer, a partir del diálogo entre mujeres sobre la responsabilidad social de las universidades en procesos de construcción de paz; Interpretar los sentidos interculturales de mujer que hace parte de la educación superior; y Proponer el sentido intercultural de mujer, como aporte a la responsabilidad social de la educación superior, en torno a procesos de construcción de paz.

METODOLOGIA

La investigación se sustenta en el método crítico/complejo, lo cual implica un cuestionamiento constante del investigador, buscando los porqués de los fenómenos, hechos o acontecimientos que se suscitan en la realidad. En esta lógica la investigación camina por los siguientes pasos, planeados de forma lógica y coherente de acuerdo al cumplimiento de cada objetivo específico:

Para la generación de pensamiento básico² (paso 1), se aplicarán técnicas de la teoría fundamentada debido a que se realiza revisión documental sobre textos en torno a procesos

² Objetivo Específico 1: Identificar procesos de responsabilidad social que existen en la educación superior sobre políticas interculturales y de mujer. Objetivo Específico 2: Conocer y reconocer políticas públicas interculturales de mujer en torno a procesos de construcción de paz en el contexto del Municipio de Pasto.



de construcción de paz³ de acuerdo al tema relacionado y responsabilidad social de las universidades⁴.

Hacia la generación del pensamiento crítico (paso 2)⁵, que es el segundo paso, se aplicarán técnicas de la hermenéutica analógica a partir de las siguientes acciones con la población de mujeres representantes comunitarias: Acercamiento, Identificación de sujetos y Diálogos a manera de charlas informales (grupo étnico de Pasto, grupo étnico de Awa, grupo étnico de Inga, grupo étnico de Quillasinga, grupo étnico de Afro, grupo étnico de Campesino y Mestizo). Además del trabajo con mujeres estudiantes a través de: Acercamiento, Identificación de sujetos Entrevistas semi – estructuradas (grupo étnico de Pasto, grupo étnico de Awa, grupo étnico de Inga, grupo étnico de Quillasinga, grupo étnico de Afro, grupo étnico de Campesino y Mestizo) para luego aplicar Eco – biografías y Grupos Focales (una representante por grupos étnico, grupos afro, grupos campesinos y grupos mestizos). En este instante se realiza realimentaciones y reorganización del conocimiento.

Apuntándole a la generación de conocimiento (paso 3)⁶, que son todos los procesos de interpretación y comprensión.

RESULTADOS PARCIALES

Primeros Escrutinios

De la subjetividad moderna a la nueva subjetividad

Si la ciencia moderna produce realidades no existentes, lo que le queda a la modernidad es el reconocimiento de que existes realidades posibles, realidades que se hablan desde los contextos, desde los diálogos interculturales, desde la interculturalidad, desde la emergencia de hablar de lo que no nos han dejado hablar. Si la modernidad esta cruzada por tensiones entre la libertad – autonomía y sometimiento, hay que distinguir entre el discurso moderno y

³ Revisión documental (a partir de 1995, cuando se firma el Protocolo adicional a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949, relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados hasta 2013).

⁴ Revisión documental (a partir de 1998, cuando se firma la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, hasta 2013)

⁵ Interpretar los sentidos de mujer, a partir del diálogo entre mujeres sobre la responsabilidad social de las universidades en procesos de construcción de paz

⁶ Interpretación de los sentido s interculturales de mujer que hace parte de la educación superior



las practicas que se desarrollan bajo el discurso. Para Peter Wagner (1997), la modernidad es un incesante cambio, se pasa de la valoración de la religión a la valoración de la razón, que provoca cambios en la sustentación del poder, que se define sobre las reglas de debilitamiento y la emergencia de nuevas prácticas sociales, para ello se debe rescatar el papel de los sujetos en la introducción de nuevos discursos y reglas sociales. Desde abajo significa, permitir hablar a movimientos de oposición para defenderse de los efectos de la limitación y exclusión que genera la modernización

La subjetividad moderna, dio cabida a la noción de un hombre sin historia es decir sin relación con el otro, que es lo mismo que encerrarse en el diálogo yo soy yo. En este escenario es cuando Bonder (1998:14) plantea la idea de la nueva subjetividad, que permita la confrontación del sentimiento de identidad, es decir sobre la capacidad de referirse a uno mismo y de propio actual con el mundo: “la reacción a profundas transformaciones de identidad colectiva, la ruptura de fronteras políticas, surgimiento de nuevos sujetos sociales y nuevos conglomerados supranacionales que han socavado los emblemas identitarios nacionales”. La nueva subjetividad debe proponer nuevos procesos de desterritorialización de las codificaciones patriarcales, racistas, capitalistas, etc.

Boaventura do Souza (1996), propone la necesidad de tener epistemologías del sur, es decir de rescatar o de permitirles emerger las comprensiones del mundo que fueron negadas bajo la religión de la razón. Es que si la modernidad permitió el florecimiento de la ciencia, ésta debe ser contextualizada, es decir que ponga en evidencia el peligro que se suscitó al plantearle al hombre moderno la autonomía, que no fue más que la separación del hombre de su naturaleza. Por lo tanto habrá que pasar del monismo al pluralismo, del yo pienso, al yo con... Las fuerzas modernizadoras de abajo, la globalización desde abajo, permiten obtener nuevas discusiones sobre la modernidad, que sigue siendo líquida y flexible, que permea la vida cotidiana y que aún no reconoce al otro, al sujeto en sí mismo.

La modernidad provoca desencantos, cuando le roba al sujeto el sentido o mejor se lo cambia por otro y que además no lo involucra. La construcción de sentido, son aprehensiones subjetivas, es decir que se crean en la experiencia. La creación de sentido antes de la modernidad se lo daba la religión bajo la dicotomía cuerpo/alma, luego de la modernidad, y con el mismo trabajo de las instituciones, el sentido lo da el cuerpo/razón, en ello se jugó la vida el pensamiento por lo nuevo. La pregunta es. ¿Para qué cambiar de sentido?, pues para la razón del consumo dirían los marxistas, por la razón del poder dirían los estructuralistas, para ambas cosas diría yo.



La tarea de las instituciones consiste en acumular sentidos y ponerlos a disposición del individuo, tanto para sus acciones en situaciones particulares como para toda su conducta de vida. Esta función de las instituciones se relaciona, sin embargo, de un modo esencial con la función del individuo como consumidor, pero también, dependiendo de cada caso, con su función como productor de sentido. (Luckmann & Berger, 1996:9). Pero la modernidad, entró en crisis y esto sucede cuando las subjetividades y las intersubjetividades ocurren de forma masiva, y las causas se encuentran en la propia estructura social.

Si descolonizar supone reconocer producciones teóricas y prácticas subordinadas racializadas y sexualizadas, entonces es imprescindible reconocer a todas las mujeres cuyas luchas concretas han sido la base de todas las teorías. La emergencia de los desencantamientos de la modernidad; una modernidad que prometió aventura, poder, libertad, derechos, igualdad, desarrollo pero que al mismo tiempo amenaza, corrompe, desune y desintegra. Una modernidad, que ha definido el cuerpo de las mujeres como una simple condición de sexo, que vinculaba a la mujer en el escenario de lo privado (reproducción y cuidado de hijos) pero que a la vez la obliga a hacer parte del mundo de lo público y cuando esto sucede, se le reprime su participación.

La subjetividad moderna, es europeizada, que niega la relación del hombre con su naturaleza, además hace dicotomía de ello y distingue al individuo de la comunidad. El “yo pienso” de Descartes es un manifiesto de la subjetividad europea. Para Enrique Dussel: al definir que un alma a la que es indiferente tener un cuerpo, deja al cuerpo sin valor. El alma en la centralidad, por lo tanto abre camino para destruir el cuerpo. Al no valoriza el cuerpo, lo domina fácilmente, además se niega la comunidad de donde surge, aprueba la individualidad. Pero más grave aún, se puede ser capaz de crear al individuo, por lo tanto se destruye la historia. La modernidad crea la tensión entre la subjetividad individual y la intersubjetividad de la comunidad. El sujeto individual es comunitario pero como clase, para el moderno Marx.

Desde la otredad no es posible

Pero, ¿dónde radica el problema?, en que aún se conserva la idea de dicotomía razón/cuerpo, individuo/sociedad, naturaleza/sociedad, robándose la idea de Souza. Es que si en la modernidad es el reino del yo, ¿dónde queda el otro?, diferencial colonialista, entre el Yo y el Otro.



La razón parece ser mucho más compleja, Es en este contexto de la modernidad europea, los conquistadores vieron en la necesidad de tratar y conocer al “otro” cultural, “los nativos de esas tierras que pasarán a ser parte de su mundo comercial y económico, en relación de dependencia” (Mancusi & Faccio, Citado por Guglielmi, 2006:2). Entonces la antropología cultural, llamaban al otro, como los nuevos grupos poblaciones que aparecieron después del descubrimiento de América. Esta noción del otro se presentó bajo la epistemología del positivismo y los evolucionistas, que contemplaron a la otredad como lo diferente a occidente. El otro entonces se viste de inferioridad cultural, volvemos entonces a las separaciones provistas por la modernidad.

Siguiendo a Berman (1989:4), en la tercera modernidad, desencadenantes después de la guerra mundial, el concepto de otredad surge desde la perspectiva del relativismo cultural, y ya no se comprende como lo diferente sino como lo diverso, además el “otro” se configura como producto de la desigualdad, aquellos diferentes a quienes poseen el capital cultural o la cultura hegemónica (asegurándose con ello los medios de reproducción materiales de la sociedad)”. Es claro pensar que la otredad es una configuración de occidente que tiene una base económica de producción de capital, que configura al cuerpo como fuerza de trabajo.

En el caso de América Latina, se constituye el espacio del “otro”, la otredad, concepción que establece especificaciones puntuales sobre la cultura del otro como la cultura periférica, el sujeto social que hizo su espacio cultural en los bordes.

La pluralidad cultural y la multiplicidad étnica, como elementos propios, son negados, discriminados y oprimidos en función de una supuesta homogeneidad cultural dominante. En el imaginario social colonial y ahora neocolonial se impone una identidad uniforme mediante las relaciones de poder prevalecientes en todos los niveles de la vida social. Mediante la imposición de las formas de reproducción cultural, organización política y producción económica del capitalismo dependiente en un mundo en proceso de globalización, la otredad encarnada por los pobres, los indígenas, los campesinos, los negros o las mujeres se sigue demonizando de forma creativa pero virulenta (Hidalgo, 2004:12)

Existe un relación entre el “otro” y los procesos de exclusión, el otro que se categorizaba como las clases sociales bajas, de inferioridad intelectual, relegados de los bienes del estado, se excluyó de las configuraciones de los discursos de construcción de la realidad, a pesar de que ello trabajaron al proyecto nacional. Es una otredad incapacitada, caracterizada por no



tener voz, y por tanto no solamente, no era escuchada sino que además necesitaba del otro – yo, para acabar con su silencio, una forma de dominación simbólica.

Bajo esta concepción discursiva surge la noción de realidad bajo la operación diferenciadora que establece y produce significados sobre el otro, los cuales se construyen de manera binaria, opuesta, que al funcionar inmersos en las relaciones de poder y saber, lo masculino se posicionó sobre lo femenino, el blanco sobre el negro y el indígena, la razón sobre la intuición, lo fuerte sobre lo débil (Sosa, 2014: 20)

¿Porque esta otredad es un problema, para el reconocimiento de la mujer? Los conceptos del otro y de la otredad son instrumentos centrales que permiten delimitar un espacio de resistencia, pues el espacio de la otredad es aquel espacio al que se le ha negado el poder de la representación. Dice la autora: “Trabajamos en sentido de prestar, de donar cuerpo y lengua en función de la otredad. Cosa complicada, que requiere echar a andar conocimientos, críticas y conceptos teóricos; prestar y prestarse a la mediación es un reto y debe ser leído como tal.” (Belasteguioitia, 2001: 249).

LA EDUCACIÓN, LAS MUJERES Y LA PAZ. ELEMENTOS DE DISCUSIÓN

En relación con las iniciativas de construcción de paz se vislumbra que se van a consolidar algunas experiencias en particular, entre ellas las alianzas interinstitucionales para trabajar temas estratégicos para la paz en Nariño, las cuales se expresan en espacios de interlocución y trabajo conjunto entre actores sociales y comunitarios, actores institucionales y actores de cooperación internacional. Estas alianzas permiten prever que algunos procesos importantes para la construcción de paz puedan perdurar en el tiempo, tales como la política pública de mujer y equidad de género, la política pública de juventud y la estrategia departamental de protección a niños y niñas, adolescentes y jóvenes, entre otros.

¿Pero dónde se encuentran las universidades?, ¿cómo deben participar de los procesos de construcción de paz?, la respuesta se refrescan en la definición de la responsabilidad social.

Cada universidad desde su misión y visión construye su mirada respecto a la responsabilidad social, que aunque en primera instancia pareciera particular a la institución existe la posibilidad de comprensión desde una mirada “general” y es en primera instancia donde se retoma los aportes de Boaventura (2005:78), para quien la universidad debe reflexionar sobre el papel que cumple el conocimiento frente a las necesidades o problemáticas que se desean estudiar o resolver. Para el autor, la universidad y sus investigadores determinan



institucionalmente los escenarios sociales hacia los cuales se les aplica el conocimiento producido, la idea es que la educación superior reconozca las tensiones sociales para producir conocimiento científico, que es lo que le llama legitimar a la universidad, y que tiene relación con las propuestas de responsabilidad social. La responsabilidad social de la universidad debe ser asumida por la universidad aceptando ser permeable a las demandas sociales, especialmente aquellas originadas en grupos sociales que no tienen el poder para imponerlas.

Ahora bien, cada universidad de acuerdo a su contexto determinará el sentido, alcance y perspectivas de lo que considera responsabilidad social, y sus formas de comprensión se equivaldrán a las necesidades de proyección de las instituciones. Más aún, se encuentran aspectos compartidos entre varias miradas de universidades en el caso Colombiano (Delgado, Vargas, & Ramos 2008:63): “su compromiso debe extenderse a la formulación de estrategias para contribuir a la superación del conflicto armado interno”, de acuerdo a las autoras, las universidades colombianas han afianzado en sus discursos sobre responsabilidad social, el empoderamiento de una cultura de paz, que lo traducen en la generación de un impacto directo a las regiones. Comprendiendo que el conflicto armado es en realidad una responsabilidad nacional.

Pretender ignorar el compromiso de las universidades con su entorno social limita o elimina el carácter reivindicativo del conocimiento y de la investigación científica y además niega “que lo que acontece por fuera afecta directamente a la universidad”⁹. Por el contrario, asignarle a la universidad un papel activo en la sociedad implica que “a esta institución le corresponde cierta dosis de responsabilidad, por acción u omisión, en cuanto a las formas más brutales de violencia y degradación del conflicto armado (...) La responsabilidad no se agota en un examen desapasionado del papel jugado por la universidad frente al conflicto armado y la violencia. Por el contrario, se proyecta hacia las tareas que la universidad está en condición de desempeñar de manera exitosa en relación con una solución civilizada (Delgado, Vargas, & Ramos 2008:64)

Según el Manual de Responsabilidad Social Universitaria, del BID (2009:5), determina cuatro ámbitos: organizacional, que hace parte de las políticas institucionales; educativas, derivada de los procesos de formación; conocimiento, que hace referencia a la investigación; y social, que la relación universidad y la sociedad.

Si bien, las universidades que se consagran dentro de la educación como derecho y de servicio público, el ejercicio de la responsabilidad social sobre sale de la formación de ciudadanos responsables con el desarrollo de las sociedades, sino además:



Siendo la universidad una institución que influye en la sociedad, es responsable de canalizar esa influencia con una clara orientación transformadora hacia los ámbitos de vulnerabilidad social y económica presentes en nuestras sociedades (BID, 2009:27).

¿Por qué la universidad debe reconocer el sentido multicultural de la mujer? Primero, porque la mujer es otro pero en comunidad, otro en la medida de que es diferente pero igual en derechos. Las políticas sociales no deben separar a los sujetos de los tejidos sociales que se construyen en comunidad, cuando esto sucede entonces, provocamos las hegemonías del machismo, provocadas por la idea de que la mujer debe sacarse de los contextos patriarcales sobre los cuales se escriben las historias nacionales. Sí, la mujer ha sido residuo de la vida patriarcal, es verdad, pero esta misma razón no debe provocar separaciones de la mujer de sus contextos comunitarios, no se debe continuar con las herencias modernas, de separar al hombre de su esencia comunitaria. La constitución de sujetos, es posibles porque desde las lógicas de la subjetividad logramos la alteridad, la construcción de (inter) subjetividades horizontales. Si la mujer fue excluida del proyecto nación y proyecto modernidad, no debe ahora suponerse que debe colocarse por encima de la masculinidad, sino conformas lógicas comunitarias circulares. Pero esto se provoca únicamente con ejercicios de conciencia, de alteridades posibles, eso que en occidente nos cuesta aceptar.

Cuando las mujeres étnicas en periodos de conquista se las separan de sus comunidades, y se las obliga a ingresar a labores domésticas particulares y privadas, entran a mundos patriarcales que ellas desconocían (no con ello quiero decir que en las comunidades originarias no exista patriarcalismo, lo que sucede es que a pesar de ello, el acceso de a derechos como el de la tierra era igual para todos). Ahora las políticas sociales en torno a la promoción de las mujeres étnicas, es provocante de la separación modernista: sujeto/razón y sujeto/comunidad. Las sociedades globales, que son el espectro de la modernidad, aún conservan esta herencia. De ello, se desprenden las formas de intervención y la generación de políticas públicas. Se evidencia ello, en las formas de apresurarse a comprender las tensiones sociales en las comunidades étnicas, afro, campesinas.

Existe un postura muy interesante de los feminismos comunitarios en Bolivia, en ellos se plantea que la participación de la mujer en los escenarios de las realidades nacionales, entre ellos la educación, debe comenzar desde procesos de despatriarcalización, pero no solo de hombres sino además de mujeres, de la comunidad. Esto sucede tomado de la mano del multiculturalismo, que bien lo plantearía Boaventura do Souza, es a través de este multiculturalismo donde se es posible la globalización desde abajo.



¿Por qué las universidades?, porque la ciencia se encuentra descontextualizada, a la ciencia le hace falta hablar de los problemas sociales de las regiones, porque la ciencia se ha quedado infiriendo fenómenos sociales desde afuera, pero aún le hace falta recorrerse desde adentro, y es posible hacerlo a través de sus procesos de responsabilidad social.

CONCLUSIONES

Universidad y mujeres. Procesos de construcción de paz.

Los cambios en la sociedades capitalistas que se denominan como mundo globalizado obliga a las ciencias a pensarse diferentes, sobre las nuevas exclusiones pero también sobre las nuevas formas de resistencia, de insubordinación, de reflexión de pensamiento y neo – subjetividades. En este sentido, desde los aporte de las posturas feministas se infiere que el redimensionamiento de la dinámica de la subjetividad supone no solo una re – significación al sujeto racional sino además cómo las ciencias sociales deben pretender re - direccionar sus acciones prácticas, teóricas, metodológicas que reflexionen sobre la diversidad, las manifestaciones locales, las re – fundaciones de la identidad, del estudio de las nuevas exclusiones y por tanto de la diferencia que se ubica en la base de la subjetividad humana. Se genera entonces una primera apuesta para las ciencias sociales, y es comprender que “la subjetivación implica un movimiento, un desplazamiento, una fuga respecto a la normalización y homogenización que objetiva el poder. Como también su práctica en los ejercicios de “resistencia a la dominación (abrir una grieta, sustraerse, producir lo diverso, alterativo y alternativo). Como tal, es también una forma de producir sujetos en relación con otros. Subjetivarse es ser sujeto, con otros” (Vommaro, 2012:69).

En efecto, si acogiéramos a Thomas Khun diríamos que estamos frente a la construcción de un nuevo paradigma para las ciencias sociales, pero lo que realmente interesa es la posibilidad de tomar lo emergente en su expresión en la subjetividad, como una de las apuestas que las ciencias sociales pueden acercarse, no solo porque hace parte de la emergencia en las dinámicas globales sino además porque hacer parte de lo que podríamos llamar “la responsabilidad de las ciencias sociales” y que es reconocer en las ofensivas modernizadores de abajo, en las formas de resistencia ante la totalización, en la premura de las nuevas exclusiones, en la re – significación de la identidad, etc.: “con frecuencia un paradigma, desarrollado para un conjunto de fenómenos, resulta ambiguo al aplicarse a otro estrechamente relacionado. Entonces son necesarios experimentos para escoger entre los



métodos alternativos, a efecto de aplicar el paradigma al nuevo campo de interés” (Khun, 2004:7).

El devenir de lo subjetivo se separa de lo homogenizante y totalizante, así entonces se pretende re – conocer que el conocimiento, las formas de interpretación, de comprensión, de apropiación, de criterios de identidad, que el sujeto construye obedece a estructuras estructurantes pero también a acciones subjetivas que se traducen en alteridad. La subjetividad da cuenta de la diferencia ontológica, de lo que es ser excluido y porque se excluye, de que excluye.

Si se hablará de la generación de pensamiento crítico para las ciencias sociales, el estudio de lo emergente - de lo subjetivo - permitiría identificar los acontecimiento que nacen en los márgenes de las minorías y sus relaciones con el poder como ejercicio en movimiento, que tiene que ver con el deseo y el vivir. Esto hace posible re – inventar nuevas formas de pensar, de episteme, de investigación de prácticas sociales o por lo menos de alternativas que debatan las particularidades, las diversidad, más que las totalizaciones y las homogenizaciones que generalmente las posturas investigativas asumen con el afán de la búsqueda por lo objetivo, que no es más que la aplicación de un método positivista que desconoce al sujeto como lo plantea Zeleman. Que funda con seguridad el deseo de conocer y de saber, y que expresa la necesidad de reconocer lo emergente, lo extraño, lo invisibilizado y que se pregunta: ¿Por qué nos excluimos? ¿De qué nos excluimos?

Pensar la subjetividad supera la mirada disciplinar, que seguramente se trabaja desde el psicoanálisis, la psicología social – cultura, sino que se convierte en una invitación para participar desde la discusión epistemológica sobre las nuevas formas de enriquecer la investigación social, y que logre de alguna manera evidenciar una realidad social que se tensa y que se desencanta de los grandes relatos. Trenzar el conocimiento desde los transdisciplinario es lo que fortalece la discusión sobre la necesidad de realizar estudios sobre la subjetividad. Es que como bien lo dice Piedrahita (2012:40): “la investigación hace emerger localizaciones y subjetivaciones donde claramente se difumina el sujeto racional, las certidumbres inmediatas y las identidades cerradas”.

Pero existe un trabajo más para el estudio de la subjetividad - de lo emergente - y es apostarle a la subjetividad del sujeto investigador “si no comprendo mis pedazos rotos, como podré hablar de los pedazos del otro”. Es así que la subjetividad se constituye con otros, sin embargo, no se puede desconocer que existe la posibilidad de sí sobre sí, es decir, un trabajo de ejercicio en la constitución de la propia subjetividad como un ejercicio ético de



reconstruirse, de pensarse, reevaluarse y ubicarse en el lugar de la crítica no solo como auto evaluación, sino como posibilidad de interrogar a la verdad y lo que me han dicho que soy, teniendo en cuenta que los discursos constituyen unas relaciones de poder y de constituir un tipo de sujeto (Aldana, 2012:80).

Significa además que la mirada no puede hacerse por fuera de los mismos sujetos de investigación, sino desde adentro y con ellos mismos; un planteamiento del crítico social que bosqueja la idea de la interacción, que le da un carácter singular y que precisamente le apuesta a la comprensión de la subjetividad en las ciencias sociales.

No se trata pues, de hacer universidades solo para mujeres y con mujeres, se trata de que las universidades escriban procesos de inclusión desde las miradas de interculturalidad y de atención para la reparación de las poblaciones que han sido victimizadas por hechos de violencia derivadas del conflicto armado en Colombia. En Nariño, es una de las regiones con población étnica victimizada por hechos de violencia y la mayoría son mujeres, ésta población ingresa a la educación superior dentro de esquemas educativos homogenizantes y cerrados que no reconocen las particularidades de la población que ingresa, provocando peligros para nuevas victimizaciones y exclusiones, pensamos junto con varios docentes, que un aporte a los escenarios de construcción de paz, es tener en cuenta el sentido intercultural de la mujer en la responsabilidad social de las universidades en los procesos de construcción de paz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDANA, Oscar. Diferencia, subjetividades en resistencia y micro política del acontecimiento. En: Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos. Bogotá: CLACSO Universidad Distrital Francisco José de Caldas IDEP. 2012. Pp. 78 – 94.

BERMAN, Marshal. Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia moderna. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. S.A. 1989

BELASTEGUIGOITIA, Descarados y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación. Debate Feminista, año 12, vol. 24, 2001. Pp. 249

BONDER, Gloria. Género y Subjetividad: Avatares de una relación no evidente. Chile: PIEG. 1998



DELGADO, Mariana, VARGAS, Janeth & RAMOS, Ivonne. Los retos de la responsabilidad social universitaria: construyendo paz desde la universidad. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano. 2008.

GOBERNACIÓN DE NARIÑO. Nariño Política pública para la equidad de las mujeres nariñenses desde su diversidad étnica, social y cultural, en un territorio en construcción de paz. Pasto: PNUD. 2008.

GUGLIELMI, Flavio. Construcción de la otredad en la filosofía contemporánea. Universidad Nacional del Nordeste. Argentina: Comunicaciones científicas y tecnológicas. 2006.

KUHN, Tomas. La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de Cultura Económica. 2004.

HIDALGO, Roxana. La otredad en América Latina: etnicidad, pobreza y feminidad Sobre los orígenes modernos de la exclusión social y el lugar social de las mujeres. En: Revista Latinoamericana Polis. No. 9. 2004. Pp. 1 - 15

LUCKMANN, Tomas. & BERGER, Peter. Modernidad, Pluralismo y Crisis de Sentido. ¿Qué necesidades humanas básicas de orientación deben ser satisfechas? Chile: Centro de Estudios Públicos No. 63. 1996. Pp. 1 - 56

PIEDRAHITA, Claudia. Una perspectiva en investigación social: el pensar crítico, el acontecimiento y las emergencias subjetivas. En: Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos. Bogotá: CLACSO Universidad Distrital Francisco José de Caldas IDEP. 2012. Pp.12 – 30.

SOSA, Elizabeth. La otredad: una visión del pensamiento latinoamericano contemporáneo. Revista letras, vol. 51, No. 80. 2014. Pp. 349 - 372

SOUZA, Boaventura. Descolonizar el saber. Reinventar el poder. Uruguay: Trilge. 1996.

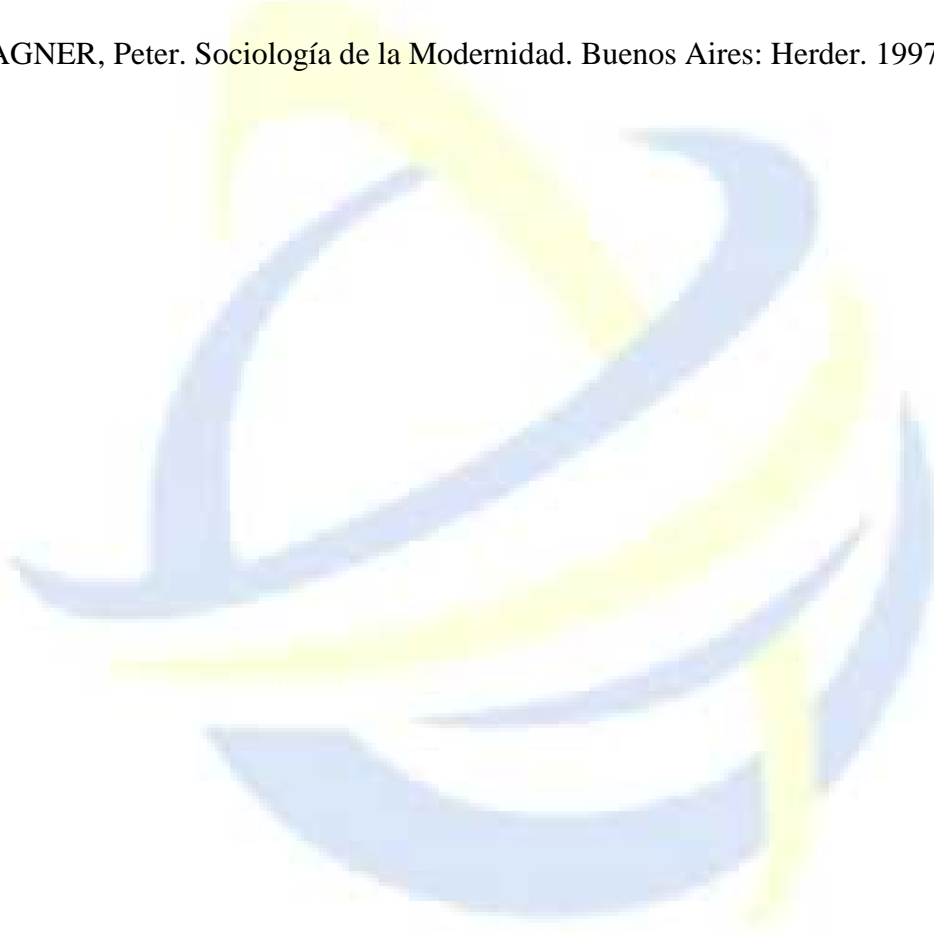
SOUZA, Boaventura. La Universidad del Siglo XXI: por una reforma democrática y emancipadora de la Universidad. UAN, México. 2005.



VALLAEYS, F., DE LA CRUZ, C. & SASIA, P. Responsabilidad Social Universitaria: Manual de primeros pasos. México: McGraw – Hill. 2009

VOMMARO, Pablo. Los procesos de subjetivación y la construcción territorial: un acercamiento desde experiencias de organizaciones sociales en Buenos Aires. En: Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos. Bogotá: CLACSO Universidad Distrital Francisco José de Caldas IDEP. 2012. Pp. 48 – 62.

WAGNER, Peter. Sociología de la Modernidad. Buenos Aires: Herder. 1997.



**FACTORES ASOCIADOS AL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS
EFECTIVAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO EN CURSOS
VIRTUALES: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL
ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD**

Diana Fernanda Scarpeta Rondón

Grupo de Investigación Chicaquicha

Docente Ocasional

Cead CCAV Zipaquirá

Correo electrónico diana.scarpeta@unad.edu.co

Sonia Bibiana Rojas Wilches

Grupo de Investigación Chicaquicha

Docente Ocasional

Cead CCAV Zipaquirá

Correo electrónico sonia.rojas@unad.edu.co

Doris Margarita Algarra

Grupo de Investigación Chicaquicha

Docente ocasional

Cead Sede

Nacional José Celestino Mutis

doris.algarra@unad.edu.co

RESUMEN

Investigaciones previas sobre el proceso de Aprendizaje Colaborativo en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), han evidenciado que los estudiantes presentan



dificultades para desarrollar experiencias efectivas de aprendizaje colaborativo, por lo cual se analizaron los diversos factores que afectan el cumplimiento de sus objetivos metodológicos, para comprender de manera más amplia las dificultades presentes en ésta forma de aprendizaje.

.Palabras Claves

Aprendizaje colaborativo, ambientes virtuales de aprendizaje, factores psicosociales, factores metodológicos, factores comunicativos.

ABSTRACT

Previous research on the process of collaborative learning in the National Open and Distance University (UNAD) have shown that students have difficulties to develop effective collaborative learning experiences, therefore the various factors that affect the fulfillment of its objectives were analyzed methodological to understand more broadly the difficulties in this way of learning.

Keywords: Collaborative learning, virtual learning environments, psychosocial factors, methodological factors, communication factors.

INTRODUCCIÓN

Algunos estudios han evidenciado que existen dificultades para que los estudiantes puedan desarrollar experiencias efectivas de aprendizaje colaborativo, en los cursos virtuales que ofrece la UNAD (Algarra & Bayona, 2008; Facundo, 2009; Sánchez, 2010), evidenciando que este tema ha sido abordado como una categoría de análisis importante para comprender situaciones de riesgo en la deserción estudiantil. Asimismo, en la revisión de estudios previos (realizados en Colombia y otros países), se pudo observar que la investigación sobre el aprendizaje colaborativo se ha orientado en tres direcciones: *el diseño y evaluación de materiales informáticos que favorecen la colaboración virtual* (Barros & Verdejo, 2001; Quinche y González, 2011; Iglesias, 2012; Álvarez, Gros, & Guerra, 2006); *la naturaleza de las interacciones en entornos virtuales* (Espinosa, 2000; Martínez et al., 2002; Brito, 2004);



y las condiciones para la construcción colaborativa del conocimiento (Maldonado et al., 2006; Pérez & Subirá, 2007; Santos, 2010).

Se puede concluir entonces, que no existe una indagación sistemática sobre los factores que inciden en el bajo cumplimiento de los objetivos metodológicos del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. De ahí la importancia de analizar los factores psicosociales, metodológicos y comunicativos, que afectan el desarrollo del aprendizaje colaborativo, para comprender de manera holística, las causas por las cuales esta estrategia no está cumpliendo su función pedagógica.

OBJETIVOS

Analizar los diversos factores que afectan el cumplimiento de los objetivos metodológicos del trabajo colaborativo en los cursos virtuales brindados en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, con el fin de diseñar, implementar y evaluar una estrategia integral que contribuya con el propósito de aprendizaje, dirigida a estudiantes y tutores.

METODOLOGIA

El proyecto de investigación, se soportó en un *enfoque mixto de investigación*, dado que se buscó efectuar un abordaje holístico del problema de investigación, para su comprensión, análisis e interpretación, haciendo uso de las herramientas metodológicas que tanto el enfoque cuantitativo como el enfoque cualitativo brindan.

Se seleccionaron los cursos académicos de Intervención Psicosocial en la Familia, Promoción de Ventas y CAD para Electrónica –buscando que pertenecieran a diferentes programas académicos (Psicología, Administración de Empresas e Ingeniería Electrónica) y que correspondieran a los tres tipos de cursos establecidos en el modelo pedagógico de la UNAD (teórico, metodológico y recontextual)-, con el fin de aplicar las siguientes técnicas de investigación:

Prueba Pretest: A través del diseño de un cuestionario con preguntas cerradas, se evaluaron los factores asociados que afectaron el aprendizaje colaborativo en los tres cursos



académicos durante el desarrollo del primer trabajo colaborativo. Este cuestionario fue aplicado a un total de 95 estudiantes, utilizando un muestreo aleatorio simple.

Observación: Dentro de la aproximación cuantitativa para la agrupación de frecuencias en las interacciones asincrónicas entre estudiante - estudiante y estudiante - tutor, se realizó un registro de observación no participante en 3 grupos seleccionados aleatoriamente por cada curso académico, para un total de 9 grupos observados.

Forograma: en la aproximación cualitativa al problema, se analizó el contenido de las interacciones asincrónicas entre estudiante - estudiante, estudiante - tutor, sistematizando la información a través de la técnica del forograma desarrollada por Salazar (2006). El elemento principal para la elaboración de los forogramas fueron las transcripciones de las discusiones asincrónicas orientadas a la identificación de los factores metodológicos, psicosociales y comunicativos. Esta técnica se aplicó a los 9 grupos observados, para un total de 45 estudiantes y 9 tutores participantes.

Asimismo, se desarrollaron 3 grupos de discusión, en donde se pudo conversar de manera abierta con estudiantes de diferentes programas académicos sobre sus necesidades y propuestas de mejora frente al trabajo colaborativo. Se contó con la participación de 26 estudiantes de los Centros de Educación a Distancia (CEAD) de Ibagué, Tunja y Zipaquirá seleccionados por conveniencia, teniendo en cuenta que pertenecen a tres de las nueve zonas en las que la UNAD hace presencia en el país, garantizando así una heterogeneidad y cobertura poblacional.

RESULTADOS

A continuación se presentan los principales hallazgos obtenidos a través de las técnicas cuantitativas y cualitativas implementadas:

Factor Psicosocial

En un rango de 8 posibles causas que obstaculizan el adecuado desarrollo del aprendizaje colaborativo, el 47% de los encuestados indicó que la falta de compromiso de los integrantes del grupo es la principal. Dentro de los factores psicosociales predominantes, que influyen en esta situación, se destaca que una porción importante de los estudiantes encuestados,



tienen un vínculo familiar establecido (casado o en unión libre 60%) mientras que el 40% restante son solteros. Las personas casadas o en unión libre, calificaron su participación en el foro como buena en un 46%, excelente en un 24%, aceptable en un 23% y deficiente el 7%. Por su parte aquellos solteros evaluaron su participación como buena en un 68%, excelente en un 24%, aceptable 8% y ninguno la consideró como deficiente. Lo que permite inferir que la participación se puede ver afectada en aquellos estudiantes que tienen vínculos familiares configurados dentro del matrimonio, por cuanto deben asumir roles de padres y esposos, llegando a niveles deficientes en sus interacciones en los foros colaborativos, valorando su participación varios puntos por debajo en comparación con los solteros.

Por su parte, la relación existente entre la ocupación y el ritmo de trabajo también marcó importantes diferencias. El 94% de los estudiantes encuestados trabajan y tan solo el 6% no se encuentra laborando. Ante esto, el 67% de aquellos que no se encuentran laborando, manifiesta que puede adelantar trabajo y tener más tiempo libre, en comparación con el 10% de los empleados o trabajadores independientes que consideraron ésta posibilidad. De igual forma, las personas con vínculos laborales, en un 12,3% consideran que no pueden ejercer control sobre su ritmo de trabajo en el desarrollo de actividades de tipo colaborativo, sobresaliendo que ninguno de aquellos sin vínculo laboral marco ésta opción, considerando que pueden tener control habitual u ocasionalmente.

En los grupos de discusión también se resaltan diferentes tipos de personalidad, señalan algunos casos de compañeros imponentes y autoritarios, otros desentendidos y poco comprometidos, existiendo en ambos extremos incapacidad de generar procesos de comunicación asertiva e interacción colaborativa. Igualmente manifiestan que *“la falta de tolerancia entre los miembros del grupo o hay 2 líderes que entran en conflicto, o nadie quiere asumir el liderazgo y consolidación del trabajo”*. La inteligencia colectiva, se ve limitada al predominar el individualismo y las dificultades para trabajar y sentirse como equipo.

Factor Metodológico

Los grupos de discusión, revelaron que existe una deficiente utilización del modelo Gunawardena por parte de algunos estudiantes, al no realizar aportes significativos, sino dedicar el tiempo a dar ánimo a sus compañeros, lo cual hace que la construcción del trabajo grupal recaiga en unos cuantos: *“el trabajo colaborativo me genera angustia, al saber que*



todos tenemos el compromiso de aportar para hacer el trabajo, pero hay compañeros que no aportan como deberían hacerlo, a veces aportan 2, máximo 3, a veces solo una persona aporta”.

Asimismo, en la revisión hecha de las guías de actividades de los cursos académicos elegidos para la investigación, encontrando que las actividades propuestas no se vinculan a una estrategia de aprendizaje concreta (estudio de caso, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, entre otros), por lo cual el trabajo colaborativo se centra más en la apropiación de los contenidos del módulo del curso (en donde se desarrollan las unidades temáticas), que en su aplicación a la solución de problemas relacionados con el campo disciplinar. En su mayoría, las guías no están acompañadas de otros recursos como audios, videos, objetos de información y objetos virtuales de aprendizaje, lo que evidencia que en materia de contenidos digitales o «virtuales», todavía se privilegia el texto, en relación al empleo de medios audiovisuales, y la interactividad y la simulación apenas si se utilizan.

Factor Comunicativo

De los 9 grupos colaborativos observados y analizados, un porción significativa de los casos, refleja cómo la responsabilidad y liderazgo recae en uno de los integrantes, quien realiza aportes enriquecedores donde su intervención toma en cuenta las ideas de otros participantes y lleva a explorar respuestas a los interrogantes o asuntos que se discuten. Dos o tres miembros más del grupo, se limitan a aportes básicos en la discusión o tarea a realizar, sin tomar en cuenta las intervenciones de otros participantes.

Éstos aportes básicos son los de mayor prevalencia, encontrando en menor medida aportes enriquecedores, y de forma ocasional, la existencia de aportes hilados generadores, que toman en cuenta múltiples puntos de vista (hila lo ya aportado), construyendo sobre lo dicho por otros o por el autor de lo leído (enriquece los aportes existentes), y que sirven como semilla para la reflexión por parte de otros participantes (generador de discusiones). Los ingresos sin aporte también sobresalen en los foros: ingresos donde se brindan saludos, justificaciones por la ausencia de participación, mensajes de ánimo, pero que no trascienden a discusiones importantes en la construcción del aprendizaje colaborativo

En cuanto a la interacción estudiante – tutor, un 25% de estudiantes encuentra limitada la actuación del tutor únicamente a marcar los objetivos individuales, pero no lo identifica como facilitador o colaborador. Esto último es consecuencia con los relatos de los estudiantes obtenidos en los grupos de discusión: *“No hay una participación y seguimiento constante de*



los tutores en los foros”, “los tutores no dan respuesta oportuna a las inquietudes presentadas por los estudiantes”.

Finalmente, la configuración aleatoria de los grupos para el desarrollo de trabajos colaborativos en el campus virtual de la UNAD, fomenta la interacción de estudiantes de diversas regiones del país, diferentes programas académicos, distintos estilos de aprendizaje, creencias, opiniones, motivaciones. Tal heterogeneidad puede generar conflictos al interior del grupo; no obstante, de la manera como estos se resuelvan, de los mecanismos de comunicación y mediación que se empleen, dependerá el éxito del proceso. En esa medida, es alentador encontrar que un 67% de los estudiantes encuestados, manifiestan que las situaciones de conflictividad generadas al interior del grupo colaborativo se solucionan entre todos los afectados, frente a un 14 % que afirma que estas se resuelven por la intervención de un tutor.

CONCLUSIONES

Es pertinente fomentar la asignación de responsabilidades en el grupo colaborativo, de acuerdo con las habilidades de pensamiento de cada participante, como son la habilidad de conceptualización, análisis, comprensión, síntesis, entre otras (Arguelles y Nagles, 2010). De ésta forma, el estudiante tiene la oportunidad de ejercitarlas hasta adquirir el hábito de aplicarlas de manera natural y espontánea en las construcciones grupales de conocimiento.

Por su parte, el acompañamiento del tutor puede estar claramente definido dentro de una guía diseñada para éste fin, donde el éste actor tenga claridad sobre los momentos en los cuales puede acompañar el proceso del estudiante y exista sintonía con lo realizado por otros tutores. En ella se pueden plasmar listas de chequeo, páginas de consulta, recomendaciones generales frente al manejo de los foros, lista de preguntas frecuentes, entre otros, que permitan hacer de la labor docente una actividad coherente y eficaz.

Respecto al diseño de guías de actividades para estudiantes, es importante resaltar el valor agregado que trae el uso de medios multimedia como son el audio y video, siendo ésta una alternativa para no continuar privilegiando el texto escrito y hacer de las guías un recurso dinámico, amigable, de fácil comprensión y aplicación. También es importante implementar otros recursos tecnológicos como el chat, correo electrónico y redes sociales, para el trabajo en pequeño grupo, y la web conferencia, para grandes grupos.

La estrategia de aprendizaje colaborativo, puede ser abordada a través de varios momentos importantes como son: un momento inicial de reflexión en cuanto al aprendizaje autónomo,



la solidaridad, la inteligencia colectiva, la corresponsabilidad adquirida, al igual que, el reconocimiento de las habilidades individuales, metas comunes y compromisos frente al grupo; un segundo momento de construcción colectiva, en donde se ejecutarán las acciones concretas para alcanzar el conocimiento deseado, poniendo en marcha sus compromisos y habilidades de pensamiento, a través del uso de las herramientas de la Web 2.0.; finalmente, el momento de consolidación efectiva, en donde convergerán los aprendizajes adquiridos que serán plasmados en el producto final, evaluando la consecución de las metas propuestas.

Finalmente, es importante fomentar en los estudiantes el desarrollo estrategias personales de aprendizaje y hábitos de estudio, lo que permitirá superar algunas de las dificultades personales y metodológicas identificadas en la investigación, en cuanto a ritmos de trabajo, cumplimiento efectivo de roles, y calidad de los productos se refiere.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Algarra, D. y Bayona, C. (2008). Desde una práctica en consejería para el mejoramiento de la retención estudiantil. En *El Salinero Unadista. Boletín de Investigación UNAD Zipaquirá*. Volumen 1. Págs. 1 – 7.

Álvarez, I; Gros, B; Guerra, V. (2006). "El diseño de entornos de aprendizaje colaborativo a través del programa *Knowledge Forum*: análisis de una experiencia". En *Revista de Educación*, Número 341. Septiembre - Diciembre, pp. 441-469.

Arguelles, D. & Nagles, N.I. (2010). Desarrollo de las actividades de aprendizaje. Capítulo 3 "Habilidades de pensamiento y estrategias para el aprendizaje autónomo" Disponible en:

http://unipanamericana.edu.co/desercioncero/libro/material_descarga/disenio_actividades/habilidades_de_pensamiento.pdf

Barros, B. & Verdejo, MF. (2001). Entornos para la realización de actividades de aprendizaje colaborativo a distancia. En *Revisa Iberoamericana de Inteligencia artificial*, Vol. 5.

Brito, V. (2004). "El foro electrónico: una herramienta tecnológica para facilitar el Evaluación de la Propuesta aprendizaje colaborativo". En *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Número. 17.



Espinosa, M. (2000). "Estrategias de moderación como mecanismo de participación y construcción de conocimiento en grupos de discusión electrónicos. *En Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm. 11. Febrero.

Facundo, A. (2009). Análisis sobre la deserción en la educación superior a distancia y virtual: el caso de la UNAD – Colombia. *En Revista de Investigaciones UNAD*. Volumen 8, Número 2, Págs. 119 – 147.

Iglesias, A. (2012). "Feedback y feedforward a través de los foros. Experiencia en un curso online de la Universidad de Salamanca". *En Revista TESI*, Volumen 13, Número 1. pp. 459-477.

Maldonado, L.; Leal, L.; Castañeda, J.; Montenegro, M.; Lineros, C.; & Pérez, J. (2006). "Sincronía y conocimientos previos: efectos sobre el aprendizaje y la consolidación de grupos en aulas Virtuales". *En Revista de Investigaciones de la UNAD*, Volumen 5. Número. 1.

Martínez, A.; Dimitriadis, Y. & De La Fuente, P. (2002). *Aportes al análisis de interacciones para la evaluación formativa en CSCL*. Presentado para su revisión al IE. VIGO: España. Disponible en: pireo.tel.uva.es/gsic/usuarios/all/././papers/paper26.pdf

Pérez, M. & Subirá, M. (2007). "Dimensión social del aprendizaje colaborativo". *En Revista de Educación a Distancia*. Número. 18.

Quinche, J. & González, F. (2011). "Entornos Virtuales 3D, Alternativa Pedagógica para el Fomento del Aprendizaje Colaborativo y Gestión del Conocimiento en Uniminuto". *En Formación Universitaria*. Vol. 4, N° 2.

Salazar, A. (2006). *Forograma, una estrategia alternativa para la evaluación de espacios virtuales de discusión*. Cali (Colombia): VIII Congreso colombiano de Informática Educativa.

Sánchez, M. (2010). Causas y consecuencias de la apatía en un grupo de estudiantes del programa de psicología frente a los cursos de mediación virtual. *En Revista de Investigaciones UNAD*. Volumen 9, Número 2, Págs. 405 – 416.

Santos, G. (2010). "Presencia social en foros de discusión en línea". *En Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*.



EL ARTE COMO HERRAMIENTA INCLUSIVA PARA LA POBLACION CON DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LA UNAD

Luz Yarime Coy Guerrero

Docente Ocasional TC, Cead Tunja, Grupo de Investigación Ingeniería Verde
luz.coy@unad.edu.co

Luz Martha Vargas de infante r

Directora CEAD, Cead Tunja, Grupo de Investigación Ingeniería Verde
luz.vargas @ unad.edu.co

Rafael Ernesto Angel Delgado

Docente Investigador Externo, Grupo de Investigación Ingeniería Verde
rafaelangel1994@yahoo.ee

Juan Carlos Pérez Tovar

Docente Ocasional TC, Cead Tunja, Grupo de Investigación Ingeniería Verde
juanc.perez@unad.edu.co

RESUMEN

Hoy por hoy los procesos de inclusión educativa de las personas con diversidad funcional, se han convertido en uno de los mayores retos para las Instituciones de Educación Superior (IES). Esto, admitiendo, que el derecho a la educación es un derecho humano esencial, fundamental que se encuentra contemplado en la legislación nacional e internacional, ratificada por la ley 1618 Congreso de la República, Ley 1618 (2013), y el cual debe ser garantizado a todos y todas, dentro de los principios básicos que materialicen una igualdad sustancial en la que se reconoce y acepta la diferencia. Coy Guerrero L.Y, Pérez Tovar J.C, Vargas de Infante L,M, Pozo Muñoz C, Rodríguez Ruiz D, (2013).



La UNAD sin ser ajena a esta realidad, viene implementando procesos de inclusión educativa para las personas con diversidad funcional, utilizando el arte como herramienta de educación inclusiva, Por esta razón, el objetivo principal de esta investigación es establecer la importancia de la Educación artística como herramienta pedagógica para la inclusión de las personas con diversidad funcional.

Lo anterior magnifica la importancia del arte en la vida de todos los grupos sociales y en la construcción del pensamiento. Es manifestación, espectáculo, encuentro personal, social, que dan como resultado en el conocimiento de un sinfín de elementos, imágenes, sonidos, movimientos, gestos, palabras, portadores de múltiples significados y sentidos, es el encuentro con la creatividad, convirtiéndose en el vehículo de emociones y sentimientos en medio de este amplio mar de interpretaciones acerca del mundo, que constituye un campo de construcción y expresión del pensamiento indispensable para la Sociedad. Pérez, D. (2013).

Palabras Claves

Inclusión, Discapacidad, Diversidad funcional, educación artística, IES, Enfoque diferencial.

Abstrac

Today the processes of educational inclusion of people with disabilities, have become one of the biggest challenges for Higher Education Institutions (HEIs). This, admitting that the right to education is a fundamental basic human right, which is permitted under domestic and international law, ratified by Law 1618 of 2013 and which must be guaranteed to everyone, within the principles basic to materialize substantive equality in which it recognizes and accepts the difference. Coy LY Guerrero, Pérez Tovar J, C, Vargas de Infante L, M, Muñoz Pozo C, Rodríguez Ruiz D, (2013).

The UNAD without being oblivious to this reality, is implementing processes of educational inclusion for people with disabilities, using art as a tool for inclusive education, Therefore, the main objective of this research is to establish the importance of arts education as pedagogical tool for the inclusion of people with disabilities.

This magnifies the importance of art in the life of all social groups and the construction of thought. It's demonstration, show, personal encounter, social, resulting in knowledge of



endless elements, images, sounds, movements, gestures, words carry multiple meanings and senses, is the encounter with creativity, becoming the vehicle of emotions and feelings amidst this vast sea of interpretations about the world, which is a field of construction and expression of thought essential to the Company. Perez, D. (2013).

KEYWORDS: Inclusion, Disability, art education, IES, Selective Focus.

INTRODUCCIÓN

Los índices de educación inclusiva, señalan que el 6.3% de la población Colombiana presenta limitaciones permanentes; de este porcentaje, el 33.3% no tiene nivel educativo; el 29.1% tiene nivel de Básica primaria incompleta. Para el caso de la Educación Superior se encuentra que cerca del 2,34% tiene algún nivel de estudios ya sean técnicos, tecnológicos o profesionales; el 1% tienen culminados sus estudios superiores y el 0,1%, han cursado postgrados. (DANE, 2010).

En la última década, las acciones del Ministerio de Educación Nacional en Básica y Media en Colombia, se han orientado a generar mejores condiciones educativas para la población con diversidad funcional, lo que ha significado un aumento considerable en la demanda educativa de este segmento poblacional a la Educación Superior (Alberto, g. A. H. C. J., & cano, 2007).

En consecuencia, la UNAD dentro de las funciones sustantivas de impacto y proyección social que promueve la universidad en su Proyecto Académico Pedagógico Solidario (PAPS), la inclusión se erige como un elemento primordial para brindar oportunidades a poblaciones vulnerables, abriendo así un espacio inclusivo para las personas con discapacidad y/o diversidad Funcional, ya que el sistema académico, pedagógico basado en las TIC, facilita con su metodología el acceso de estos grupos poblacionales a la educación superior con calidad y equidad. No obstante, son los estudiantes de la UNAD y su servicio social universitario, los más indicados para asumir estos procesos de inclusión e integración dado su enfoque social comunitario. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, PAPS (2011)

De aquí que la Vicerrectoría de Desarrollo Regional y Proyección Comunitaria, la Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, la Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios y la Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería de la UNAD CEAD Tunja, han creado la Unidad de Inclusión a la Discapacidad



“UNID como un centro de atención integral, para atender a los estudiantes con discapacidad, basados en una filosofía de acción sin daño con enfoque diferencial, de tal modo que se permita la equiparación de oportunidades a este segmento poblacional Coy Guerrero L.Y, et-al , (2013).

En consecuencia, uno de los principios fundamentales que orienta el trabajo de la UNAD, es el aprendizaje autónomo de las personas con diversidad funcional a través del desarrollo de sistemas de apoyo artístico, pedagógico, didáctico y tecnológico, los cuales se vienen implementando a partir de ejercicios praxiológicos y de investigativos.

“Trasformemos el imaginario colectivo de una sociedad discapacitante al de una sociedad incluyente”
Mincultura

¿Diversidad Funcional o Discapacidad ?

Sabemos que las palabras o términos llevan asociados ideas y conceptos, que representa valores culturalmente aceptados del objeto de ser nombrado. Romañach,J y Lobato M(2005) Estos valores se transmiten en el tiempo utilizando las palabras que en muchas ocasiones suelen ser términos peyorativos y que para el caso de las personas con alguna condición diferencial o con movilidad reducida, a quienes aún hoy por hoy se les sigue llamando discapacitados, siendo este término adoptado por la ONU mediante la convención de los derechos humanos utilizando desde el año 2006 a nivel mundial y en Colombia el termino fue adoptado mediante la ley 1346 de julio de 2009 donde se aprueba los derechos de las personas con discapacidad Rizzo, A. P., Bariffi, F., & de Luna, M. Á. C. (2007).

El concepto de discapacidad es un concepto que por años se ha pensado como un término que describe la limitación, la deficiencia física y/o cognitiva de las personas que padecen alguna enfermedad o que tiene algún desequilibrio a nivel corporal o neuronal. Martín-E, Sarmiento PJ, Coy LY.(2013). Ahora bien el término “dis-capacidad”, visto desde un perspectiva psicológica, hace referencia a una persona dis-capaz, in- capaz o para el mismo caso, menos capaz lo que va quedando gravado en nuestro imaginario colectivo como un término que suele ser discriminativo por su misma condición.



Por lo anterior hoy queremos apoyar y resaltar el término de diversidad funcional, ya que este refuerza el buen trato y la dignidad humana de las personas que tienen una condición diferencial, situación que lleva a reflexionar precisamente..... si por su condición son personas que tienen una funcionalidad diferente.....,para el caso sienten igual, sufren igual, sueñan igual, que cualquiera de nosotros. Coy, L, Pérez, J, Bernal, L, Cañón, V, Rodríguez, D y Becerra, R (2014).

¿Inclusión educativa Reto o Desafío?

La educación para personas con diversidad funcional en términos de pedagogía, se ha convertido actualmente en todo un desafío, dado que son necesarios los procesos de innovación y evolución en las Instituciones de Educación Superior (IES). Por ende, en la labor de atender integralmente a este segmento poblacional, está inmerso el hecho de identificar sus Necesidades Educativas Especiales e individuales . (Sala I, Castellana M, 2007). Así las cosas lo que se busca es prestar un servicio educativo con calidad y equidad, la respuesta institucional en las aulas regulares implica cambios sustanciales en los procesos de atención e inclusión de las personas con diversidad funcional en los ámbitos educativos, sin que ocurra lo mismo a nivel virtual, en los procesos de educación a distancia, por cuanto son ellos los que han permitido llevar la universidad a la casa de aquellos que por su diversidad, no pueden acceder a las aulas regulares de manera presencial. (Molina, R.2010)

En consecuencia, la implementación de nuevas estrategias de enseñanza - aprendizaje, las adaptaciones curriculares y, el uso de herramientas adicionales y complementarias, como es el caso del arte, evidencian que la pedagogía y didáctica que se debe implementar en el aula para atender eficazmente a la población con diversidad funcional, es una tarea loable que requiere del compromiso de quienes tienen a su cargo ésta labor (Arce, 2008), García, J., Vega, S., & Guevara, N. E. O. (2014).

Ahora bien, el factor que origina los bajos niveles educativos y la baja cobertura educacional, centrado esencialmente en las escasas posibilidades de acceso de este segmento poblacional a las instituciones educativas. La percepción del imaginario colectivo respecto de ellos es el estigma de la incapacidad, la marginalidad histórica, la inflexibilidad y desadaptación de herramientas didácticas y pedagógicas, y, el escaso acompañamiento académico, pedagógico y didáctico adecuado para su desempeño.(Castro 2008)



Tal como lo afirma Stenhouse (1987) «La educación es aprendizaje en el contexto de una búsqueda de la verdad», en consonancia, con lo manifestado por el autor, los procesos de educación inclusiva en la actualidad se convierten entonces en estrategias metodológicas que permiten la inclusión educativa de las personas con diversidad funcional en el contexto educativo.

Es así que en el contexto educativo, político, social y cultural, de la UNAD, hablar de educación inclusiva y de diversidad funcional se ha convertido en parte de la filosofía institucional. Generando espacios donde el arte se convierte además de una herramienta inclusiva a nivel educacional, en un factor de inclusión laboral, que permite a aquellas personas con diversidad funcional, en virtud del convenio UNAD, FUNAVI, gozar de un espacio digno a nivel laboral, a partir de sus capacidades excepcionales.. Coy, L. et al (2014)

Sin duda alguna y en procura de cumplir con la responsabilidad Social universitaria, la UNAD ha diseñado diferentes estrategias de articulación que le permite a las personas con diversidad funcional llegar a educarse, utilizando e arte como un medio y herramienta inclusiva.

Arte en la UNAD

Identificar las capacidades físicas, cognitivas y sociales, de las personas con diversidad funcional, le permiten al individuo incorporarse al sistema formativo de la educación superior, pero ello implica reconocer las habilidades y talentos diversos, permitiendo la participación activa de cualquier estudiante, independientemente de su condición y/o sus características personales o culturales o sociales; No basta con brindar oportunidades es preciso generar las condiciones y los espacios para que éstas sean aprovechadas por cualquier persona, integralmente a partir de sus potencialidades. Blanco, R. (2004).

Tal y como lo ratifican algunos autores dentro de los que se destacan Jean Piaget, Noam Chomski, Claude Levi Straus, Howard Gardner y Levi Straus; el arte se llega a establecer como parte primordial de la identidad de las personas, así mismo se convierte en la manifestación propia de una cultura, razón por la cual, ellos resaltan la importancia del arte como una pieza clave en el desarrollo humano.



“Desde la perspectiva cognitiva, se piensa que la producción artística es un reflejo de las operaciones mentales. Por ello, disciplinas interesadas en los fenómenos del pensamiento, como las ciencias cognitivas, la neurobiología, la cibernética, la pedagogía artística y las artes plásticas y visuales, entre otras, han centrado su atención en comprender la función cognitiva a través del arte.” Gardner, H. (1997).

Gardner, representante de las ciencias cognitivas, comparte los postulados planteados por Piaget, Noam Chomski, Claude Levi Straus, Howard Gardner y Levi Straus quienes han explorado con ejemplar seriedad el supuesto de que la mente humana está altamente organizada y que, a través del estudio de conductas y productos humanos es posible descifrar las principales estructuras del pensamiento. Pedro, T., & Alejandro, N. (2014).

Investigación, Arte y Educación Inclusiva

Una de las acciones sustantivas de la UNAD, respecto a la Responsabilidad Social Inclusiva y educación para todos, con calidad y equidad, ha sido permitir que un grupo de docentes de Tunja, se diese a la tarea de investigar sobre didáctica, pedagogía y estrategias educativas, para atender a los estudiantes en condición de discapacidad, a partir de sus necesidades educativas especiales (NEE) y necesidades educativas individuales (NEI) con enfoque diferencial.

En concordancia con lo anterior, la UNAD, consciente de su compromiso, velando por los derechos de las personas con diversidad funcional en el campo universitario, proporciona espacios de investigación en donde a partir de semilleros y proyectos de investigación docente, se crea, se construye y se consolida nuevo conocimiento para superar las barreras que hoy les impone la sociedad. Coy, L, Pérez, J, Bernal, L, Cañón, V, Rodríguez, D y Becerra, R (2014).

Por consiguiente, la educación inclusiva con enfoque diferencial, a través del arte para las personas con diversidad funcional, se convierte en una herramienta que proporciona nuevas estrategias didácticas y pedagogías, que permiten la atención de las personas con diversidad funcional. Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., & Garnique Castro, F. (2010). La UNAD, con sus múltiples estrategias para la inclusión, viene posicionándose paulatinamente en procesos inclusivos, dando cumplimiento a lo preceptuado en los artículos 13 y 68 de la Norma Superior, en donde se establece el derecho a la igualdad y a la educación para todos y todas. García, J., Vega, S., & Guevara, N. E. O. (2014).



Convenios de Cooperación, Arte e Inclusión

Cabe resaltar que el Estado, a través de los Ministerios y Secretarías de Cultura, apoyan a aquellas instituciones que fortalecen el desarrollo de programas de arte y Cultura, denotando su importancia para el beneficio de la educación, máxime si se tiene en cuenta que este segmento poblacional está conformado por personas con diversidad funcional, quienes además de verlo como una pedagogía, también lo apropian como una posibilidad terapéutica para mejorar su calidad de vida. Quiles, O. L., & Soler, R. N. C. (2010).

En concordancia con lo anterior, la Universidad celebra convenios de cooperación interinstitucional, dentro de los que se resalta el convenio UNAD- FUNAVI, el cual se viene ejecutando desde hace seis años. El mismo tiene por objeto la formación artística, orientación y apoyo pedagógico, asistencia técnica, flexibilización curricular y Servicio de interpretación de Lengua de Señas, permitiendo la adaptación de este grupo poblacional en el ámbito de la vida universitaria.

Se puede afirmar que los programas de formación artística, producto de este convenio han permitido integrar al campus universitario a un grupo base de cuarenta y cinco (45) personas con diversidad funcional, cognitiva y sensorial, que hoy en día promueven el arte como una herramienta inclusiva, a su vez les ha permitido visibilizarse y representar a la universidad en diferentes contextos socioculturales, potenciando espacios de participación de una universidad libre de barreras, con accesibilidad para todos. Coy, L. et al (2014).

La importancia que se le otorga a las artes como medio de expresión e interrelación de aquellas personas a quienes se les dificultan los procesos de comunicación e interacción social y educativa, por su misma condición, ha sido lo que ha permitido en la actualidad la inclusión efectiva de las personas con diversidad funcional en el ámbito universitario, en concordancia con la política institucional de la UNAD. (Bello, Y. C., de Freitas, J. D. V., & Correia, A. F. 2012). Es así que la implementación del arte como estrategia inclusiva, responde a acciones concretas y se correlacionan directamente con las necesidades individuales y colectivas de las personas con y sin diversidad funcional.



Caracterización y educación inclusiva en la UNAD

Reconociendo que la diversidad funcional repercute en el ámbito educativo, social y cultural, se hace relevante la revisión de aspectos tales como la Caracterización de los estudiantes en condición de discapacidad y la Evaluación del impacto de la formación artística en los procesos de interacción y comunicación de este grupo poblacional en el ámbito educativo. Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., & Garnique Castro, F. (2010)

Lo anterior magnifica la necesidad de continuar adelantando el proceso de caracterización de los estudiantes en condición de discapacidad vinculados a la universidad a fin de identificar las necesidades educativas individuales, mediante el uso de herramientas pedagógicas y didácticas, que contemplan el arte como un instrumento de potenciación y clasificación de habilidades que les permite la interacción y la comunicación de estos grupos poblacionales con su entorno.

Se observa que durante el último cuatrienio 2010-2014, se logró impactar a más 33 personas, quienes se vincularon con la institución en los programas de educación media y superior.

Gracias a la investigación aplicada han podido ser evaluadas e identificadas las necesidades de la población, sus prioridades en cuanto al acceso a la educación en condiciones de igualdad, y se ha hecho una definición operativa del problema, lo que ha conducido al diseño de pautas de actuación, siguiendo el modelo del ciclo de intervención social (Alonso, Pozo y Martos, 2008; Pozo et al, 2004; Pozo et al., 2012)

Es innegable el impacto de la formación artística como herramienta inclusiva, ya que la gráfica, nos permite evidenciar como el arte se ha convertido en uno de los primero filtros para canalizar, las habilidades y destrezas, permitiendo con esto una adecuada orientación vocacional para su ingreso a la Educación superior.



OBJETIVOS

General:

Implementar procesos de inclusión educativa en la UNAD, a través del arte como herramienta pedagógica inclusiva.

Específicos:

Crear espacios de participación efectiva a través del arte para las personas con diversidad funcional a nivel académico, social, cultural, pedagógico y didáctico, creando un nuevo conocimiento desde la exploración de las inteligencias múltiples en las personas con NEE de la UNAD.

Contribuir a la mejora continua de la autonomía en el proceso de aprendizaje de las personas con diversidad funcional utilizando el arte como herramienta inclusiva.

Proporcionar espacios de investigación en donde a partir de semilleros y proyectos de investigación docente se establezcan estrategias de inclusión artístico. Cultural y social que permitan a la persona con diversidad funcional incluirse en la universidad.

METODOLOGIA

Con el fin evaluar y obtener información, frente al aporte de la educación artística como herramienta pedagógica para la inclusión de la población con diversidad funcional, en esta investigación se utilizó la investigación cualitativa mediante un diagnóstico - evaluativo, por su funcionalidad y capacidad de explicar las realidades educativas presentes en el contexto de la educación; es pertinente ya que en actualidad se convierte en una importante fuente de conocimiento para las diversas actividades e instituciones, puesto que indica el grado de eficiencia o deficiencia de los programas y señala el camino para su reformulación y valoración del éxito alcanzado.

TIPO DE ESTUDIO

Frente a los problemas identificados previamente, el diseño de investigación denominado investigación diagnóstico-evaluativo es el tipo de investigación más pertinente, ya que uno de los propósitos esenciales como nos plantea Simons, H. (2011). “Es influir en el pensamiento social y la acción, durante la investigación o en los años subsecuentes. También es razonable esperar influencias a largo plazo”



No obstante el proceso de evaluar implica necesariamente sub-procesos tales como identificar y describir acerca de la información ya existente, darle un valor y a partir de allí establecer la planificación, la realización de un objetivo determinado con el fin de que este sea guía para la toma de decisiones con respecto a cambios de la realidad, la reflexión de todo este sub-proceso nos llevara a solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados; pero el proceso de la investigación evaluativa va más allá, implica valorar los resultados dentro de un contexto determinado

Este tipo de investigación nos permite obtener información sobre problemas, expectativas y necesidades de la sociedad para contribuir de una manera eficaz a las decisiones de política social y dar respuesta en forma rápida y precisa a cuestiones prácticas y preguntas de relevancia social.

La investigación se inició con un diagnostico en donde se identificó el proceso de inclusión de los estudiantes con diversidad funcional, en donde el componente artístico está implícito como énfasis o modalidad y donde no está presente como modalidad, si no como asignatura.

PERSPECTIVAS DEL TRABAJO

La investigación se desarrolla por fases, realizando una planificación de sistemas de apoyo individualizados teniendo en cuenta las necesidades educativas individuales de las personas con diversidad funcional haciendo uso del arte en sus diferentes fases, por cuanto se evidencia éste como un instrumento didáctico que no solo favorece la expresión de sentimientos y el desarrollo de destrezas, sino que es un medio expresivo que propicia la integración a las diferentes áreas del currículo escolar.

Así mismo se muestra como la investigación a través de la expresión artística modifica pensamientos y actitudes entre unos y otros. De esta manera se evidencia que los educadores y compañeros tomaron actitudes de respeto, reconocimiento, aceptación por el otro, viviéndose un clima favorecedor para la inclusión. Guillén, V., Verdugo, M. A., Arias, B., Navas, P., & Vicente, E. (2012)

RESULTADOS



1. La UNAD se ha dado a la tarea de formar y educar pensando, la inclusión mediante un enfoque de diferencial y acciones sin daño, con este objetivo, fue creada la “UNID” como Unidad de atención e inclusión a la Diversidad en el año 2006, como un servicio de extensión a la comunidad e Inserción académica y de formación en competencias laborales, cuyo objetivo final es que los/as estudiantes con NEE que desean estudiar en la UNAD, tengan la posibilidad de gozar de las mismas oportunidades que el resto de la comunidad académica.
2. Es indiscutible el aporte del arte como herramienta inclusiva, en esta investigación se demuestra que la praxis y la continuidad en los procesos, no solo integra a todos aquellos que tienen dificultad para comunicarse con su entorno por su condición, si no que permite genera ambientes de desarrollo humano que posibilitan el crecimiento integral de las comunidades involucradas.
3. El generar espacios como la Unidad de Atención e Inclusión de la Diversidad (UNID), como un entornos de apoyo e integración para la población en condición de discapacidad, amplió la cobertura educativa de la UNAD para las personas en condición de diversidad funcional .
4. Se logró caracterizar la población con diversidad funcional, a fin de identificar las destrezas de los mismos con relación a la formación artística, determinando las necesidades educativas especiales e individuales de nuestra población y por ende generando espacios investigativos frente al diseño de herramientas adaptativas para el proceso formativo de nuestra comunidad diversa.

CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN CON DIVERSIDAD FUNCIONAL (DF) DE LA UNAD CEAD TUNJA					
PROCESO DE INCLUSIÓN 2010-2014					
ACTOR PARTICIPANTE	HERRAMIENTA INCLUSIVA	PROGRAMA DE PREGRADO	DE	TIPO DE DF	DESCRIPCION DE LA DF
A1	ARTE	ADMINISTRACION EMPRESAS	DE	Discapacidad Múltiple	Otra No Especificada
A2	ARTE	ADMINISTRACION EMPRESAS	DE	Física	Amputación Un Miembro Superior
A3	ARTE	ADMINISTRACION EMPRESAS	DE	Física	Motriz



A4		ADMINISTRACION DE EMPRESAS	Sensorial	Visual
A5		COMUNICACION SOCIAL	Sensorial	Visual
A6	ARTE	COMUNICACION SOCIAL	Sensorial	Visual
A7		ESP APRENDIZAJE AUTONOMO	Múltiple	Parálisis Cerebral
A8	ARTE	FILOSOFIA	Sensorial	Visual
A9	ARTE	FILOSOFIA	Sensorial	Visual
A10		INGENIERÍA A ELECTRÓNICA (RESOLUCIÓN 13155)	Sensorial	Auditiva
A11	ARTE	INGENIERÍA A ELECTRÓNICA (RESOLUCIÓN 13155)	Sensorial	Visual
A12	ARTE	INGENIERIAAGROFORESTAL	Sensorial	Visual
A13	ARTE	PSICOLOGIA	Discapacidad Múltiple	Otra No Especificada
A14		PSICOLOGIA	Discapacidad Múltiple	Parálisis Cerebral
A15		PSICOLOGIA	Discapacidad Múltiple	
A16	ARTE	PSICOLOGIA	Física	Amputación Ambos Miembros Inferiores
A17	ARTE	PSICOLOGIA	Física	Amputación Ambos Miembros Superiores
A18		PSICOLOGIA	Física	Amputación Un Miembro Inferior
A19	ARTE	PSICOLOGIA	Física	Amputación Un Miembro Inferior
A20		PSICOLOGIA	Mental	Retraso Mental
A21	ARTE	PSICOLOGIA	Mental	Retraso Mental

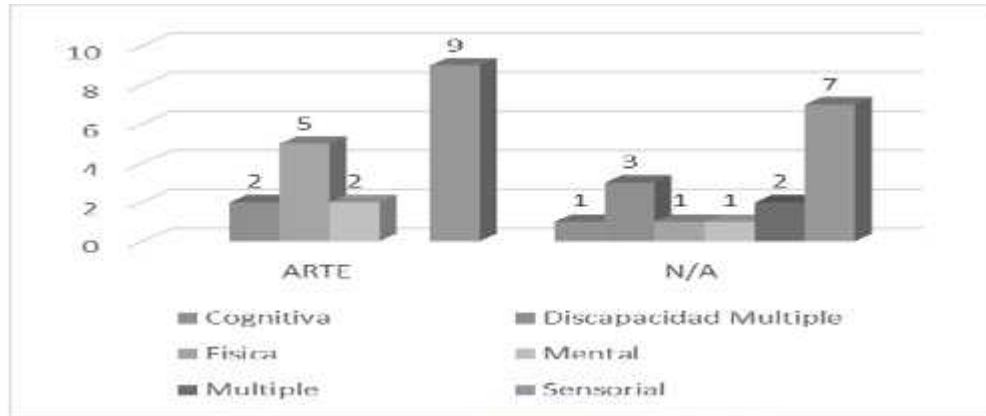


A22		PSICOLOGIA		Múltiple	Ataxia de Frederich
A23	ARTE	PSICOLOGIA		Sensorial	Auditiva
A24		PSICOLOGIA		Sensorial	Auditiva
A25	ARTE	PSICOLOGIA		Sensorial	Visual
A26		PSICOLOGIA		Sensorial	Visual
A27	ARTE	PSICOLOGIA		Sensorial	Visual
A28		PSICOLOGIA		Sensorial	Visual
A29		PSICOLOGIA		Sensorial	Visual
A30	ARTE	PSICOLOGIA (RESOLUCIÓN 3443)		Sensorial	Visual
A31		TECNOLOGÍA DE SISTEMAS		Cognitiva	Espectro Autista
A32		TECNOLOGIA SANEAMIENTO AMBIENTAL	EN	Discapacidad Múltiple	Alzheimer
A33	ARTE	TECNOLOGIA SISTEMAS	EN	Mental	Retraso Mental

Elaborada por los autores con insumos de Registro y control de la UNAD y el apoyo de la UNID.



Número de estudiantes con diversidad Funcional y su participación en el programa de artes de la UNID, vs Tipo de Diversidad

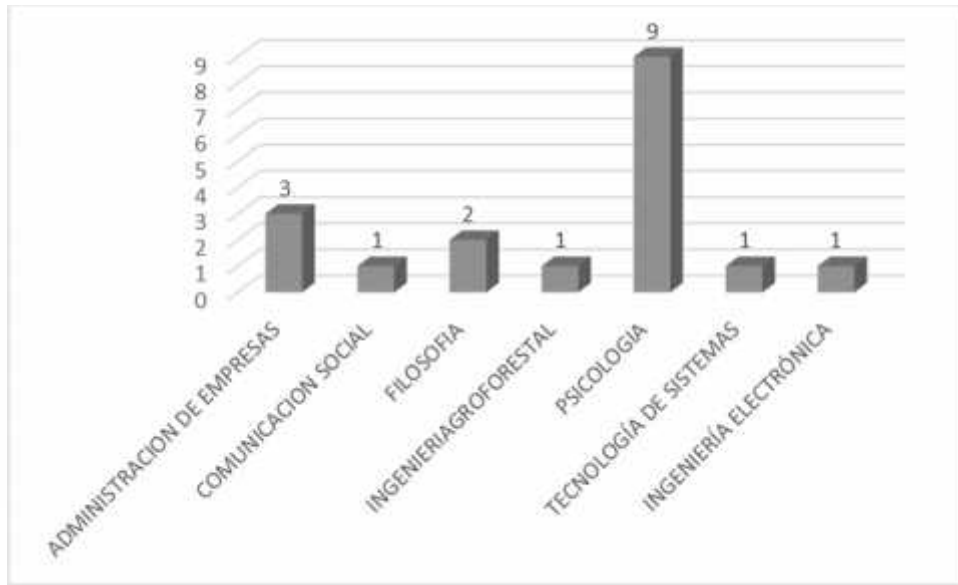


Grafica 1 . Elaborada por los autores

En la gráfica 1, se evidencia, el impacto del arte como herramienta pedagógica, por cada uno de los segmentos demostrando con esto que que el arte se ha convertido en una gran influencia como herramienta inclusiva, permitiendo la participacion de todos aquellos que no se atrevian a participar en un entorno academico, por su condicion.



Distribución por Programa Académico de los Estudiantes Vinculados al Programa de Artes



Grafica 2. Eleccion del programa de las personas con diversidad funcional.

En la gráfica 2. Se evidencia como los estudiantes con diversidad funcional, tiene algunos programas de preferencia, denotando un gran impacto en el programa de psicología y administración, seguido de otros programas, tal como la comunicación social, ingeniería y la filosofía, los cuales son programas escogidos por ellos como estudiantes con diversidad funcional, después de la aplicación una prueba de orientación vocacional

Los resultados encontrados deben ser tenidos en consideración para el diseño de estrategias de intervención en las instituciones universitarias (Pozo et al., 2012). Todo el proceso investigativo desarrollado en la UNAD no es más que “la punta del iceberg”, y debe servir como punto de partida para la intervención a modo de programas.

Puntualmente, en el presente estudio, se ha querido evidenciar el trabajo que se quiere hacer mediante el arte como herramienta inclusiva, para las personas en con diversidad funcional. Y finalmente, afianzar la dinámica de realizar alianzas estratégicas que contribuyan al fortalecimiento en los procesos de inclusión de la población con diversidad funcional y sus NEE y sus NEI en procesos de inclusión a niveles de Formación Superior.



CONCLUSIONES

Se logró adelantar procesos de inclusión educativa en la UNAD, utilizando el arte como herramienta pedagógica inclusiva, lo cual se evidencio con el incremento de un mayor número de estudiantes con diversidad funcional en los diferentes programas de educación superior en la UNAD.

Se crearon escenarios de participación y visibilización efectiva a través del arte para las personas con diversidad funcional a nivel académico, social, cultural, pedagógico y didáctico, creando un nuevo conocimiento desde la exploración de las inteligencias múltiples en las personas con NEE de la UNAD.

Se contribuyó a la mejora continua de la autonomía en el proceso de aprendizaje de las personas con diversidad funcional utilizando el arte como herramienta inclusiva.

A través de la UNID se proporcionan nuevos espacios de investigación en donde a partir de semilleros y proyectos de investigación docente, se establecen estrategias de inclusión artístico. Cultural y social que permitan a la persona con diversidad funcional incluirse efectivamente en la comunidad universitaria.

RECOMENDACIONES

Adelantar procesos de inclusión educativa de manera efectiva a través del arte, nos generó un aporte significativo de aprendizaje en términos de inclusión e integración de las personas con diversidad funcional en lo ámbitos educativos en la UNAD.

Teniendo en cuenta los proceso de inclusión a través del arte en la UNID, se destaca la necesidad de seguir generando espacios de sensibilización y participación de masas colectivas a través del arte.

Se hace necesario trabajar estas temáticas, para contrarrestar la apreciación que se tiene sobre la educación inclusiva y las personas con diversidad funcional, teniendo en cuenta que esta suele ser una filosofía que pocas personas con espíritu altruista implementan o asumen y otros que lo hacen motivados por el ahorro significativo en exención de impuestos que



supone dar respuesta a este grupo de personas por cumplir con la responsabilidad social empresarial.

Es muy importante intensificar la cualificación docente de las Escuelas frente al tema de la inclusión de la población con diversidad funcional y sus necesidades educativas especiales e individuales, para poder dar una respuesta efectiva que aporte en la construcción de una sociedad más incluyente.

Dar continuidad al acompañamiento y apoyo de los estudiantes de práctica de los diferentes programas a fin de establecer múltiples estrategias didáctico-pedagógicas, que genere alternativas y que apoyen la inclusión educativa. De otra parte, es pertinente seguir indagando acerca de las estrategias didácticas y pedagógicas más útiles en el proceso de inclusión de la discapacidad.

Se debe dar continuidad al trabajo investigativo desde un enfoque Investigación Social Aplicado-Intervención-Evaluación, para lo cual se realiza la caracterización sistemática de la población con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y se espera que los resultados obtenidos aporten a una mayor comprensión y conduzcan a una atención educativa de la población NEE desde el marco de una flexibilización curricular en las aulas regulares de Instituciones de Educación Superior en Boyacá.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alberto, g. A. H. C. J., & Cano, S (2007). Proyecto inclutics inclusión para personas en situación de discapacidad en la universidad de San Buenaventura Seccional Medellín, a través de las Tics. Ministerio de Educación nacional, 120.

Alonso, E.; Pozo, C. y Martos, M.J. (2008). Intervención psicosocial y evaluación de programas en el ámbito de la salud. Jaén: Formación Alcalá.

Arce, M. (2008) Soluciones pedagógicas para el Autismo. Qué hacer con los TGD. España: ariednal. S.R..L. desarrollos & contenidos. , 261-263

Bello, Y. C., de Freitas, J. D. V., & Correia, A. F. (2012). Efectos de un programa de Arteterapia sobre la clínica de la esquizofrenia. Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 7, 209-224.



Blanco, R. (2004). La educación inclusiva en América Latina. Realidad y perspectiva. Z. Jacobo, N. y R. Edler, Sujeto, educación especial e integración, IV, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Castro, B.J. (2008). Actualidades investigativas en educación. Revista 2 Actualidades Investigativas en educación, 8.

Coy Guerrero L.Y, Pérez Tovar J,C, Vargas de Infante L,M, Pozo Muñoz C, Rodríguez Ruiz D, (2013), "Inclusión educativa en la UNAD a través de las artes" en revista Principia Iuris n° 19, universidad Santo Tomás. Tunja

Coy, L, Pérez, J, Bernal, L, Cañón, V, Rodríguez, D y Becerra, R (2014) Rev. , MinEducacion,- UNAD; Estado del arte, Educación Inclusiva en la Educación superior, pag108,110.

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE). (2010). Censo. Disponible en: <http://www.dane.gov.co/censo>.

García, J., Vega, S., & Guevara, N. E. O. (2014). Adaptación del currículo y material didáctico accesible para toda la población Universidad Nacional Abierta ya Distancia-UNAD, Colombia. Revista de Innovación e Investigación Ingenieril, 3(5), 101-109.

Gardner, H. (1997). Arte, mente y cerebro. Barcelona: Paidós.

Guillén, V., Verdugo, M. A., Arias, B., Navas, P., & Vicente, E. (2012). Desarrollo de la escala SIS para niños y adolescentes. Resultados y conclusiones preliminares. MA Verdugo, T. Nieto, M. Crespo & B. Jordán de Flurries (Coords.), VIII Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad: simposios, comunicaciones y posters. Cambio organizacional y apoyo a las graves afectaciones: dos prioridades.

Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., & Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. Argumentos (México, DF), 23(62), 41-83.

LEY 1618 (2013) Congreso de la República, Ley Estatutaria "por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad"

Martín-Padilla E, Sarmiento PJ, Coy LY. Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad. Rev. Fac. Med. 2013; 61: 195-204.

Pérez, D (2013 EDUCACIÓN ARTÍSTICA y NEE

Pedro, T., & Alejandro, N. (2014). Arte visual y cognición. Una interpretación cognitiva del proceso de creación en el arte visual.

Quiles, O. L., & Soler, R. N. C. (2010). Antecedentes y actualidad de la Música y la Educación Musical en Colombia. ARTE Y CIENCIA: CREACIÓN Y RESPONSABILIDAD I, 291.

Rizzo, A. P., Bariffi, F., & de Luna, M. Á. C. (2007). Derechos humanos de las personas con discapacidad: La Convención Internacional de las Naciones Unidas.



Romañach, J., & Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. Foro de vida independiente, 5.

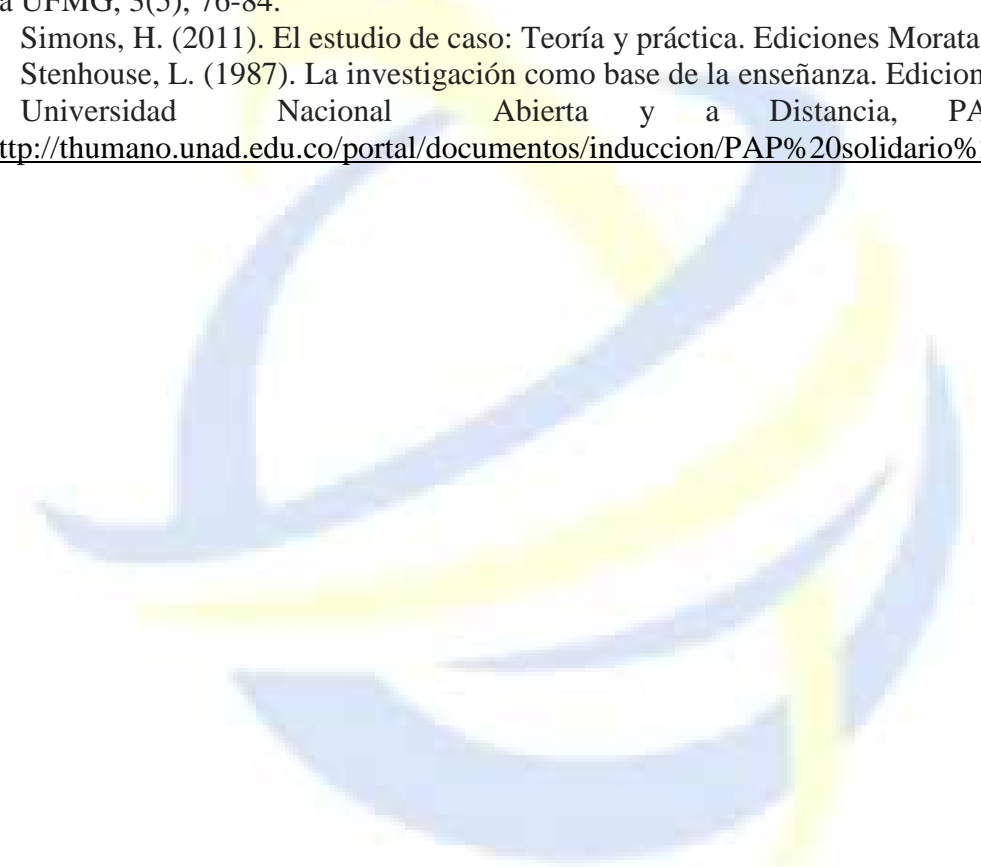
Salas, I. (2007), Estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias un reto para la Educación Superior Pág. 27 -30 Universidad Nacional Abierta y a Distancia 2010, www.unad.edu.co/index.php/misionvision

Sánchez, M. M. R. (2013). Un Espacio para pensar la educación artística desde el aula: Experiencia en la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG, 3(5), 76-84.

Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Ediciones Morata.

Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Ediciones Morata.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia, PAPS (2011) <http://thumano.unad.edu.co/portal/documentos/induccion/PAP%20solidario%20v3.pdf>



COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN: PERSPECTIVAS DESDE LAS EXPERIENCIAS DE COMUNICACIÓN Y DESARROLLO SOBRE MEDIO AMBIENTE EN COLOMBIA

Patricia López Preciado
Docente Ocasional
Cead José Acevedo y Gómez
Grupo de Investigación FISURA
scarletpatilo@gmail.com y patricia.lopez@unad.edu.co

RESUMEN

Análisis realizado a los proyectos resultado de la investigación Experiencias de Comunicación y Desarrollo sobre Medio Ambiente en Colombia para comprender cómo se relaciona la Comunicación/Educación, como proceso comunitario liderado por organizaciones de base que buscan generar cambios de actitud y comportamiento con relación a problemáticas medioambientales de gran envergadura. Mediante el acercamiento a los propósitos que cada una de ellas pretende alcanzar desde propuestas comunicativas diversas se evidencia un fin educativo que se desdibuja en estrategias que nacen en el reconocimiento a sí mismos, en sus valores culturales, étnicos y biodiversos.

Palabras Claves

Comunicación/Educación, Comunicación, Educación Ambiental, Comunicación y Desarrollo, Comunicación y Cambio Social.



INTRODUCCIÓN

El presente trabajo da cuenta del análisis realizado a los hallazgos de las investigaciones “Experiencias de comunicación y desarrollo sobre medio ambiente en la región andina de Colombia. Estudios de Caso⁷ (2009-2011)” y “Experiencias de Comunicación y Desarrollo en las regiones Amazonia, Caribe, Orinoquia y Pacífico (2012-2013)⁸”, en la relación Comunicación y Educación.

La información recogida a partir de los 21 estudios de caso analizados en el ejercicio investigativo de estos dos proyectos permite, además de responder a sus propios objetos de análisis, comprender el comportamiento de la comunicación en otros campos de estudio (Ver figura 1 y 2).

La relación que se establece entre los procesos comunicativos encontrados y la educación, en las experiencias de comunicación y desarrollo sobre medio ambiente en Colombia, pone en evidencia lo que Jorge Huergo (2006) plantea como la necesidad de reconocer dos dimensiones de “análisis”, que en el marco de los procesos culturales tienen como alcances la comunicación y la educación:

“Una, la mirada a los medios y la otra, la comprensión de las relaciones, las prácticas, los espacios que pretende desafiar, cuestionar, desarticular, resistir o negociar con el poder hegemónico; los escenarios y tácticas de lucha por la presencia, el reconocimiento y la configuración de identidades ... y de cómo construir espacios democráticos de comunicación en las diferencias” (Huergo, 2006).

A partir del ejercicio etnográfico adelantado en el desarrollo de estos proyectos de investigación fue necesario entender los contextos, identificar las prácticas sociales y culturales de cada región; reconocer sus territorios, riquezas y carencias; así como sus retos y desafíos.

Evidenciar las formas como se presenta la relación Comunicación /Educación en las experiencias de comunicación y desarrollo en Colombia es dar una mirada a las regiones de

⁷ Título original: Experiencias de comunicación y desarrollo sobre medio ambiente. Estudios de caso e historias de vida en la región Andina de Colombia. Investigadores: María Isabel Noreña Wiswell, Ana María Guerrero Martínez, Yenny Parra Zuluaga, Andrea Sotelo Carreño, Germán Alberto Sáenz Pacheco, Patricia López Preciado, María Victoria Rugeles Gélvez, Carlos Andrés Muñoz Sandoval, Eliana Herrera Huérfano. Proyecto resultado de la alianza interinstitucional UNAD-UNIMINUTO-USTA.

⁸ Investigadores participantes en este proyecto: Eliana Herrera Huérfano, María Victoria Rugeles Gélvez, Andrea Sotelo Carreño, Betty Milena Marrugo Rivera, Germán Alberto Sáenz Pacheco, Jair Vega Casanova, María Isabel Noreña Wiswell, Orlando Cardozo Valderrama, Patricia López Preciado, Yenny Parra Zuluaga, Carolina Rodríguez Rubiano, Paola González Garzón. Proyecto que contó con la participación de la UNAD, UNIMINUTO-USTA y UNINORTE.



este país desde su diversidad étnica y cultural; su biodiversidad y la interacción del hombre con su territorio.

Nombre de la Experiencia	Municipio - Departamento
Emisora Comunitaria Nuestra Señora de las Mercedes	Mutiscua Norte de Santander
Emisora Comunitaria San Vicente Stéreo	San Vicente del Chucurí Santander
Corporación Ecológica y Cultural Ciudad Rural	San Antonio de Prado Corregimiento de Medellín. Antioquia
Confederación Agrosolidaria Colombia (Nodo Central)	Tibasosa - Boyacá
Sibaté 12.000 años de historia	Sibaté - Cundinamarca
Emisora Comunitaria Montenegro Stéreo	Montenegro - Quindío
Escuela de Comunicación Minga del Sol	Neiva - Huila
Fundación Casa de la Ciencia	Buga - Valle
Programa de radio Magazín Agenda Ambiental	Pitalito - Huila
Fundación Planeta Azul y Vida	Popayán - Cauca

Figura 1. Experiencias analizadas en la región Andina de Colombia

Nombre de la Experiencia	Municipio - Departamento	Región
Corporación para la Defensa de la Biodiversidad Amazónica –Codeba–	Resguardo San José del Río / Leticia – Amazonas	Amazonia
Emisora comunitaria Manantial FM	Sibundoy –	



	Putumayo	
Fundación Tierra Viva	Belén de los Andaquíes – Caquetá	
Corporación Mariamulata Lectora	Rincón del Mar San Onofre - Sucre	Caribe
Corporación Pulso Verde	Cartagena Bolívar	
Organización Cívica del Guainía	Resguardo El Paujil Limonar/Puerto Inírida – Guainía	Orinoquia
Fundación Amanecer	Yopal - Casanare	
Institución Educativa Francisco Torre León	Restrepo - Meta	
Asociación para el Desarrollo Campesino ADC	Pasto -Nariño	Pacífico
Proyecto Radiopajablanca	Gualmatán -Nariño	
Marviva	Bahía Solano y Nuquí – Chocó	

Figura 2. Experiencias analizadas en las regiones Amazonía, Caribe, Orinoquia y Pacífico.

OBJETIVOS

Analizar la forma como se evidencia la relación comunicación educación en los hallazgos encontrados en los proyectos de las Experiencias de Comunicación y Desarrollo sobre Medio Ambiente en Colombia realizados por cuatro universidades colombianas a través de un trabajo etnográfico.

Antecedentes



Luego de un trabajo investigativo adelantado por cuatro universidades colombianas⁹ durante ocho años, se han desarrollado tres proyectos que dan cuenta de la forma como en Colombia se presenta la relación comunicación y desarrollo desde trabajos adelantados por organizaciones y comunidades de base que encuentran en la comunicación su principal aliada para cumplir un propósito: generar cambio en comportamientos, actitudes, sentires y formas de interacción con el medio ambiente. Pero en ese recorrido los hallazgos encontrados desbordan los objetos de investigación inicial y se amplían a lecturas que permiten evidenciar otros tipos de análisis que aluden a diferentes campos de estudio de la comunicación.

En esta ponencia se pretende exponer un análisis de la relación Comunicación / Educación desde ámbitos y escenarios de vinculación, expresión y liberación, de las experiencias de comunicación y desarrollo sobre medio ambiente en Colombia, coincidiendo en alguna medida con el concepto que Huergo (2006) hace de comunicación “como práctica social a través de la cual los sujetos se vinculan” y de educación “como práctica social a través de la cual los sujetos se expresan o se liberan”.

Esta mirada expone procesos que nacen desde las experiencias abordadas como formas de relacionarse con sus entornos social, natural y cultural; con sentido de pertenencia, identidad y responsabilidad social, y de la comprensión de cómo surgen desde ellas expresiones como educación intercultural, educación ambiental y currículos emergentes, entre otras. Este trabajo abordará estos tres particularmente.

La Educación intercultural memoria para la pervivencia

En la Amazonia y Orinoquia colombianas encontramos dos experiencias cuyo uso educativo de la comunicación se fundamenta en la necesidad de que se respeten y conserven las costumbres y lenguas propias de comunidades indígenas en contextos que han estado marcados por la violencia, la explotación y la marginalidad, se trata de la Corporación para la Defensa de la Biodiversidad Amazónica, Codeba y la Organización Cívica del Guainía.

Desde Codeba se ha trabajado porque las mismas comunidades del Amazonas reconozcan sus valores, costumbres y tradiciones, para que en esa medida, sean valorados y reconocidos por los agentes externos con los cuales deben interactuar y convivir. La Corporación promueve, desde diferentes frentes de acción participativa, la movilización de los indígenas

⁹ Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, Universidad Santo Tomás, USTA y Universidad del Norte UNINORTE.



que viven en la frontera Colombia, Perú y Brasil, a través de proyectos que entre otros aspectos han hecho posible el reconocimiento de su ejercicio ciudadano que puede incidir en las políticas públicas que deciden sobre su territorio y biodiversidad (Herrera, 2013).

La participación popular en las experiencias más avanzadas de comunicación comunitaria representa un avance significativo en la democracia comunicacional. Esto es esencial para las organizaciones populares, porque puede constituir la diferencia que ayuda a extender el ejercicio de la ciudadanía. Una comunicación comunitaria tiene el potencial de contribuir al desarrollo de la ciudadanía no sólo por los contenidos críticos [...] de una nueva sociedad, sino por el proceso mismo de comunicar. Hay una relación dinámica entre comunicación y educación (Peruzzo, 2008)

Adicionalmente en medio de la interculturalidad que las comunidades indígenas del Amazonas viven, la Corporación Codeba, ha contribuido en que sean reorientados los fundamentos que sustentan los Proyectos Educativos Escolares, PEC¹⁰, propiciando el diálogo entre profesores indígenas y no indígenas. De esta manera, en un proceso de largo aliento y con el apoyo de organismos internacionales, de profesionales de diferentes disciplinas como antropólogos y etnoeducadores, se han identificado problemáticas que permiten reorientar los fundamentos que nutren los PEC, para que puedan responder adecuadamente al contexto en el cual se van a implementar. Como para estas comunidades su esencia es la relación con la Madre Tierra, “los Proyectos Educativos Escolares buscan identificar las habilidades y aprendizajes que adquieren los niños de los pueblos yucunas, murui, cocama, ticuna y uitoto en los espacios considerados vitales desde cada cosmogonía” (Herrera, 2013). Resultado de este trabajo se promueve la escritura y publicación de los procesos de resignificación de los PEC y de sus planes de estudio, con el apoyo de Unicef y del Ministerio de Educación, pero haciendo énfasis en que la iniciativa surge de Codeba.

¹⁰ De acuerdo con el Ministerio de Educación e Colombia el PEC es la concepción integral de vida y gestión de saberes propios de los pueblos indígenas, comunidades afrocolombianas, raizales y rom, que les permite recrear diferentes manifestaciones culturales y opciones de vida mediante la reafirmación de una identidad orientada a definir un perfil de sociedad autónoma, creativa, recreativa, reflexiva y comunitaria cimentada en sus raíces e historia de origen en permanente interacción con el mundo global. En este escenario multicultural y plurilingüe, la planificación, gestión y administración de Proyectos Educativos Comunitarios - PEC, se constituye en la fuente y fuerza motora de la reelaboración e implementación de los planes globales de vida acordes a su cultura, lengua, pensamiento, usos y costumbres.



Por otra parte, además de fortalecer los planes de estudio de estas comunidades respetando su cultura y costumbres, la Corporación trabaja por procurar la protección de los niños y niñas de diferentes tipos de maltrato, mediante trabajo conjunto con el ICBF¹¹, “así se busca proteger a los niños de las comunidades indígenas como garantes de la sostenibilidad de la biodiversidad y la pervivencia de estos pueblos” (Herrera, 2013). También orienta su trabajo en la conservación y desarrollo de la chagra¹², en la recuperación de la sabiduría de los abuelos, en consolidar la Escuela de Liderazgo Indígena y en gestionar la inclusión del uso de las TIC para la enseñanza del ticuna.

Todas estas acciones se traducen en propuestas y procesos en los cuales la comunicación se convierte en agente de la educación, que libera a las comunidades de la imposición de los otros que quieren subyugarlas y desconocen sus valores culturales y ancestrales sustentados en la defensa de la Madre Tierra.

La educación en esta experiencia se convierte en términos de Freire en práctica de libertad “es un acto de conocimiento, una aproximación crítica a la realidad” (Freire, 1974). Así mismo, en ese proceso de reconocimiento de su valor y de toma de conciencia, estas comunidades tienen mucho que aportar y que decir y se asume esa conciencia como un compromiso histórico. “La concientización es compromiso histórico. Es también conciencia histórica: Es inserción crítica en la historia, implica que los hombres asumen el papel de sujetos que hacen y rehacen el mundo. Ella exige que los hombres creen su existencia con el material que la vida les ofrece” (Freire, 1974).

Por su parte, la Organización Cívica del Guanía, en Puerto Inírida, ha trabajado por fortalecer el valor de la naturaleza y la cultura indígena desde su región, para su región y para el mundo, ha realizado investigaciones “en filosofía, historia, cosmovisión y tradiciones culturales propias” (Parra, 2014).

Para esta organización es fundamental documentar los saberes indígenas, rescatar sus valores ancestrales y contribuir a la preservación de su territorio. La asociación ha posicionado el tema indígena en la región, y la comunidad lo reconoce. Prueba de ello fue el proceso adelantado para la propuesta de educación intercultural jalonada por uno de los resguardos indígenas de la zona, que logró crear un proyecto educativo comunitario indígena, PEC, aprobado por los Ministerios de Cultura y Educación, en el que como lo indica uno de los líderes de la Asociación “conviven el currículo tradicional y el currículo intercultural, pero sin que puedan fusionarse”. En ese currículo tradicional se fundamenta la transmisión de

¹¹ Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

¹² Terreno para la siembra.



conocimientos tradicionales que para esta comunidad es “permanente, no negociable, ni cambiante, ni flexible” (Parra, 2014).

En las experiencias enunciadas la educación intercultural toma como punto de partida el proceso de reconocimiento y autovaloración de quienes forman parte de estas comunidades indígenas; desde ese reconocimiento y autovaloración es posible entender porque se debe defender lo que se tiene, como valor ancestral, cultural y biodiverso. Al reconocerlo y valorarlo también se plantea la necesidad de documentarlo y de tener una memoria. Así mismo, la educación intercultural desde estas experiencias, hace referencia a la sostenibilidad y pervivencia de las comunidades y al fortalecimiento de la voz indígena, la inclusión de las TIC en sus procesos de aprendizaje y la difusión y publicación de sus procesos.

Como refiere Martín-Barbero (2000) en su texto *Retos culturales: De la comunicación a la educación*, sobre los cambios culturales, nuevos lenguajes y formación de ciudadanos:

Lo que el ciudadano de hoy le pide al sistema educativo es que lo capacite para poder tener acceso a la multiplicidad de escrituras, de lenguajes y discursos en los que se producen las decisiones que lo afectan ya sea en el plano laboral o familiar, en el político y el económico. (Martín-Barbero, 2000).

Aunque esta reflexión se refiere más al papel del sistema educativo, se retoma en el sentido de reconocer la relevancia de que las voces indígenas reclamen el derecho a que sus procesos de aprendizaje involucren la inclusión de las nuevas tecnologías y la divulgación de sus saberes a través de los medios utilizados por occidente.

Educación Ambiental validada desde la credibilidad

Se puede afirmar que la mayoría de experiencias analizadas, si no todas, consideran que sus propuestas comunicativas conllevan procesos educativos, muchas veces sin que este sea su propósito fundante o intencional. En esta reflexión se destacan cinco experiencias para las cuales sus proyectos decididamente se convirtieron en dinamizadores de procesos educativos en sus comunidades en su necesidad de conservar y preservar el medio ambiente: El programa de radio Magazín Agenda Ambiental, de Pitalito, Huila; el proyecto 12.000 años de historia de Sibaté, Cundinamarca; la emisora Comunitaria Nuestra Señora de las Mercedes



de Mutiscua, Norte de Santander; la emisora comunitaria Manantial FM Stéreo, de Sibundoy, Putumayo y la emisora Verde Stereo de Gualmatán, Nariño.

Para el programa de radio Magazín Agenda Ambiental, el hecho de ser el único medio especializado en el tema ambiental, en una ubicación geográfica de gran biodiversidad, considerada por Unesco como reserva de la biósfera, constituye un factor determinante de credibilidad y de referente para los pobladores y las autoridades ambientales de la región. El programa es concebido con una orientación educativa y pedagógica, que le da pertinencia regional y que ha propiciado cambios de actitud en la población. Como lo indica su gestora “La comunicación se plantea a través de un medio masivo, como una estrategia para hacer educación ambiental e incidir en las comunidades, en formar a la comunidad y a una sociedad responsable con su medio ambiente” (Entrevista realizada a Dianny Albornoz en el trabajo etnográfico en 2009).

Por su parte, el proyecto Sibaté 12.000 años de historia, que trabajó en la recuperación de la memoria histórica de su región, mediante la edición de un libro del cual surgieron diversos proyectos comunicativos, promovió en el ámbito educativo la recuperación de valores ancestrales en temas como la siembra de productos autóctonos y la producción orgánica de alimentos, utilizando estrategias de comunicación alternativa, que fueron retomadas en cátedras universitarias.

Para la emisora Nuestra Señora de las Mercedes de Mutiscua, Norte de Santander, su trabajo vincula a niños de colegios y participa en las discusiones sobre problemáticas y desarrollo sostenible del municipio. La incidencia de la emisora en las escuelas ha constituido un aspecto relevante en su propósito de toma de conciencia en la temática ambiental, pues sus planes de estudio han adecuado proyectos agrícolas pertinentes con su contexto natural.

La emisora Comunitaria Manantial FM de Sibundoy, Putumayo, a su vez, promueve proyectos de comunicación articulados con proyectos de formación, como herramienta clave para agenciar su propio desarrollo. Dichos proyectos de formación se articulan con prácticas “que se van tejiendo con los hilos de la palabra y del sentido de comunidad [...] entre ellas se encuentran las caminatas ecológicas, las mingas y los festivales de música” (Rugeles, 2014).

Para el proyecto Radiopajablanca de Gualmatán, Nariño, la educación ambiental se comprende desde la sostenibilidad social, como aquella en la cual la comunidad es la que habla, expone sus problemáticas, llega a acuerdos y se compromete; y el medio de comunicación se utiliza para dar a conocer esas acciones (López, 2014).

Las experiencias expuestas, que son en su mayoría producciones radiales, ven en la educación ambiental una propulsora y dinamizadora de empoderamiento de las comunidades, que



toman conciencia de sus problemáticas ambientales locales y regionales, para adoptar nuevas prácticas de interacción con su entorno natural y para participar activamente en la formulación de proyectos municipales y regionales. Es una educación que, sin querer, llega a la comunidad para tocarla y generar cambios, pero también a las autoridades que muchas veces no conocen su responsabilidad ambiental.

Su carácter educativo se legitima por la credibilidad que adquieren estos medios en las comunidades que pretenden incidir, porque surgen desde la comunidad y para la comunidad, tienen en cuenta sus realidades y necesidades, y en ellas convergen todos los actores que pueden estar involucrados en la problemática. Son experiencias que han sido apropiadas en colegios y cátedras universitarias para promover la recuperación de valores ancestrales en su mayoría. Experiencias que generan empoderamiento en las nuevas generaciones para defender su entorno natural. Proyectos comunicativos y educativos que se entretajan en las comunidades también en espacios alternativos de goce y recreación.

Algunos medios de comunicación comunitarios, tienen el potencial de ser al mismo tiempo, parte de un proceso de organización popular y canales cargados de contenidos informativos y culturales, y posibilitan la práctica de una participación directa en los mecanismos de planificación, producción de mensajes/programas y gestión de la organización comunitaria de la comunicación. Contribuyen por tanto, de dos maneras a la construcción de la ciudadanía: ofrecen un potencial educativo tanto por el proceso como por el contenido de los mensajes que transmiten (Peruzzo, 2008).

Currículos emergentes

En el municipio de Restrepo, departamento del Meta, al oriente del país, se encuentra el colegio Francisco Torres León, que implementa un proyecto educativo que rompe los esquemas tradicionales de educación a través de proyectos productivos, pedagógicos e investigativos con énfasis en medio ambiente y turismo empresarial. Este modelo educativo se sustenta en el bienestar que desea brindar a sus estudiantes desde la formación de nuevos ciudadanos. Comprende un Proyecto Educativo Contextualizado, un Proyecto Pedagógico Productivo e Investigativo por curso, un proyecto de talentos, salidas pedagógicas y escenarios medioambientales (Noreña, 2014).

Desde esta experiencia se propende por formar en los niños y jóvenes nuevas actitudes de vida y conciencia; su modelo pedagógico se concibe como un enfoque crítico ambiental, que



reconoce el contexto y el territorio para relacionarse de manera responsable con la naturaleza, pretendiendo responder a las necesidades del entorno desde contenidos académicos que surgen de las problemáticas que vive la región con una mirada transversal donde todas las áreas de conocimiento se entrecruzan para desarrollar un tema en profundidad y donde se aprende desde el hacer y desde la reflexión crítica.

El modelo educativo que implementa este colegio rompe los esquemas formales lo que representan para todos los actores nuevos retos; docentes, estudiantes, padres de familia se involucran en esa nueva mirada para asumir críticamente su interacción social y con la naturaleza.

De ahí que una transformación en los modos de circulación del saber es una de las más profundas transformaciones que puede sufrir una sociedad. Y es ahí que se sitúa la segunda dinámica que configura el ecosistema comunicativo en que estamos inmersos: es disperso y fragmentado como el saber puede circular fuera de los lugares *sagrados* que antes lo detentaban y de las figuras sociales que lo administraban. (Martín-Barbero, 2000)

CONCLUSIONES

Las experiencias de Comunicación y Desarrollo sobre Medio Ambiente en Colombia analizadas, sobrepasan las expectativas que sustentaron los propósitos iniciales sobre los cuales fueron concebidas, dando como resultado procesos que conllevan el reconocimiento de las comunidades a su cultura, su valor ancestral, su identidad, su riqueza étnica y al reconocimiento del sujeto como individuo y actor social.

En esa perspectiva, el propósito educativo que implican estas experiencias de comunicación ambiental, trasciende otras dimensiones, que por un lado reconocen a los miembros de estas comunidades como sujetos activos que deciden y se relacionan con su entorno natural, cultural y diverso, y por otra, como gestores de su propio cambio.

El hombre llega a ser sujeto por una reflexión sobre su situación, sobre su ambiente concreto. Mientras más reflexiona sobre la realidad, sobre su situación concreta, más “emerge”, plenamente consciente, comprometido, listo a intervenir respecto a la realidad para cambiarla (Freire, 1974).



La documentación y recuperación de la memoria histórica, ancestral, cultural y biodiversa de las experiencias analizadas, constituye otra forma en que la relación Comunicación/Educación se evidencia. La consolidación de saberes, que en muchas de estas comunidades han estado sustentados en la tradición oral, o que simplemente no habían sido documentados, constituyen la base para formular o recibir nuevas propuestas comunicativas que recurren a estas fuentes que comienzan a ser consultadas y validadas.

La credibilidad que adquieren los procesos comunicativos que lideran estas experiencias por la pertinencia con que abordan, plantean y cuestionan sus problemáticas ambientales, le hacen merecedoras de ese reconocimiento como recurso educativo y formativo. Es decir, que al ser fuentes que se referencian en los currículos escolares, en las cátedras universitarias o que son consultados por los diferentes actores de la comunidad se les otorga ese sello de confiable, creíble y digno de consultar como fuente de saber.

Esta mirada desde la relación Comunicación/Educación a las experiencias de Comunicación y Desarrollo en Colombia pretende mostrar la forma como distintos y diversos grupos sociales se relacionan para defender, desde la toma de conciencia, lo que les pertenece por legado ancestral, cultural o ambiental. No pretende ser un análisis teórico profundo, sino una forma de registrar modelos y formas de comunicación alternativa que son posibles, aún en medio de las dificultades y marcadas diferencias sociales que vive un país como Colombia. Son la evidencia real de procesos comunicativos que en su esencia entretejen a la comunidad con el propósito de moverla a nuevos estadios de comportamiento y actitud frente a sus entornos sociales, culturales y ambientales.

REFEENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Freire, P. (1974). *Concientización. Teoría y práctica de la liberación*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.

Herrera, E. (2013). Codeba: Una biovisión a otro ritmo. En e. á. Eliana del Rosairo Herrera Huérfano, *Emergencia del territorio y comunicación local. Experiencias de comunicación y desarrollo sobre medio ambiente. Amazonia, Caribe, Orinoquia, Pacífico*. (pág. 490). Bogotá.



Huergo, J. (Noviembre de 2006). *Revista Nodos Comunicación/Educación*. (J. Huergo., Ed.) Recuperado el 26 de Agosto de 2013, de Comunicación y Educación: Aproximaciones.: <http://comeduc.blogspot.com/2006/04/jorge-huergo-comunicacin-y-educacin.html>

López, P. (2014). Desde el sur del país: Radiopajablanca un proyecto que fortalece región. En E. H. otros., *Emergencia del territorio y comunicación local. Experiencias de comunicación y desarrollo sobre medio ambiente: Amazonia, Caribe, Orinoquia, Pacífico*. Bogotá.

Martín-Barbero, J. (2000). Retos culturales: De la comunicación a la educación. . En *Nueva Sociedad*. (págs. 33-43).

Ministerio de Educación Nacional (2014). *Proyecto educativo comunitario –PEC*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82804.html>

Parra, Y. (2014). Organización Cívica del Guianía un llamado a reconocernos como parte de la naturaleza. En *Emergencia del Territorio y Comunicación Local. Experiencias de Comunicación y Desarrollo sobre Medio Ambiente. Amazonia, Caribe, Orinoquia, Pacífico*. (págs. 237-262). Bogotá: Uninorte.

Peruzzo, C. M. (2008). La participación popular en la comunicación como estrategia para extender el ejercicio de ciudadanía. En A. G.-D. Tufte, *Antología de Comunicación para el Cambio Social: Lecturas Históricas y Contemporáneas*. (pág. 1169 1173). La Paz, Bolivia: Consorcio de Comunicación para el Cambio Social, Inc.

Rugeles, M. V. (2014). Emisora comunitaria Manantial FM: Compromiso por la vida, la conservación del medio ambiente y la paz del territorio. En E. H. otros., *Emergencia del territorio y comunicación local. Experiencias de comunicación y desarrollo sobre medio ambiente: Amazonia, Caribe, Orinoquia, Pacífico*. Bogotá.

Wiswell, M. I. (2014). Educación Ambiental, hacia una vida en coherencia con el medio ambiente. En *Emergencia del territorio y comunicación local. Experiencias de Comunicación y Desarrollo sobre Medio Ambiente: Amazonia, Caribe, Orinoquia, Pacífico*. Bogotá.



SIGNIFICADOS DE FELICIDAD EN NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD ESCOLAR

Zeneida Ceballos Villada

Docente Asistente, adscrita a la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) Colombia. Líder grupo de Investigación Psicología, Desarrollo Emocional y Educación. Psicóloga Universidad de Nariño. Correo electrónico: zeneida .ceballos@unad.edu.co

Constanza Abadía García

Docente Asistente, adscrita a la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) Colombia. Líder grupo de Investigación Psicología, Desarrollo Emocional y Educación. Psicóloga Universidad de Nariño. Correo electrónico: zeneida .ceballos@unad.edu.co

Nancy Flechas Chaparro

Docente Asistente, adscrita a la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) Colombia. Líder grupo de Investigación Psicología, Desarrollo Emocional y Educación. Psicóloga Universidad de Nariño. Correo electrónico: zeneida .ceballos@unad.edu.co

María Esperanza Izquierdo

Docente Asistente, adscrita a la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) Colombia. Líder grupo de Investigación Psicología, Desarrollo Emocional y Educación. Psicóloga Universidad de Nariño. Correo electrónico: zeneida .ceballos@unad.edu.co

Jhon Fredy Bustos



Docente Asistente, adscrita a la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) Colombia. Líder grupo de Investigación Psicología, Desarrollo Emocional y Educación. Psicóloga Universidad de Nariño. Correo electrónico: zeneida .ceballos@unad.edu.co

Mabel Goretti Chala

Docente Asistente, adscrita a la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) Colombia. Líder grupo de Investigación Psicología, Desarrollo Emocional y Educación. Psicóloga Universidad de Nariño. Correo electrónico: zeneida .ceballos@unad.edu.co

RESUMEN

Este estudio busca comprender los significados que sobre felicidad construyen los niños escolarizados en edades entre 9 y 11 años, matriculados en instituciones educativas públicas, en las ciudades de Bogotá, Neiva y Pasto. Dichos significados de felicidad se estudiarán a partir de a) experiencias autorreferenciales, b) escenarios y prácticas y c) criterios y argumentos para evaluar la felicidad. Se trabajó en el marco de la perspectiva paradigmática cualitativa, con un diseño de relatos de vida, utilizando como técnicas de recolección de información las entrevistas y grupos focales. Entre otros resultados, se concluye que los significados de felicidad son múltiples y tienen una estructura compleja, que rompe con los mitos de felicidad que se han construido en la historia.

PALABRAS CLAVE

Significados, felicidad, bienestar psicológico, desarrollo emocional.

ABSTRACT

This study seeks proposes to find the meanings of happiness in schoolchildren with nine to eleven years of age, children that are studying in in public educational institutions, This



research will be in the cities of Bogota, Pasto and Neiva. These meanings of happiness will be studied from a) self-referential experiences, b) and scenarios and practices) criteria to evaluate arguments and happiness. The research methodology is qualitative, with a research design, called “life stories”, using as data collection techniques: focus group and interviews. The researchers concluded that the meanings of happiness are multiple and have a complex structure, Its break whit the myths of happiness that the people have been built, over the time.

Keywords

Meanings, happiness, psychological, emotional development.

INTRODUCCIÓN

Las preguntas sobre qué es la felicidad y sobre cómo ser felices han estado siempre presentes en el interés académico. No es difícil encontrar en la literatura general y en la científica diferentes aproximaciones al tema de la felicidad. Covey (2003) señala que *“la felicidad, por lo menos en parte, puede definirse como el fruto del deseo y la aptitud para sacrificar lo que queremos ahora por lo que queremos finalmente”*. Dyer (1980, p. 8) plantea que la felicidad es condición natural de la persona y lo sustenta en la vivencia de los niños pequeños. Por su parte, el mismo Aristóteles se ocupó del tema de la felicidad y la equiparó con el llegar a ser dichosos, para lo cual señaló como camino la práctica de la virtud (p, 13).

Pues bien, a pesar de lo que se ha dicho, nunca como hoy la felicidad se constituyó en un objeto de investigación tan importante y necesaria para la psicología y la pedagogía, y es que por razones que aún no se han esclarecido con suficiencia la existencia del “ser feliz” no es ciertamente una constante de las sociedades actuales.

Ahora, puestos en un contexto más particular, se debe reconocer que en Colombia la discusión sobre la felicidad tiene una singular complejidad. Por un lado, están las condiciones objetivas y poco sobrecogedoras de la realidad del país: desigualdad, pobreza, violencia, injusticia, entre otros; por el otro, están las referencias de la World Database of Happiness, que se ocupa del bienestar subjetivo y la felicidad en el mundo, en la que Colombia ha sido ubicada en los primeros lugares durante la última década. En tales circunstancias, la pregunta por la felicidad cobra particular interés dada la complejidad para su comprensión. Pero quizás



más interesante y posiblemente más importante resulta ser la pregunta sobre la felicidad de los niños en medio de la particular realidad Colombiana.

Desafortunadamente, se tiene que reconocer que Colombia es un país con muchas condiciones desfavorables para el bienestar y la felicidad infantil. Tal como lo ha señalado el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2004) la niñez colombiana está expuesta, a muchos factores que pueden vulnerar su integridad. A esto puede sumarse que el contexto familiar resulta ser cada vez más riesgoso para niños y niñas, dado que es precisamente en el núcleo familiar donde los infantes reciben maltratos y abusos, lo cual indudablemente va en contravía de su felicidad. Así, la felicidad de los niños y las niñas se convierte en asunto inquietante. En suma, se hace necesario que los esfuerzos institucionales incluyan el discurso de los niños y las niñas acerca de su felicidad, la manera como es entendida por ellos, los significados que ellos construyen, la forma de explicarla y valorarla y la experiencia misma de la felicidad en medio de la riqueza cultural.

OBJETIVOS

Comprender los significados que sobre felicidad construyen los niños escolarizados en edades entre 9 y 11 años en las ciudades de Bogotá, Neiva y Pasto. Y como objetivos específicos

Objetivos específicos

Identificar las explicaciones que los niños hacen sobre el ser feliz.

Reconocer los criterios que usan los niños para evaluar la felicidad

Indagar sobre los símbolos que los niños y niñas asocian a la felicidad

METODOLOGIA

La investigación se ha planteado desde la perspectiva paradigmática cualitativa. Esto implica que el objeto de estudio; en este caso los significados que sobre felicidad construyen los niños escolares de las ciudades de Bogotá, Neiva y Pasto; se hace comprensible a través de la construcción y el análisis intersubjetivo de las prácticas, los imaginarios y los discursos de esos mismos niños.



En cuanto al diseño metodológico, esta es una investigación del tipo Relatos de Vida, que se asumen aquí “como el estudio del modo en que un fenómeno se constituye biográficamente en la forma del individuo” (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008, p. 33).

La unidad de trabajo estuvo constituida por 60 niños y niñas en edad escolar, de 9 a 11 años que están matriculados en instituciones educativas públicas de las ciudades de Bogotá, Neiva y Pasto. Las técnicas de recolección de información usadas se eligieron por la pertinencia al estudio, estas son: entrevistas cualitativas, las historias incompletas y el dibujo, con las que se buscó profundizar las experiencias autorreferenciales las prácticas, escenarios y argumentos sobre felicidad. Para el análisis de los datos se usó el análisis matricial con el cual se busca partir de un proceso deductivo, para generar un proceso inductivo propiamente dicho y tal como se requiere para un estudio cualitativo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las categorías inductivas resultado de la investigación para encontrar comprensiones sobre la felicidad en niños y niñas en edad escolar, estas son: argumentos que se construyen en relación a la felicidad, criterios que usan los niños para evaluar la felicidad y símbolos sobre felicidad.

Argumentos que se construyen en relación a la felicidad

Para entender los argumentos que se han construido en los niños sobre la felicidad, se debe partir del contraste entre las explicaciones que los niños hacen sobre las situaciones felices y las situaciones no felices. Si bien la felicidad como constructo complejo desde la mirada de los niños, entra en contraposición con los mitos que se han tejido sobre la felicidad, por ejemplo que la felicidad se tiene que encontrar, o que la felicidad consiste en cambiar nuestras circunstancias o que la felicidad se tiene o no se tiene (Lyubomirsky, 2008), los argumentos que comparten los niños sujetos de investigación, van mucho más allá de explicaciones lineales.

Para iniciar con los argumentos que explican la felicidad se encuentra diferentes dimensiones, por un lado la felicidad por felicidad, en este punto se explica que se puede ser feliz porque



“siempre somos felices” pero también indican que hablar de felicidad, “hace recordar momentos felices y te hace sentir feliz” o simplemente invita a “ser más felices” es así como el incluir la felicidad como tema de conversación, permite vivir o revivir momentos felices.

La felicidad también se argumenta desde la diversión, algo divertido te hace feliz porque genera entretenimiento, por tanto, hace reír o se la “pasa bien”; y el juego en sí mismo al compartir con los amigos o con la familia es divertido por tanto, te hace feliz.

Otro argumento importante es la conquista de logros, como generador de felicidad. Los logros pueden ser personales en el sentido que tienen valor fundamentalmente para los niños, se destacan los logros escolares, por ejemplo el aprender, el tener buenas calificaciones, ganar el año o izar bandera. Por otra parte, entre los logros personales tienen un destacado lugar los logros deportivos, por ejemplo ganar campeonatos o recibir medallas.

Otros tipos de logros que permiten explicar por qué alguien es feliz son los logros en la familia, o alcanzados por uno de sus miembros y también cuentan los logros sociales que implicarían el reconocimiento por parte de los pares y el reconocimiento por parte de los adultos. Un argumento frente a las razones para ser feliz es la confianza, cuando se puede compartir con el otro, objetos, situaciones y tiempo, o cuando no se tiene miedo a nada, o cuando se puede confiar los secretos o se puede conocer los secretos del otro. La felicidad se explica a partir de las expresiones de afecto, que están determinados por el contacto mutuo, también se considera que se dar es una explicación para sentirse feliz, dar gracias o sentirse agradecido, regalos o ayuda.

Finalmente, un argumento que explica la felicidad es la estética, el sentir armonía y belleza es una razón para sentirse feliz, ya sea porque está en una situación, o con cosas, personas o cuando ellos mismos se sienten dentro de las condiciones de armonía y belleza.

En contraposición con los planteamientos anteriores también se plantean los argumentos que explican por qué no se es feliz, y estas razones se pueden clasificar en consecuencias y en situaciones externas. Entre las consecuencias, como razones para no ser feliz, se puede identificar según los niños, el tener comportamientos inadecuados, en cuanto a las consecuencias, se encuentran aquellas dadas por un accidente, o por los conflictos que los niños tienen con los otros, o por los castigos. Así también, cuando se trata de las situaciones externas, las razones para no ser feliz se ubican en puntos bien definidos: la muerte de un ser querido, la enfermedad, propia y de la familia. Los conflictos, entre los padres y entre otros miembros de la familia y el desempleo de los padres o la inestabilidad económica de la familia. En general, tal como lo expresa Vásquez, (2008) La felicidad no solo se vincula al predominio de las emociones positivas sobre las negativas, sino que se asocia- sobre la base



de la satisfacción de las necesidades básicas del ser humano, con una serie de creencias básicas positivas (p.238)

Criterios que usan los niños para evaluar la felicidad

El juzgar si una persona puede ser feliz o no, requiere de criterios que permita juzgar y emitir una conclusión, para los niños criterios se pueden clasificar en tres categorías, por un lado las posibilidades de ser feliz por la situación en la que se encuentra el sujeto, la corporalidad del sujeto y en tercer lugar, la edad.

Cuando se hace referencia a las posibilidades que tiene el sujeto de sentirse feliz, se evalúa a) la situación de bienestar, b) cuando se tiene amigos, cuando se tiene familia y, si se comparte tiempo con ellos; c) los criterios académicos se asocia a ser muy inteligente y ganar el año, por tanto se relaciona con la suficiencia de condiciones para superar los mencionados retos académicos, d) el tener poder y; e) las posibilidades económicas, para el disfrute propio y de los seres por quienes siente afecto.

Sin duda uno de los criterios más relevantes para evaluar la felicidad es la corporalidad, el cómo se manifiesta la felicidad por un lado en el gesto, si se ríe o sonríe, o hasta llorar de la felicidad, los ojos brillantes y el rubor en las mejillas; pero también cuenta dentro de la corporalidad el comportamiento, que deberían estar en sintonía con las demandas sociales, por tanto, portarse bien para los niños pudiera ser un indicador de felicidad, pero de manera contraria también se evalúan las reacciones espontáneas. Y adicionalmente, otro indicador de comportamiento son las propuestas del sujeto con su grupo social, que va desde hacer chistes a ser juguetón con los otros., todos estos son indicadores que permiten evaluar si alguien se siente feliz

Un criterio que para los niños es importante tener en cuenta para determinar si alguien es feliz es la edad, en tanto se considera que las manifestaciones de la felicidad son diferentes entre los niños y los adultos, llegando a afirmar que “los niños son más felices que los adultos”. Es así que para los niños, hacer lo que se quiere, ser más curiosos y no tener tantos problemas, facilitan que los niños sean felices.

Como puede apreciarse los criterios para evaluar felicidad que los niños han construido pueden no encontrarse en plena sintonía con la propuesta de Argyle y Martin, (1991 citado por Bisguerra,2000, p.177) quien considera que los componentes que permiten evaluar si una persona es feliz son los siguientes ”a) la frecuencia y el grado de afecto positivo, b) el promedio de satisfacción durante un periodo de tiempo, c) la ausencia de sentimientos



negativos”. Esto implica que el desarrollo emocional y cognitivo y la cultura influye en la manera cómo ellos evalúan la felicidad.

Símbolos sobre felicidad

Siendo los símbolos representaciones mentales con significados específicos, se ha explorado, cuáles son los símbolos de felicidad que los niños han construido. Y en esa exploración se confirma información que ya ha sido presentada en apartes anteriores pero ahora con mucho más precisión. Los símbolos de felicidad en los niños en principio se dividen en contextos, tales como familia, fútbol juego, acciones como sonreír ayudar, regalar felicitar y consentir y cualidades como amor colores brillantes, belleza y ruidoso, estas situaciones hacen pensar que los símbolos de felicidad están asociados a actividad y festejo.

Así también se encuentran símbolos de no felicidad, que están asociados a situaciones, como abandono, regaño, castigo y pelea y en cuanto a sentimientos, la no felicidad se simboliza con soledad, culpa, pérdida (como muerte y pérdida de cosas materiales), enojo y dolor que puede ser psicológico y físico. Pareciera que encontrar los símbolos de felicidad es una tarea sencilla, pero es posible que la invisibilidad de las emociones positivas, dada por la tendencia a destacar más las emociones negativas (Vásquez, 2009)

CONCLUSIONES

Los niños sujetos de investigación, han construido significados en la que se puede identificar una estructura compleja dentro de ellas se parte de la idea que la felicidad es significada a partir de su experiencia y se encuentra que ellos explican, a partir de encontrar razones por las cuales se es feliz, pero también las razones por las que no se es feliz. Se es feliz porque simplemente se puede serlo, pero también por logros, por tener confianza, por actividades que se consideran divertidas para criterios y símbolos. No se es feliz, según los niños, porque hay pérdidas, o porque se es castigado, o porque se siente responsable por las situaciones de los adultos.

Entre los criterios para evaluar la felicidad, se puede encontrar posibilidades ligadas a a) bienestar, b) construir vínculos afectivos, c) logros académicos, d) salud propia y de la familia, e) sentir poder y, f) suplir necesidades económicas. También entre los criterios la corporalidad, evaluada a través de gesto, los comportamientos. Otro criterio es la edad, los



niños consideran que los niños son más felices que los adultos, porque tienen menos problemas y son menos aburridos.

Entre los símbolos de felicidad se pueden clasificar en contextos, acciones y cualidades y la no felicidad en situaciones y sentimientos. En consecuencia las emociones positivas con relación al pasado, tales como la gratitud, perdón y agradecimiento, constituyen factores vitales en la existencia dichosa, al igual que las emociones positivas con relación al futuro como optimismo, fe y confianza. (Carter, 2011)

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alarcón, R. (2009). Psicología de la felicidad. Introducción a la psicología positiva. Lima: Universidad Ricardo Palma Editorial Universitaria, pp. 262. citado por Tomás Caycho Rodríguez (2010) Copyright of Psicología (02549247) is the property of Pontificia Universidad Católica del Perú (Recuperado 29 de Abril 2011)
- Aristóteles. (1873) Obras de Aristóteles - La gran moral. Volumen II, Madrid. Psikolibro.
- Bisguerra, Rafael (2000) Educación Emocional y Bienestar. España: Wolters Kluwer.
- Carter, C. (2011) El aprendizaje de la felicidad. España: Urano
- Cornejo, Marcela; Mendoza, Francisca y Rojas, Rodrigo. La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. Revista PSYKHE, 2008, Vol. 17, No. 1, 29-39
- Covey, S. (2003) Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva: la revolución ética en la vida cotidiana y en la empresa. Buenos Aires, Paidós.
- Dyer, W. (1980) Tus zonas erróneas: Técnicas audaces, pero sencillas, para dominar los esquemas erróneos de tu conducta. España; Grijalbo.
- Lyubomirsky, (2008) La ciencia de la felicidad, un método probado para conseguir el bienestar. España: Urano.
- Vásquez, C. y Hervás, G. (2009) La ciencia del Bienestar. España: -Alianza Editorial



- Vásquez, C. y Hervás, G. (2008) *Psicología Positiva Aplicada*. España: Desclée de Brouwer
- Veenhoven, R. (2009). *Medidas de la Felicidad Nacional Bruta*. *Psychosocial Intervention - Intervención Psicosocial*, Diciembre – Sin mes, 279-299.



ACTITUDES FRENTE AL RIESGO VIAL EN CONDUCTORES DEL MUNICIPIO DE VILLAVICENCIO (COL)

Suly Patricia Castro Molinares
Docente
Grupo de investigación ECOUNADISTA
Suly.castro@unad.edu.co

RESUMEN

Tomando en cuenta los reportes y estadísticas de algunas entidades de Colombia, que ubican a Villavicencio como una de las cinco ciudades con mayor accidentalidad por habitantes del país, surge esta investigación con el propósito de determinar las actitudes de los conductores ante el riesgo vial. La muestra la conformaron 283 conductores que respondieron a manera de entrevista, un cuestionario que consta de 28 ítems distribuidos en tres componentes de la actitud: cognoscitivo, afectivo y conductual. Se obtuvo un alfa de Cronbach de $\alpha = 0.72$, lo que demuestra que el instrumento es confiable. Mediante la utilización del software SPSS 17, los datos obtenidos se tabularon y se sometieron a análisis estadístico descriptivo (frecuencia, medias \pm desviación estándar), se aplicó también la prueba de Kruskal-Wallis para la comparación entre grupos en función de los componentes de la actitud. Los resultados indican que la actitud de los conductores es moderadamente favorable ($M = 3.15$) y que el componente afectivo específicamente ($M = 2.73$), se ubica en la categoría desfavorable. Los resultados de este estudio invitan a la comunidad, autoridades, academia y conductores en particular, a tomar conciencia sobre la importancia de asumir actitudes favorables frente al riesgo vial, como una manera de reducir situaciones que comprometan la vida en la vía.

Palabras clave: actitud, riesgo vial, seguridad vial, conductores.



ABSTRACT

Taking into account the reports and statistics of some entities of Colombia, that placed Villavicencio as one of the five cities with the highest accident rates per population in the country. This research began with the purpose of determining drivers' attitudes to road risk. The sample consists of 283 drivers who responded by way of interview, a questionnaire consisting of 28 items divided into three components of the attitude: cognitive, affective and behavioral. Was obtained the Cronbach's alpha coefficients of 0.72, this show that the questionnaire has attained a reliable level. Was used the software SPSS 17, the data obtained were tabulated and subjected to descriptive statistics (frequency, means \pm deviation), also applied the Kruskal-Wallis test for comparison between groups based on the components of attitude. The results indicate that drivers' attitudes is moderately favorable ($\bar{x} = 3.15$) and the affective component specifically ($\bar{x} = 2.73$), is located in the unfavorable category. The results of this study invite the community, authorities, academia and drivers in particular to become aware of the importance of taking favorable attitudes to road safety, as a way to reduce situations that jeopardize the life on the road.

Keywords: attitude, road hazard, road safety, drivers

INTRODUCCIÓN

Según la Organización Mundial de la Salud, los accidentes de tránsito se constituyen en una las principales causas de mortalidad a nivel mundial. Aproximadamente 1,3 millones de personas mueren cada año a causa de los mismos. De igual manera, informa este organismo, que entre 20 y 50 millones de personas sufren de traumatismos no mortales, generando en muchos casos discapacidad, ya sean transitoria o permanente (OMS, 2009). Informa también este organismo mundial, que el 80% de las víctimas fatales de accidentes en carretera pertenecen a países de ingresos medios, que representan el 72% de la población mundial pero solo tienen el 52% de los vehículos registrados en todo el mundo (OMS, 2013).



En Colombia, los accidentes de tránsito se constituyen en una de las diez primeras causas de mortalidad, con una tasa de 13,27 muertes por 100.000 habitantes (DANE, 2010). Siendo el trauma por accidentes la segunda causa de muerte en Colombia, después de las enfermedades cardiovasculares (Instituto Nacional de Medicina Legal, 2012)

En 2013, el Instituto Nacional de Medicina Legal reportó 6.219 fallecimientos a causa de este fenómeno, lo que deja ver un incremento de víctimas mortales en 1,09% con respecto al reporte del 2012 y un aumento de 13.42% en la últimos diez años, siendo el porcentaje de 2013 el más alto de la década. Informa también este organismo, que y se registraron 41.823 víctimas de traumatismos no fatales, para un aumento de 6.04% con relación al año anterior (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2013),

Se observa que los departamentos de Colombia con las mayores tasas de muerte por 100.000 habitantes fueron: Casanare (32,3), Arauca (28,7), Cesar (24,4), Meta (22,2) y San Andrés (18,9) (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2012). En tanto que las cifras por ciudades capitales, indican que las cinco tasas más altas por habitantes, y que superaron en gran medida los promedios nacionales para muertes por accidentes de transporte en el 2012 fueron: Mocoa, Yopal, San Andrés, Villavicencio y Valledupar (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2013)

Esta temática cobra especial significación en el departamento del Meta, y especialmente en su capital Villavicencio, que según los datos antes expuestos, se ubican respectivamente entre los cinco departamentos y ciudades, con mayor accidentalidad de tránsito por habitantes.

Lo anterior llevó a indagar sobre las actitudes frente al riesgo vial en los conductores de Villavicencio, toda vez que la actitud se considera tema imprescindible en el ámbito de la seguridad vial.

El presente estudio se fundamenta en la Teoría de Acción Razonada (Fishbein y Ajzen y 1980), por sus aportaciones al estudio del comportamiento humano, específicamente en la medición de los factores determinantes de la conducta, en la medida que separa analítica y operacionalmente las dimensiones o componentes de la categoría actitud, lo que posibilita no sólo predecir y comprender el comportamiento de estas personas, para lograr una investigación más sistematizada y fundamentada, sino un mayor campo de acción en la planeación de las intervenciones, de tal forma que proporcionen soluciones reales y eficaces. Así, para la medición de la actitud frente al riesgo vial, se toman en consideración los tres componentes de la actitud: cognoscitivo, afectivo y conductual (Morales, 2006).

En este orden de ideas, se puede afirmar que la actitud frente al riesgo vial se refiere a la predisposición de una persona – sea conductor, peatón o acompañante – a asumir comportamientos responsables en la vía, mediados por sus sentimientos, conocimientos,



creencias y hábitos, que minimicen o reduzcan las probabilidades de sufrir un accidente que pueda poner en peligro su integridad y la de los demás.

A pesar de que no está del todo claro el papel que juegan las actitudes en la seguridad vial, parece indudable que determinadas actitudes de riesgo tienen gran importancia en la producción de accidentes (Sánchez, 2008), lo que se constituye en argumentos para colocar de manifiesto la importancia de desarrollar esta investigación, que tiene como propósito determinar las actitudes frente al riesgo vial que asumen los conductores del municipio de Villavicencio.

METODOLOGIA

Esta investigación de tipo exploratorio-descriptivo, transversal, se realizó en el municipio de Villavicencio. Mediante muestreo aleatorio simple se seleccionaron 283 personas, bajo los siguientes criterios de inclusión: de ambos sexos, de 16 años en adelante, residentes en el municipio de Villavicencio, que condujeran algún tipo de vehículo o motocicleta, sea particular o de servicio público. El contacto con los conductores se hizo mediante rutas aleatorias a barrios, estaciones de taxis, empresas, parqueaderos públicos y estacionamientos de universidades y centros comerciales. A estas personas se les explicó el propósito de la investigación y se les pidió su consentimiento, garantizándoles la confidencialidad y la protección de su identidad.

El proceso de recolección de información se hizo durante el primer semestre de 2014, en el cual participaron doce estudiantes de distintos programas de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, pertenecientes al CEAD Acacias y residentes en Villavicencio, quienes recibieron una inducción previa sobre el cuestionario para su aplicación mediante entrevista cara a cara.

El instrumento consistió en un cuestionario de 28 ítems diseñado por la autora. Se consideraron tres dimensiones: cognoscitiva, afectiva y conductual, que según la literatura consultada, configuran la variable actitud. Para las respuestas a los ítems que se empleó el escalamiento tipo Likert con cinco categorías: siempre (5), casi siempre (4), algunas veces (3), casi nunca (2) y nunca (1). Se adicionaron 12 ítems que indagaron por aspectos sociodemográficos que permitieron caracterizar a la población sujeto de estudio.

En consecuencia, para el presente estudio se tomó en cuenta el siguiente baremo para ordenar y tabular la información:



Tabla 1: Baremo para ordenar y tabular la información

Valores	Escala de Respuestas
1.00 x <2.99	Desfavorable
3.00 x <3,99	Moderada
4.00 x <5.00	Favorable

Fuente: La autora

Se realizó una prueba piloto con 20 conductores que no hicieron parte de la muestra, a quienes se les explicó el objetivo del estudio y se les solicitó su colaboración voluntaria para la aplicación de la prueba, obteniéndose una consistencia interna a través de Cronbach, de $\alpha = 0.72$, considerándose como confiable.

Se utilizó la estadística descriptiva para el análisis cualitativo y cuantitativo de los datos; para la tabulación y análisis de la información se empleó el software SPSS 17 con presentación de datos en tablas, que reflejan frecuencias, medias y desviación estándar.

Caracterización sociodemográfica

La muestra conformada por 283 conductores de Villavicencio, presenta la siguiente distribución: 105 (36.8%) mujeres y 180 (63.2%) hombres. El rango de edad que prevalece es el de 30 a 39 (34.7%), seguido del rango de 21 a 29 (30.5%), de 40 a 49 (14.4%), de 20 años o menos (11.6%) y los mayores de 50 años (8.8%). Sobre la formación académica de los conductores encuestados, se encontró que un número significativo son profesionales (36.5%), bachilleres (27.7%) y técnicos (20.4%); en menor proporción están los que desarrollaron estudios primarios 9.5% y los que no cuentan con un tipo de formación académica 6.0%.

En cuanto al tipo de vehículo, el 42% conduce moto, 26% automóvil de servicio particular, 15% son conductores de taxi, 9% conducen camioneta y el 8% son conductores de bus/buseta de servicio público. Del total de conductores encuestados, 76% manifestó conducir a diario,



17% conducen unas veces a la semana, 5% algunas veces al mes y sólo el 2% manifestó conducir pocas veces al año.

Se indagó también sobre la frecuencia de accidentes que han tenido estas personas encontrándose que el 55.8% no ha sufrido accidente de tránsito, el 33.3% ha tenido entre uno y dos accidentes, el 9.1% lo ha tenido entre tres y cuatro veces, mientras que el 1.8% se ha accidentado cinco veces o más.

Para finalizar con la caracterización sociodemográfica de la muestra, a la pregunta con quién aprendió a conducir, se encontró que el 32% aprendió con un familiar, el 23% manifestó que aprendió solo, al 20% le enseñó un amigo, el 19% acudió a una escuela de conducción y el 6.% aprendió a conducir con un conocido.

Análisis de los componentes de la actitud

La tabla 2 recoge la información de la actitud hacia el riesgo vial en conductores de Villavicencio. Al comparar los resultados arrojados por cada componente, se observa que las respuestas de los conductores categorizan los componentes conductual ($\bar{X} = 3.27$) y cognoscitivo ($\bar{X} = 3.25$) como moderados, mientras que el componente afectivo se ubica en la categoría desfavorable ($\bar{X} = 2.73$). No obstante, en términos generales, se obtuvo para la variable de estudio $\bar{X} = 3.15$, lo que la ubica categoría moderada.

Tabla 2: Promedio de los componentes de la actitud frente al riesgo vial en conductores de Villavicencio

Componentes de la actitud	N	Media	Desv. típ.
Componente Cognoscitivo	283	3.25	.656
Componente Afectivo	285	2.73	.722
Componente Conductual	281	3.27	.443
N válido (según lista)	279		

En la comparación por género (Tabla 3), se encontró que en el componente cognoscitivo los resultados favorecieron a los hombres frente a las mujeres ($\bar{X} = 3.27$ vs $\bar{X} = 3.22$), asimismo



en el componente afectivo ($\bar{x} = 2.84$ vs $\bar{x} = 2.53$), no obstante para este componente, en ambos casos, los resultados categorizan en desfavorable. Mientras que en el componente conductual, las mujeres mostraron mejores resultados que los hombres ($\bar{x} = 3.29$ vs $\bar{x} = 3.27$), pero en ambos casos las respuestas categorizan en moderada. No obstante, al aplicar la prueba U de Mann-Whitney no se encontraron diferencias significativas entre estos dos grupos ($P = 0.1$).

Tabla 3: Promedio de los componentes de la actitud de conductores frente al riesgo vial, según el género

Género	Componente Cognoscitivo	Componente Afectivo	Componente Conductual
Femenino	3.22	2.53	3.29
Masculino	3.27	2.84	3.27
Total	3.25	2.73	3.27

Al comparar las respuestas de los conductores, tomando como criterio la edad (Tabla 4), se encontró que en cuanto al componente cognoscitivo, los resultados más bajos lo obtuvieron los conductores de 21 a 29 años de edad ($\bar{x} = 2.96$) categorizando el componente como desfavorable, sin embargo, en el afectivo, estos mismos conductores obtuvieron mejores resultados que el resto de encuestados ($\bar{x} = 3.00$), los cuales puntuaron en desfavorable. Los conductores de 60 años o más, son los únicos que mostraron resultados que ubican al componente conductual como desfavorable ($\bar{x} = 2.88$).



Tabla 4: Resultado de los componentes de la actitud de los conductores frente al riesgo vial, según la edad

Edad	Componente Cognoscitivo	Componente Afectivo	Componente Conductual
20 años o menos	3.21	2.94	3.48
De 21 a 29 años	2.96	3.00	3.43
De 30 a 39	3.18	2.59	3.42
De 40 a 49	3.22	2.90	3.19
De 50 a 59	3.41	2.54	3.22
60 años o más	3.52	2.43	2.88
Total	3.25	2.73	3.27

Se presenta a continuación la información sobre la actitud hacia el riesgo vial en los conductores, tomándose en cuenta la formación académica (Tabla 5). Se encontró que en el componente cognoscitivo, los resultados más favorables lo obtuvieron los conductores con formación académica profesional ($\bar{x} = 3.59$), ubicándose el componente en la categoría moderada, seguidos de los conductores con formación técnica ($\bar{x} = 3.20$). No obstante, para el componente afectivo, estos resultados se invierten, por cuanto los conductores con formación universitaria y técnica, obtuvieron valores de $\bar{x} = 2.25$ y $\bar{x} = 2.55$ respectivamente, quedando por debajo de los conductores sin algún tipo de formación académica ($\bar{x} = 2.83$), en los tres casos, los resultados ubican el componente afectivo en la categoría desfavorable. Finalmente, en el componente conductual, los resultados favorecieron nuevamente a los conductores con formación técnica ($\bar{x} = 3.72$) y a los profesionales ($\bar{x} = 3.46$) respectivamente; mientras que los conductores sin algún tipo de formación académica ($\bar{x} = 2.91$) y los que realizaron hasta estudios primarios ($\bar{x} = 2.94$) mostraron resultados desfavorables en el componente conductual.

Al comparar la media obtenida por cada grupo de conductores, mediante la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, se hallaron diferencias significativas ($X^2 = 15.342$; $gl = 4$; $p = 0.04$). Una vez realizadas las pruebas post-hoc se pudieron establecer dos subgrupos para el componente conductual: los que no reportaron formación académica y quienes sólo hicieron la primaria; igual dos subgrupos en el componente afectivo: los conductores con



formación profesional y técnica y otro subgrupo conformado por el resto de conductores; en tanto que para el componente cognoscitivo todos los conductores hicieron parte de un mismo grupo.

Tabla 5: Resultado de los componentes de la actitud de los conductores frente al riesgo vial, según la formación académica

Nivel de estudios	Componente Cognoscitivo	Componente Afectivo	Componente Conductual
Ninguno	3.18	2.83	2.91
Primario	3.13	3.00	2.94
Secundario	3.13	3.02	3.32
Técnico	3.20	2.55	3.72
Universitario	3.59	2.25	3.46
Total	3.25	2.73	3.27

Al confrontar el resultado de los componentes de la actitud hacia el riesgo vial en los conductores, de acuerdo al tipo de vehículo (Tabla 6), se encontró que en el componente cognoscitivo, los mejores resultados lo obtuvieron los conductores de bus/buseta ($\bar{x} = 3.27$) y los de automóvil particular ($\bar{x} = 3.26$), pero sin alcanzar la categoría favorable. En cuanto al componente afectivo de la actitud, se observa que los conductores de camioneta, automóvil particular y motociclistas, obtuvieron resultados desfavorables: $\bar{x} = 2.40$, $\bar{x} = 2.52$ y $\bar{x} = 2.73$ respectivamente. En cuanto al componente conductual, se observa que sólo las respuestas de los taxistas lo categorizan en desfavorable ($\bar{x} = 2.98$). Al aplicar la prueba Kruskal-Wallis se hallaron diferencias significativas ($X^2 = 13.608$; $gl = 4$; $p = 0.009$).



Tabla 6: Resultado de los componentes de la actitud de los conductores frente al riesgo vial, según el tipo de vehículo

Tipo de Vehículo	Componente Cognoscitivo	Componente Afectivo	Componente Conductual
Moto	3.22	2.73	3.29
Automóvil	3.26	2.52	3.42
Taxi	3.25	2.94	2.98
Bus/Buseta	3.27	3.06	3.36
Camioneta	3.25	2.40	3.30
Total	3.25	2.73	3.27

Continuando con el análisis, se indagó sobre la actitud hacia el riesgo vial en los conductores, tomando en cuenta con quien aprendieron a conducir (Tabla 6). Los resultados en el componente cognoscitivo indican que quienes aprendieron a conducir con un amigo ($\bar{x}=3.41$) y en una escuela de conducción ($\bar{x}=3.33$) muestran resultados superiores al resto de conductores, pero sin alcanzar el rango de favorable. Por otra parte solamente quienes aprendieron a conducir con un amigo muestran resultados que ubican al componente afectivo en la categoría moderada ($\bar{x}=3.19$), el resto de los conductores categorizan el componente afectivo como desfavorable. En el componente conductual, solamente quienes aprendieron con un conocido obtuvieron resultados desfavorables ($\bar{x}=2.96$), el resto de los conductores ubican el componente conductual en la categoría moderada. Al comparar las medias de los grupos se encontraron diferencias significativas ($p=0.000$), pudiéndose establecer dos subgrupos: uno conformado por los conductores que aprendieron a conducir con un conocido, con los resultados más desfavorables y el otro grupo conformado por el resto de los conductores.



Tabla 6: Resultado de los componentes de la actitud de los conductores frente al riesgo vial, según con quién aprendieron a conducir

Con quién aprendió a conducir	Componente Cognoscitivo	Componente Afectivo	Componente Conductual
Solo	3.30	2.75	3.31
Con un amigo	3.41	3.19	3.39
Con un familiar	3.23	2.66	3.24
Escuela de conducción	3.33	2.51	3.44
Con un conocido	3.00	2.54	2.96
Total	3.25	2.73	3.27

Para finalizar el análisis de los componentes de la actitud de los conductores frente al riesgo vial, se tuvo en cuenta la frecuencia de accidentes que estos han tendido (Tabla 7). Se observa que el resultado más bajo en el componente cognoscitivo, lo obtuvieron los conductores que se han accidentado cinco o más veces ($\bar{x}= 3.10$). No obstante, al aplicar la prueba de Kruskal-Wallis, no se hallaron diferencias significativas entre los grupos ($p = 0.865$).



Tabla 7: Resultado de los componentes de la actitud de los conductores según frecuencia de accidentes

Frecuencia de accidentes	Componente Cognoscitivo	Componente Afectivo	Componente Conductual
Ninguna	3.29	2.52	3.32
De 1 a 2 veces	3.16	2.60	3.27
De 3 a 4 veces	3.45	2.73	3.21
5 veces o más	3.10	3.04	3.27
Total	3.25	2.72	3.27

DISCUSIÓN

En la indagación realizada para dar respuesta a los objetivos de esta investigación, se encontró que, en términos generales, la actitud de los conductores frente al riesgo vial es moderadamente favorable ($\bar{X} = 3.08$), que si bien se ubica en la categoría moderada, de acuerdo al baremo propuesto, es preocupante, por ser las actitudes un aspecto fundamental, considerado cada vez más importante en el ámbito de la seguridad vial.

Pero al discriminar los componentes o categorías de la actitud frente al riesgo vial, que se ha definido para este estudio, se observa que el ninguno de los componentes alcanzó la categoría favorable. El componente conductual fue el de mayor valoración ($\bar{X} = 3.17$), que si bien no se ubica en la categoría favorable, si deja ver que los conductores encuestados cuentan con pensamientos, creencias y conocimientos sobre riesgo vial que les permite tomar decisiones acertadas frente a una situación particular de riesgo. Esto se expresa en respuestas favorables sobre el uso del casco o cinturón de seguridad, respeto de las señales de tránsito y límites de velocidad, o evitar conducir bajo el consumo del alcohol o algunos medicamentos.

Se destaca en esta discusión los resultados obtenidos en el componte afectivo, el cual se ubica, según la escala de valoración, en la categoría desfavorable ($\bar{X} = 2.73$). Esto hace suponer que pueden existir sentimientos, trastornos y emociones en los conductores que



hacen que se involucre en situaciones de riesgo. Ejemplo de ello, el estrés que lleva a algunos conductores a tomar la berma para evadir los trancones; la emoción de sensación de riesgo, que lleva a conducir a altas velocidades; la ansiedad o desespero de llegar a un sitio, que lleva a conductores a cruzar con el semáforo en rojo para no llegar tarde a su lugar de trabajo o estudio; la impaciencia, que se produce ante personas que conducen a menor velocidad, que lleva a tomar la decisión de adelantar en lugares prohibidos de la vía.

Al comparar los componentes de la actitud en función con el género, no se encontraron diferencias significativas. No obstante, los resultados del componente afectivo hacen suponer que las emociones y sentimientos median en las decisiones frente al riesgo vial que toman las mujeres al conducir.

La formación académica es un factor que puede incidir en la actitud frente al riesgo vial, especialmente en lo relacionado con el componente conductual y afectivo. Se podría pensar que el estilo de vida (el cual se relaciona con las actividades laborales, académicas, la situación económica, familiar y social, etc.) que tiene las personas con mayor formación académica (universitaria y técnica), podría generar situaciones que influyen en sus decisiones frente al riesgo vial, al momento de conducir.

Por otra parte, se debe señalar que de acuerdo al tipo de vehículo, los conductores que mostraron resultados desfavorables frente al componente afectivo son los conductores de camionetas, seguidos de los conductores de automóviles de servicio particular. Esto resultados ayudan a centrar la atención, en caso de promover acciones de intervención tendientes a reducir el riesgo vial.

De igual modo, los resultados sugieren que se promueva el servicio de escuelas de conducción, donde personas especializadas pueden orientar el proceso de enseñanza, de manera confiable y responsable.

CONCLUSIONES

Avanzar en el abordaje de las actitudes frente al riesgo vial en conductores de Villavicencio, contribuye a la comprensión de la problemática de la accidentalidad en esta ciudad.

Se puede concluir en términos generales, que los conductores que participaron en el estudio manifestaron una actitud moderada frente al riesgo vial. Sin embargo, en términos de las categorías de la actitud, se concluye que es el componente afectivo de la actitud mostró resultados desfavorables.



Esto sugiere que si se desea hacer un proceso de intervención dirigida a estos conductores, este deberá basarse en estrategias orientadas al manejo de las emociones y sentimientos de los conductores frente a situaciones que les puedan llevar a tomar decisiones desacertadas, que coloquen en peligro su integridad y la de quienes le rodean. Asimismo, estas estrategias deben ayudar a generar en los conductores actitudes protectora que reduzcan los riesgos de sufrir un accidente vial, basadas en principios como el valor a de la vida, el respeto por sí mismas y por los demás, el amor a la familia y la responsabilidad y tolerancia como valores indispensables en el conductor.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

DANE (2011). Encuesta Nacional de Calidad de Vida 2010: Presentación de Resultados. En: http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/calidad_vida/Presentacion_ECV_2010.pdf Consultado el 26 de octubre de 2013.

Fishbein, M. y Ajzen, I. (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2012). Muertes y lesiones no fatales por accidentes de transporte, Colombia 2012. FORENSIS datos para la vida. En: <http://www.medicinalegal.gov.co/images/stories/root/FORENSIS/2011/7-F-11-Transito.pdf> Consultado el 23 de octubre de 2013.

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2013). Comportamiento de muertes y lesiones por accidente de transporte, Colombia, 2013 En: <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/10180/188820/FORENSIS+2013+4-+accidentes+de+transporte.pdf/51867e30-9ab5-4a15-8363-f2232d2c86ae> Consultado el 13 de febrero de 2013.

Morales, P. (2006). Medición de Actitudes en Psicología y Educación. Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Disponible en http://books.google.com.co/books?id=bnATYNmjP0cC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=true Consultado el 24 de julio de 2013.

Organización Mundial de la Salud (2013). Informe sobre la situación mundial de la seguridad vial. En http://www.who.int/violence_injury_prevention/road_safety_status/2013/report/es/ Consultado el 23 de octubre de 2013.



Organización Mundial de la Salud. (2009). Informe sobre la situación mundial de la seguridad vial, es hora de pasar a la acción. Departamento de Prevención de la Violencia y los Traumatismos y Discapacidad (VIP). En: http://www.who.int/violence_injury_prevention/road_safety_status/2009/es/ Consultado el 23 de octubre del 2013.

Sánchez, F. (2008). Actitudes frente al riesgo vial. Intervención Psicosocial, 2008, Vol. 17 N.º 1 Págs. 45-59.



FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIAL Y SU INCIDENCIA EN EL PROYECTO DE VIDA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE MODALIDAD A DISTANCIA DE LA UNAD CEAD IBAGUÉ

Gloria Isabel Vargas Hurtado, Liliana Sánchez Ramírez & Zaira Vanessa Andrade Gil¹³

Grupo de Investigación: Pasos de Libertad

Código del registro del grupo en Colciencias: COL0095741

Nombre del Semillero: Huellas Universitarias

Universidad: Universidad Nacional Abierta y a Distancia- UNAD-

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es identificar los Factores de Riesgo Psicosocial que inciden en el proyecto de vida de estudiantes Universitarios de Modalidad a Distancia inscritos en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) CEAD Ibagué, matriculados en los periodos académicos I y II del presente año. El proyecto se desarrolló bajo el enfoque mixto de tipo descriptivo, aplicando instrumentos de evaluación como entrevistas estructuradas, grupo focal y la Escala de Valoración de los Factores de Riesgo Psicosocial en la Educación a Distancia (E-FRPED), este último instrumento se diseñó y validó específicamente para los propósitos de esta investigación, obteniendo un Alfa de Cronbach de: 0,938. La escala se consolida a partir de: La Dimensión Psicológica, con los factores: Cognición, Emoción y Personalidad; la Dimensión Socio ambiental, con los factores: Estilo de vida, Relaciones Interpersonales, Proyecto de vida, Transformación personal; y la Dimensión Pedagógica: con los factores Modalidad a Distancia, Pedagogía y Gestión del estudio independiente. Respecto al análisis de los resultados obtenidos, se está realizando por medio de dos paquetes estandarizados: el software especializado de estadística SPSS versión 20 y el software para el análisis cualitativo de datos ATLAS.ti versión 6.2.

¹³Vargas H, G, Sánchez, R, L & Andrade G, Z.



Palabras Claves

Factores De Riesgo Psicosocial, Proyecto De Vida, Educación Superior A Distancia.

ABSTRACT

The objective of this research is to identify the Psychosocial Risk Factors influencing the life project of University students enrolled in Distance Mode in the National Open and Distance University (UNAD) CEAD Ibagué, matriculate in academic periods I and II this year. The project is developed under the mixed descriptive approach, applying assessment instruments such as structured interviews and focus groups and the Psychosocial Risk Factors Rating Scale in Distance Education (E-FRPED), the latter instrument was designed and validated specifically for the purposes of this research, obtaining a Cronbach's alpha: 0.938. The scale is consolidated from: The Psychological Dimension, with the factors: Cognition, Emotion and Personality; Dimension Environmental Partner with the factors: Lifestyle, Relationships, Life Plan, Personal Transformation; and the Pedagogical Dimension: factors with Distance Learning, Education and Management of the independent study. As a product of the analysis of the results obtained, there will be a psychosocial intervention coherent with the needs identified for CEAD Ibagué, in order to devise actions to prevent the abandonment of the life project of students in distance mode.

KEYWORDS: Psychosocial Risk Factors, Life Project, Higher Distance Education.

INTRODUCCIÓN

La Universidad como espacio de interacción, en el que convergen expectativas, metas, motivaciones y emociones de todos aquellos que forman parte de una comunidad académica en calidad de estudiantes, se convierte en un escenario que requiere ser estudiado y comprendido desde una perspectiva psicosocial. En este sentido, desde hace algunos años las universidades han trabajado en el acompañamiento integral del estudiante a través de la aplicación de diferentes iniciativas desde la vocación y esencia de la responsabilidad social



que convoca a todas instituciones de educación superior, una vez, su misión comprende la formación de profesionales íntegros, humanos e idóneos en las ramas específicas del saber, capaces de comprender las necesidades de su contexto y generar acciones a partir del conocimiento aplicado. No obstante, el abandono del proyecto académico por parte de los estudiantes universitarios, aún constituye un gran reto para las Instituciones de educación superior, ya sea en la modalidad presencial o a distancia. Se estima que en Colombia más de la mitad de los estudiantes que ingresan a la Educación Superior desertan. Para el año 2011 la deserción universitaria en el departamento del Tolima consistió en un 47,5%. Así mismo, los recursos que dejó de recibir la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) en el año 2009, como consecuencia de la deserción, correspondieron a más de Cinco Mil Millones de pesos (Ministerio de Educación Nacional, 2012). Con relación al CEAD Ibagué, se estableció que para el año 2012 Periodo académico I, la deserción alcanzó un 23,96% (Rodríguez & Velandia, 2013). Finalmente, al hablar de la deserción, es tal la cantidad de “causas” encontradas, que da la impresión de que se debe intervenir cualquiera o combinadas; con un agravante y es la ausencia de una tradición de investigación, que conlleva a enfrentar un fenómeno complejo, sin comprenderlo, con acciones parciales (Rojas, 2008).

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Identificar los factores de riesgo psicosocial que inciden en el proyecto de vida de estudiantes universitarios de modalidad a distancia de la UNAD – CEAD Ibagué.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar las características de los factores de riesgo psicosocial desde la Dimensión Psicológica y su prevalencia en la comunidad académica de la UNAD – CEAD Ibagué.
- Determinar las características de los factores de riesgo psicosocial desde la Dimensión Socioambiental y su prevalencia en la comunidad académica de la UNAD – CEAD Ibagué.
- Determinar las características de los factores de riesgo psicosocial desde la Dimensión Pedagógica y su prevalencia en la comunidad académica de la UNAD – CEAD Ibagué.

METODOLOGIA



El proyecto corresponde al enfoque mixto de la investigación, y es de tipo descriptivo. Cabe mencionar que los métodos mixtos se refieren a un único estudio que utiliza estrategias múltiples para responder a las preguntas de investigación y a los objetivos de la misma (Morse, 2003). En cuanto a la Investigación Descriptiva, esta busca especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2003; citado por Parra & Narváez, 2010).

PARTICIPANTES

Para la realización del presente producto de investigación, se tomó como población objeto doscientos (200) estudiantes que se matricularon en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) - CEAD Ibagué, en los periodos académicos I y II del año 2014. Estos estudiantes participaron de manera voluntaria y se clasificaron en un rango de: 6 -50, 50 – 100 y 100 – 150 y más de 150 créditos académicos aprobados. Para tomar la muestra representativa se tuvieron en cuenta los datos sobre la permanencia por semestres consecutivos en el CEAD Ibagué para el año 2013, que en el Periodo académico I fue de un 76,04% (Rodríguez & Velandia, 2013). Por otro lado, participaron actores académicos involucrados directamente en el proceso formativo, como lo son consejeros y los tutores de las diferentes escuelas que conforman el CEAD Ibagué.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Para la recolección de la información del presente ejercicio de investigación, se utilizaron como técnicas e instrumentos: la Escala de Valoración de los Factores de Riesgo Psicosocial en la Educación a Distancia (E-FRPED), entrevistas y grupo focal. A continuación se describe cada uno de los instrumentos empleados con el fin de explicitar su objetivo y la relación que cada uno guarda con los propósitos del producto investigativo:

Escala (E-FRPED):

La Escala de Valoración de los Factores de Riesgo Psicosocial en la Educación a Distancia (E-FRPED) tiene como objetivo Identificar los factores de riesgo psicosocial que inciden en el proyecto de vida de estudiantes universitarios que se encuentran cursando programas

ofertados en la modalidad a distancia. Este instrumento fue diseñado y validado a juicio de expertos y prueba piloto para su posterior aplicación a doscientos (200) estudiantes universitarios matriculados en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) en el presente año; Ochenta de ellos lo hicieron manera presencial (80) y Ciento Veinte (120) vía online a través del link: “<http://www.investigacionceadibague.blogspot.com/>” dispuesto únicamente para los estudiantes del CEAD Ibagué. Por otra parte, para la realización de este instrumento, se tomó como referencia el Cuestionario para la Valoración de Factores de Riesgo Psicosocial en la Enseñanza (CV-FRP) generado por Gómez (2012). Los factores de riesgo psicosocial que componen la escala (*E-FRPED*) se han organizado en tres (3) Dimensiones (Tabla 1): Dimensión Psicológica, Dimensión Socioambiental y Dimensión Pedagógica; con un total de ochenta y un (81) Ítems para lograr su análisis. Finalmente, la confiabilidad y validez de la escala se examinó en el software especializado de estadística SPSS versión 20.

Tabla 1
Escala (E-FRPED)

DIMENSIÓN		FACTOR	N° DE ÍTEMS
DIMENSIÓN PSICOLÓGICA	I	COGNICIÓN	6
	II	EMOCIÓN	5
	III	PERSONALIDAD	9
	IV	ESTILO DE VIDA	3
DIMENSIÓN SOCIOAMBIENTAL	V	RELACIONES INTERPERSONALES	7
	VI	PROYECTO DE VIDA	6
	VII	TRANSFORMACIÓN PERSONAL	9
	VIII	MODALIDAD VIRTUAL	12
DIMENSIÓN PEDAGÓGICA	IX	PEDAGOGÍA	12
	X	FACTOR GESTIÓN DEL ESTUDIO	12
		INDEPENDIENTE	

Entrevista: De acuerdo con Folgueiras (Citado por Arango, 2012) la entrevista se encuentra orientada a obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos de los informantes en relación a la situación que se está estudiando. Por lo anterior, la entrevista tiene como objetivo profundizar en los resultados obtenidos con la Escala de Valoración de los Factores de Riesgo Psicosocial en la Educación a Distancia (E-FRPED).



Para la recolección de información se crearon dos formatos de entrevista, el primero dirigido a Tutores y el segundo dirigido a Consejeros. Dichos formatos fueron aplicados a cinco funcionarios de la UNAD involucrados en el proceso formativo de los estudiantes. La información obtenida se analizó posteriormente en el software para el análisis cualitativo de datos ATLAS.ti versión 6.2.

Entrevista Grupo Focal: Se trata de una técnica que permite la aproximación multidimensional de una temática. Esta herramienta requiere de la implementación de una metodología a través de reuniones con un determinado grupo de individuos elegido, con el fin de obtener información relevante acerca de puntos de vista, experiencias, hechos, expectativas y conocimientos de un tema a través de la discusión (Aigner, 2009). En este sentido, el propósito de esta técnica es conseguir información asociada a conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y experiencias de estudiantes del CEAD de Ibagué pertenecientes a diferentes programas académicos.

RESULTADOS PARCIALES

La distribución por sexo indica que el 57% de los estudiantes que diligenciaron la escala fueron mujeres y el 43% restante fueron hombres. Además se encontró que la categoría de edad predominante, comprende de los 21 a los 31 años de edad, con un total del 56% de los participantes. En cuanto al estrato socioeconómico, se determinó que más de la mitad de los estudiantes (62,5%) hacen parte del estrato 2. Por otra parte, el 65,5% de los estudiantes trabaja actualmente, mientras que el 34,5% expresó no encontrarse laborando. La Dimensión Psicológica; presentó en el factor cognición un riesgo medio con un 74,5% y un riesgo alto con un 5,5%. En cuanto al factor emoción, este obtuvo un 80,5% en un riesgo medio. En cuanto a la Dimensión Socioambiental; el factor proyecto de vida obtuvo un 71,5% riesgo medio y un 14,5% un riesgo alto seguido de la Dimensión Pedagógica donde el 59,5% de los participantes se encuentran en un riesgo medio y un 8% en un riesgo alto.

DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados hasta el momento obtenidos en la presente investigación, por medio del cual se identifican los factores de riesgo psicosocial que inciden en el proyecto de vida de estudiantes universitarios de modalidad a distancia de la UNAD – CEAD Ibagué, se ha comprobado la existencia de factores de riesgo psicosocial. De igual manera, se abordaron nuevos aspectos que enriquecen la investigación acerca del proyecto de vida y la



transformación personal de los estudiantes universitarios en esta modalidad, como la motivación y la detección temprana de población en riesgo; componentes relevantes los cuales no habían sido abordados hasta el momento, ofreciendo así un contacto proactivo y una capacitación del soporte externo, para que sirva de apoyo a lo largo del proceso académico, dicho soporte se compone por: la institución, la familia, los amigos, los tutores, los compañeros de estudio y los empleadores, tal como lo enuncia el Ministerio de Educación Nacional (2010).

CONCLUSIONES

Esta investigación aportará resultados valiosos frente al devenir de la educación a distancia y el aprendizaje autónomo, el cómo percibe el estudiante las plataformas virtuales y las ayudas educativas online, así como también que factores bien sea psicológicos, socio ambientales de estilos de vida y pedagógicos que están interviniendo de forma negativa en el desarrollo de sus actividades académicas y profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Gómez, L. (2012). *CUESTIONARIO PARA LA VALORACIÓN DE FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIAL EN LA ENSEÑANZA*. Recuperado de: <http://www.prl-sectoreducativo.es/index.html>.

Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. (2010). Diagnóstico de la deserción en Colombia. *Educación Superior*, (14), 4 - 6.

Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multi - methods research design. In C. Teddlie and A. Tashakkori. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. London: Sage.

Rodríguez, G. E., & Velandia, S. R. (2013) *DESERCIÓN UNAD 2013 Y PROPUESTA METAS 2014*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.



Rojas Betancur, M. (2008). La deserción estudiantil en la Universidad de Ibagué: la perspectiva de los “desertores”. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (25). Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>.



“LAS SUBJETIVIDADES EN EL ÉNFASIS SOCIAL COMUNITARIO Y TRANSFORMADOR DE LA UNAD”

Martha Isabel Álvarez Romero 1

Directora Nacional Curso Trabajo de Grado de Psicología. Unad. Grupo de Investigación Cuchavira, Semillero de Investigación Yanapay
martha.alvarez@unad.edu.co

Sandra Penagos

Egresada de Psicología. Unad. Administración. Policía. Proyecto en Opción de Grado
psico.patricia.1@hotmail.com

Luis Fernando Londoño

Egresado de Psicología. Unad. Inteligencia de la Policía: Proyecto en Opción de Grado
ferchando21@hotmail.com

RESUMEN

En el artículo se comenta brevemente sobre procesos adelantados hasta el momento en el conocimiento de las subjetividades, con estudiantes de Psicología, hacia propósitos de transformación social desde Unad, así se da paso al proyecto *Construcción de Subjetividades en Jóvenes desde el Enfoque Constructivista Social*, esperando que esta estrategia de análisis, contribuya a desarrollos del tema de las subjetividades y a descubrimientos de sus dinámicas, en lo cotidiano, conducentes a nuevas construcciones. Esto, a través de teorías y metodologías, que permitan el emerger y a la vez la promoción de las subjetividades de los participantes en un proceso. Se tiene en cuenta en las exploraciones, visualizar de manera crítica, la incidencia de los componentes culturales, en estos desarrollos. El proyecto se realiza con juventudes en protección, en un programa, con necesidades de replanteamientos teóricos, metodológicos, para la restitución de los derechos de adolescentes y de niños y niñas, en medicación; remitidos de colegios. Estos programas se inician y suspenden, sin consolidar procesos y



potencialidades para el cambio. El propósito, aportar a la actividad reflexiva y creativa, facilitando la constitución de sujetos, agentes activos en la construcción de su proyecto vital. . La propuesta se establece por medio de la investigación social, desmitificada y vista como oportunidad que a todo ciudadano le corresponde como derecho y que permite el emerger de sujetos, conscientes, responsables y en camino de comprender y de responder a necesidades propias e históricas, si se realizan procesos con continuidad y seguimiento, como premisa para construcciones sociales.

PALABRAS CLAVES

Subjetividades, participación, territorialidad, desarrollo integral, responsabilidad social

INTRODUCCIÓN

La síntesis presentada, es el recorrido de procesos, que se adelantan en el programa de Psicología, aquí se proyectan tres temáticas de fondo. La primera, precisar sobre las contribuciones del programa de Psicología, de la Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades,

ECSAH, sobre la formación de psicólogos, que respondan a la línea de investigación Psicología y Construcción de Subjetividades, en la formación con conciencia y herramientas, teórico, metodológicas e investigativas, que permitan el emerger de sujetos, para atender a necesidades históricas, desde las comunidades. Segundo, fortalecimiento de la investigación social, con apertura a espacios para expresar, reconocerse, reconocer al otro y a sus contextos y tener la oportunidad de participar como sujeto de cualquier edad y condición, en la reflexión, acción y esfuerzos de gestión con comunidades para cambios personales y sociales. Tercero responsabilidad de la psicología y Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades ECSAH, de contribuir en las realidades y programas de protección de jóvenes con problemas legales, desafiando la pertinencia de los programas en la construcción de subjetividades, desde la educación, para transformaciones sociales, en las entidades formadoras, como aporte de UNAD a estas realidades sociales.

Los análisis se basan en el proyecto con jóvenes en protección, indagando con los mismos participantes sobre sus procesos. El punto de partida son los antecedentes investigativos del grupo Cuchavira, en las categorías: subjetividades, territorialidad, educación,



ciudadanía, contextos y desarrollo, que se plantean como cimientos, para apertura a procesos de nuevas resignificaciones, dirigidos a conocer en los resultados, las dinámicas constructoras de sujetos que piensan, sienten y deciden sobre sus realidades, con influjo en los desarrollos personales, sociales, económicos y políticos

OBJETIVOS

Establecer desde el enfoque de constructivismo social, promoción de subjetividades, propiciando participación activa y rescatando teorías y metodologías de la investigación social, mediante las cuales se faciliten procesos de transformación social.

Abrir espacios de diálogos con jóvenes, familias y educadores, para pesquisas, reflexiones y propuestas, dirigidas a proyectos vitales y actualizaciones del programa de protección, de acuerdo a potencialidades identificadas comunitariamente, durante el proceso investigativo.

Constituir redes de integración y de apoyo entre educadores, padres, academia, entidades de protección organizaciones, entidades, policía nacional y Unad, para tender puentes que favorezcan nuevas intersubjetividades, replanteamiento y continuidad del proyecto de vida de jóvenes y familia, en un proyecto educativo pertinente socialmente.

METODOLOGIA

El diseño metodológico para la exploración y promoción de las subjetividades, con los jóvenes participantes, se plantea sobre el supuesto de las posibilidades de desarrollos, que pueden alcanzar los adolescentes, en programas con procesos investigativos y metodologías que aborden sus realidades. La perspectiva que aquí adoptamos, se fundamenta en la reflexión epistemológica, sobre el construccionismo social. En tal sentido se considera, que las realidades de las personas y comunidades, son cambiantes y están enlazados los niveles de persona y sociedad, siempre en relación y en construcciones inacabadas por intercambios, mutuos, en las distintas relaciones. Sin embargo lo que da cuenta de estas construcciones son los significados que se elaboran permanentemente en las distintas relaciones, según corrobora Araya., Alfaro, M., y otros (2007) “La actividad humana, así, se desarrolla en un contexto histórico-social y cultural de relaciones y significados” Pg. 88

El conocimiento de las realidades no se manifiestan únicamente por la producción mental del sujeto o están en el medio cultural, sino que estos conocimientos se producen y expresan, en procesos



sociales de interacción e intercambios simbólicos, en la participación con otros, de ahí que los espacios abiertos a verdadera participación, son espacios abiertos a construcciones personales, sociales e históricas; de ahí la necesidad de abrir espacios de diálogo y escucha a los jóvenes en protección, para conocerse y reconocerse, como personas, más que como delitos o fallas y que se perciban y sean percibidos, como susceptibles de avances, con miras a cambios en la vida, en las oportunidades, de estos procesos, que tal vez no han tenido.

La relación sujeto sujeto, en la línea de investigación *Psicología y Construcción de Subjetividades*, implica que al aspirar a descubrir intencionalmente las subjetividades con los interesados, como psicólogos investigadores sociales, es hacer parte de lo que se indaga, para explicar, o sea ser observadores del mundo de la realidad y a la vez ser parte de las transformaciones “independiente de si es por medio de ideas, números, conceptos, creencias, valores, normas” esta precisión, la realiza Bateson (1993), “quienes pretendan no tener que ver con la epistemología, deben superar su optimismo, pues todos nuestros conocimientos, sean científicos o comunes, encuentran en ella el sustento para sus argumentos”²⁷²¹⁴.

Dentro de este marco, en el proyecto se propone metodológicamente realizar encuentros con los jóvenes en protección, asumiendo la investigación cualitativa, como planteamiento de las ciencias sociales, para la investigación social. Esta decisión, trae consecuencias teóricas y metodológicas inmediatas: realizar la investigación con cada participante y en colectivo, en todos los niveles sociales, como lo considera Bronfenbrenner (1987) al proponer pesquisas en estructuras elípticas, de relaciones, en diferentes niveles, en que cada uno contiene al otro, dando oportunidad a la comunidad, de profundización y de análisis de cambios, desde el nivel micro, de relaciones primarias, así como visualizarse en los niveles, meso y macro, tomando distancia de posturas fragmentadas, que buscan patologías, como, drogadicción u otro comportamiento o algún segmento de la vida, en procesos sociales que tienen múltiples facetas.

Entrar a entender con los participantes que piensan?, con qué criterios, actúan y toman sus decisiones?, como categorizar su contexto social? Es permitir que den un sentido a las experiencias de interacciones cotidianas en el presente, las evocadas y las que aspiran a realizar, logrando que quienes participan, lleguen a interpretaciones, que permitan clarificar y explicar su vida y futuro sobre el ámbito de lo cotidiano. La modalidad de investigación cualitativa seleccionada, es la IAP, cuyo autor y creador Orlando Fals Borda, (1979) postuló la investigación, acción participación, por medio de diálogos, entre investigadores que van reflexionando, conociendo y analizando, la información recogida, con herramientas como la observación participante y la participación real, con el fin de acercar a investigadores externos y de la comunidad a la realidad y a las

¹⁴ Investigaciones sociales



dinámicas sociales de los contextos culturales. Es así, que este tipo de investigación social, se considera apropiada para indagar en los contextos sociales con los jóvenes.

Por otra parte es importante resaltar el rol que desempeñan los adolescentes, que a estas alturas de la participación, se ha convertido en la comunidad de investigación, es decir están construyendo una relación en doble vía, sujeto, sujeto, ya que la comunidad es considerada en este tipo de investigación, como constructora e conocimiento y de realidad.

Universo

Niños, niñas y adolescentes, adscritos al Club TOTAL: 110

Delimitaciones de la muestra

La muestra empleada corresponde a un 28% (31 participantes) del 100% de la población (110 educandos). Se empleó un muestreo por cuotas en un total de 31 estudiantes con edades comprendidas entre 10 y 16 años, de los grados 5° primaria a 8° bachillerato, adscritos a la entidad de protección, residentes en las localidades Bosa y Soacha.

Con el propósito de lograr mayor objetividad, la muestra fue tomada teniendo en cuenta la constancia en la asistencia de los jóvenes y la permanencia en el programa, teniendo en cuenta el dato sobre el tiempo de la estadía en el Club. Vale aclarar que el muestreo en investigación cualitativa, supone selección de casos, en que lo importante no es el número, sino la potencialidad de cada uno para aportar conocimiento y desarrollar una comprensión teórica sobre la realidad que se está estudiando, sin aspiraciones a generalizaciones

Instrumentos

Teniendo en cuenta el enfoque investigativo y la metodología propuesta, se implementaron metodologías emergentes y técnicas reconocidas, acordes con las nuevas epistemes y orientadas a conocer los contextos sociales, las situaciones y factores psicosociales y los procesos constituyentes de las subjetividades, en las interacciones generadas y exploradas en el tiempo, presente, pasado y visualizadas a futuro.

Por distintas mediaciones, se utilizan herramientas que permitan reflexionar sobre del entorno de los niños y niñas y familias, que asisten al club, habida cuenta se emplearon para la recolección de información, herramientas participativas, en espacios de diálogos y para expresiones de fondo, por medio de metodologías para profundizar en lo íntimo de las



subjetividades, importante por muchas razones, explorar y por medio de mapeos de cartografía social, en los territorios que frecuentan los jóvenes, donde se constituyen o estancan sus subjetividades.

De acuerdo a lo anterior González (2006) refiere la importancia de la conversación como elementos metodológico, por medio de “inductores”, que permiten compartir y evocar información pertinente para la investigación, con participantes investigadores de las realidades, “Es el sujeto el que construye el sentido del estímulo inductor del instrumento sobre la base de las historias personales, lo cual coloca la subjetividad en un plano epistemológico y metodológico.(Cfr. Alonso,1999; González Rey, 1997 ; Ichikawa,1998;).

Uno de los componentes de las subjetividades más significativos, es la territorialidad, que implica visualizar fases vividas en el territorio y que se comprende como el reconocimiento de “Las relaciones tejidas por el individuo, en tanto que miembro de una sociedad con su entorno” Ramírez (2006) ; es decir, a través de la cartografía social, se reviven los vínculos, arraigos, necesidades, para acceder de manera crítica, a un espacio físico y para producir en él nuevos significados, se “vivencia” el territorio de dos modos: como una apropiación, que está soportada en lo ideológico, como sentido de pertenencia, y de otra parte, como la ocupación física, que se reconfigura en un después, un futuro” Pg. 13

Las reflexiones del autor, entre otras, evidencian argumentos sobre el uso de estrategias metodológicas apropiadas para la comprensión de lo que se vive, más que para la medición o reunión de datos. Dicho de otro modo, el entendimiento sobre la partencia y responsabilidad de la acción con otros y ciudadana, en la evocación y acción de las relaciones, “primarias, secundarias y terciarias”¹⁵ como unidad de interacciones de las subjetividades, planteadas por Baró¹⁶, M.,(1979).

De allí pues, que el investigador cualquier que sea, actúe de manera creativa y activa, dado que el sujeto implicado durante la conversación, está profundizando en sus subjetividades, dependiendo del factor psicosocial y metodología que se implemente, con preguntas pertinentes para los propósitos y oportunas, en la conversación, que permitan manifestar procesos que constituyen las subjetividades, tales, como, pensar por sí mismos las realidades, en los afectos, en la conciencia de los procesos, en el descubrir y producir nuevos sentidos de vida, reconocer las acciones creativas, realizar el análisis de situaciones de acuerdo a lo vivido, abordar las dificultades, los imaginarios, reconocer los valores que se tienen, los logros, atreverse a tener aspiraciones, conocer las negaciones, y la creatividad que salga del fondo de su vivencia.

¹⁵ Seminario (1979) U. Javeriana. Bogotá



De otra parte mediante distintos inductores del arte, como el teatro, dibujos proyectivos, lograr manifestaciones de la personalidad, que denotan gustos, intereses, sueños, frustraciones, anhelos e incluso carencias, permitiendo evidenciar subjetividades tanto individuales como colectivas.

Construir trechos de información a los que hace referencia González (2006) cuando afirma que estos son una expresión viva de la persona que habla, la cual no reconoce límites formales, externos a la propia necesidad de expresión que se produce dentro del espacio conversacional.

Con el propósito de evidenciar aspectos no dilucidados mediante los instrumentos para la recolección de información cartografía y encuesta, se emplearon recorridos y salidas a sitios significativos y la proyección de videos inductivos en cine foro, tales como “Los niños ven”, “videos testimoniales de la verdad sobre las drogas”, entre otros. Actividades encaminadas a indagar sobre puntos vista y percepciones, facilitando la producción de información que los mismos solicitaron, que implica para los jóvenes, la producción de sentido, a través de preguntas que permitirán expresar y reconocer sus puntos de vista desde sus subjetividades

Procedimiento

De acuerdo a narrativas y diálogos evidenciados en grabaciones, datos de encuestas, diarios de campo y metodologías emergentes o métodos inductores, se realiza la ordenación y sistematización de los datos, para su posterior interpretación a través del método hermenéutico, a fin de buscar alternativas, en comunidad reflexionando sobre los hallazgos, hacia propuestas que contribuyan a cambios en la vida, sobre la base de expresiones profundas de anhelos, vistos como imposibles en estas poblaciones que han tenido carencias en distintos sentidos, pero que en la reflexión comunitaria visualizan como unión de esfuerzos, gestiones y problemas de todos, para trabajar por la transformación social y la utilización de redes de apoyo como oportunidades de cambio, en esta etapa de socialización de los hallazgos se considera al sujeto como activo, que puede desarrollar la capacidad de elegir y reconocer que aunque ha sido determinado por las condiciones sociales, culturales e históricas, no es un sujeto pasivo y tiene las posibilidades de distanciarse de dichas determinaciones y tomar decisiones, de reconocer representaciones sociales, construcciones logradas, estancamientos y proyectarse.



RESULTADOS

Esta fase la sistematización confluye en la construcción teórica, triangulada de la teoría fundamentada, que al descubrir en los datos e informaciones, producto de indagaciones, se busca generar teoría sobre los contextos y las experiencias subjetivas, que se han desplegado con la comunidad; para establecer conocimientos fundamentales revividos en el proceso investigativo, para entender que es lo que se requiere para proyectos y programas con jóvenes en protección y familias vulnerables que han participado y en este sentido se puedan pensar y proyectar programas y proyectos vitales, culturalmente convenientes y apropiados a las diversidades culturales y particularidades de los participantes. Entendiendo la cultura “como algo que trasciende países de origen y que tiene que ver con identidades. Morse y Field (1995) señalan, que “la cultura se refiere tanto a personas que comparten lugares como a una experiencia en común” Cuesta Benjumea,(2006,Pg.136)

Esta etapa final de comparación constante o análisis de datos, contrastando categorías, hipótesis, y propiedades que van emergiendo y muestreo teórico, es el punto donde se delimita y configura la teoría que se ha construido con la comunidad y las interpretaciones de los investigadores y autores.

Cada una de estas actividades metodológicas, permitiendo reconocimientos en interacciones, identificación de factores psicológicos, sociales, económicos y políticos, en la vida de los niños y niñas. “Los individuos, en esta perspectiva, no son robots programados por su medio local o dirigidos por sus instintos biológicos. Son en cambio seres con la capacidad de definir por sí mismos las situaciones con las que se encuentran y después actuar en función de esas definiciones de situaciones” Pg.3

Políticas de protección. Artículo 183. Restablecimiento de los Derechos

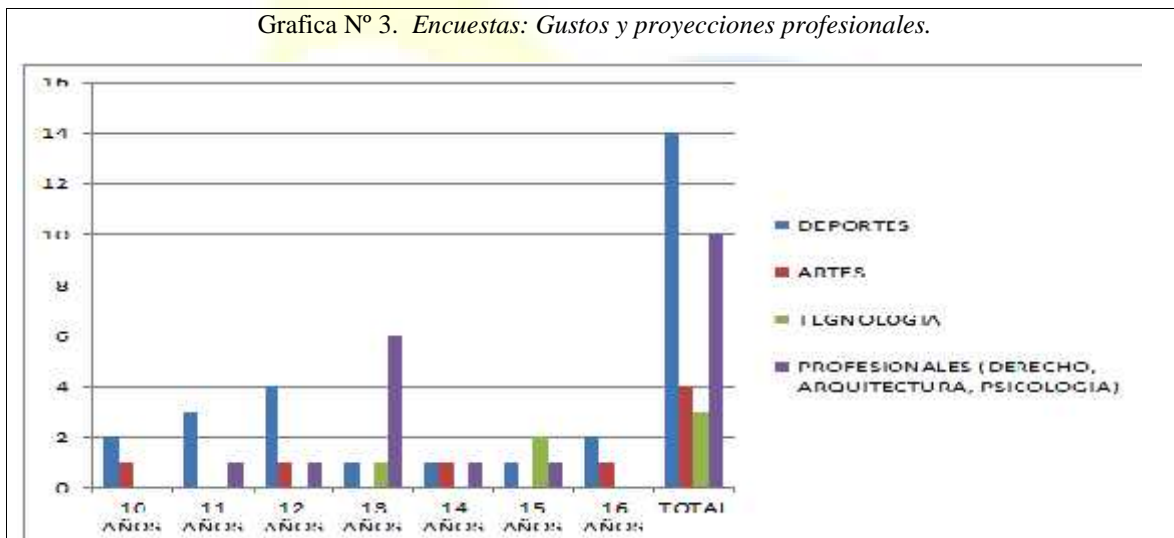
Los derechos de niños, niñas y adolescentes que han sido vulnerados, deberán ser restablecidos mediante los procesos y mecanismos que la Constitución y las leyes, y en particular, el Código de Infancia y Adolescencia, disponen para tal fin.

Parágrafo 4. Los niños, niñas y adolescentes víctimas serán remitidos al Centro Zonal del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar o la autoridad competente en el marco de la Ley de Infancia y Adolescencia, del área de influencia del Centro Regional de atención a Víctimas, de acuerdo con las rutas y protocolos de remisión específicos establecidos por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar para el efecto.



Finalmente, una vez realizados los procesos de recolección de la información se procede con la elaboración de graficaciones de la información y hallazgos evidenciados por los investigadores jóvenes, familias y socializado a orientadores, durante el proceso.

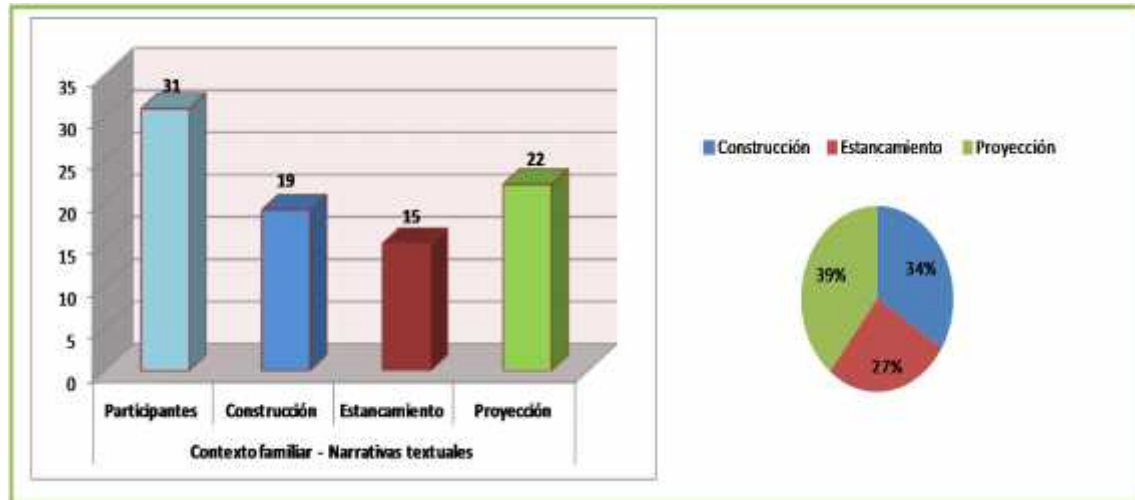
Tabla 1: Gustos y proyecciones profesionales. Autores Penagos., Londoño., (2013)



Inclinación por carreras profesionales en áreas como Psicología, Derecho y Arquitectura, representan el 32% del total de la población encuestada (10 jóvenes). Necesidad de deportes un en todas las edades,



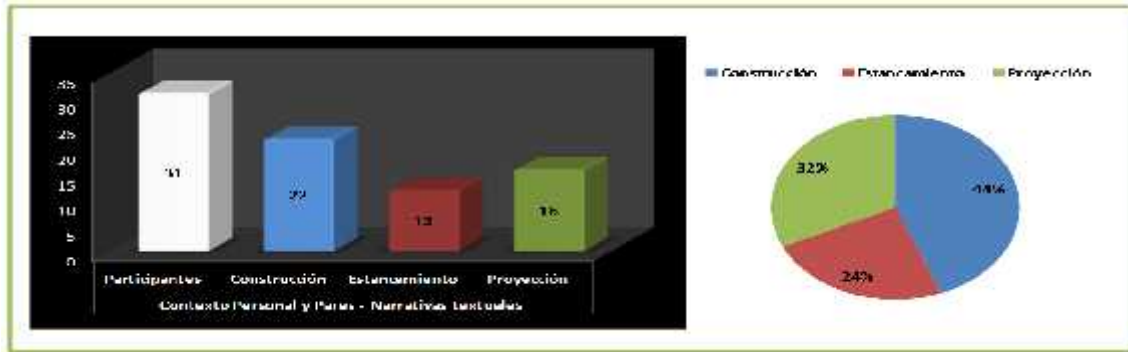
Grafica N° 2. Contexto de familia. Autores Penagos., Londoño., (2013)



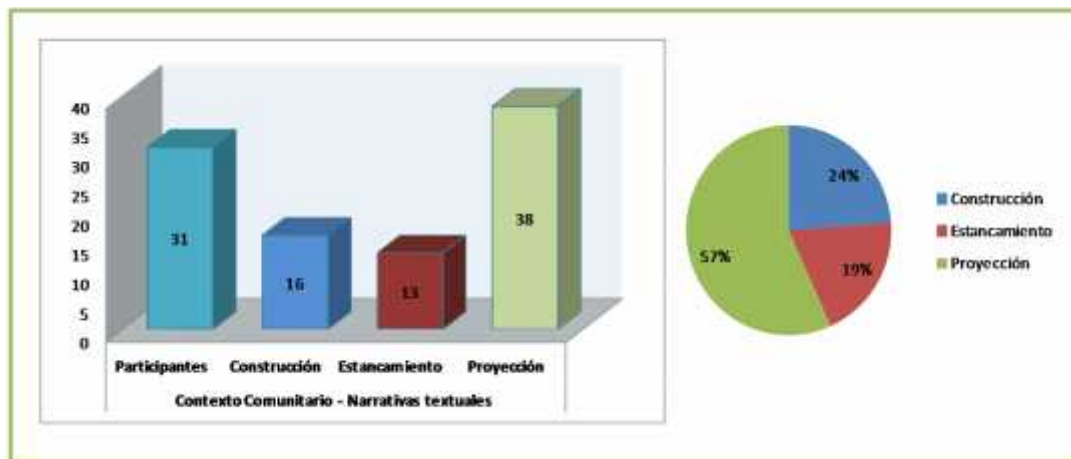
39% de respuestas tendientes a la proyección y apropiación de vínculos familiares, siendo esta la puntuación más alta de la escala, permite ver los intereses de los participantes en la proyección de estrategias encaminadas al fortalecimiento de las relaciones a nivel familiar. 34% de las respuestas giran en torno a los procesos actuales de construcción, dados a partir de las relaciones interpersonales. 27% de las respuestas corresponden al desarraigo familiar evidenciado en la falta de identificación de prioridades, inadecuadas condiciones afectivas e intolerancia.



Grafica N° 3. Contexto de pares. Autores Penagos., Londoño., (2013)



Un 44% de la población genera construcciones de subjetividad desde sí mismos y desde las relaciones con sus pares el 32% de la población se proyecta, identificando gustos, metas e ideales que posibilitan su crecimiento y fortalecimiento como agentes responsables de su propio desarrollo.



Grafica N° 4. Contexto comunitario. Autores Penagos., Londoño., (2013)

El 57% de la comunidad alrededor de los jóvenes, busca la generación de alternativas que faciliten el adecuado desarrollo de su comunidad. El 24% de los NNA encuentran en su comunidad los espacios que permiten la construcción de su identidad, el desarrollo social y



el fortalecimiento de las redes de apoyo. Para un 81% que plantean construcciones de nuevas alternativas, para un 12% que ven limitaciones.

De aquí la importancia de vincular a la comunidad en la solución de las diferentes problemáticas de la misma favoreciendo los procesos de construcción.

Partiendo del cuestionamiento que motivo la investigación, los resultados aquí plasmados dan cuenta de la importancia que tiene vincular en los procesos de transformación a los diferentes actores sociales, no como agentes individuales de una sociedad, si no, como miembros activos en los procesos de cambio. Lo anterior teniendo en cuenta que al vincular a la comunidad que realiza la investigación, de sus realidades, en el reconocimiento de sus problemáticas y proyección de aspiraciones y soluciones, se favorece la optimización de los esfuerzos en pro de los objetivos establecidos, aunque se tiene en cuenta cada sujeto en su particularidad..

En consecuencia, se pudo identificar que una vez los niños, niñas y adolescentes, en la investigación social, son incluidos y tenidos en cuenta en sus territorios. Se comprende la territorialidad, acorde con Ramírez (2006:12) “como un espacio tridimensional compuesto por sociedad-espacio-tiempo”. Para los fines de la propuesta de construcción de intersubjetividades, invita a encontrar la relación: Territorialidad - espacio tiempo – subjetividad, de este modo, si cada territorio provee su propia territorialidad, así mismo cada territorio devela su propia subjetividad y así mismo sus propios sentidos, simbolismos y desarrollos.

En el sentido de territorialidad se demarca el territorio y la familia para el personaje central, porque establece un territorio imaginado de apropiación simbólica, a través de lazos sociales. En el vínculo con el territorio se teje lo “multiescalar”, por “el contraste entre múltiples escenarios vividos” Lindón (2006) señalado por Ramírez (2006:19); en los hallazgos narrativos, la territorialidad implica en la subjetividad, una relación que parte de la vinculación y apropiación con el territorio, como lugar de significados y códigos que han fluido y se han replanteado, en los diálogos con los participantes en el proyecto, en mapeamientos metodológicamente muy bien preparados, por psicólogos que se disponen, y disponen la logística, para motivar la participación, y posteriormente, identificar categorías que han emergido del proceso y que potencializan aspectos como construcción, y proyección de subjetividades estancamiento y dificultades o amenazas, que fueron el resultado de los procesamientos,, en los diferentes espacios de interacción a saber:

La motivación y la empatía en los procesos educativos.

“Que vacano que ustedes jueguen con nosotros, así uno si se anima”. (Ver tabla N° 3).

Los jóvenes evidencian que la participación e interacción activa entre el personal orientador y los educandos, facilitan los procesos de confianza y dialogo. Es indiscutible que se dé un adecuado proceso de relaciones y de encuentros, a través de los cuales los estudiantes y el



personal docente fortalezcan los vínculos, generando mejores resultados en el desarrollo de las diferentes etapas del proceso.

“La actividad me pareció muy buena porque aquí en el club no había visto que hicieran una actividad que digan aah exprésense como ustedes quieran, porque aquí toca seguir unas reglas de lo que toca hacer, si es un dibujo hay que seguir las especificaciones, me gusto por eso, porque uno se podía expresar, me exprese en un papel”. (Ver tabla N° 5).

La relación cercana entre adultos y jóvenes, educadores y padres, han sido considerados como como factores determinantes en la construcción de vínculos en los procesos educativos, motivación y reciprocidad, para la construcción de nuevos conocimientos, desde lo empírico, y que es de incalculable valor generar dinámicas de aproximación y de escucha sincera, a través de los cuales se permita identificar las necesidades reales de una población, facilitando con ello la construcción colectiva y corresponsable de las oportunidades que permitan llevar a cabo los procesos de transformación social. Según Brickman 1987 la motivación *“suministra fuerza y resistencia en la decisión de actuar para alcanzar un fin. Como dice Brickman (1987, cit. en Klinger, 2000: 188)”* (Montero, 2004)

En consecuencia, se considera importante que el personal docente conozca que según MacClelland (1989) existen tres motivaciones que revierten principal importancia, a saber: Necesidad de logro, Afiliación y de Poder, motivaciones que predisponen al individuo a responder en formas que afectan el desarrollo de las actividades propuestas. (Pereira, 2009), ello sin desconocer que el rol del orientador debe enfocarse no en cambiar la forma de pensar de los estudiantes, si no, en generar ambientes propicios para que estos promuevan sus procesos de construcción de subjetividades (Revista Iberoamericana de educación , 2010)

Es responsabilidad de los psicólogos, orientadores y entidades con encargo de esta misión con los niños y jóvenes, adoptar estrategias que faciliten los procesos de cambio en las relaciones entre estos y los educandos. La psicología Comunitaria Como dice Rodigou (2000) mencionado en Barrault, (2007) *“nosotros como psicólogos/as comunitarios/as además de trabajar desde los procesos comunitarios que devienen y se construyen en las comunidades, se asienta el trabajo en la construcción de espacios de encuentro”...* Barrault, (2007) *implica dejar aparecer el otro en toda su dimensión”,* (2007:) *abogando por el reconocimiento de las realidades que se viven, la reconstrucción de la memoria y las proyecciones a futuro. Esto, con miras a desarrollos, según las diversidades culturales y particularidades humanas, en plena fraternidad, dirigida a configurar procesos de construcción de subjetividades históricas en la sociedad, desde cada comunidad, comprometida con procesos de desarrollo humano cultural, como condición para una paz a largo plazo, el desarrollo de la actividades educativas, no deben limitarse a la mera transferencia de información al punto de deshumanizar las metodologías de la educación.*



Construcción de identidad desde los procesos de interacción con sus pares.

"Soy una persona muy amigable genial, atenta, amorosa, colaborativa, respetuosa, me gusta hablar mucho". (Ver tabla N° 3).

Los adolescentes en estos proceso mejoran, hacen amistades constructoras, ya no solo delictivas y mantienen buenas relaciones con sus pares, el ambiente en los espacios de interacción favorece los procesos de construcción del ser biopsicosocial. Los resultados encontrados en este proyecto de investigación, denotan factores que intervienen en la vulneración de derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNA) y la construcción de subjetividades que surgen a partir de sus vivencias.

El hombre tiene la capacidad para elegir la actitud personal ante cualquier reto, o un conjunto de circunstancias y así decidir su propio camino. Lo que el hombre llega a ser lo tiene que ser por sí mismo. Se ha llamado a la autoestima la clave del éxito personal, porque ese "sí mismo", a veces está oculto y sumergido en la inconsciencia o en la ignorancia. (Contraloría General, 2008).

"Mis valores son respeto y tolerancia". (Ver tabla N° 3).

Profundizar en los temas inherentes a la consolidación de la autoestima, valoración del pensar, sentir, hacer, y aspirar, juega un papel determinante en la construcción de las subjetividades del ser; los niños, niñas y adolescentes que participaron activamente durante este proyecto investigativo, permitieron evidenciar en su gran mayoría que alcanzaron altos niveles de reconocimiento propio y entre sí, de valores y cualidades, que no habían percibido, siempre acostumbrados a la rotulaciones, y así se comienza a dar en estos espacios cortos para sus necesidades, se da el autorespeto, y respeto por el otro, autoaceptación y aceptación por el otro, autoevaluación y coevaluación, auto concepto y concepto del otro, y autoconocimiento y conocimiento de sus realidades personales, familiares, sociales, educativas. Siendo el hombre producto de una construcción más social que biológica Lev S. Vigotsky (1896-1934), aclara que el hombre, mantiene vigente la capacidad de autodeterminarse como el artífice principal de su futuro más próximo. La orientación que desde los diferentes contextos debe llevarse a cabo, inequívocamente esta direccionada a fomentar la integralidad del ser socialmente responsable.

Sin embargo se hace necesario que desde los diferentes contextos de interacción social, familiar y educativo se fortalezcan los componentes relacionados con la valoración de sus procesos y acompañamiento a lograr intereses, capacidades y sueños, orientación de como y



donde gestionarlos, facilitando en cada individuo los procesos de subjetivación consciente y constructora, en la autodeterminación frente a la toma de decisiones.

Construcción de subjetividades desde el contexto familiar.

Los estudiantes consultados reconocen además de otras problemáticas que los procesos de ruptura de comunicaciones e interacciones familiares, son uno de los principales causales que impiden su desarrollo integral e imposibilitan la proyección de alternativas, argumentando inadecuados niveles de comunicación en su interior, desatención, inadecuada priorización de necesidades.

"En mi familia hay mucho apoyo cuando suceden problemas delicados". (Ver tabla N° 2).

Pese a la situación actual por la que aparecen los individuos, se denotan fuertes vínculos, solidaridad y adecuados niveles de comunicación entre los integrantes del entorno familiar, situación que actúa como mecanismo de protección para los miembros de la familia.

Escogí la familia, porque algunos no estamos de acuerdo y nos peleamos. Lo bueno de mi familia es que salimos al parque a comer helado y jugamos basquetbol, somos veinte, a veces salimos todos, a veces once, doce, veces diez, hay de todo, cuando nos va bien en el trabajo, todos salimos. Mi mamá trabaja el periódico, mi abuelita poco trabaja porque ella está medio ciega, mi tía también está trabajando el periódico, mi tío está trabajando en pintura, la esposa de mi tío está trabajando en auxiliar de cocina. (Ver tabla N° 2).

El estudiante identifica necesidades y situaciones de tensión en su núcleo familiar, pero a su vez resalta una unidad, rescatando espacios de interacción agradable y afable a su bienestar. Es indiscutible el papel que debe jugar el entorno familiar del estudiante y su nivel de vinculación con las instituciones educativas, relación a través de la cual se facilite la estructuración y ejecución de estrategias que permitan mejorar las condiciones de aprendizaje en los individuos quienes actúan mediatizados por los procesos de interacción social. Lev S. Vigotsky (1925-1934).

"Quiero que con respeto y sinceridad me hables me apoyes y me digas en que estoy fallando y como lo podemos solucionar". (Ver tabla N° 2).

Configuran el deseo de transformar las relaciones con sus figuras de autoridad (madre - padre) a los que respetan y admiran, pero con quienes se presentan significativos y reiterados momentos de tensión.



Las proyecciones evidenciadas desde el individuo aludiendo a las relaciones interpersonales con los miembros de su entorno familiar (padres, madre, hermanos, tíos, tías entre otros), denotan grandes expectativas encaminadas a mejorar los niveles de comunicación y resolución de conflictos. La divergencia problematizadora tratada de manera inadecuada genera de una u otra forma estancamientos en los miembros de la familia como parte del sistema nuclear. Según lo expresado por los jóvenes, se puede evidenciar un notorio contraste entre los postulados de Bergés (1999 pg. 276) donde alude que “*La familia habla de anhelos y proyectos de vida a sus integrantes desde el inicio*”

(viñar, 1999) y su realidad manifiesta, en dicha realidad se evidencia nulidad en los procesos de comunicación, distanciamiento entre los miembros de la familia, exclusiones, preferencia y un sinnúmero de situaciones que menoscaban el desarrollo integral de sus miembros.

Construcción de subjetividades a través de los procesos de interacción sociocultural

¿Por qué la gente consume, por qué si las drogas son tan malas como dicen son usadas por todo el mundo? Es cierto que las drogas ayudan a desestresar?, ¿por qué los medios de comunicación venden productos que la verdad son drogas como son el cigarrillo, la cerveza y otros licores?, si todo el mundo consume y vive bien, ¿por qué nosotros no deberíamos hacerlo? (Ver tabla N° 4).

Se debe considerar que los ambientes socioculturales en los cuales se desarrollan los procesos de interacción del sujeto, mantienen una estrecha e indiscutible relación, por ello, dichos escenarios deben adecuarse a tal punto que permitan alcanzar un equilibrio mediador en las dinámicas del aprendizaje facilitando la construcción y reconstrucción de subjetividades a nivel colectivo e individual.

De manera consecuente, el Proyecto Académico Pedagógico Solidario adoptado por la UNAD enfatiza en lo esbozado en su eje **Antropológico-filosófico**, “*a través del cual se hace un abordaje del ser humano como un proyecto inacabado, dotado de potenciales que le permiten la realización propia y colectiva, con todas las capacidades para lograr su transformación y su autocontrol.* Equipo Visionarios” Humanistas. (2012).

Relaciones que impiden los procesos de construcción y transformación social

Al indagar en los jóvenes aspectos de su comunidad, a través de interrogantes como ¿en su barrio, cuáles consideran los lugares más peligrosos? obteniendo respuestas como



"Callejones oscuros", "Aquí hay mucho marihuanero" "Los puentes". Se denota que los educandos evidencian dificultades en su entorno social, como agentes catalizadores que agudizan problemáticas a nivel individual y colectivo e impiden la construcción de propuestas que permitan satisfacer las necesidades y el logro de sus proyecciones. Frente a este tema se considera importante parafrasear a (González rey, 1997; pág. 108) "La constitución de la subjetividad en el sujeto es un proceso singular, definido no desde afuera sino en la compleja unidad dialéctica entre el sujeto y su medio actual"

"La limpieza social es que digamos, allá en el barrio ellos tienen una lista de los más conocidos, los que se la pasan fumando o cualquier cosa que hacen entonces si lo ven le caen de noche y pumm lo matan". (Ver tabla N° 4).

La narrativa textual de los jóvenes, permite realizar acercamientos a una realidad mediatizada por situaciones de inseguridad, indolencia y desarraigo social, deshumanización que al confluir actúan como los principales dinamizadores de constructos socioculturales disonantes en los diferentes espacios de la comunidad. Entonces como lo suscribe Montero (1998) la comunidad juega un papel determinante en los procesos de investigación y transformación social, pues la intervención requiere de la comunidad denotándose una relación de doble vía, pues la comunidad la comunidad es objetivo y sujeto de la intervención social.

Se puede afirmar que ante las diversas situaciones equidistantes en las problemáticas sociales que impiden el desarrollo de los jóvenes, las comunidades están llamadas a intervenir, el sujeto debe empoderarse de los cambios deseados y participar activamente durante la construcción de las propuestas a fin de optimizar los resultados.

"Las personas son verdaderos sistemas portadores, en su subjetividad individual, de los efectos colaterales y las contradicciones de otros espacios de la subjetividad social" (Rey, 2008)

Teniendo en cuenta el anterior postulado, revierte significativa importancia no dejar de lado el proceso de interacción coexistente entre la familia y el entorno social de los individuos, además de los aspectos relacionados con la edad, género, raza, condición socioeconómica, sistema sociocultural y los procesos de relaciones subjetivas que se dan en los espacios de interacción entre el individuo y la sociedad.

Proyección en la construcción de subjetividades.

A mi si me gustaría ser un futbolista profesional, me gustaría vivir del futbol, hacer golazos como los de Falcao; el futbol es un deporte que siempre me ha gustado y lo práctico cada que tengo tiempo, lo único malo, es que mi papá dice que del futbol nadie vive, que eso es un pasa tiempo y que no me apoya, no me compra uniforme, ni guayos nada, sin embargo



ando buscando oportunidades para vincularme con un equipo, ellos me han visto jugar y les gusta, me han invitado pero por falta de plata para los pasajes hasta el sitio de práctica no he podido ir. (Ver tabla N° 3).

Llama la atención el marcado interés evidenciado en los jóvenes durante las diferentes etapas del proyecto investigativo, la participación activa de los niños, niñas y adolescentes involucrados en este proceso, ofrece una mirada real frente a sus expectativas y proyecciones.

Analizando las proyecciones referenciadas por los participantes de la investigación y tras responder a cuestionamientos como ¿Cuál sería su actuar ante determinada situación o problemática? Se evidencia en ellos un claro interés por la construcción de nuevas subjetividades a través de las cuales se generen cambios tanto a nivel individual como colectivo.

“Mi sueño es ser veterinario”. (Ver tabla N° 2).

Las manifestaciones y planteamientos aludidos por los NNA muestran un marcado interés por dar respuesta a las situaciones problemáticas que actualmente los aquejan en sus contextos familiar, individual y social.

“Me gustaría cambiar en el manejo del tiempo y la influenciabilidad”. (Ver tabla N° 3).

Los NNA se hacen conscientes de las situaciones que ponen en riesgo su desarrollo personal, actitud que debe ser potencializada como oportunidad de mejora a través de una adecuada orientación por parte de sus cuidadores, las herramientas a emplear con los jóvenes deben ser llamativas, adaptadas a sus necesidades. A este momento, propio de la dialéctica memoria-utopía, sigue otro que se vincula con el reconocimiento de opciones con base en el desarrollo de la capacidad para construir proyectos. En este caso, el sujeto representa una potencialidad realizada en términos de determinadas alternativas de sentido: esto es, pasa de la pura potencialidad, propia del primer momento, que contiene múltiples posibilidades de sentido, a la concreción de una alternativa particular de sentido (Zamelman, 2010).

Hay un convencimiento de que en la apropiación y responsabilidad por los procesos sociales se da el desarrollo a escala humana, el desarrollo integral, la ampliación de las diversas potencialidades y competencias, así como la concreción del proyecto de vida para servir a *la sociedad*. Álvarez (2013)

El Proceso aquí socializado, claramente advierte la necesidad de brindar una atención, dialogo y formación integral al individuo que permita desde una mirada holística aportar de manera significativa a los procesos transformacionales tal como lo evidencian los jóvenes tras el planteamiento de las proyecciones para su formación y aspiraciones profesionales; es allí donde los responsables de intervenir en estas comunidades vulnerables son llamados a



interactuar de manera responsable y coherente con las políticas de RSU, garantizando con ello la eficiencia, eficacia y efectividad en cada una de las actuaciones contribuyendo al alcance de los objetivos trazados.

La conformación de cimentadas redes de apoyo comunitarias, gubernamentales y sociales; que actúen como soporte en el desarrollo de las diferentes etapas de transformación y construcción de nuevas subjetividades.

CONCLUSIONES

En el proceso se advierte y se responde con planteamientos epistémicos, teóricos y metodológicos, a la necesidad de apertura de espacios adecuados investigativos de lo humano, para establecer la recuperación del sujeto, en la mirada integral al individuo y del contexto, a sus particularidades y a necesidades comunes, que permita desde una contemplación holística aportar de manera significativa a los procesos transformacionales, tal como lo evidencian los jóvenes, con base en indagaciones de los participantes: jóvenes, orientadores y familias.

Dar apertura a espacios para reconocerse y reconocer al otro y a sus contextos, posibilitar su voz y acción y tener oportunidades de resignificaciones. Se trata del planteamiento de proyecto vital, con base en fortalezas y aspiraciones que han descubierto y reconocido en los diálogos y proyecciones para un futuro posible, y para aspiraciones de formación profesional; es allí donde los responsables de intervenir en estas comunidades vulnerables, son llamados a interactuar de manera responsable y coherente con las políticas de Responsabilidad social universitaria y formación profesional, para dinamizar procesos personales y comunitarios, en los cuales que se llegue a las subjetividades.

Es por esto que la pregunta por la subjetividad se está, entendiéndose como una pregunta por la constitución y configuración del ser en su biografía, en su historia, en sus interacciones, en su contexto y cotidianidad. En el tiempo y hacia el presente y futuro. Es decir: teóricamente la propuesta se fundamenta en una apuesta por la categoría subjetividad y metodológicamente por la investigación social, en la cual se utiliza la narrativa como el escenario privilegiado.

Aprender a buscar y construir en equipo con el otro, “interpretar con el otro” dichas construcciones subjetivas, en los sujetos que están reconociendo sus procesos y recuperan sus historias de vida, dado que por medio de ellas, se ha iniciado un ciclo de conversaciones, para abonar las bases de



una relación profunda, ser capaces de asumir y reconocer a un Otro, como un sujeto social y no como un enemigo, aún en situación de conflicto, desde un posicionamiento crítico (ético y político) y un modo de relación en procesos de transformación de la subjetividad.

Siendo consecuente con el objetivo trazado por la OPAN/NP se hace necesario instarlos a fortalecer sus procesos educativos, a través de la consolidación de redes de apoyo, mediante las cuales se realice un verdadero proceso de atención integral con los más altos estándares de responsabilidad social.

Un aspecto relevante y que requiere de la cooperación entre UNAD y protección es en cuanto a la creación de los perfiles del practicante que ejercerá su papel de mediador en los diferentes ambientes, teniendo en cuenta que se requiere de profesionales líderes, propositivos e innovadores, que favorezcan el sano desarrollo de los NNA. Las actividades que se realicen para NNA, deben responder a los intereses, gustos, aptitudes y contextos locales y culturales, que faciliten la apropiación y participación activa de los NNA.

La institución debe hacer seguimiento a los procesos en los convenios, para fortalecer los procesos existentes y fomentar mejoras que permitan identificar nuevas alternativas para la formación profesional y el impacto en los resultados de los procesos de prácticas y opciones de grado, en este caso en la restitución de derechos y la transformación social de jóvenes familias y programas. La conformación de cimentadas redes de apoyo comunitarias, gubernamentales y sociales; que actúen como soporte en el desarrollo de las diferentes etapas de transformación y construcción de nuevas subjetividades.

RESULTADOS DE SEGUIMIENTO

Los investigadores continúan vinculados con las familias y aprovechando los recursos existentes, además de generar momentos de reflexión, seguimiento de los procesos de los jóvenes y sus familias, desarrollan actividades recreativas, salidas a paseo y también han establecido vínculos sólidos, donde la comunidad concurre, en casos de requerir orientación y apoyo en gestiones, .Desde programas de la policía nación, los jóvenes han obtenido grados y reconocimientos certificados por diplomas y menciones y hay un grupo, que ha manifestado su voluntad de pertenecer a la policía, así como otros han tenido la oportunidad de ampliar sus aspiraciones deportivas y otras aspiraciones, con apoyo de todos. Las familias colaboran y están atentas a los requerimientos de sus hijos, se concluye, que lo que se requerían eran estos procesos y que los profesionales de la Uñad, han demostrado altas calidades y compromiso de responsabilidad social.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Álvarez, M. I. (2012.). El Enfoque De Responsabilidad Social En La Educación Superior Y Las Implicaciones En La Formación Profesional.

Baró, M. (1986). Impacto en los Diferentes ámbitos Psicológicos. En F. González. Brasilia: Revista Interamericana de DESBORDES, 25.

Contraloria General. (2008). *Autoestima*. Recuperado el Agosto de 2013, de http://portal.veracruz.gob.mx/pls/portal/docs/Page/Cginicio/Pdfs_Marcolegal/Manual%20autoestima%202008.Pdf

Educarchile. (s.f.). Teorías del Aprendizaje. Recuperado el Abril de 2013, De http://www.educarchile.cl/web_wizzard/visualiza.asp?id_proyecto=3&id_pagina=305&posx=4&posy=2

Equipo Visionarios Humanistas. (2012). El Paps De La Unad En La Investigacion Y En La Intervencion Psicosocial. Bogotá: UNAD.

Jorge Rasner, E. A. (s.f.). Ciencia Conocimiento y Subjetividad. Recuperado el Abril de 2013, de http://jhoanramix.blogspot.com/2010/12/la-construccion-de-la-subjetividad_03.html

Lego, r. L. (s.f.). La Construcción de la Subjetividad. Recuperado el Abril de 2013, de http://www.captel.com.ar/downloads/1304073013_construccion%20de%20la%20subjetividad_mizkyla%20lego.pdf

Nuestro Chile. (s.f.). teorías del aprendizaje. Recuperado el 10 de Abril de 2013, de http://www.educarchile.cl/web_wizzard/visualiza.asp?id_proyecto=3&id_pagina=309&posx=4&posy=3

Gallardo, S. C. (2007). *El constructivismo social como apoyo en el aprendizaje en línea*. México: Universidad de Guadalajara.



- Gergen, K. J. (2012). *Realidades Y Relaciones*. Recuperado el Agosto de 2013, de Aproximaciones a la construcción social:
<http://pslibrorum.files.wordpress.com/2012/09/gergen.pdf>
- González, F. (2006) *Investigación Cualitativa y Subjetividad*. Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala. Guatemala, Guatemala.
- Gonzalez Rey, F. G. (2008). *Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales*. Brasilia - Brasil: Revista Diversitas
- Gonzalez Rey, F. L. (2004). *La Crítica en La Psicología Social en Latinoamérica*. Recuperado el Abril de 2013, de
<http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03838.pdf>
- Hernández J., (2011) *La problematización comunitaria propuesta por Maritza Montero, M.,*. Recuperado 08 14/14: 5 15 am, [la Problematización-comunitaria-propuesta-por-Maritza-montero](http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03838.pdf)
- Gómez, A. D. (s.f.). *Aportes para una Historia de la Psicología Comunitaria en Colombia*. págs. 2-3. Recuperado el 2013
- Herrera J., Caro, J., Álvarez., M., otros (2010-2013) “*Resignificando la Paz: Una experiencia educativa con estudiantes desmovilizados y reinsertados de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia*”. UNAD. Bogotá.
- Hormaza, M. O. (2008). *PEPSIC*. Recuperado el 2013, de *Psicología*
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0034969020080003000008&script=sci_arttext
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires. Argentina: Editorial Paidós.
- Pereira, M. L. (2009). *Redalyc.org*. Recuperado el Agosto de 2013, de www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010
- Ramírez, M. E. (s.f.). *eumed*.
- Ramírez, M. E. (s.f.). *eumed.net*. Recuperado el Abril de 2013, de <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2007/merzr/2.htm>



Revista Interamericana de Psicología. (2004). La Crítica en la Psicología Social Latinoamericana. En F. Luis, La Crítica en la Psicología Social Latinoamericana (pág. 352). Brasilia: Revista Interamericana de Psicología.

UNAD. (s.f.). Unad Misión y Visión . Recuperado el 2013, de <http://informacion.unad.edu.co/mision-y-vision>

UNAD. (s.f.). (2012) PAPS 3.0

UNAD. (2012) Línea de investigación: Psicología y Construcción de Subjetividades. ECSHA

UNAD. (s.f.). Unad Reseña Histórica. Recuperado el 2013, de <http://informacion.unad.edu.co/resena-historica>

Viñar, M. U. (1999). Construcción de la subjetividad del niño. Recuperado el Agosto de 2013, de www.apuruguay.org/revista_pdf/rup100/100-ulriksen.pdf

Zemelman, H. (2010). Sujeto y Subjetividad: La Problemática de las Alternativas Como Construcción Posible. Polis, 357-360.

Zapata, A. V. (2009). Psicología De Los Grupos. Popayan: Unad.



IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY 1620 Y DECRETO 1965 DE 2013, CONVIVENCIA ESCOLAR, EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PUBLICAS DEL MUNICIPIO DE YOPAL

Cristian Yecid Martínez Cifuentes
Docente
CEAD Yopal
Grupo de investigación Eco Unadista
Semillero de investigación Psinvescas

Yeimy Piedad Camacho Araque
Estudiante programa Psicología
CEAD Yopal
Grupo de investigación Eco Unadista
Semillero de investigación Psinvescas

RESUMEN

El presente estudio de investigación tuvo como objeto conocer el proceso de implementación de la Ley 1620 de 2013 Convivencia Escolar y el y el Decreto reglamentario 1965 de 2013 en las Instituciones Educativas Públicas de la ciudad Yopal; con el fin de verificar la realización de los diferentes procesos que menciona el Ministerio de Educación Nacional, a través de los lineamientos técnicos que forman parte de esta legislación del orden nacional, en cada una de las Instituciones Educativas; así como su inclusión en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y articulación con los proyectos pedagógicos transversales. A partir de establecer una línea de base de este proceso, se lleva a cabo un proceso de acompañamiento y asistencia técnica de manera articulada con la Secretaría de Educación Municipal, que



inicia desde la socialización de la Ley de Convivencia Escolar hasta la implementación de la misma en veinticuatro Instituciones Educativas de carácter oficial.

Los resultados parciales del presente estudio, muestran un conocimiento de la normatividad vigente por parte de los directivos y cuerpo docente de las veinticuatro Instituciones Educativas que forman parte de la muestra; sin embargo, el proceso se limita a la conformación de los Comités de Convivencia Escolar al interior de las Instituciones, sin la puesta en marcha de acciones concretas que respondan a las directrices nacionales, debido en gran parte, a falencias propias de cada institución que dificultan la articulación con los diversos proyectos pedagógicos transversales. Lo anterior, trae como consecuencia, entre otras cosas, que aún no realice un proceso de atención adecuada y oportuna a los eventos relacionados con el bullying y el ciber bullying, lo cual parte desde la misma tipificación de los casos, ya que los actores del sistema educativo no están capacitados para identificarlos y distinguirlos de las vivencias cotidianas de los niños y jóvenes en edad escolar.

Palabras Clave: Convivencia Escolar, Bullying, Cyberbullying.

ABSTRACT

The main purpose of this research was knowing the implementation's process of 1602/2013 law about School life and ordinance 1965-2013 for High Schools in Yopal city; with the purpose of verify the accomplishment of different process that MEN (National Education's Ministry) refers, following the technical guidelines that join to national legislation in each of Educational Institutions; as well as Institutional Educational Project (IEP) and Educational Transversal Projects linkage. After establishing a baseline of this process, performed an accompanying and technical assistance in coordination with the Municipal Secretariat of Education, it starts from the Law' socialization and implementation about School life in twenty Official Educational Institutions.

Partial results of this study show a knowledge of current regulations by executives and teachers from twenty-four educational institutions who are part of the sample; however, the process is limited to the Committees of School Life formation with in the institutions, without the implementation of concrete measures that meet national guidelines, cause by each institution's own shortcomings that hinder coordination with the different educational projects. Above results in, that still does not make a proper and timely process to events related with bullying and cyber bullying care, which starts from the same classification of



cases as actors education system are not trained to identify and recognize them from the daily experiences of children and young people of school age.

Words Key: school coexistence, bullying, cyberbullying.

INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar ha sido siempre una de las mayores preocupaciones para el Ministerio de Educación Nacional, por cuanto se ha convertido en uno de los parámetros que mayor afectación pueden generar en los niños, niñas y adolescentes en edad escolar, ya que las consecuencias a las cuales se ha llegado, ha incrementado los índices de deserción escolar, afectaciones físicas y psicológicas y en gran medida, hasta fatalidades Ley 1620 (2013).

El presente documento contiene la descripción del proceso de verificación y acompañamiento para la implementación de la Ley 1620 y el Decreto reglamentario 1965, en las Instituciones Educativas Oficiales de la ciudad de Yopal en articulación con la Secretaria de Educación Municipal. El proceso está compuesto por varias fases, el cual inicia por la identificación del estado de conocimiento de los actores educativos frente a la legislación correspondiente; seguido de la asistencia técnica para procesos relacionados con la conformación de los Comité de Convivencia Escolar, la adopción de la Ley en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y finalmente la promoción para la articulación de la Ley con los proyectos pedagógicos transversales que deben implementar cada Institución de acuerdo con las directrices nacionales.

La importancia de la implementación de esta Ley en las Instituciones Educativas, está orientada a crear un espacio y clima escolar adecuado para los estudiantes, un lugar en armonía y aportar al mejoramiento de localidad educativa y a la formación de buenos ciudadanos, haciendo énfasis en entender la convivencia escolar como un asunto colectivo cuya responsabilidad es compartida, no solo al interior de la Institución sino a nivel intersectorial a nivel del municipio.

Le ley de convivencia enfoca a la Instituciones Educativa a crear movimientos o grupos que en este caso son los Comités de convivencia Escolar conformados a nivel Nacional, Departamental, Municipal y Educativo que serán los encargados de dar manejo y atención a la sana convivencia escolar y evitar que dicha convivencia se vea afectada debido a la



vulnerabilidad de los derechos de algún miembro de la comunidad educativa y la afectación directa de la misma mediante eventos relacionados con el Bullying y el ciber-bullying, específicamente.

OBJETIVOS

Adelantar un diagnóstico relacionado con la implementación de la Ley 1620 Convivencia Escolar y su Decreto reglamentario al interior de las Instituciones Educativas Oficiales del municipio de Yopal, con el fin de establecer una línea de base para la ejecución de estrategias y proyectos educativos que mejoren y fortalezcan las competencias ciudadanas y la convivencia escolar.

Objetivos específicos:

Establecer la línea de base frente al proceso de implementación de la Ley de Convivencia Escolar, a partir de la información suministrada por las Instituciones Educativas y su correspondiente acoplamiento en el PEI de las Instituciones.

Identificar áreas de riesgo que permitan diseñar estrategias orientadas al mejoramiento y fortalecimiento de la implementación de la Ley de Convivencia Escolar.

Realizar asistencia técnica a las Instituciones Educativas frente a la implementación de la Ley 1620 de 2013, lo cual contribuya con el proceso de implementación de la misma, de acuerdo con los lineamientos nacionales.

METODOLOGIA

El presente estudio de Investigación, desde su posición teórica, se enmarca en los lineamientos técnicos de la Ley 1620 de 2013 y su Decreto reglamentario 1965, emitida por el Ministerio de Educación Nacional; por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad, la prevención y mitigación de la violencia escolar.

Dentro del procedimiento, se realizan acciones de acercamiento y empoderamiento con las Instituciones Educativas Públicas de la ciudad de Yopal, en coordinación con la Secretaría de Educación Municipal; con el fin de socializar la normatividad vigente en el tema y se



realiza asistencia técnica para la implementación de cada uno de los Componentes que forma parte de los lineamientos técnicos de la Ley 1620 de 2013.

Tipo de Estudio

El tipo de estudio corresponde al tipo descriptivo, ya que busca describir las características de una población específica, frente a una temática en particular, en el marco de una normatividad vigente.

RESULTADOS

Los resultados se analizan a través del Sistema de Información de la Calidad Educativa (SIDGE), el cual es el Programa en el cual se incluye toda la información relacionada con el actuar de las Instituciones Educativas frente a su Proyecto Pedagógico. A través de la verificación de este instrumento, así como la revisión del estado de las Instituciones frente al proceso de implementación, se puede evidenciar la línea de base de cada Institución frente al proceso mismo; de tal forma que la asistencia técnica se orienta a promover el desarrollo de las acciones inherentes a cada fase de acuerdo con las características propias de cada Institución. Se realiza la verificación de la información en la plataforma en donde se establece qué Instituciones Educativas han actualizado el PEI en la plataforma SIGCE.

RESULTADOS PARCIALES

Los resultados parciales del presente estudio, permiten evidenciar que el 91% de los Directivos de estas Instituciones Educativas conocen y ha socializado el contenido de la Ley 1620 de 2013; sin embargo, los demás actores educativos como estudiantes y padres de familia, no la conocen y en algunas de ellas no se ha llevado a cabo aspectos importantes como la conformación de los Comités de Convivencia Escolar y la realización de acciones orientadas a la implementación de la misma donde se involucre toda la comunidad educativa de manera articulada con sus Proyectos Pedagógicos Transversales. Estas dificultades evidenciadas, se agregan a aspectos como la carencia de cuerpo docente que se empodere del tema y lidere acciones decisivas orientadas a su implementación, así como a la falta de acompañamiento institucional, quien asista el desarrollo de actividades de acuerdo con los lineamientos técnicos.



El 20.83% de la muestra, no ha conformado aún el Comité de Convivencia Escolar, lo cual se considera el punto de partida del proceso de implementación, ya que se requiere de docentes que lideren el diseño y desarrollo de acciones que promuevan la convivencia escolar. El 8.33% de las Instituciones no han desarrollado ningún tipo de acción orientadas a fortalecer las competencias ciudadanas con la comunidad educativa, lo cual puede sugerir desconocimiento de la normatividad entre otros varios factores. El 9% de la muestra no tiene conocimiento o no desarrolla acciones inherentes a la Estrategia de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía PESCC, a través de la implementación de la “Maleta Pedagógica”, programa de la Secretaría de Educación Municipal.

Un 16% de la muestra, en definitiva, no está desarrollando las acciones realizadas a través de los Proyectos Pedagógicos Transversales, lo cual puede sugerir que sus acciones no se realizan conforme a la Ley 1620 de 2013, partiendo de un desconocimiento de la norma y siguiendo con una baja articulación al interior de su Institución y de forma intersectorial a nivel del municipio, con las efectos que conlleva dicha situación.

Finalmente, se puede evidenciar que las Instituciones Educativas presentan dificultades frente a la tipificación de casos o eventos relacionados con bullying escolar o cyberbullying al interior de las mismas; donde sólo un 66% de la muestra ha reportado este tipo de casos a la instancia correspondiente con el fin de seguir el conducto regular. Sin embargo, se resalta que los actores del Sistema Educativo no están lo suficientemente preparados para identificar adecuadamente este tipo de eventos.

Perspectivas

Los alcances que pretende el presente estudio, en desarrollo, están orientados a:
Promover el desarrollo de estrategias, programas y actividades para que las entidades en los diferentes niveles del Sistema y los establecimientos educativos fortalezcan la ciudadanía activa y la convivencia pacífica, la promoción de derechos y estilos de vida saludable, la prevención, detección, atención y seguimiento de los casos de violencia escolar, acoso escolar o vulneración de derechos sexuales y reproductivos e incidir en la prevención y mitigación de los mismos, en la reducción del embarazo precoz de adolescentes y en el mejoramiento del clima escolar.

Identificar y fomentar mecanismos y estrategias de mitigación de todas aquellas situaciones y conductas generadoras de situaciones de violencia escolar.



Contribuir a la prevención del embarazo en la adolescencia y a la reducción de enfermedades de transmisión sexual.

Discusión

En la actualidad las Instituciones Educativas se ven afectadas por una problemática social como lo puede ser el acoso escolar y el ciber acoso, con los correspondientes efectos que puede repercutir en aspectos importantes del funcionamiento de las víctimas como su rendimiento académico y la conducta social al interior de las Instituciones Educativas; sin mencionar las repercusiones psicológicas y emocionales del afectado que se pueden reflejar en las diferentes áreas de funcionamiento.

No sólo las Instituciones Educativas tienen la responsabilidad de contribuir con la formación de ciudadanos dentro de parámetros de una convivencia pacífica a través de la puesta en marcha de proyectos pedagógicos transversales, paralelo a su calendario académico; sino también es una responsabilidad compartida, donde deben confluir acciones orientadas hacia un mismo fin, por parte de los actores intersectoriales involucrados en este proceso, entre ellos, el ICBF, la Policía de Infancia y Adolescencia, el Sector Salud, el sector Justicia, entre otros.

El desconocimiento de los lineamientos técnicos de la Ley 1620 de 2013 y su Decreto reglamentario por parte de los actores institucionales involucrados en la implementación y ejecución de acciones inherentes a la misma; agregado a aspectos como la baja demanda de docentes que puedan liderar acciones orientadas a promover la convivencia escolar al interior de las Instituciones Educativas; las dificultades del trabajo intersectorial donde se articulen y direccionen estas acciones a nivel municipal y el bajo acompañamiento institucional, el cual opere a través de la implementación de mecanismos de control que garanticen la incorporación y puesta en marcha de la Ley; entre otros aspectos; pueden constituir en factores que amenazan el impacto esperado a través de la implementación de esta legislación en la comunidad educativa nacional, en particular en el municipio de Yopal.

Lo anterior, puede verse reflejado en las cotidianas situaciones asociadas a la presencia de cualquier manifestación de violencia al interior de las Instituciones Educativas; donde muchas veces, aún se encuentran dificultades en el abordaje integral del caso de acuerdo con un protocolo de atención, iniciando por la tipificación del caso (bullying, cyberbullying, dificultades disciplinarias, etc), siguiendo por la atención médica o psicológica según se requiera y el seguimiento socio legal correspondiente.

En la medida, en que las Instituciones Educativas la asignen la relevancia que tiene la Ley de Convivencia Escolar en los procesos de construcción de ciudadanía desde la primera infancia,



adaptando e incorporando a sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) los lineamientos técnicos, conformando los Comités de Convivencia Escolar, diseñando y ejecutando acciones orientadas a la promoción de la sana convivencia y asignando un lugar preponderante los proyectos pedagógicos transversales que forman parte de la presente Ley, como el Proyecto de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía PESCC; en esa medida puede prevenirse la ocurrencia de eventos relacionados con el embarazo no deseado en adolescentes, el bullying, el ciberbullying y cualquier otra circunstancia que atente contra la sana convivencia y que impacte en forma determinante a los actores del sistema educativo y sus núcleos familiares. Sólo a través de un trabajo decidido a nivel institucional e intersectorial, puede mitigarse en gran medida esta realidad que cada vez aqueja la población escolar no sólo en el municipio de Yopal, sino en todo el territorio nacional.

CONCLUSIONES

Mediante el trabajo de campo realizado se logró evidenciar que la mayoría de las Instituciones educativas aún no han empezado la etapa de implementación e inclusión de la ley 1620 de 2013 dentro de sus planteles educativos.

Se evidencia por parte de las Instituciones Educativas la falta de claridad en los términos inherentes a la ley como el Bullying y ciber-bullying, de igual forma la falta de claridad a la hora de tipificar y connotar los casos que afectan la convivencia escolar.

Las acciones que involucran los actores municipales frente al desarrollo de acciones que promuevan la convivencia escolar, pueden indicar falta de compromiso y dificultades en el trabajo intersectorial.

Se evidencia una gran necesidad de incluir profesionales idóneos en la operatividad de las Instituciones Educativas, que contribuyan con la implementación de acciones que fortalezcan la sana convivencia al interior de las mismas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CAMPOS, María Fernanda. Guía Pedagógica para la Convivencia Escolar. Bogotá. 2013. P. 1- 297.

CHAUX, Enrique; LLERAS, Juanita y VELAZQUEZ, Ana. Competencias Ciudadanas de los Estándares al aula: Una propuesta integral a las áreas académicas. Bogotá: Universidad de los Andes. Facultad de Ciencias Sociales, 2013. Pag. 1-225.



CORREA, Ruth; GAVIRIA, Alejandro; CAMPO, María y GARCES, Mariana. Ley 1620 de 2013 “Convivencia Escolar”. Bogotá. 2013. Pag. 1-25.

Decreto 1860 de 1994. Proyecto Educativo Institucional. PEI. Por la cual se reglamenta la construcción de los PEI en las Instituciones Educativas del Territorio Nacional. Ministerio de Educación Nacional. Colombia, 1994.

Decreto 1965 de 2013. Por el cual se reglamenta el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Ley 1620. 2013. Pag. 1-23.

Ministerio de Educación Nacional. Ley 1620 de 2013. En: gov.co/co/1621/articulos/327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf. Consulta realizada el día (12) del mes de (mayo) de (2014).

Ministerio de Educación Nacional. Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. PESCC. En: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-171669.html>. Consulta realizada el día (14) del mes de (mayo) de (2014).

Ministerio de Educación Nacional. Maleta pedagógica. En: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-propertyvalue_48963.html. Consulta realizada el día (20) del mes de (mayo) de (2014).

Ministerio de Educación Nacional. Gestión de la Calidad Educativa. SICGE. En: gestionsecretariasdeeducacion.gov.co/. Consulta realizada el día (20) del mes de (mayo) de (2014).



EL LIDERAZGO COMO CONDUCTA PROSOCIAL EN EL MARCO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Martha Liliana Palomino Leiva
Docente
CEAD Dosquebradas, Risaralda
Grupo de investigación Social GIS
Semillero de investigación Eco-vivencia

Olga Beatriz Gómez Hincapié
Estudiante programa Psicología
CEAD Dosquebradas, Risaralda
Grupo de investigación Social GIS
Semillero de investigación Eco-vivencia

RESUMEN

Esta investigación tuvo el propósito de promover el liderazgo como comportamiento prosocial en los espacios de socialización de los niños y niñas de básica primaria. La metodología fue cualitativa mediante la Investigación-Acción (IA). Las técnicas utilizadas fueron la observación directa, los diálogos informales y talleres lúdico - pedagógicos. Los participantes fueron 10 niños (as), sus padres y maestros de una de las instituciones educativas públicas del municipio de Supía Caldas.

Los resultados evidencian que el reconocimiento, la promoción de valores y el liderazgo en los (as) niños (as), ayuda a promover conductas positivas, encauzar roles y tareas al interior de la escuela el cual les permite aprender a comunicarse, aprender a escuchar, desarrollar la inteligencia emocional y el reconocimiento de sus habilidades y fortalezas. Así como, el desarrollo de nuevas formas de ver el mundo que les rodea. Se concluye que se nutre el talento individual fomentando la autogestión emocional, la ayuda, la participación, la mejora de las habilidades sociales y el trabajo en equipo en el ámbito escolar.



Palabras claves: aprendizaje, colaboración, liderazgo, reconocimiento, socialización, roles.

Abstract

This research was to promote leadership and prosocial behavior in social spaces for children of primary age. The methodology was qualitative by Action Research (IA). The techniques used were direct observation, informal dialogues and playful workshops - teaching. Participants were 10 children, their parents and teachers in public educational institutions in the municipality of Caldas Supía. The results show the recognition, promoting values and leadership (as) children (as), helps promote positive behaviors, channel roles and tasks, within the school which allows them to learn to communicate, learn to listen, develop emotional intelligence and recognition of your skills and strengths. As well as, the development of new ways of seeing the world around them. We conclude that individual talent is nurtured by encouraging emotional self-management, support, participation, improved social skills and teamwork in schools.

Keywords: learning, collaboration, leadership, recognition, socialization, role.

INTRODUCCIÓN

En los ambientes escolares son frecuentes las conductas agresivas sin distinción de estratos sociales o modalidades que muchas veces obstaculizan el normal desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje; se deterioran las relaciones no solo entre pares. También entre docentes, directivos, padres y madres de familia. De hecho, Las instituciones educativas de básica primaria se consideran un escenario vulnerable a las diferentes formas de violencia (física, verbal, abuso sexual, maltrato y matoneo), manifiestas y expresadas en la vida social de los niños y niñas sin importar su edad, afectando de manera negativa su desarrollo y aprendizaje.

Igualmente, en este escenario se carece de estrategias que aborden de manera positiva este tipo de violencia. Muchas veces se identifica el problema pero no se aborda adecuadamente, ya sea por el desconocimiento o la constante hegemonía que instauran los docentes y directivos en la vida cotidiana de la escuela, creando así estereotipos de niños y niñas problema. Al respecto, Fernández (2011), expresa: “este tipo de conductas tiene una elevada



incidencia y traen como consecuencia efectos físicos, psicológicos y sociales” y que en el contexto escolar se manifiestan en la vida del niño, ya sea víctima o agresor.

Ante esta realidad surge el interés por potenciar los comportamientos prosociales en los niños y niñas buscando no solo su reconocimiento sino reorientando sus comportamientos agresivos por aquellos relacionados con la colaboración, la ayuda, la empatía, la escucha y la solidaridad mediante la promoción de un liderazgo positivo.

De esta manera este estudio se centra en el liderazgo como una estrategia que permite dar reconocimiento social, mejora de la autoestima y el aprendizaje social de la ayuda, la colaboración y la solidaridad, así como el empoderamiento de los niños (as) y la reorientación de sus conductas agresivas potenciando sus fortalezas y cualidades como sujetos sociales de derecho en el ámbito escolar.

Tal como lo indica Marín Escobar (2010), la conducta prosocial ha sido estudiada por mucho tiempo desde la psicología social, siendo este un constructo abordado como una alternativa para la explicación y comprensión del fenómeno de la agresión y violencia, explicación motivada tanto por factores individuales, sociales y culturales. De esta manera se entiende la prosocialidad como aquella conducta o comportamiento positivo que un sujeto realiza para beneficiar a otros sin esperar nada a cambio (Roche, González Portal, Agustín Moñivas, Garaigordobil en Marín escobar, 2010).

Desde esta perspectiva es importante destacar que la teoría del Aprendizaje Social de Bandura muchos psicólogos la han utilizado para desarrollar habilidades prosociales como respuesta alternativa a la conducta agresiva puesto que al modelar comportamiento prosociales, el sujeto puede ver cómo otros se comportan en forma socialmente aceptable, la práctica guiada y reiterada; y el ofrecer beneficios o estímulos posibilita nuevas acciones y comportamiento (ArtículoZ, 2009).

Otra constructo abordado en este estudio es la personalidad de Walter Mischel, quien “establece que el comportamiento de otra persona esta influencia por dos factores: los atributos específicos de una determinada situación y la forma en cómo percibe la situación” (Mae Sincero, Jul 19, 2012). Es decir, la conducta del individuo está muy influenciada por estímulos externos.

OBJETIVOS

General.



Analizar el liderazgo como comportamiento prosocial en la disminución o no, de las manifestaciones de agresividad presentes en los niños para el mejoramiento de las relaciones de convivencia mediante la investigación – acción en la Institución Educativa Supía – Caldas.

Específicos.

Identificar los comportamientos agresivos de los niños y niñas y sus formas manifiestas de la institución educativa mediante procesos de observación y el dialogo informal con docentes y padres de familia.

Promover el liderazgo prosocial a través del contacto directo y el desarrollo de talleres lúdicos pedagógicos, implementados durante la jornada escolar.

Describir los comportamientos prosociales de los niños y niñas manifestados en su vida cotidiana de la Institución Educativa Supía a través del análisis cualitativo.

METODOLOGIA

Enfoque de investigación.

Esta investigación es cualitativa, la cual permite realizar indagaciones que arrojan datos descritos de las opiniones de los sujetos participantes y de lo se observa en el campo de estudio (comportamientos prosociales y no prosociales). A partir de Rodríguez, Gómez & Gil (1999), tiene un enfoque emancipador puesto que es crítico, promueve la participación y se orienta a la práctica.

En el análisis requiere de un profundo entendimiento del comportamiento humano y las razones que lo gobiernan, busca además responder preguntas tales como cuál, dónde, cuándo, cuánto; ésta investigación se aborda en muestra pequeña y se observan los comportamientos de niños y niñas reducidos a un salón de clase, escenario educativo o una comunidad educativa.

Tipo de estudio.

La Investigación - Acción centrada en el ámbito escolar a través del cual se requiere asumir una postura auto reflexiva llevada a cabo por los participantes en situaciones sociales a fin de mejorarlas y comprenderlas por parte de quien realiza la investigación a partir de hechos y comportamientos observados en el campo de estudio tal como lo expresa Kemmis (Rodríguez, Gómez & Gil (1999)).



Autorreflexión complementada por conceptos, sentimientos, ideas y experiencias emitidas mediante el diálogo libre de los participantes del contexto, en este caso los niños (as), docentes, padres y madres de familia. Además se requiere de la percepción e interpretación del investigador para poder emitir juicios y encontrar una explicación a las manifestaciones visibles del problema que dan pie en la transformación de la realidad.

Su proceso metodológico tuvo como propósito resolver la presencia de comportamientos no prosociales de niños y niñas a partir de una intervención psicopedagógica en el ámbito escolar buscando el conocimiento a partir de la práctica tal como lo describe Sandin (en Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Este proceso fue inductivo, flexible y analítico desarrollado mediante las siguientes etapas: a). Contacto inicial con la institución educativa y la docente del curso. b). Identificación de la necesidad escolar con relación a los comportamientos de los niños y niñas. c). Diseño y desarrollo de un plan para promover el reconocimiento y el liderazgo prosocial con los niños y niñas identificados con comportamientos agresivos. d). Evaluación e informe del proceso.

Participantes.

7 hombres y 3 mujeres entre los 10 y 11 años, sus acudientes y docente de un total de 31 niños y niñas del grado cuarto de la Institución Educativa Supía durante el periodo 2013-2.

Técnicas e instrumentos de recolección de información.

Observación directa: observación y reflexión sobre el comportamiento habitual y regular de los niños y niñas en su ámbito escolar y en el desarrollo de acciones colaborativas. Para ello se utilizó el registro en horas de clase, descanso y actividades colaborativas.

Diálogos informales: conversaciones y pláticas dadas en el contacto directo con los 10 niños (as) para ganarse la confianza y conocer sus vivencias, experiencias familiares, formas de vida, y de concebir el mundo. Igualmente, se hizo contacto directo con sus padres o acudientes y docentes del grupo.

Talleres lúdicos pedagógicos: un espacio creativo, de lectura, reflexión y acción que mediante materiales didácticos se trabajaron los talleres relación consigo mismo, relación persona a persona, relación grupo a grupo y poniendo en práctica mi prosocialidad, entre otros.

Método de análisis.



El análisis fue descriptivo e interpretativo a partir de las fuentes de información utilizadas buscando profundizar en los significados y comportamientos de los niños y niñas observados, escuchados y protagonistas. Los datos se agruparon en indicadores a partir de una matriz de categorías relacionadas con los comportamientos y el constructo de la personalidad de Mischel tales como prosocialidad, conductas adaptativas, auto eficiencia social, interacción social y liderazgo. Posteriormente, se hace una interpretación de los resultados encontrados.

RESULTADOS Y DISCUSION

En las interacciones cotidianas de los niños (as) en el ámbito escolar se identificaron como comportamientos no prosociales actos de desobediencia ante la autoridad familiar e Institucional, amenazas verbales, agresividad física (peleas, golpes, puñetazos, patadas), agresividad verbal (amenazas, groserías, burlas), daño a cosas materiales, deterioro en las actividades sociales y académicas por episodios de rabia o ira, discusiones con los docentes, compañeros de la institución y familiares, gritos, resentimientos y el interés por buscar pleitos entre los compañeros.

A partir del modelo interaccionista de la personalidad de Walter Mischel y de las categorías que influyen en la conducta en las personas y las observadas se obtuvieron diversos indicadores resultado de sus interacciones cotidianas y de los registros desarrollados en el trabajo de campo, presentados en la tabla No. 1, que describen características, actitudes y comportamientos de los niños (as) algunos prosociales y otros no tanto.

Además, existen cinco variables de la persona que influyen en dicho comportamiento o en las condiciones de una situación determinada. Entre ellos se destacan las competencias (aptitudes intelectuales y habilidades sociales), estrategias cognitivas referidas a la percepción sobre un evento en particular, las expectativas o resultados esperados a partir de un comportamiento, los valores subjetivos y los sistemas de autorregulación que las personas adaptan para regular su comportamiento.

De esta manera se identifican cambios en las posturas físicas, las expresiones del rostro; se facilitaron las relaciones interpersonales al adoptar conductas y comportamientos más sociables y amables; Se redujo la agresividad en la presencia del conflicto, los participantes disminuyeron el temor al recibir o dar afecto y se gestaron nuevas las formas de ayudar e interesarse por los demás.



Mischel (en Yuste, 2011), expresa que es necio ignorar la interacción existente entre las características del ambiente y los atributos de las personas. Enfatiza el proceso en sí, la potencialidad y libertad del sujeto para movilizarse y alcanzar nuevos objetivos. En definitiva las personas nacen con características especiales y diferentes (de unos individuos a otros), pero la forma en que se comportan y enfrentan los problemas cotidianos de la vida, suele ser en su mayoría aprendidos.

En este caso, los padres y docente muestran actitudes de rechazo, poco vínculo y reconocimiento. Tal vez por esto, los niños y niñas suelen comportarse como le han enseñado a comportarse. Es decir, el aprendizaje no depende sólo de lo heredado, sino también de lo aprendido. De allí la necesidad de aprender a ser más inteligentes emocionalmente porque cuanto más aprenda el sujeto, más feliz se considerará a sí mismo.

Roche (en Marín escobar, 2010), “identifica diez categorías que abarcan las conductas prosociales: ayuda física, servicio físico, dar y compartir, ayuda verbal, consuelo verbal, confirmación y valorización positiva del otro, escucha profunda, empatía, solidaridad, presencia positiva y unidad” (pp. 374).

De acuerdo a lo observado e interpretado a partir de las interacciones se identifican como relevantes la ayuda física y verbal entendida como conductas que posibilitan asistencia, explicación o instrucción útil y deseable para otros en la consecución de un objetivo común; la confirmación y valoración positiva del otro mediante expresiones verbales para confirmar el valor de los demás y el aumento de autoestima; la escucha profunda para la acogida de contenidos y la interlocución en la conversación; la empatía como una conducta verbal para la expresión de pensamientos y emociones; y la solidaridad como una conducta que expresa aceptación voluntaria para compartir, colaborar y trabajar juntos.

Arce, Cordera y Perticarari (2012), refieren la construcción de estas conductas prosociales al desarrollo moral estudiado por Kolberg, 1968; Beatrice y Waiting 1976; Eisenberg 1996; entre otros; y a la apropiación de valores por parte de los sujetos en un contexto sociocultural determinado donde la intersubjetividad juega un papel importante. De hecho, comprender la realidad de los niños (as), promover valores y habilidades sociales es un requisito fundamental para la gestión de conductas prosociales en su ámbito escolar y cotidiano.

De esta manera el liderazgo se constituye en una habilidad social que niños (as) demuestran en sus comportamientos pero que al no ser abordado de manera positiva puede generar acciones violentas, destructivas y posteriormente delincuencia. A partir de Cirera (2010), el liderazgo prosocial implica el uso de la influencia positiva, ser un agente de cambio, ser capaz de afectar la conducta y el rendimiento de los miembros del grupo y cumplir unos objetivos



individuales, grupales u organizacionales. La eficacia de los líderes se suele medir por el cumplimiento de dichos objetivos y cuando los adultos animan a los niños a desarrollar habilidades de liderazgo prosocial, es una de las mejores maneras de garantizarles un futuro brillante.

Ellos comienzan a beneficiarse de dichas habilidades a casi cualquier edad. No solo van a tener más autoestima e interactuar más fácil y efectivamente con sus pares, sino que también podrán tener un impacto en sus comunidades. Estas cualidades continuarán su desarrollo y su evolución a medida que los niños crezcan.

Es necesario nutrir el talento individual de los niños (as) y fomentar la participación ya que cada uno de ellos tiene el potencial para las habilidades de liderazgo, pero no todos las desarrollan de la misma manera; a través del liderazgo como estrategia de prosocialidad los niños pueden desarrollar habilidades en un ambiente de grupo, que promueva en ellos el trabajo en equipo, la colaboración y la solidaridad. Es importante mencionar que los padres y docentes poco muestran actitudes y habilidades de reconocimiento en el niño o niña ni tampoco aspectos positivos. Esto deteriora sus habilidades.

El liderazgo como conducta prosocial es una contrapropuesta a la conducta agresiva ya que puede verse como factor de protección o inhibidor de la agresividad, ya que facilita las interacciones positivas con otros, incluye la ayuda, el compartir, colaborar o simplemente apoyar a otras personas.

Al promover el liderazgo como conducta prosocial se evidencian cambios muy positivos en los niños (as) ya que se estimuló la confianza en sí mismos, su autoestima, el empoderamiento, se promovieron pensamientos y sentimientos con los cuales se establecieron normas para dar, recibir y compartir afecto; además se incentivó la colaboración mutua al interior del grupo y al final realizaron demostraciones de afecto y de ayuda a otros. Por ejemplo: dar regalos, ofrecer abrazos, etc.

Finalmente, se evidencia un mejoramiento en la forma de comunicarse siendo esta asertiva y respetuosa, y en su comportamiento siempre y cuando se genere afecto, reconocimiento y se establezcan roles que permitan un mejor desempeño. Así mismo es necesario recordar sus deberes y derechos a fin de que asuman la responsabilidad de asumir las consecuencias de sus actos.



Tabla No. 1: *Categorías e indicadores tabulados a partir de los registros realizados durante el trabajo de campo.*

Categoría Deductiva Prosocialidad	Fuentes			Categorización Inductiva
Subcategorías	Observación Directa	Diálogos Informales	Talleres	
Conductas Adaptativas	<ul style="list-style-type: none"> -Comunicación fluida -Lenguaje expresivo -Facilidad de relacionarse con los demás. -Permanecen en continuo movimiento -Tono de voz enérgico -Destacada confianza para lo bueno y lo malo. -Crean reglas entre ellos mismos y las acatan. -Subyugan a los niños menos fuertes. -Se les dificulta seguir las normas. -Actúan con relativa inocencia. -Seguridad en su entorno. .Descuido en su presentación personal -Irrespeto a la autoridad. -Indisciplina 	<ul style="list-style-type: none"> -Los niños responden a lo mismo que han visto en casa como la violencia. -No existe respeto por nada. -La mayoría de las familias son disfuncionales -Ellos aprenden de todo lo que ven en la televisión y en la internet. -No hay respeto por la necesidad del otro -Algunos padres manifiestan “yo no sé qué pasa, se me salió de las manos, si usted no sabe qué hacer yo menos” Hay diferentes pautas de crianza entre los papás y las mamás. 	<ul style="list-style-type: none"> -Actitudes moldeables -Cuando empiezan hacer cosas diferentes, el niño empieza a mostrar actitudes diferentes. -Se empieza a trabajar en ellos el proyecto de vida, sembrando el deseo por ser personas diferentes que marquen la diferencia con cosas buenas. -Crea concientización, modificación de las conductas en los diferentes ambientes. -Los niños sienten que se están desprogramando -Dan elementos pequeños de solidaridad. 	<p>Los comportamientos dependen de las relaciones familiares y del contexto en que están inmersos.</p> <p>El afecto, el reconocimiento y nuevos roles mejora la actitud del niño agresivo.</p> <p>El tipo de personalidad influye tanto en el comportamiento como en las relaciones de los niños y niñas.</p>



	<ul style="list-style-type: none"> -Acomodamiento al liderazgo negativo -Agresividad física -Burlas hacia los compañeros y adultos -Ofensivos 		<ul style="list-style-type: none"> -Aprenden a escuchar empáticamente 	
Auto eficiencia Social	<p>Todo lo quiere conseguir a la fuerza Se quiere burlar de todo el mundo y no pasa nada, y lo peor cree que es lo correcto. Tiene la convicción de que es muy bruto. La admiración de los otros los empoderan negativamente y les ayuda a seguir reforzando esa conducta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -No tienen la posibilidad de ser dirigidos en su casa -Padres que creen que la formación radica en leer y escribir; no son tan importantes los valores. -No hay preparación responsable para ser padres Baja escolaridad de los padres -Padres sin proyecto de vida 	<ul style="list-style-type: none"> - Empoderamiento - Convencimiento de su propio valor -Su autoestima empieza a ser modificada positivamente. -Reglas, normas y metas que deben seguir les permiten avanzar con objetivos específicos y metas a corto plazo como: -no agresividad -Si al servicio -Premios y castigos según cada momento del trabajo. 	<p>Dar seguridad a los niños para que crean en sí mismos.</p> <p>Empoderamiento constante de sus habilidades.</p> <p>Convicción de que valen la pena los cambios personales <i>“Uno es lo que piensa”</i></p>
Interacción social	<p>Acercamiento afectivo, hay respuestas positivas y en otros resistencia. -Responden ante demandas que estén de acuerdo a sus gustos. Rechazo inmediato a lo que no les gusta, generalmente con agresividad.</p>	<p>-No cuentan con las herramientas para controlar actitudes negativas. Solo piensan en la solución de entregarlo a profesionales como su maestra, la comisaría, el ICBF. Dicen algunos padres “el mundo en el que vivimos</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Pueden percibir el mundo de forma diferente. -Empiezan a creer en sí mismos. -Se producen cambios en la conducta en unos más rápidamente que en otros. 	<p>El mostrar afecto como parte fundamental del relacionamiento humano.</p> <p>Creer en los demás, afianza mi seguridad en la vida.</p> <p>Darle un lugar importante al</p>



		<p>hoy en día ha adoptado como forma de comunicación la agresión; al interior de la familia, en la calle, en la tv, al escuchar o ver las noticias, se nos enseña que la forma de “resolver” los conflictos es mediante la fuerza y eso es lo que nuestros hijos aprenden”</p>	<p>-Hay motivación para mejorar</p>	<p>otro, permite resolver conflictos asertivamente.</p>
<p>Liderazgo como conducta prosocial</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Actitudes egoístas -Buscan más su propio bienestar -Algunos aunque deseen ayudar, se dejan llevar por líderes negativos. -Ante una verdadera necesidad “accidente de un compañero”, son compasivos y muy diligentes en la ayuda a brindar 	<ul style="list-style-type: none"> -Manifiestan algunos padres que ellos deben defenderse como puedan y siempre pensar primero en ellos. -Ellos deben ayudar primero en casa y luego a otros. -Suficiente tenemos con nuestras necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> -Hacen un reconocimiento del cambio -Todas sus energías entregadas a metas propuestas. -Comunicación asertiva -Postura positiva hacia la vida -Empiezan a entender que el otro cuenta. -Ejecución de acciones que les llenan de satisfacción personal. 	<p>Impulsar habilidades y capacidades.</p> <p>Asumir actitud positiva frente a sí mismos y a los demás.</p> <p>Darse la oportunidad de ser socialmente aceptados.</p>



CONCLUSIONES

Las conductas no prosociales de los niños y niñas y sus formas manifiestas en la institución educativa fueron en su mayoría actos de desobediencia ante la autoridad familiar e Institucional, amenazas verbales, agresividad física (peleas, golpes, puñetazos, patadas), agresividad verbal (amenazas, groserías, burlas), daño a cosas materiales, deterioro en las actividades sociales y académicas por episodios de rabia o ira, discusiones con los docentes, compañeros de la institución y familiares, gritos, resentimiento, buscar pleitos.

En el trabajo de campo y los talleres lúdico pedagógicos se tuvo en cuenta la relación consigo mismos, relación persona a persona y la relación entre el grupo; se logró promover el liderazgo como conducta prosocial ya que lo recibido a través de la teoría se volvió práctico y demostración de ello fueron los cambios presentados a nivel personal en los niños en sus posturas físicas, cambio en las expresiones del rostro; a nivel social con la mejoría en las relaciones interpersonales, adoptando conductas y comportamientos más sociables, amables, menos agresivos en la presencia del conflicto, sin el temor de recibir o dar afecto, buscando las formas de ayudar, interesándose a los demás.

Para la codificación y categorización de la información recolectada basado en la teoría interaccionista de Walter Mischel se logró identificar como categoría central la prosocialidad y analizar como subcategorías (Conductas adaptativas de naturaleza social, Auto eficiencia social, Interacción social y los comportamientos prosociales); describimos características y comportamientos prosociales de los niños, manifestados en la vida cotidiana de la institución educativa Supía.

Esta investigación fue muy positiva al evidenciarse el liderazgo como conducta prosocial puesto mejora la convivencia en la Institución Educativa Supía, ya que han disminuido los niveles de agresividad en los niños y niñas participantes; y además les permitió auto conocerse, valorarse, decidir ser diferentes, cuidarse y valerse de formas no agresivas para expresarse; además aprender el valor del otro y la aplicación de la ayuda en beneficio de otros.

Se evidenciaron cambios en la personalidad, conducta y comportamiento de los niños en el transcurso de este proceso. Al abordar el liderazgo como una estrategia permitió dar reconocimiento social, mejorar la autoestima y generar el empoderamiento de los niños que presentaban conductas agresivas, potencializando sus fortalezas y cualidades a través del liderazgo.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arce, S.; Cordera, M. E. & Perticarari, M. (2012). La construcción de conductas prosociales en niños y adolescentes de la ciudad de Córdoba. *Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología*. Vol. 1 No. 1. 68-82. Recuperado de: <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp>

ArtículoZ. (29 de 01 de 2009). Aplicaciones en conductas prosociales y antisociales. <http://www.articuloz.com>. Recuperado de <http://www.articuloz.com>: <http://www.articuloz.com/general-articulos/aplicaciones-en-conducta-prosociales-y-antisociales-746238.html>

Cirera, M. (2010). Cap. 7. Liderazgo prosocial: hacia un liderazgo participativo y eficiente. En Roche, (2010). *Prosocialidad nuevos desafíos. Metodos y pautas para la optimizacion creativa del entorno*. Buenos Aires: Ciudad Nueva. Recuperado de: <http://www.spring-alfapucv.cl/wp-content/uploads/2013/03/Cap-7-Liderazgo-prosocial-hacia-un-liderazgo-participativo-y-eficiente.pdf>

Fernandez, L. (2011). Propuesta sobre un proyecto para el estudio de la violencia escolar y su incidencia en el proceso de aprendizaje en los liceos bolivarianos del municipio Libertador – Merida. El fortalecimiento de la autoestima como medio eficaz para la prevencion de la violencia. Recuperdo de: [http://www.monografias.com/trabajos-pdf4/propuesta-proyecto-violencia-escolar.shtml](http://www.monografias.com/trabajos-pdf4/propuesta-proyecto-violencia-escolar/propuesta-proyecto-violencia-escolar.shtml)

Mae Sincero, S. (12 de julio de 2012). Las teorías cognitivo sociales de la personalidad. Agosto 23, 2014 Obtenido de Explorable.com: <https://explorable.com/es/las-teorias-cognitivo-sociales-de-la-personalidad>

Marín Escobar, J. C. (2010). Revisión Teórica respecto a las conductas prosociales. Análisis para una reflexión. *Psicogente*, 13 (24). pp. 369 – 388. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla – Colombia.

Rodríguez G., G.; Gil F., J.; García J., E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Hernández S, R.; Fernández C., C. & Baptista L., P. (2010). Capítulo 15 Diseños del proceso de investigación cualitativa. En Hernández S, R.; Fernández C., C. & Baptista L., P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta edición. México: McGraw-Hill.



Yuste, J. (02 de 05 de 2011). Teoría Cognitiva de Walter Mischel. Recuperado de:
<http://foro.conflictoescolar.es/teoria-cognitiva-del-aprendizaje-de-walter-mischel-t193.html>



INCLUSION EDUCATIVA A TRAVEZ DE LAS TIC EN LA UNAD

Luz Yarime Coy Guerrero

Docente Ocasional TC, Cead Tunja, Grupo de Investigación SINAPSIS

luz.coy@unad.edu.co

Dolly Milena Rodríguez Ruiz

Abogada, Especialista en Educación Cultura y política, Cead Tunja, Grupo de Investigación

PS COSOPHI

domiroru@gmail.com

Ronald Yesid Becerra Vargas

Estudiante Ingeniería de Sistemas, Cead Tunja, Grupo de Investigación PS COSOPHI

RESUMEN

Respondiendo a la función sustantiva de UNAD frente a los procesos de inclusión social y a los artículos 13, 47, 58 de la constitución política del 91 en el tema Inclusión educativa y el derecho a la igualdad de oportunidades de la población con Necesidades Educativas Especiales (NEE), estableciendo espacios de cooperación entre la UNAD, FUNAVI, SENA y otras instituciones de tipo académico, social inclusivo, dando paso a la creación de la Unidad de Atención e inclusión de la diversidad "UNID". Convirtiéndonos de esta manera en una de las universidades pioneras de inclusión en Boyacá. Coy Guerrero L.Y, Pérez Tovar J.C, Vargas de Infante L.M, Pozo Muñoz C, Rodríguez Ruiz D, (2013).

La UNAD se ha dado a la tarea de formar y educar pensando en una acción sin daño y un enfoque diferencial con este objetivo, fue creada la unidad en el año 2011, como un servicio de extensión a la comunidad e Inserción académica y de formación en competencias laborales, cuyo objetivo final es que los/as estudiantes con NEE que desean estudiar en la UNAD, tengan la posibilidad de gozar de las mismas oportunidades que el resto de la comunidad académica apoyados en las TIC's, a través del el diseño de prototipos utilitarios orientados a complementar los videos tutoriales con OVAS o material de soporte para los estudiantes con NEE.



Como resultado del proceso de inclusión que se viene adelantado en la UNAD a través de la UNID hoy podemos resaltar el trabajo inclusivo con 26 personas con NEE de los diferentes programas de la Universidad, para quienes se debe generar el diseño de nuevos prototipos orientados a complementar los videos tutoriales con OVAS o material de soporte para los estudiantes con NEE. Pérez-Castilla Álvarez, L. (2014).

Palabras Clave: Inclusión Educativa, Necesidades Educativas Especiales, TIC's, Prototipos, Enfoque diferencial, Acción sin daño. UNID

ABSTRAC

Responding to the substantive role of UNAD against the processes of social inclusion and Articles 13, 47, 58 of the constitution of 91 Inclusion in the educational topic and the right to equal opportunities for people with Special Educational Needs (SEN), establishing cooperative spaces between UNAD, FUNAVI, SENA and other institutions of sorts, academic, social, inclusive, leading to the creation of the United off Attention e inclutic diversity "UNID". Thus becoming one of the pioneering universities for inclusion in Boyacá.

The UNAD has been given the task of training and educating thinking about an action without damage and a differential approach to this goal, it was created the unit in 2011, as an outreach service to the community and academic Inserting and training labor skills, the ultimate goal is for / as SEN students wishing to study in UNAD, have the opportunity to enjoy the same opportunities as the rest of the academic community supported by ICT.

As a result of the inclusion process that has been advanced in UNAD through ICT can now highlight the inclusive work with 26 people with SEN in the various programs of the University.

Key Words: Inclusive Education, Special Needs Education, ICT, Focus, Do no harm. UNID



INTRODUCCIÓN

La actual sociedad, una sociedad transformacional gracias al aporte de la modernidad, lo que impacta directamente en la evolución de las esferas sociales, en especial en la educación constituyéndose esta como un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social, por ello es indispensable establecer en las aulas espacios de igualdad de derechos, tolerancia, inclusión y aceptación de la población Necesidades Educativas Especiales (NEE) en un proceso continuo y progresivo, cuya finalidad es incorporar al individuo a la comunidad, constituyéndose en uno de los fenómenos de mayor trascendencia en la actual política de educación, no obstante el sistema educativo vigente plantea un modelo de escuela abierta a la diversidad, que defiende un modelo inclusivo, frente a una educación segregada en la que se separa al alumno con discapacidades o excepcional del sistema educativo ordinario. Artavia, J. (2005).

En ese contexto, esta asignatura tiene como objetivo dotar a los futuros maestros de una Serie de herramientas conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar una labor Profesional en la que se contemple la diversidad y, al mismo tiempo, la individualidad de los destinatarios del proceso educativo. José, M., & Morant, (2013)

En este orden de ideas la escuela de integración surge como una opción innovadora frente a la escuela tradicional y excluyente; se define por su apertura y aceptación en las aulas regulares, a alumnos sin distinción de sexo, edad, origen social, situación económica, pertenencia social o étnica, así como a alumnos con necesidades especiales de aprendizaje que, tradicionalmente, eran excluidos o expulsados de la escuela regular, Así mismo, desde el ámbito didáctico se toma como referente lo planteado por Salinas (2003) sobre los procesos de innovación educativa en torno a la utilización de las TIC, en relación con los cambios metodológicos y la concepción de Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje EVEA, sustentadas por dicho autor.

Dicha educación Inclusiva está basada en el tema de los derechos humanos, en el respeto y acogida por las diferencias individuales y la defensa de que la escuela regular es el lugar idóneo para desarrollar las competencias sociales, motoras y cognitivas necesarias para mejorar la calidad de vida y adaptarse a las dinámicas de la sociedad actual. En consecuencia, la implementación de nuevas estrategias educativas, los ajustes curriculares y el uso de las TIC'S, reflejan la verdadera discrepancia entre pedagogía y didáctica, reconociendo de esta



manera las características y NEE que tienen estos grupos poblacionales a la hora de integrarse a la educación (Arce, 2008).

Por cuanto la implementación de prototipos educativos con enfoque diferencial, puede ser un modelo del ciclo de vida del software, en este caso el prototipo se orientará a complementar los videos tutoriales con OVAS o material de soporte para los estudiantes.

OBJETIVOS

Objetivo General

Diseñar prototipos, didáctico y pedagógicos a través de las TIC'S que permitan atender e incluir las NEE de los estudiantes con discapacidad de la UNID en la UNAD.

Objetivos específicos

1. Diseñar nuevos prototipos orientados a complementar los videos tutoriales con OVAS o material de soporte para los estudiantes con NEE de la UNID en la UNAD.
Promover procesos de sensibilización, aceptación y respeto por la diferencia (población con discapacidad) ante todos los estamentos de la Universidad, a través de las TIC.
2. Establecer herramientas, modelos y metodologías flexibles para esta población con NEE a través de las TIC
3. Capacitar a estudiantes, docentes y familiares en atención de población con necesidades especiales en la UNAD a través de las TIC.

METODOLOGIA

La presente investigación se encuentra bajo la asesoría del grupo de investigación SINAPSIS dentro del semillero PS COSOPHI en la línea de investigación Inclusión educativa y diversidad, con un enfoque investigativo de tipo mixto con diseño descriptivo. Se utilizan como instrumentos para la recolección de datos mediante una ficha de caracterización para determinar las NEE y las herramientas didáctico pedagógicas a utilizar de los estudiantes con discapacidad de la UNAD, nos apoyamos en el instrumento Chaea, que permite identificar el Estilo de Aprendizaje de la población con NEE .Alonso, C (2008) Se espera que los resultados obtenidos permitan evitar la deserción escolar de los estudiantes



con discapacidad y a la vez nos permita fortalecer su técnicas de aprendizaje apoyados en el diseño de prototipos desde las TIC como herramienta inclusiva. Sampieri, R. (2001).

RESULTADOS PARCIALES

Proyecto en curso para el Diseño de aplicativos y Video tutoriales multifuncionales acerca de procesos y procedimientos de matrícula y accesos a diferentes servicios de la plataforma de la UNAD, para Aspirantes y estudiantes nuevos y antiguos, diseñados para brindar información clara y precisa a personas con y sin discapacidad visual y auditiva.

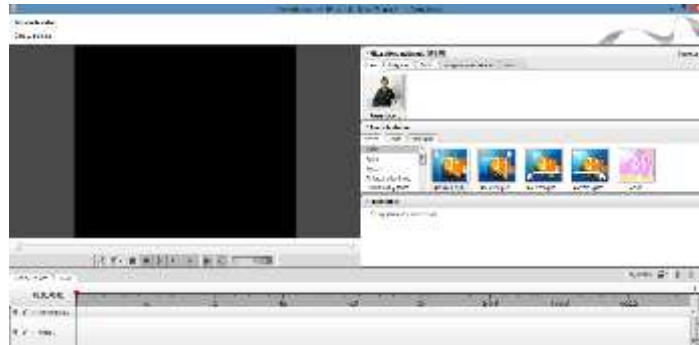
PERSPECTIVAS DEL TRABAJO



A través de la página ww.movenote.com se procede a la grabación de los videos con la lengua signada nación del proceso que deseamos documentar.

Alternadamente a la grabación de video procedemos a realizar la grabación del audio correspondiente orientando así el proceso hacia la población con discapacidad visual.





Posteriormente se procede mediante el software editor de video al cargue y compilación de los tres elementos: Video signado, audio, subtitulación



Los tres ítems principales y demás elementos se compilan con el editor de video para proceder a exportar el producto final a formatos compatibles generalizados de video como AVI, WMV o MPEG

DISCUSIÓN

Pensar la inclusión educativa a partir de las necesidades educativas especiales e individuales implica deliberar sobre las Necesidades Especiales de aprendizaje de estos grupos poblaciones, exaltándose de esta manera la necesidad de adelantar un proceso de caracterización socio demográfico que permita identificar situaciones problémicas, frente las barreras educativas, arquitectónicas y sociales, que hoy les impone la sociedad..



Aunque el tema de la educación inclusiva es un tema que se ha fortalecido en el contexto educativo, también es evidente que las políticas públicas frente a esta temática sólo están escritas en el papel, mas no son una realidad tangible y clara. Ballestas (2010). Así pues mientras algunos docentes hablan de inclusión, otros hablan de integración en las instituciones educativas , argumentando que la política de la inclusión más que un estímulo a la labor docente , se ha convertido en un dolor de cabeza, ya que el cuerpo docente no está preparado para atender a esta población con NEA, por lo que terminan recibiendo a estos niños sólo por integrarlos mantenerlos ocupados o encerrados en un aula de clase mas no para incluirlos en un proceso de formación, para su superación y crecimiento personal. López (2009)

Sin embargo, hay que resaltar que uno de los ámbitos donde mayor relevancia tiene la utilización de las TIC y las adaptaciones tecnológicas es el contexto educativo, pues con ellas, se puede compensar la adecuación a las necesidades y características del alumno con discapacidad, enfocando de este modo la atención, a las dificultades y a los recursos que necesitan y que con el apoyo de la docencia, los instrumentos tecnológicos y el ajuste curricular, pueden dejar de ser limitaciones” (Arnaiz, 2003, Romero, 2005).

CONCLUSIONES

- Ampliación de cobertura para la población NEE en las IES
- Se diseñó un nuevo el prototipo didáctico pedagógico, frente al procesos de navegación en le campus virtual de la unad con enfoque diferencial, basado en el complemento los videos tutoriales con OVAS o material de soporte para los estudiantes con discapacidad de la UNID en la UNAD.
- Personal académico y administrativo en proceso de cualificación para la atención con enfoque diferencial.
- Propiciar el apoyo didáctico pedagógico a través del uso de prototipos y software para el tema de las adaptaciones curriculares para desarrollar actividades habituales, de los estudiantes con NEE de la UNID en la UNAD.
- Las evidencias encontradas a lo largo de la investigación se ponen de manifiesto en primer término como la necesidad de generar herramientas tecnológicas y video tutoriales entre con el fin un verdadero proceso de inclusión con enfoque diferencial.



- Mejorar la calidad de vida de todos y todas las participantes con NEE en la UNAD, mediante el desarrollo de competencias físicas, motoras y espaciales que permitan mejorar su aprendizaje, seguridad y autonomía personal, entre otras a través de las TIC.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ariza, R. (2008). Revista de investigación de pedagogía.
- Artavia, J. (2005). Efectividad de la integración afectiva y cognoscitiva de los niños y niñas NEE que asisten a las aulas regulares. Revista de las sedes regionales .
- Arnaiz, P. (2003). Educación Inclusiva: Una escuela para todos. Archidona: Aljibe.
- Ballestas, H. d. (2010). Imaginarios del docente frente a los procesos de integración de los niños, niñas y Jóvenes en condición de discapacidad del distrito de Cartagena. Hexágono pedagógico, 25.
- Coy Guerrero L.Y, Pérez Tovar J,C, Vargas de Infante L,M, Pozo Muñoz C, Rodríguez Ruiz D, (2013), “Inclusión educativa en la UNAD a través de las artes” en revista Principia Iuris n° 19, universidad Santo Tomás. Tunja.
- López, M. (2009). Concepciones Sobre El Proceso De Inclusión Educativa De Alumnos Con Discapacidad Intelectual En La Educación Secundaria Obligatoria. Cultura y Educación, 21.
- Morantes, J & Morantes M; (2013) N. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.
- Pérez-Castilla Álvarez, L. (2014). Proyecto ETNA. Una oportunidad para la mejora de la información sobre accesibilidad y TIC y la participación de todos.
- Romero, R. (2006). Integración Educativa de las personas con discapacidad latinoamericana. EDUCERE
- Salinas, J. (2003). Comunidades virtuales y aprendizaje digital.
- Sampieri, R. (2001). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill





Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD
Sistema de Gestión de la Investigación SIGI
investigacion.nacional@unad.edu.co
www.unad.edu.co