

Editores

Andrea Johana Aguilar Barreto

Yurley Karime Hernández Peña

Yudith Liliana Contreras Santander

Marcela Flórez Romero

La Investigación Educativa:

Reconociendo la escuela para transformar la educación

La investigación educativa:

Reconociendo la escuela para transformar la educación

Editores

Andrea Johana Aguilar Barreto
Yurley Karime Hernández Peña
Yudith Liliana Contreras Santander
Marcela Flórez Romero

La Investigación Educativa:

Reconociendo la escuela para transformar la educación

Editores

Andrea Johana Aguilar Barreto
Yurley Karime Hernández Peña
Yudith Liliana Contreras Santander
Marcela Flórez Romero

Autores

Andrea Johana Aguilar Barreto
Anyie Miley Rojas Flórez
Blanca Marcela Nieto Duarte
Diego Alexander Gomezaquira Contreras
Edgar Alexis Díaz Camargo
Frank Steward Orduz Gualdrón
Heidy Rocío Zambrano Quintero
Jessica Carolina Portilla Carrillo
Jhoan Manuel Camacho Galvis
Juan Antonio Barbosa Mora
Juan Pablo Salazar Torres
Karen Yelitza Mora Laguado
Kelly Joanna Sánchez Zamora
Kelly Saday Fonseca Hernández
Laura Vianey Barrera Rodríguez
Leidy Andrea Guarguati Duarte
María Alejandra Ramírez Serrano
María Luisa Montánchez
Martín Alejandro Luna Moncada
Nancy Johana Bastos Molina
Nelson Enrique Rangel Vera
Sandra Milena Carrillo Sierra
Saray Yaritza Peña Mesa
Yoni René Ortega Morantes
Yudith Liliana Contreras Santander



La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación.

Autores:

© Andrea Johana Aguilar Barreto
© Yudith Liliana Contreras Santander
© Anyie Miley Rojas Flórez
© Blanca Marcela Nieto Duarte
© Diego Alexander Gomezaquira Contreras
© Edgar Alexis Díaz Camargo
© Frank Steward Orduz Gualdrón
© Heidy Rocío Zambrano Quintero
© Jessica Carolina Portilla Carrillo
© Jhoan Manuel Camacho Galvis
© Juan Antonio Barbosa Mora
© Juan Pablo Salazar Torres
© Karen Yelitza Mora Laguado
© Kelly Joanna Sánchez Zamora
© Kelly Saday Fonseca Hernández
© Laura Vianey Barrera Rodríguez
© Leidy Andrea Guarguati Duarte
© María Alejandra Ramírez Serrano
© María Luisa Montánchez
© Martín Alejandro Luna Moncada
© Nancy Johana Bastos Molina
© Nelson Enrique Rangel Vera
© Sandra Milena Carrillo Sierra
© Saray Yaritza Peña Mesa
© Yoni Rene Ortega Morantes

Editores:

Andrea Johana Aguilar Barreto Yurley
Karime Hernández Peña Yudith
Liliana Contreras Santander
Marcela Flórez Romero

La investigación educativa: reconociendo la escuela para transformar la educación / editores
Andrea Johana Aguilar Barreto [y otros 3]; Anyie Miley Rojas Flórez [y otros 24] --
Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2018.

194 páginas; gráficos, figuras, cuadros, tablas; 16x24cm
ISBN: 978-958-5430-75-4

1. Educación - Investigaciones 2. Prácticas de la enseñanza 3. Pedagogía 4. Política educativa
5. Discurso pedagógico 8. Innovaciones educativas I. Aguilar Barreto, Andrea Johana,
editor-autor II. Hernández Peña, Yurley Karime, editor III. Contreras Santander, Yudith
Liliana, editor-autor IV. Flórez Romero, Marcela, editor V. Rojas Flórez, Anyie Miley VI.
Nieto Duarte, Blanca Marcela VII. Gomezaquira Contreras, Diego Alexander VIII. Díaz
Camargo, Edgar Alexis IX. Orduz Gualdrón, Frank Steward X. Zambrano Quintero, Heidy
Rocío XI. Portilla Carrillo, Jessica Carolina XII. Camacho Galvis, Jhoan Manuel XIII.
Barbosa Mora, Juan Antonio XIV. Salazar Torres, Juan Pablo XV. Mora Laguado, Karen
Yelitza XVI. Sánchez Zamora, Kelly Joanna XVII. Fonseca Hernández, Kelly Saday XVIII.
Barrera Rodríguez, Laura Vianey XIX. Guarguati Duarte, Leidy Andrea XX. Ramírez
Serrano, María Alejandra XXI. Montánchez, María Luisa XXII. Luna Moncada, Martín
Alejandro XXIII. Bastos Molina, Nancy Johana XXIV. Rangel Vera, Nelson Enrique XXV.
Carrillo Sierra, Sandra Milena XXVI. Peña Mesa, Saray Yaritza XXVII. Ortega Morantes,
Yoni René XXVIII. Tit

370.72I63 2018 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 21ª. edición

Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Simón Bolívar, Colombia

Grupo de investigación:

Altos Estudios de Frontera (ALEF), Universidad Simón Bolívar, Colombia
Educación y Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Simón Bolívar, Colombia
Ingeobiocaribe, Universidad Simón Bolívar, Colombia
Gestión de la Innovación y el Emprendimiento, Universidad Simón Bolívar, Colombia

ISBN: 978-958-5430-75-4

Impreso en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



©Ediciones Universidad Simón Bolívar
Carrera 54 No. 59-102
<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>
dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co
Barranquilla y Cúcuta

Producción Editorial

Conocimiento Digital Accesible. Mary Barroso, Lisa Esobar.
Municipio Santa Rita del Estado Zulia- Venezuela. Apartado postal 4020. Correo electrónico: marybarroso27@gmail.com,
conocimiento.digital.a@gmail.com

Junio del 2018
Barranquilla

Made in Colombia

Tabla de contenido

Prólogo	8
Presentación	9
Introducción	11
Capítulo 1. Una aproximación a los elementos esenciales de una propuesta de investigación	13
Capítulo 2. Política educativa en Colombia: una mirada a la gestión comunitaria	36
Capítulo 3. Concepciones de la informática y tecnología: percepción docente	59
Capítulo 4. Actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes frente a la inclusión educativa de una institución educativa de Cúcuta	82
Capítulo 5. Prácticas pedagógicas de los docentes a la luz del horizonte pedagógico socio crítico: Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta	107
Capítulo 6. Sugestionabilidad en testimonios de estudiantes universitarios	121
Capítulo 7. Características de la conducta antisocial en estudiantes adolescentes de la ciudad de Cúcuta	142
Capítulo 8. Caracterización del Bullying en adolescentes en colegios de Cúcuta	162
Capítulo 9. Diferencias Cognitivas entre hombres y mujeres mayores 50 años en Norte De Santander	182

Prólogo

Es grato poder presentar a la comunidad académica y científica una obra de con notada calidad, y más aún, cuando esta es el producto de arduo esfuerzo y luchas investigativas en el marco de los procesos de formación estudiantil. Aprecio todo el trabajo realizado, proponiendo explicar de manera sencilla cada una de las disciplinas y la responsabilidad implícita en cada uno de los capítulos aquí elaborados, donde se evidencian acontecimientos complejos, pero que permiten al lector comprender y convertirse en multiplicador de la generación de nuevo conocimiento.

Sus autores construyen y entregan con todo rigor los capítulos seccionados en los principales tipos de investigación, la obra consta de 5 libros los cuales se estructuran así: investigación jurídica, socio jurídica, social, educativa y de operaciones.

En esta ocasión, la obra a continuación reúne los resultados de nueve ejercicios investigativos en torno a la investigación en ámbito educativo; ejercicios que permiten conocer y caracterizar la estructura actual de la escuela, para llegar de manera acertada a proponer su transformación y entrar a la vanguardia social y cultural que exigen las nuevas generaciones.

Agradezco la oportunidad que se me otorga para compartir con los lectores, la riqueza de tanta información valiosa desde la diferentes disciplinas aquí propuestas, sobre todo cuando son el resultado de un escenario común y amigable como el de la investigación; escenario capaz de generar maravillosas amistades desde espacios antagónicos.

Mercede Illera Lobo

*Magíster en educación, Esp. Derecho de familia, Abogada,
Universidad Libre seccional Cúcuta; investigadora del grupo de investigación
prospectiva y desarrollo humano de la Universidad Libre seccional Cúcuta.*

Docente universitaria.

Correo electrónico: mercedes.illera@unilibre.edu.co

Presentación

Este libro es producto de la presentación de resultados de múltiples y diversos proyectos de investigación en el marco del proceso formativo de investigación en la Universidad Simón Bolívar que va desde: el currículo de pregrado a posgrados, los semilleros y Jóvenes Investigadores. En este se busca hacer un acercamiento a los objetos de estudio de los investigadores (estudiantes, docentes investigadores) estos mismos dan respuesta a campo específicos de conocimiento a su vez a líneas de investigación, como producción de nuevo conocimiento en el desarrollo formativo.

Entendido que la investigación formativa en las universidades colombianas normalizada por “la Ley 30 de 1992 estipula que la educación superior debe capacitar para cumplir funciones investigativas, y el Consejo Nacional de Acreditación considera que la formación para la investigación, constituye una característica de calidad determinante en la consolidación de un proyecto de formación, ya sea de pregrado, o de posgrado”. En este sentido las universidades desde la política nacional del fomento a la investigación y la innovación colombiana, orientada a la formación de los jóvenes en investigación propenden por la búsqueda y construcción de conocimiento científico que brinde soluciones a diversas problemáticas del contexto local, regional, y nacional¹.

Por ello que la Universidad Simón Bolívar decreta desde su misión el alto compromiso de la formación investigativa que contribuye a la producción científica y esta unidad a su postura epistémica socio crítica, por ello este espacio formativo de producción es de gran importancia en pro de la formación investigativa en la generación de comunidades académicas a contextos reales.

1 Guerrero, M.E. (2007). Formación para la investigación en el contexto universitario. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Católica de Colombia.

En esta obra retoma investigaciones de los campos del conocimiento de la Psicología, Trabajo Social, Derecho, Ingeniería de Sistemas, Administración de Empresas, cada uno responde a una línea de investigación y campo de conocimiento al que están aportando nuevo conocimiento, incorpora trabajos desde la base del proceso formativo hasta posgrados, por ello se encontrarán capítulos de libro de estudiantes de semilleros, formación investigativa desde el currículo, jóvenes investigadores y de maestría, acompañados por investigadores de alto nivel reconocidos por COLCIENCIAS, quienes son los gestores en promoción esta producción.

Yurley Karime Hernández Peña

Doctorando en Educación (Universidad Simón Bolívar). Coordinadora de Semilleros de la Universidad Simón Bolívar, Centro de Investigación CEDEP.

Introducción

La psicología es la disciplina que estudia al ser humano en los procesos mentales desde las dimensiones afectiva, cognitiva y conductual, a través de las diferentes áreas: La educativa, organizacional, jurídica, clínica y social, dando respuesta a problemáticas sociales contribuyendo el diseño de programas de prevención promoción e intervención desde cada uno de sus campos.

Por esto, es importante implementar la investigación en el proceso formativo de las disciplinas humanistas en el cual la educación superior juega un papel importante reconociendo en la generación del conocimiento formación de profesionales capaces de estudiar y aportar a la comprensión y solución de los problemas del entorno, es fundamental fortalecer el diseño e implementación de programas que favorezcan la formación de habilidades para el desarrollo productivo de actividades de investigación e innovación².

La investigación es un elemento fundamental en las ciencias sociales, por tanto, la psicología debe hacer uso de metodologías apropiadas para la investigación según su preferencia cuantitativa, cualitativa, o Socio crítica. Abarcando desde la concepción de una idea de investigación, hasta la formulación de hipótesis, elección del diseño, elaboración de instrumentos y reporte de la investigación. Todo esto como requisito a la formación integral del profesional de la psicología.

La formación del psicólogo en esta segunda década del siglo XXI es sumamente necesaria para contribuir a elevar la calidad de la salud mental de las personas, familia, comunidad y sociedad. Se debe poner énfasis en el desarrollo de las habilidades investigativas que les permita identificar problemas, plantear alternativas de solución, mediante investigaciones, proyectos y programas de prevención, promoción e intervención en salud mental³.

2 Guerrero, M.E. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 190-192.

3 Bello, I., & Villavicencio, K. (2015). La formación del psicólogo como investigador en el Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 1(1), 108-118.

Así mismo, las competencias específicas del psicólogo según Colegio Colombiano de Psicólogos⁴ van orientadas al reconocimiento de las particularidades del entorno, diseño e implementación de programas de promoción prevención e intervención, demostrando capacidad para adaptar la intervención a las características de la población respetando su diversidad. Estas competencias deben ser guiadas por evidencia científica respondiendo a problemáticas en el campo de la salud mental las cuales se logran por medio de las habilidades investigativas las cuales se inician en el aula de clase por medio de las asignaturas de investigación formativa y en los diferentes semilleros de investigación del programa como son: semillero hábitat, psicoex, paza la paz, psicojurídico y sipse.

Nidia Johanna Bonilla Cruz

Magíster en Orientación de la Conducta (C), Especialista en Gerencia Social, Psicóloga - Universidad de Pamplona, docente de la Universidad Simón Bolívar, adscrita a los grupo de Investigación Altos estudios de Frontera, y Desarrollo humano y procesos sociales.

4 Colegio Colombiano de psicólogos (2014). Perfil y competencias del psicólogo en Colombia en el contexto de la salud. Bogotá: COLPSIP.

1

APROXIMACIÓN A LOS ELEMENTOS ESENCIALES DE UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

*Yudith Liliana Contreras Santander⁵
Juan Pablo Salazar Torres⁶*

⁵ Facultad de Ciencias Básicas y Biomédicas, Universidad Simón Bolívar. Magister en Educación. Especialista en Práctica Pedagógica Universitaria. Licenciada en matemáticas e informática. Profesora Investigadora del Departamento de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta en el área de formación para la investigación. y.contreras@unisimonbolivar.edu.co.

⁶ Facultad de Ciencias Básicas y Biomédicas, Universidad Simón Bolívar. Jefe del Departamento de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas y Profesor investigador en categoría auxiliar de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Magister en educación. Especialista en administración de la informática educativa. Licenciado en matemáticas e informática. j.salazar@unisimonbolivar.edu.co.

Palabras clave

Competencia investigativa, ideas de investigación, problema de investigación

Resumen

El presente capítulo propone una aproximación a los elementos esenciales de una propuesta de investigación con el fin de brindar apoyo a los estudiantes que se inician en el proceso de formación para la investigación, en el cual, se presenta una estructura para la elaboración inicial de un proyecto de investigación. En este contexto, es fundamental la coherencia ontológica, epistemológica, teórica y metodológica entre los elementos comunes que componen tanto los estudios empíricos analíticos como los históricos hermenéuticos. La investigación de tipo documental, implicó el uso de muestras teóricas que abordaban el proceso de investigación y, a partir del análisis documental, se fundamentó teóricamente una secuencia propia que le permita al estudiante la construcción de su propuesta de investigación

APPROXIMATION TO THE ESSENTIAL ELEMENTS OF A RESEARCH PROPOSAL

Keywords

Research competence, research ideas, research problem.

Abstract

This chapter proposes an approximation to the essential elements of a research proposal in order to provide support to students who are starting in the research training process, in which a structure is presented for the initial elaboration of a research project. In this context, it is essential the ontological, epistemological, theoretical and methodological coherence among the common elements that compose both analytical empirical studies and historical hermeneutical. Documentary-type research involved the use of theoretical samples that addressed the research process and, based on the documentary analysis, was theoretically based on a sequence of its own that allows the student to build his research proposal.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, uno de los pilares de las instituciones de educación superior es promover y desarrollar la formación integral y de calidad de sus estudiantes, esto implica, tener en cuenta todas las dimensiones formativas del ser, entre las cuales, se encuentra la formación en y para la investigación. En este sentido, el Consejo Nacional de Acreditación (2006), acuña el término de investigación formativa como un tipo de investigación que se debe desarrollar en el pregrado, desde una discusión pedagógica que permea la formación del estudiante y la reflexión pedagógica donde se enlacen los propósitos formativos del saber disciplinar e investigativo.

Por ende, el proceso de investigación formativa, se debe desarrollar desde diferentes estrategias curriculares que fortalezcan las competencias investigativas de los estudiantes, por esta razón, se propone en el presente capítulo, una ruta teórica que orienta al estudiante en la elaboración de su propuesta de investigación desde la fundamentación de la idea hasta la conceptualización del problema de investigación.

De esta manera, se proponen fundamentos teóricos de los elementos básicos de un proyecto de investigación que le permitan al estudiante interactuar con la investigación científica, con el fin de promover habilidades que favorezcan el desarrollo de competencias investigativas desde una postura pragmática.

Los fundamentos que se presentan parten desde la reflexión misma de los elementos comunes que conforman el proceso investigativo desde posturas clásicas para investigaciones positivistas como para investigación de corte hermenéutica. De esta manera, se presenta en un primer momento un acercamiento a la identificación y consolidación de una idea de investigación, la importancia de la revisión y sistematización en bases de datos científicas, la construcción del problema de investigación bajo una fundamentación teórica y empírica donde se tiene en cuenta los elementos esenciales para la construcción de la caracterización y/o el planteamiento del problema, la pregunta de investigación (formulación del problema), justificación del problema, objetivos generales y específicos, la construcción de antecedentes, base teórica, base conceptual, base legal, relación entre fundamentación teórica y metodológica.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La investigación es un proceso continuo de indagación, de comprensión ontológica del objeto de estudio y de los marcos o referentes teóricos que los fundamente desde las diferentes posturas paradigmáticas del avance y la construcción de ciencia. Unido a ello, está la coherencia y pertinencia del abordaje en cuanto al trabajo de campo para la medición de variables o la comprensión de categorías que enmarcan el problema de investigación, es decir, de la implementación metodológica y del análisis e interpretación realizada a la información recolectada, cuyo resultado y producción de nuevo conocimiento impulsa al desarrollo de la misma ciencia y a la comprensión de las problemáticas investigadas.

Lo anterior, llevado a la formación de los estudiantes de pregrado, encamina hacia un análisis del cómo se ha construido o desarrollado las diferentes

ciencias y como se ha desarrollado el conocimiento científico, lo cual, permite de alguna manera, que los currículos universitarios, tracen líneas de formación en investigación, para ello, es necesario comprender nuestro contexto, sus realidades y la forma como históricamente se ha producido ciencia en el país, la región y, finalmente en el mundo.

Impulsar el desarrollo de la investigación en el contexto universitario conlleva a promover en los estudiantes competencias investigativas, entendiendo en primer lugar el concepto de competencia según Maldonado, Landazábal, Hernández, Ruíz, Claro, Vanegas & Cruz (2007) como “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de una función productiva o académica” (p. 3), de esta forma, la competencia investigativa de acuerdo a Maldonado et al. (2007) “propende por la aplicación de los conocimientos, enfatizando en las diferentes esferas involucradas en la actividad investigativa entre las que se destacan las dimensiones epistemológica, metodológica, técnica y social” (p. 1).

Formar para la investigación es llevar a que los estudiantes identifiquen sus objetos de estudio, que realicen confrontaciones teóricas, revisiones bibliográficas que permitan comprender sus objetos desde los aspectos ontológicos, axiológicos, epistemológicos, sociales, etc., que interpreten las dinámicas mismas de este objeto de estudio, que formule preguntas problematizadoras, que planteen posibles soluciones, donde la discusión y la crítica es fundamental, permitiendo llevar al estudiante al desarrollo de un pensamiento crítico y transformador, siendo esto la base para la formación en investigación, mas no el fin último del procesos, es decir, algunos pautas necesarias para que el estudiante comience a describir su camino como investigador.

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

La investigación se fundamentó desde la metodología cuantitativa con un diseño bibliográfico de tipo documental; De acuerdo con Palella & Martins (2010), el estudio documental es aquel que “se concreta exclusivamente en la recopilación de la información en diversas fuentes. Indaga sobre un tema en documentos escritos u orales” (p.87).

En este sentido, se realizó un análisis de diferentes fuentes de información, buscando de esta manera organizar una secuencia propia que orientará al estudiante en la construcción de una propuesta de investigación; para ello, se utilizó una muestra teórica compuesta por diferentes libros y artículos científicos que abordan el proceso de investigación formativa. Para la sistematización de la información, se utilizó una matriz documental y mediante la técnica de análisis de contenido, se trató la información recolectada.

Presentación y análisis de resultados

Desde el proceso de revisión documental se realiza un análisis de diferentes textos de investigación que permiten realizar una aproximación a los elementos esenciales de una propuesta de investigación, que sirva de apoyo al proceso de formación del estudiante frente a la construcción de propuestas de investigación, luego se realiza un recorrido desde la construcción de ideas de investigación, revisión bibliográfica, el problema de investigación y elaboración del marco de referencia o lo que algunos autores llaman marco teórico, que resulta ser fundamental para el abordaje de todo proyecto de investigación.

Construcción de ideas de investigación

Al emprender un proceso investigativo generalmente se inicia con preguntas que orientan hacia la construcción de ideas de investigación, las cuales se fortalecen desde dos aspectos relevantes:

1. Una revisión bibliográfica exhaustiva de la temática sobre la que se iniciará el estudio, que permita el reconocimiento del campo disciplinar (problemas, necesidades, estudios realizados, etc.) y antecedentes teóricos.
2. La identificación y análisis de los antecedentes empíricos que permitan sustentar la necesidad de desarrollar la investigación. Además, es necesario analizar la viabilidad de la idea de investigación sobre la cual se pretende iniciar el proyecto de investigación.

En la viabilidad se estudian los recursos, si se requiere, se deben realizar estudios de factibilidad, la inmersión contextual y voluntaria a la muestra o población que se requiere para la recolección de la información primaria y el apoyo transversal (desde otras disciplinas de su formación) necesarias para poder llevar a cabo la idea de investigación.

Realizar un análisis de viabilidad es necesario, pues se puede contar con una idea de investigación genial, pero si no se puede tener acceso a los informantes primarios difícilmente el proyecto se puede llevar a cabo o no se puede realizar, por lo que la idea no tendría viabilidad, así como también deben analizarse los diferentes aspectos de la viabilidad mencionados anteriormente.

Por otro lado, es importante aclarar que antes de realizar la revisión bibliográfica debe tenerse en cuenta que en la actual sociedad del conocimiento se encuentran constantemente gran cantidad de investigaciones en las diferentes áreas del conocimiento, por lo tanto, es necesario identificar y seleccionar la información necesaria y precisa que permita profundizar en el tema que se pretende abordar, buscando de esta forma fortalecer, reestructurar o cambiar la idea de investigación inicial; en caso de cambiar la idea inicial, la revisión de literatura facilitará la construcción de una nueva idea de investigación vista desde vacíos encontrados en otros estudios, lo que permitirá el desarrollo de investigaciones innovadoras que aporten conocimiento al área que se esté abordando.

La revisión bibliográfica

Una excelente revisión bibliográfica permitirá fundamentar una idea de investigación interesante e innovadora, además facilitará la construcción del marco de referencia del proyecto de investigación sobre el cual se enmarcará el problema; además, permite concretar el objeto de la investigación el cual le dará fuerza y soporte a la construcción del planteamiento del problema y los objetivos que pretenden lograrse.

Después de las preguntas iniciales se debe construir una idea de investigación que debe estar delimitada dejando claro que se pretende hacer, en qué contexto y

en qué tiempo, esto con el objeto de dar una ubicación al fenómeno o hecho que se pretende abordar. En la construcción de la idea de investigación debe tenerse claro que una investigación científica no solo busca resolver problemas, sino crear estrategias y trabajar en la toma de decisiones para determinar acciones frente al fenómeno a investigar; de esta manera, el grupo o semillero de investigación logra la profundización teórica de su campo disciplinar.

En consecuencia, al tener claro bien sea la idea o campo de estudio sobre el cual se emprenderá la investigación, se puede iniciar con el proceso de búsqueda de información científica; por lo tanto, resulta interesante conocer algunas bases de información (como por ejemplo google académico, redalyc, scielo, pubindex, doaj, oatd, tdx, tesis latinoamericanas en red, etc.) que permiten desarrollar este proceso, el cual requiere de la comprensión de los diferentes tipos de artículos científicos que se pueden encontrar en el proceso de revisión.

De esta manera, dentro de este proceso de búsqueda en las bases nombradas anteriormente se encontrarán proyectos de grado en las diferentes disciplinas, así como también artículos científicos, que se clasifican según Guerrero (2012) en: artículo original (de investigación científica o tecnológica), artículo de reflexión, artículo de revisión, análisis de tema, carta al editor, reporte de casos. Luego al tener identificadas diferentes bases de datos de información y los diferentes tipos de artículos que se pueden encontrar en este proceso de búsqueda, se da orientación en la construcción del marco de referencia que debe estar fundamentado desde la revisión bibliográfica.

Ahora bien, teniendo clara la idea de investigación se hace necesaria una exhaustiva revisión de literatura que permita comprender el problema y conocer que abordajes se han realizado frente a este tema en el contexto internacional, nacional y local, con el objetivo de evitar realizar estudios que ya se hayan realizado de la misma forma, por lo que no tendría sentido investigar algo que ya tiene respuesta; es decir, que la búsqueda debe permitir fortalecer y estructurar la idea de investigación desde estudios realizados anteriormente.

Esto no indica que no se pueda trabajar en temas que ya se hayan

trabajado antes, como lo manifiesta Castillo (2004, p.48) al afirmar que “si bien es cierto, el estudio juicioso de los antecedentes de un proyecto orientan sobre aquello que es pertinente investigar, ello no significa necesariamente que de cierta manera no podamos “volver a hacer” lo que otros ya han adelantado”.

Frente a la investigación que se pretende emprender, a primera vista no se puede decir que no se encuentra información sobre el tema de estudio hasta que no se realice una búsqueda minuciosa de información, por lo tanto, este es el momento del proceso investigativo que requiere de mayor tiempo, y se debe recurrir a diferentes fuentes que permitan extraer y recopilar la información realmente importante y actualizada que se encuentre relacionada con el problema de investigación, para ello el proceso de revisión debe ser selectivo.

Dentro de las fuentes de búsqueda de información se pueden resaltar las siguientes, referidas por Danke (1989), citado por Hernández, Fernández y Baptista (2006):

Fuentes primarias. Constituyen el objeto de la investigación bibliográfica o revisión de literatura y proporcionan datos de primera mano, pues se trata de documentos que contienen los resultados de los estudios correspondientes. Por ejemplo: Libros, Artículos científicos, Monografías, ponencias, Tesis, Documentos oficiales, Seminarios, Artículos periodísticos, testimonios de expertos, películas, documentales, foros, páginas de internet, etc.

Fuentes secundarias. Son listas, compilaciones y resúmenes de referencias o fuentes primarias publicadas en un área de conocimiento en particular. Es decir, procesan información de primera mano. Comentan brevemente artículos, libros, tesis, disertaciones y otros documentos

Fuentes terciarias. Son documentos que agrupan compendios de fuentes secundarias: Nombres y títulos de revistas u otras publicaciones periódicas, conferencias y nombres de instituciones nacionales e internacionales al servicio de la investigación. Ejemplo: buscadores en internet, directorios, catálogos temáticos, etc. (p. 66-67)

Es importante tener diferentes fuentes de información para realizar la búsqueda y pasar a realizar una lectura selectiva y crítica de lo pertinente para el estudio, por lo tanto, aunque no es un paso obligatorio en el desarrollo

de un proceso investigativo se sugiere el uso de fichas bibliográficas que permitan tomar nota de las referencias donde se extrae la información, lo que facilitará posteriormente la construcción de la perspectiva teórica y un mayor conocimiento del objeto de estudio.

El investigador tiene libertad de escoger la forma en que recopila la información del proceso de búsqueda, a veces, redactar un antecedente no suele ser fácil, ¿Qué información debo escribir en los antecedentes? es alguna de las preguntas que el investigador se hace; para ello, se presenta una ficha que ayudará a filtrar y sistematizar información de la búsqueda realizada en los artículos; de esta manera la redacción de los antecedentes será un trabajo más sencillo. De igual manera se muestra en el cuadro 1 y cuadro 2 una ficha para sistematizar la información de interés que se seleccione desde la revisión de literatura.

Para referencias de sitios web debe escribirse entre paréntesis la dirección completa de la página y fecha de consulta, en caso de que exista autor debe escribirse el nombre del mismo.

Construcción del problema de investigación desde una fundamentación teórica y empírica

Después de terminar el proceso de recolección de información y fundamentación teórica del **campo investigativo, área temática e idea de investigación** que se abordará en el proyecto, es necesario comenzar la construcción argumentativa, sintética y analítica del objeto de estudio, el cual corresponde a estructurar formalmente la idea de investigación, desde una fundamentación tanto teórica como empírica, en la cual se tienen presentes los siguientes elementos configurativos del problema:

- Caracterización y planteamiento del problema
- Pregunta de investigación (Formulación del problema)
- Justificación del problema

Cuadro 1

Ficha para sistematizar la información de artículos científicos

TÍTULO DEL PROYECTO: Corresponde al título que tiene el artículo de investigación sobre el cual está realizando la búsqueda	
AUTORES: Son los investigadores que realizaron el proyecto.	AÑO DE PUBLICACIÓN
NOMBRE DE LA REVISTA: Es importante que ubiquen el nombre de la revista donde publicaron el artículo, para futuras publicaciones de sus investigaciones	VOLUMEN
LUGAR DONDE SE DESARROLLÓ LA INVESTIGACIÓN: Identifiquen la ciudad, el país o la universidad donde se desarrolló la investigación, de esta manera se podrá clasificar como internacional, nacional o local.	
RESUMEN: Realice un resumen breve del artículo, es necesario que el investigador conozca de manera general los antecedentes que va a utilizar para su proyecto.	
OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: Identifique cuales son los objetivos del estudio	
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: Redacte brevemente los resultados o hallazgos del proyecto.	
METODOLOGÍA: Escriba en este espacio todos los aspectos metodológicos del proyecto: tipo de investigación, diseño, nivel de la investigación, población, muestra, técnicas e instrumentos.	
TEORÍA O TEORÍAS UTILIZADAS EN EL ESTUDIO: Es importante identificar los teóricos que utilizaron en el proyecto, incluso podrían ser útiles para su investigación ya que se relacionan con su campo de estudio.	
APORTE QUE HACE ESA INVESTIGACIÓN A LA INVESTIGACIÓN QUE SE VA A INICIAR: El aporte quizás es la parte más importante de un antecedente, redacte en este espacio la importancia del antecedente a utilizar para su proyecto. Es decir, cuál es la utilidad que este le da al citar en su investigación.	

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 2

Ficha para sistematizar la información de búsqueda en libros

NOMBRE DEL LIBRO: Corresponde al libro que toma como referencia		
AUTOR (ES)	LUGAR Y AÑO DE EDICIÓN:	EDITORIAL:
PÁGINAS DE REFERENCIA: Son las páginas de donde se extrae algún comentario del autor, alguna definición conceptual, etc. Para ser utilizadas en los párrafos que el investigador está redactando		
CITA TEXTUAL: Es el segmento del párrafo extraído del libro que se “corta” y “pega” en las redacciones que realiza el investigador.		
OPINIÓN: se aconseja que seguido a la cita textual realice su respectivo análisis u opinión, esto ayudará a que su idea tenga un soporte argumentativo fuerte y pertinente.		

Fuente: Elaboración propia

- Objetivos generales y específicos
- Hipótesis (si se requiere)
- Delimitación

Caracterización y planteamiento del problema

La caracterización y el planteamiento del problema describe claramente la situación a investigar, por esto se necesita de una excelente revisión bibliográfica que le de sustento teórico al proceso argumentativo del investigador, de lo contrario quedaría como un trabajo de opinión personal y perdería fuerza como trabajo científico. De acuerdo a esto, la caracterización y planteamiento del problema, debe contener supuestos teóricos (teorías relacionadas con el problema a estudiar) y empíricos (situación real a analizar en un contexto determinado), datos concretos de otros estudios que sirvan como sustento a la investigación que se está desarrollando, al tiempo que, pueda evidenciar los vacíos científicos a la explicación del problema que se abordará en la investigación.

Por lo anterior, se evidencia que la elaboración de un buen marco de referencia es fundamental en la descripción del problema, dado que, esto permite delimitar la problemática (en contexto y núcleo temático) e indicar cuáles serán los aspectos esenciales de análisis, así, se pueden identificar un conjunto de variables, indicadores o categorías que permiten orientar el proceso de la investigación y que deben relacionarse con la realidad a investigar en el contexto donde se presenta, en este sentido, Méndez (1988) citado por Hurtado y Toro (2007) plantea el siguiente esquema de trabajo, como un pre-ejercicio que facilitará al investigador, la caracterización y el planteamiento del problema:

- Observación (síntomas del problema)
- Diagnóstico (posibles causas)

- Pronóstico (sí continuarán estos síntomas)
- Control del pronóstico (Propuesta investigativa)

Vale la pena aclarar que, la estrategia presentada por los anteriores autores para la caracterización y el planteamiento del problema no es la única, lo importante es que se tenga en cuenta todos estos elementos representativos del contexto de la caracterización, el cual lleva al investigador, a tener una mirada holística de su problema a investigar, al respecto Méndez (1988) citado por Hurtado y Toro (2007) plantean que:

Se debe partir de la identificación y descripción de los síntomas que se observan y son relevantes. El diagnóstico se hace identificando estos hechos o situaciones que se observan al analizar el objeto de investigación. Es decir, se determinan los síntomas del problema. Con esta lista de síntomas se identifican los hechos o situaciones que los producen, éstas son las causas del problema (p. 79).

A lo anterior, se le denomina diagnóstico del problema, el cual, permite identificar y delimitar de manera concreta la ión actual del objeto de investigación, es decir, la caracterización y el planteamiento del problema debe iniciar desde los síntomas que se observan y relacionarlos con las causas que lo producen, de esta manera la redacción mostrará un panorama real de la problemática fundamentada desde datos concretos y supuestos teóricos y empíricos, lo que muestra no solo una excelente revisión bibliográfica sino también hacia donde se direccionará toda la investigación sin dejar vacíos ni ambigüedades de lo que se pretende abordar. Además, la identificación de síntomas y causas en esta fase del trabajo facilita la posterior construcción de objetivos.

Ahora, el pronóstico, de acuerdo a Méndez (1988) citado por Hurtado y Toro (2007), referencian que:

Una vez planteado el diagnóstico es posible que quien lo formule esté en capacidad de dar un pronóstico hacia el cual pueda orientarse la situación descrita. Esto es, las implicaciones que trae consigo y que al darse afectan la situación objeto de la investigación. Como su frase lo indica, la fase de pronóstico es probable que suceda y permitirá orientar la investigación en

la formulación de sus hipótesis ya que están presentan situaciones sujetas a verificación. (p. 79-80).

Finalmente, se debe analizar y argumentar el “control del pronóstico”, el cual surge de las propuestas o estrategias que plantea el investigador, con el objeto de controlar las situaciones que se describen en la fase del pronóstico, dado por la persistencia de las causas y los síntomas.

En el cuadro 3 se muestran los elementos esenciales a tener en cuenta en la construcción del problema, los cuales son **síntomas**, **causas**, **pronóstico** y control del pronóstico, que permiten describir la situación actual del problema, y direccionan todo el proceso de la investigación, facilitando de esta forma la construcción de la descripción del problema, justificación, objetivos e hipótesis. Cabe aclarar que estos elementos deben redactarse de manera coherente, no son escritos como subtítulos en la redacción del planteamiento y la caracterización del problema, pero si deben estar implícitos en la elaboración del mismo.

Cuadro 3 Matriz diagnóstica del problema

MATRIZ PARA EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA			
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN			
DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA		PRONÓSTICO	CONTROL DEL PRONÓSTICO
SÍNTOMAS	CAUSAS		
Situaciones o hechos que se observan al analizar el objeto de estudio	Situaciones o hechos que lo producen por la existencia de los síntomas	¿Qué puede pasar? Son las situaciones que pueden darse si se siguen presentando los síntomas y causas identificadas. ¿Cuáles son los resultados de esta permanencia?	Son las acciones por las cuales el investigador puede anticiparse y controlar las situaciones identificadas en los síntomas, causas y pronóstico.

Fuente: Elaboración propia

Además de la identificación de elementos descritos anteriormente, sobre los cuales debe fundamentarse la descripción del problema, es necesario dentro del

proceso de redacción tener en cuenta una serie de etapas como las describe Palella & Martins (2010), donde especifica que debe definirse el origen, factores, elementos y condiciones relevantes de la siguiente forma:

1. Presentación del problema a nivel general o internacional
2. Situación de la problemática a nivel nacional, y
3. Presentación del mismo a nivel local, teniendo en cuenta en su argumentación los síntomas, causas y consecuencias que muestran la realidad y existencia del problema.

Esto indica que se debe mostrar el problema desde los aspectos más generales (Internacional, Nacional) hasta donde se encuentra la realidad a analizar (Local), esto le da sentido al proceso de revisión de literatura y un mejor abordaje del problema de investigación.

Interrogantes de la investigación: la formulación del problema

Además de delimitar y concretar el objeto de investigación bajo los elementos descritos anteriormente, es necesario después de la descripción del problema construir una pregunta que sintetice todo el planteamiento, la cual responde al “qué” de la investigación indicando todo lo que se va a estudiar, que además debe ser coherente con la idea de investigación.

Cabe aclarar que en la construcción de pregunta o preguntas de investigación debe tenerse en cuenta que sus respuestas no sean únicas o cerradas (o también llamadas respuesta dicotómicas), es decir, cuya respuesta es un simple “sí” o “no”, dado que, no tendría sentido el planteamiento de estas preguntas, al contrario, su formulación debe estar orientada a múltiples respuestas, mostrando la necesidad de desarrollar un proceso de investigación.

JUSTIFICACIÓN

Después de haber planteado el problema, es necesario resaltar la importancia o justificación del estudio que se va a realizar, argumentando

elementos relevantes que le dan sentido al estudio, para ello pueden tomarse como referencia las preguntas planteadas por Balestrini (1998):

¿Cuáles son los motivos y las razones que justifican el despliegue de la investigación?, ¿Por qué y para qué es importante investigar la situación considerada problema?, ¿Si la investigación planteada sirve como vehículo para incrementar el entendimiento con relación a la situación determinada? (p. 96).

Además de esto, también es importante responder ¿cuál es el impacto social que implica el desarrollo de dicha investigación?, es decir que beneficios trae este estudio y de qué manera apoyara el desarrollo de nuevas investigaciones.

Hernández, Fernández & Baptista (2006), al retomar a Ackoff (1973) y Miller y Salkin (2002), plantean que deben evaluarse diferentes criterios para la importancia potencial de la investigación, y retoman la formulación de preguntas, manifestando que entre mayor número de preguntas se contesten de manera positiva la investigación tendrá más bases sólidas que sustente su realización, luego se hace referencia a: Conveniencia del desarrollo del estudio, relevancia, implicaciones, valor teórico, y utilidad metodológica.

El investigador debe cuestionarse acerca de la importancia de desarrollar la investigación y su motivación para realizar este trabajo, por tanto, como ya se hizo revisión bibliográfica es recomendable que en su proceso de redacción el investigador enuncia otros autores que de manera positiva hayan aportado al tema de investigación, luego esto le permite dar mayor sustento a la investigación que pretende desarrollar.

Objetivos generales y específicos

Los objetivos representan aquello que se pretende alcanzar con el estudio, es decir son la guía u orientación de los pasos a desarrollar para no desviarse durante el proceso, por ende, deben tener concordancia con el enfoque metodológico que se asumirá durante la investigación. Además, Cabe aclarar

que la redacción de los objetivos debe iniciarse con un verbo en infinitivo, deben ser claros y en su elaboración debe existir una pertinencia lógica acorde con lo que se va a realizar.

En una investigación deben elaborarse objetivos generales y específicos; por **objetivo general** se entiende aquel que muestra de forma global lo que se pretende alcanzar con la investigación sin entrar en detalles de cómo llevar a cabo el proceso, además, debe ser coherente con el título de la investigación y la pregunta de investigación, de esta manera, el cuadro 4 muestra un ejemplo de la coherencia entre estos elementos:

Cuadro 4 **Ejemplo de la coherencia entre título, pregunta de investigación y objetivo general**

TÍTULO	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO GENERAL
Factores que intervienen en el consumo de drogas en estudiantes de Instituciones educativas de la Ciudad de Cúcuta	¿Cuáles son los factores que intervienen en el consumo de drogas en estudiantes de Instituciones educativas de la Ciudad de Cúcuta?	Determinar los factores que intervienen en el consumo de drogas en estudiantes de Instituciones educativas de la Ciudad de Cúcuta

Fuente: Elaboración propia

Los objetivos específicos determinan en detalle y bajo una pertinencia lógica la manera como se va a alcanzar el objetivo general, en concordancia con el enfoque metodológico de la investigación, luego su construcción y redacción debe ser de carácter operacional. Frente a esto Balestrini (1998) manifiesta que para elaborar los objetivos específicos se requiere pensar de manera detallada las variables y dimensiones relacionadas con el objetivo general.

Lo anterior, muestra la necesidad de realizar bajo un estudio de tipo cuantitativo el proceso de operacionalización de variable o bajo un estudio

cualitativo el cuadro de categorización, lo cual, permite definir cuáles serán las características o variables que evaluarán la realidad a estudiar evitando perderse en la orientación de lo que se busca concretamente con la investigación, de esta forma se precisa y acota el fenómeno de investigación.

En el caso de la investigación cualitativa los objetivos deben redactarse en relación al diseño metodológico, donde debe tenerse presente que su naturaleza es interpretativa, por tanto no se busca precisar ni acotar el estudio, es decir que su interés se centra en el análisis de las realidades tal como se presentan en sus ambientes naturales sin manipular variables, por tanto en el estudio a desarrollar, se deben determinar el concepto central del estudio sobre el cual se construyen categorías de análisis que orientan la construcción de objetivos específicos en concordancia con el diseño metodológico.

Es importante que la formulación de los objetivos específicos tenga un orden lógico o secuencial que permitan responder al objetivo general, por lo que se hace necesario jerarquizarlos, tal como lo plantea Balestrini (1998), al referenciar que todo proyecto debe mantener una organización, luego debe establecerse un orden jerárquico al momento de detallar o desagregar los objetivos específicos de la investigación en función del cumplimiento o logro del objetivo general planteado en la investigación.

No se puede definir la totalidad de objetivos específicos a construir en la propuesta de investigación, deben elaborarse cuantos sean necesarios para responder al objetivo general que se haya planteado. Es decir que frente a la construcción de objetivos el investigador debe cuestionarse acerca del diagnóstico que realizó del objeto de estudio, entendiéndolo como el “núcleo central de un proyecto de investigación (unidad de análisis, hecho o realidad a investigar)” (Hernández y Salazar, 2017, p.139) y definir claramente ¿qué es lo que se pretende lograr o conocer? , de esta forma determinara cuál va a ser el proceso que llevará al logro de la investigación.

Es importante resaltar que en la elaboración de objetivos siempre se cometen diferentes errores relacionados a:

1. Confusión entre objetivos, logros y actividades. Debe aclararse que

los objetivos responden al para qué del estudio, Los logros es lo que se pretende lograr al finalizar el estudio, y las actividades son procedimientos o guías necesarias para llevar a cabo la investigación.

2. El segundo error cometido en la elaboración de objetivos está relacionado
3. con la redacción de los mismos, estos deben iniciarse con un verbo en infinitivo.

MARCO REFERENCIAL O MARCO TEÓRICO

El marco referencial permite una ubicación epistemológica, filosófica y conceptual del objeto de estudio y define en el proceso de investigación los antecedentes, base teórica, base conceptual, base legal y descripción de contexto.

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso de búsqueda de información y depuración de la misma permite fácilmente la construcción de los antecedentes del estudio, pues en este momento se debe organizar la información que se sistematizó en el proceso de revisión de literatura, donde se ubicaron investigaciones realizadas a nivel internacional, nacional y local, las cuales muestran cómo se abordó el objeto de estudio en diferentes contextos. A modo de ejemplo, se presenta en el cuadro 5 un fragmento de los antecedentes de un proyecto sobre el campo de la argumentación matemática:

CARACTERÍSTICAS DE LOS ANTECEDENTES

Los antecedentes presentan básicamente las siguientes características:

- a. Son proyectos de investigación realizados con anterioridad que deben estar directamente relacionados con el tema, problema o fenómeno de estudio, es decir la búsqueda de información que se realice debe seguir la misma

Cuadro 5

Ejemplo de redacción de un antecedente

“En el ámbito nacional es importante resaltar la investigación realizada por el grupo de investigación GIPEPP de la universidad Francisco de Paula Santander, titulada “Dificultades en los procesos de argumentación oral a la escrita incidentes en la apropiación del conocimiento matemático” , el cual planteó como objetivo general Identificar y analizar las principales dificultades en los procesos de argumentación oral a lo escrita incidentes en la apropiación del conocimiento matemático, en este sentido, la investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo bajo el diseño de análisis de discurso, y con la participación de siete instituciones educativas del municipio de San José de Cúcuta cuyos resultados permitieron la comprensión de las dificultades en los procesos de argumentación matemática, centradas en condiciones de: manejo de recursos semióticos, apropiación epistemológica y ambiente social. La anterior investigación, realiza aportes a nivel teórico (esquemas argumentativos de Duval y Perelman) de gran importancia para el presente trabajo de investigación”.

Fuente: Elaboración propia

línea del campo disciplinar que se quiereabordar.

- b. Permiten depurar la idea inicial de investigación
- c. Ayudan al reconocimiento del campo teórico, identificación de autores, investigadores y la construcción de un estado del arte del fenómeno a estudiar.
- d. Permiten conocer de manera holística el nivel investigativo del campo que se quiere abordar.

La base teórica o referentes teóricos del proyecto de investigación

La elaboración de los antecedentes debe permitir como se dijo anteriormente, dar una mirada a la construcción de la base teórica, cabe aclarar que una teoría es un conjunto de información organizada, sistemática y

coherente que permite comprender un fenómeno de estudio; al respecto Tamayo (2005) afirma “Las teorías pueden modificarse con el correr del tiempo, pero cuando éstas no cambian y cada generación las comprueba, decimos entonces que se vuelven leyes científicas” (p. 27). Además, De acuerdo a Morín (1984) es necesario considerar que “una teoría no es el conocimiento; permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada; es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución; es la posibilidad de tratar un problema”. (p. 363)

Lo anterior muestra que las teorías permiten una mayor comprensión del fenómeno a estudiar permitiendo de esta manera dar una orientación a la investigación que se lleva a cabo, por lo tanto es necesario adoptar una o varias teorías que abordan el objeto de la investigación, pero al retomarlas y construir la base teórica del estudio debe dejarse claro que se debe desarrollar una redacción descriptiva y explicativa de forma secuencial, coherente y consistente donde se utilizan citas textuales de las teorías que dan sentido y sustento a la investigación que se emprende, es decir, que la base teórica no significa que se deben llenar páginas con mucha información de difícil interpretación, sino realizar una síntesis de las teorías pertinentes donde se retome lo realmente valioso y que tenga relación directa con el objeto de estudio.

La base conceptual o referentes conceptuales del proyecto de investigación

De igual forma la base conceptual no es una exposición de un glosario de términos técnicos o palabras claves, sino una redacción que debe ser coherente y articulada al marco referencial de la investigación, fundamentando los conceptos desde autores, de tal forma que quien lea el marco de referencia pueda comprender el problema de investigación sin ninguna dificultad. Todo esto muestra que una buena revisión de literatura permitirá darle solidez a este cuerpo de información.

La base legal o referentes legales del proyecto de investigación

De acuerdo a Palella & Martins (2010) la base legal hace referencia a un conjunto de norma jurídicas que ayudan a dar sustento al estudio, donde se

tiene en cuenta documentos como la constitución política, leyes, resoluciones, decretos y demás fundamentos legales. Donde no solo es enumerar o nombrar los documentos, sino hacer referencia al contenido del mismo y su relación con el estudio desarrollado.

Relación entre la fundamentación teórica y metodológica

Cabe aclarar también que, al presentar la información teórica relevante al objeto de estudio, debe considerarse también el abordaje metodológico del mismo. Es decir que existe una estrecha relación entre el abordaje teórico y el método a abordar, en la medida que se construye la teoría se debe generar la metodología, tal como lo plantea Morín (1984) cuando afirma que el método es “la praxis fenoménica, subjetiva, concreta que necesita de la generatividad paradigmática/teórica pero que a su vez regenera a esta generatividad. De este modo, la teoría no es el fin del conocimiento, sino un medio-fin inscrito en una recursión permanente” (p. 363-364).

De acuerdo a lo anterior se debe resaltar que el diseño metodológico responde al “cómo” se desarrollará el estudio, por lo tanto, el proceso de conceptualización y sustento teórico de la investigación da paso a la selección de métodos y técnicas que orienten y le den sentido a la investigación, y es fundamental en el proceso de recolección de datos.

CONCLUSIÓN

Es importante reconocer el desarrollo de competencias científicas en los estudiantes, luego se deben fortalecer los procesos formativos a través de diferentes estrategias pedagógicas que sirvan de base para la identificación de situaciones problemas, ubicación de objetos de estudio, interpretación del conocimiento científico, fundamentación teórica del objeto de estudio y su interacción con la realidad, permitiendo de esta manera el fortalecimiento de la capacidad investigativa y contribuyendo al desarrollo del conocimiento como pilar fundamental de la universidad.

Luego, esta secuencia busca servir de guía al estudiante en su proceso

de formación en investigación cuando se enfrenta a la construcción de propuestas investigativas desde su campo disciplinar.

Cómo citar:

APA

Contreras-Santana, Y.L., Salazar-Torres, J.P. (2018). Aproximación A Los Elementos Esenciales De Una Propuesta De Investigación. En Aguilar-Barreto, A.J., Hernández-Peña, Y.K., Contreras-Santander, Y.L., Flórez-Romero, M. (Eds.), *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación* (pp.15-36).Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

VANCOUVER

Contreras-Santana YL, Salazar-Torres JP. Aproximación A Los Elementos Esenciales De Una Propuesta De Investigación. En: Aguilar-Barreto AJ, Hernández-Peña YK, Contreras-Santander YL, Flórez-Romero M, Editores. *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación*. Cúcuta: Ediciones Universidad Simón Bolívar; 2018. Pp.15-36.

HARVARD

Contreras-Santana, Y.L., Salazar-Torres, J.P. (2018). “Aproximación A Los Elementos Esenciales De Una Propuesta De Investigación”. En: Aguilar-Barreto, A.J., Hernández-Peña, Y.K., Contreras-Santander, Y.L., Flórez-Romero, M. Eds. *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación*. Cúcuta: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balestrini, M. (1998). *Estudios Documentales, Teóricos, Análisis de discurso y las Historias de vida (Una propuesta metodológica para la elaboración de proyectos)*. 1ra Edición. Caracas. Venezuela. BL Consultores Asociados – Servicio editorial.
- Castillo, M. (2004). *Guía para la formación de proyectos de Investigación*. Colombia. Bogotá D. C. Primera Edición. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Guerrero, J. (2012). *Manual de los autores*. Universidad Simón Bolívar Ext. Cúcuta.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. México. Editorial McGraw-Hill Interamericana.

- Hernández, J., y Salazar, J. (2017). Epistemología de la investigación: perspectivas abiertas para un relato estético de las ciencias. En Hernández, J., Garavito, J., Torrado, R., Salazar, J., Espinosa, J. (Eds), *Encrucijadas pedagógicas: resignificación y praxis educativa*. (p.125-147). Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela: Ediciones Astro Data, S.A.
- Hurtado, I., y Toro, J. (2007). *Paradigmas y Métodos de investigación en tiempos de cambio*. Caracas. Venezuela. Editorial CEC, SA. Colección Minerva. (p. 79-80).
- Consejo Nacional de Acreditación. (2006). Lineamientos para la Acreditación Institucional. Serie Documentos CNA No 2. Corcas editores Ltda. Bogotá, Colombia.
- Maldonado, L., Landazábal, D., Hernández, J., Ruíz, Y., Claro, A., Vanegas, H., y Cruz, S. (2007). Visibilidad y formación en investigación. Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas. *Revista studiositas*. Bogotá (Colombia). 2(2): 43-56
- Morín, E. (1984). *Ciencia con Conciencia*. Editorial Anthropos, Barcelona, España.
- Palella, S., y Martins, F. (2010). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. 3ra Edición. Caracas. Venezuela. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL).
- Tamayo, M. (2005). *Investigación para Niños y Jóvenes*. México. Editorial Limusa, S.A.

2

POLÍTICA EDUCATIVA EN COLOMBIA: UNA MIRADA A LA GESTIÓN COMUNITARIA⁷

*Andrea Jobana Aguilar Barreto⁸,
Sandra Milena Carrillo Sierra⁹ y
Kelly Saday Fonseca Hernández¹⁰*

⁷ Capítulo de avance de resultados del proyecto institucional de investigación Gestión Pública de Educación en el Departamento Norte de Santander de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta.

⁸ Abogada, Universidad Libre. Administradora, ESAP. Licenciada en Lengua Castellana, Universidad de Pamplona. Doctora en Educación, UPEL. Posdoctora (c), innovación educativa y TIC. Especialista en Orientación de la conducta, Universidad Francisco de Paula Santander. Especialista en Administración Educativa, UDES. Docente Investigador y Coordinadora del Semillero Holístico de Universidad Simón Bolívar. orcid.org/0000-0003-1074-1673. E-mail: andrcitajaguilar@hotmail.com.

⁹ Psicóloga, Universidad de Pamplona. Magister en desarrollo educativo y social, Universidad Pedagógica Nacional. "Centro internacional de desarrollo y educación-CINDE, Especialista en gerencia social Universidad Simón Bolívar. Coordinadora semillero de investigación en psicología educativa " SIPSE, programa de psicología Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta.

¹⁰ Abogada en Formación, Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta

Palabras clave

Gestión comunitarias de educación, política pública educativa, reformas educativas, gerencia y administración.

Resumen

Tras la reforma constitucional de 1991, donde los Derechos Fundamentales empiezan a jugar un rol protagónico en materia legislativa, la educación se convierte en tema prioritario de agenda política nacional. Se hace evidente la necesidad de ajustar el sistema ampliando cobertura, pero sobre todo, la necesidad de un servicio de calidad de acuerdo a sus necesidades sociales. En este sentido la calidad del servicio Educativo debe pensarse desde el análisis jurídico de cada uno de sus componentes: pedagógico, administrativo, directivo y comunitario; por esta razón, la presente investigación aborda el componente comunitario del sistema educativo colombiano a la luz de las exigencias que a sus los procesos, factores que convergen en la intervención, y que a su vez direccionan las políticas educativas en especial a la política de la gestión comunitaria.

EDUCATION POLICY IN COLOMBIA: A LOOK AT COMMUNITY MANAGEMENT

Keywords

Community management of education, public educational policy, educational reforms, management and administration.

Abstract

After the 1991 constitutional reform, where fundamental rights begin to play a leading role in legislative role in legislative matter, education becomes a priority topic of national political agenda. It becomes clear the need to adjust the system by expanding coverage, but above all the need for a quality service according to their social needs. In this sense, the quality of the educational service, must be thought from the analysis of each one of the components: pedagogical, administrative, directive and community; for this reason, the present research addresses the community component of the Colombian education system in the light of the demands that their processes, factors that converge in the intervention, and that in turn address the educational policies in particular to the community management policy.

INTRODUCCIÓN

En Colombia, tras una aguda crisis social, y en medio de un movimiento estudiantil se gesta la reforma constitucional que concluye en el texto del 20 de julio de 1991 (Asamblea Nacional Constituyente, 1991). Este mismo movimiento estudiantil presiona la atención hacia una situación nueva: no solo atender la cobertura educativa como un grave problema que afecta a la educación de sociedad, si no que se incluye otra problemática: la calidad en la educación.

La Unesco (1996) mediante el texto de Delors exhorta a los países a trabajar por la verdadera transformación de la educación, por hacer de este un proceso más humano que responda de manera efectiva a las exigencias generacionales de los nuevos beneficiarios del sistema educativo (Aguilar, 2017a). Es así como en la agenda 2030 concibe desde sus objetivos el

desarrollo sostenible e impulsa a los países miembros de las naciones unidas a doblar esfuerzos para ofertar educación de calidad. Para el caso Colombia son múltiples las políticas educativas que en materia de calidad se han implementado para las diversas gestiones que componen el sistema educativo.

En consecuencia, América Latina adelantó un proceso de reformas constitucionales que en Colombia condujo a la constitución de una Asamblea Constituyente para la aprobación de una Carta Magna, que incluyera entre múltiples aspectos, la descentralización, como política pública a implementar en el cumplimiento de las competencias en todos los niveles de gobierno, pero dejando a la educación con ello la aprobación de instrumentos normativos sobre el sistema educativo, y específicamente, en materia de participación en las distintas áreas de gestión de la educación.

Por ello, las políticas públicas sobre el sistema educativo y las normas que las desarrollan, han estructurado una organización administrativa en cada uno de los países latinoamericanos y es de interés de esta investigación, considerar el marco jurídico de la política pública educativa, para analizar la evolución de la gestión comunitaria de la educación en Colombia desde la perspectiva analítica a la que se vinculan los estudios de índices sintéticos de calidad, como estrategias de autorregulación y el desempeño de las pruebas de estado y pruebas externas de los últimos años.

El presente capítulo expone los resultados de indagación que, en torno a la evolución de las políticas educativas de Colombia, se realizó en clave de reconocer la gestión comunitaria y las estrategias establecidas en el transcurso del tiempo para tan anheladas metas en cuestión de educación. Cabe resaltar que el análisis se suscita tras las reformas de la gestión de los sistemas educativos de los diferentes gobiernos desde la década de los noventa y desde la comprensión de la política educativa en el plano de la política pública, la teoría y la práctica del Estado en el campo de la educación pública, definiendo la actuación del Estado con respecto la educación de las nuevas generaciones para el sostenimiento de los bienes culturales de la humanidad, la promoción del desarrollo de la personalidad individual y colectiva del pueblo según las leyes, instituciones, aspiraciones o ideales históricos de la Nación.

METODOLOGÍA

El presente documento es producto de una investigación que se desarrolla bajo el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo desarrollado desde un diseño hermenéutico; diseño que básicamente se centra en el análisis de discurso, que según expone Martínez (2010) argumenta que este diseño “tiene como objetivo tratar de observar algo y buscarle significado en un sentido estricto”, aportando evidencia que permite contrastar los lineamientos jurídicos y contextuales de la gestión comunitaria en la política pública educativa en Colombia.

Esta investigación pretende aportar elementos teóricos sobre la gestión educativa, a partir del análisis de las políticas públicas contemplando la dinámica social existente en esta materia; de allí que, la investigación genere aportes teóricos, metodológicos y prácticos. A nivel teórico, los resultados de investigación permitirán verificar el cumplimiento de los objetivos propuestos para el presente estudio y aportar al campo de conocimientos del derecho en la línea de investigación derecho comparado.

El análisis crítico de las políticas públicas para la educación implementadas desde una mirada histórica, implica comprender los contextos vividos en el país en las décadas que son objeto de estudio, reconocer la aplicación y descartar lo que en su momento se haya aplicado en otra política de gobierno y no haya dado solución a la problemática para la cual fue creada, o qué factores afectaron para que no haya sido efectiva en la promoción y eficiencia del servicio de educación pública. Lo anterior, acorde a Delannoy (1997), la gestión educativa se preocupa por la búsqueda de mayor eficiencia y orienta la acción, hacia el logro de la productividad educativa y desarrollo, de la gestión comunitaria.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Aproximación teórica a la gestión educativa

Partiendo de la definición de gestión, desde una perspectiva teórica-metodológica, se ubica la postura de Ochoa y Gamboa (1983), quienes

expresan que consiste en la participación de la comunidad junto con la administración, al abordar en este caso en particular participación con las instituciones educativas, en la búsqueda de la satisfacción de las necesidades colectivas. Todas las organizaciones independientemente, de su naturaleza asumen algunos elementos básicos para su implementación, de tal manera, que la interrelación de éstos, sean para lograr los objetivos, metas y/o políticas definidas por propietarios directos e indirectos de dichas organizaciones, de lo cual no es ajeno el sistema educativo. Siguiendo los aportes de algunos autores (Ochoa y Gamboa, 1983; Melinkoff, 2010; Añez y López, 2005 y López, 2009) se categorizan los elementos básicos:

a) el sujeto de gestión, b) criterios para la toma de decisión, c) objeto de gestión, d) proceso de trabajo, e) fines de la gestión, f) control y evaluación y, g) factores políticos, económicos, sociales, entre otros.

El sujeto de gestión

El sujeto de gestión está definido como aquel sobre quien recae la responsabilidad de tomar las decisiones que direccionan el futuro de la organización o sistema bien sea porque es electo para representar los intereses de la comunidad o grupo social, como parte de la representatividad democrática o su contribución directa en la formación de la agenda pública, para el caso del sistema educativo, agente político a cargo: Ministerio de Educación.

Objeto de gestión

Como segundo, el objeto de gestión, es la materialización de la relación entre las particularidades sustantivas de la organización y su dinamismo, que crea la consistente diferenciación entre organizaciones y de igual modo incide en el desarrollo de los procesos administrativos, asociados con los demás procesos de producción. En este caso, la educación como objeto de gestión atiende no solo a las necesidades sociales para alcanzar mejores niveles de vida, sino que debe responder a las exigencias de la comunidad internacional frente a la transformación de la calidad educativa.

Proceso de trabajo

Un tercer elemento, el proceso de trabajo, este elemento de la gestión constituye el conjunto de fases o etapas, materiales, personas, infraestructura, capital y otros que se relacionan para dar respuesta a los requerimientos de la sociedad. Específicamente, reconocer cada uno de los componentes de la educación: administrativo, comunitario, directivo y pedagógico, aumenta la factibilidad de diseñar políticas más pertinentes. Los fines de la gestión, el mismo se considera que está definido por los propietarios de los medios de producción, de tal manera que este componente lo establecen, los empresarios, el Estado entre otros, es decir los sujetos de gestión.

Factores políticos, económicos y sociales

En cuarto lugar, la gestión está influenciada por factores políticos, económicos, sociales, las organizaciones están sometidas a una dinámica interna y externa, en donde los factores políticos propiamente dicho de la política pública y los hechos sociales incluyendo los económicos, son componentes de la gestión a considerar en cualquier organización. Específicamente, el diseño e implementación de políticas públicas está condicionado por la disposición y priorización que plantee el gobierno frente a cada componente; para el caso en estudio la educación se ha constituido progresivamente en las últimas décadas en temaprioritario.

Criterios para la toma de decisión

Finalmente, como elemento desde el componente administrativo que posee toda organización, el criterio para la toma de decisión: lo define como aquel que forma parte del proceso de toma de decisiones en las organizaciones, constituido por parámetros de productividad, eficacia, eficiencia, efectividad, equidad, etc., estos constituirán los fundamentos que definirán el modelo de gestión. Para el sistema educativo la directriz que orienta las políticas públicas educativas: la calidad. En el sistema educativo, agente político a cargo: Ministerio de Educación. La toma de decisión es sin duda un elemento importante de la gestión, es por ello que éste es clave para el estudio de la

presente investigación. Se asume la toma de decisión como un proceso esencial de la gestión, ya que su análisis y su método forman parte medular, de la gestión.

La toma de decisiones según lo expuesto por Dilla y otros (1994), se pueden distinguir la fase “agregativa” que permite la definición de problemas, que para el caso de la calidad educativa nace a partir de la implementación de los parámetros de evaluación y comparación de los Estados, que se convierten en los elementos de presión; otra fase la “convertitiva” la cual está referida a la búsqueda de alternativas, seleccionando la más apropiada para dar solución a los problemas, que está representando en los diagnósticos y caracterización que se hacen desde el mismo sistema, para analizar las oportunidades de intervención y financiación de las estrategias a implementar mediante política pública; posteriormente, la fase “implementativa” de las decisiones adoptadas; y por último un cuarto momento corresponde a la fase “evaluativa del resultado obtenido”.

Considerando que, la decisión en los asuntos públicos es dinámica, se señala, a la participación en dichos asuntos, como un hecho importante, a tal efecto, es un elemento de apalancamiento para lograr los fines del aparato público, en tal sentido, Dilla y otros (1994), definen a la participación como “capacidad que tiene el ciudadano común para involucrarse e incidir en los procesos de toma de decisiones”.

En todo proceso de gestión, es pertinente involucrar a las personas que integran el sistema, y en particular, en la toma de decisión o en la formación de la agenda pública, cuando se trate de un ente público, para lo cual requiere de un proceso de capacitación o pedagogía social, a fin de buscar el compromiso y la puesta en práctica de los principios de equidad y justicia social (López y Gamboa 2001). Por otra parte, Álvarez (1992), señala, desde la perspectiva de los asuntos públicos, la concepción de la toma de decisión se ubica en el planteamiento de que, en el análisis de las políticas públicas la toma de decisión es un elemento clave para la formación de la agenda pública, en la que intervienen diferentes actores con distintas cuotas de poder.

Relación escuela-comunidad

En coherencia con los componentes de la gestión educativa, resulta preciso abordar la teoría ecológica del desarrollo que permite entender la relación escuela-comunidad como un exosistema que son afectados por macro y crono sistemas políticos, económicos, jurídicos y sociales. Al hacer una revisión de las políticas públicas en cuanto a la gestión comunitaria, es preciso ver cómo la escuela vincula a la comunidad en su labor educativo, es decir abordarla como exosistema que desde la definición de Bronfenbrenner y Morris (1998) “se refiere a uno o más entornos que no incluyen a una persona en desarrollo como participante activa, pero en los cuales se producen hechos, que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno”(p. 44).

Evolución de la política pública educativa

Para iniciar dicha evolución de la política pública en materia educativa en cuanto a la gestión, es preciso reconocer los resultados de los distintos estudios que a nivel internacional se han adelantado para evaluar la calidad educativa: de la Unesco PERCE, SERCE Y TERCE, TIMSS, PISA; que a su vez se convierten en el primer mecanismo de presión a las agendas políticas de cada nación vinculada, desde los niveles de inversión, el gasto presupuestal por estudiante, el número de docentes, la relación docente estudiante, y entre otros la vinculación de los padres de familia al proceso educativo.

Como plantea Winkler y García (2005) este tipo de pruebas y mediciones permiten establecer modelos de comparación entre las naciones, que a su vez se convierten en medios para gestionar procesos educativos y llevar la calidad educativa a mejores resultados y por ende a mejor calidad de vida a las distintas sociedades. De ahí, que la presente investigación se sustente en las normas rectoras concernientes a la materia, pues el crecimiento económico, cultural y la globalización han permitido el intercambio de experiencias educativas, metodologías de enseñanza, etc.

Las pruebas *Programme for International Student Assessment* - PISA reafirman el bajo nivel educativo en el que se encuentra Colombia y dicho resultado se ve comparado con otros países que tienen un alto desarrollo académico. La calificación obtenida por Colombia en el 2015 en esta prueba fue de 425 puntos por debajo del puntaje establecido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE y la media en Chile que es el precedente para Latinoamérica, fue de 459 puntos (OECD, 2015).

En Colombia lo que refiere a la calidad educativa a nivel nacional y territorial ha bajo el seguimiento del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES, que como indica Mineducación (2013) es la institución encargada de evaluación de la educación en cada uno de sus niveles, haciendo seguimiento sobre el nivel de competencias de los estudiantes y lo postulado en el sistema educativo, y adicionalmente adelanta investigaciones sobre los factores que inciden en la calidad educativa, proveyendo información pertinente y oportuna para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educativa.

Más allá de la cobertura surge el tema de la calidad y la preocupación por el resultado del proceso educativo. Es decir, un proceso que reconoce a los educandos y sus padres de familia el derecho a exigir un servicio de calidad de acuerdo a sus necesidades; y así mismo a vincularse al proceso como parte activa y responsable de la educación. En consecuencia, se evidencia la necesidad de visibilizar el proceso y los resultados de la enseñanza aprendizaje de cada niño, para que de esta manera los usuarios puedan ver y emitir juicios acerca de la calidad y optar por sus opciones de intervención. Por ello, se justifica la generalización del desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación, aún a escalas internacionales.

Es precisamente la preocupación por estos resultados, que dejan el sistema educativo en un ranking de percepción de una baja calidad educativa, exigiéndose implícitamente un análisis a los procesos y factores que intervienen para orientar las políticas educativas.

La calidad exige ser vista como un constructo al cual se vinculan múltiples elementos, entre ellos, y de manera constante la gestión comunitaria, que

es uno de los objetivos principales de la educación: ser parte de activa de la comunidad, del entorno social y cultural. En este sentido y atendiendo a las estadísticas ICFES 2016, las instituciones que cumplen con la gestión social, educativa y demás índices de valoración integral, son en su totalidad instituciones privadas, tal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1
Instituciones educativas privadas con mayores índices de valoración integral

Colegio Bilingüe Diana Oeste Los Nogales	Cali Bogotá	P: 85,40
Nuevo Cambridge San Jorge de Inglaterra	Floridablanca Bogotá	P: 81, 42
San Carlos	Bogotá	P: 81,05
		P: 81,00
		P: 80, 92

Fuente: icfesinteractivo.gov.

La calificación de estas instituciones, dada su naturaleza privada deja entre dicho la capacidad que tiene el Estado al desarrollar políticas educativas para las instituciones públicas, y la gestión comunitaria se ve abocada a decaer, ya que se han convertido algunas zonas de integración comunidad-instituciones, en verdaderos problemas para la sociedad. En este sentido es poco el trabajo comunitario que desarrollan algunas instituciones, a pesar de los lineamientos que establece el ministerio de educación.

Políticas educativas en Colombia

La política educativa en Colombia se modificó a grandes rasgos a partir de 1990, pero es con la ley general de educación del Congreso de la República (1994) donde se trabajó a partir del desarrollo socio-económico y cultural que ha tenido el país; y es desde este enfoque que se vienen orientando las

políticas públicas en materia de educación influyente para cada departamento, razón por la cual el gobierno descentraliza las funciones concernientes a la educación, de modo que se pudiera realizar una inversión sectorizada más acorde a las necesidades de cada región.

Bajo este enfoque, el primer elemento a considerar en el contexto socio cultural es la influencia tecnológica y de la globalización que han jugado un papel preponderante en la definición de necesidades y tendencias educativas de las nuevas generaciones, es decir a marcado un antes y un después. A pesar de los avances significativos que en cuanto tecnologías para el conocimiento y la información (Aguilar, 2017b) ha tenido la educación en Colombia, no ha sido una tarea fácil pues la aplicación de las políticas se ha retrasado limitando la posibilidad de que las áreas rurales tengan acceso a las tecnologías de información y comunicación (TIC), sin embargo, han sido un gran reto para el Ministerio de Educación y para el gobierno nacional.

Durante el periodo 1996-2005 el plan sectorial establece el gobierno escolar –democratización de la escuela el país pone en vigencia los mecanismos de participación del gobierno escolar; en la promoción de organizaciones de padres, estudiantes y exalumnos; y en la conceptualización y desarrollo de las competencias ciudadanas en la escuela.

La gestión comunitaria en los planes sectoriales en cuanto a programas de educación rural se inició el periodo 2001-2006 con el objeto de cerrar las brechas de inequidad respecto a las zonas urbanas y fortalecer la gestión de las instituciones para lograr mejores resultados en términos de acceso, graduación y calidad del aprendizaje, a través de modelos educativos flexibles. En cuyo programa también se introdujo la formación para la ciudadanía que beneficiaría a 560.000 personas.

El gobierno nacional con el objeto de conocer los avances en este tema evaluó las competencias ciudadanas por medio de la Prueba Internacional en Cívica y Ciudadanía (ICCS), pero Colombia quedó por debajo de los niveles internacionales, pues las personas evaluadas tenían pocos conocimientos respecto a la democracia, poca confianza en las personas y en las instituciones.

Específicamente, el Ministerio de Educación (2005) mediante el decreto 1286 implementa las normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados.

Entre 2002 y 2006 el gobierno de turno¹¹ habló de una “Revolución educativa”, que como presenta Vélez (2002) maneja 3 pilares, como son: ampliar la cobertura educativa, mejorar la calidad de la educación y mejorar la eficiencia del sector educativo, y de esta manera responder a las necesidades de la población en lo que refiere a la educación.

En primer, lugar frente a las metas de ampliación de la cobertura propuestas, estuvo estructurada por dos programas básicos: el primero, reorganiza mediante la ley 715 del Congreso de la República (2001) que estableció el marco jurídico para el desarrollo y aplicación de reorganización del sector educativo, lo que a grandes rasgos se traduciría en el mejoramiento de la gestión de las entidades departamentales, municipales y de las mismas instituciones en lo referente a recurso físicos, humanos y financieros con el fin de crear nuevos cupos.

En este mismo sentido, la política de recursos adicionales para la atención de la población vulnerable coherentemente se justificaba en utilizar los recursos del fondo nacional de regalías específicamente para la creación de cupos para los desplazados por el conflicto armado, la población indígena, y los niños con limitaciones o discapacidades. Adicionalmente, para las poblaciones con baja densidad, conforme a lo exigido legalmente las entidades territoriales asumieron responsabilidades de administrar estos recursos y evidenciar los avances en esta materia también se planteó como proyecto la sostenibilidad de la cobertura aun en colegios privados.

De otra parte, la estrategia de evaluación del estado frente a la forma de promover el desarrollo de las competencias básicas en las áreas de lenguaje y matemáticas en los estudiantes de quinto a noveno grado, se inicia un proceso

11 Periodo presidencial del Dr. Álvaro Uribe Vélez

evaluativo de comprensión y convivencia ciudadana, que vincula no solo a los educandos, sino también a los docentes y los directivos, dando a conocer públicamente los resultados para conocer las fortalezas y las debilidades, dando difusión de las experiencias exitosas que permiten la construcción de planes de mejoramiento, con el fin de reconocer las dificultades y trabajar sobre ellas para fortalecer el proceso educativo.

En conclusión, la política de calidad en este periodo hizo énfasis en involucrar a las instituciones educativas, a los docentes, padres de familia y a la sociedad en general, con miras a que los aportes de cada uno de estos actores logren una mayor cobertura en la educación, que haga efectivo el derecho a la educación, dando de esa manera los primeros pasos de intervención al contenido del acto educativo.

Avanzando hacia el periodo 2006-2010¹² bajo una política de Estado con tendencia a la “Seguridad Democrática” que adicionalmente busca consolidar el estado comunitario, evidenciado así en el plan “Desarrollo para Todos” (DNP, 2007) donde se presenta una evolución positiva según los cálculos del MEN gracias a la política aplicada en el plan sectorial de reorganización que implicó modificaciones para optimizar el sistema general de participantes. Aunque, se aumentó el cupo de estudiantes en las instituciones, también se aumentó el número de estudiantes por profesor, conllevando esto a una problemática de inasistencia escolar, donde además se evidencia que las zonas rurales son las mayor afectadas, porque en este escenario existe mayor número de población vulnerable, algunas en situación de desplazamiento, otras circunstancias son de los grupos indígenas donde se presente el difícil acceso vial hasta las instituciones. Adicionalmente, la deserción es otra forma de afectación a la cobertura educativa, y la parametrización del número de estudiantes por aula trajo como consecuencia la unificación y cierre de muchas instituciones escolares, lo cual desembocó en una afectación a la calidad.

En apoyo a lo anterior, el congreso proclama la Ley 1404 (Congreso de la República, 2010), mediante la cual se crea el programa escuela para padres y

12 Periodo presidencial del Dr. Álvaro Uribe Vélez

madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país, con ella se activa y respalda la gestión comunitaria en el sector educativo integrando a cada uno de los agentes familiares del proceso educativo como los padres, madres de familia y/o acudientes en un cuerpo organizado que se articula con la institución educativa, principalmente con docentes, estudiantes y directivos; y quienes deberán contar con el apoyo de profesionales especializados, que promuevan los espacios para pensar en común, intercambiar experiencias y buscar alternativas de solución a la problemática que se presente en la formación de los estudiantes, la recuperación de valores, el fortalecimiento de instrumentos adecuados en técnicas de estudio y la comunicación e integración de la familia.

El plan sectorial 2006 – 2010 avanzó en la formulación de proyectos de gestión comunitaria incluyendo a colombianos pertenecientes a organizaciones indígenas y a grupos minoritarios con el objeto de integrar la educación académica y la sociedad. Razón por la cual se introdujeron etno-educadores y se fijaron las siguientes metas: “definir las rutas de atención educativa diferencial a los grupos indígenas, formular proyectos etno-educativos para 60 pueblos, y cualificar la oferta educativa para poblaciones afrocolombianas y raizales a través de la adaptación participativa y cultural de los modelos educativos flexibles” (Mineducación, 2006. pág. 18).

Las políticas de gestión comunitaria por otra parte se enfocaron en la población rural dispersa ya que hay tasas altas de analfabetismo, además, el ministerio de educación y el gobierno nacional iniciaron el Proyecto Educativo Rural - PER – con el cual se pretendía ofrecer igualdad de oportunidades en el acceso a la educación. Motivo por el cual se amplió un crédito con el banco mundial.

El plan sectorial del 2006 y el 2010 continuó trabajando con el programa de gestión social para ayudar a los adultos iletrados iniciado en el plan sectorial de 2002 con el cual se logró alfabetizar a 392.560 colombianos. El objetivo para el 2010 fue 608.000 colombianos alfabetizados es decir un porcentaje de 6,63% y para el año 2014 se propuso como meta 5,7% de personas alfabetizadas (Mineducación, 2006).

Así mismo, como punto de partida, con un diagnóstico de la calidad educativa por medio de un sistema nacional de evaluación, paso seguido un programa para el fomento de competencias, desarrollo profesional a los docentes y directivos adicional al fomento a la investigación e innovación. Se resalta que en este mismo periodo se trabajó sobre la pertinencia de la educación que no es otra cosa sino educar para el trabajo y tener mano de obra calificada para el fortalecimiento de la educación hasta niveles técnicos y tecnológicos, más allá de los obligatorios constitucionalmente, y añadido el fortalecimiento de vínculos entre empresa y universidad, para hacer de esta manera más pertinente los procesos.

Durante el 2010-2014¹³ bajo el plan Nacional de Desarrollo “Prosperidad para todos” se definió desde su plan sectorial de educación con el propósito fundamental de procurar el mejoramiento de la calidad, centrada en el desarrollo de competencias básicas (matemáticas, comunicativas, científicas y ciudadanas) y de competencias laborales a nivel específico y profesional. Además, se prioriza a la primera infancia, dado los cambios producidos por las condiciones de vida de las familias y en la necesidad de desplazar algunos aspectos de su acción socializadora hacia un ámbito institucional extra familiar. De esta manera, se responde a la necesidad de humanizar la educación (Aguilar, 2017a) y específicamente a las necesidades comunitarias, que las madres anteriormente asumen frente a la primera etapa educativa y con ella el desarrollo de la motricidad, la afectividad y la sociabilidad.

Durante este periodo se prioriza como problemática a atender, el traslado de responsabilidad a las instituciones educativas que debían hacer los padres de familia por motivos laborales, pues en muchas ocasiones ante las obligaciones laborales de ambos padres, se terminaban convirtiendo en factor adicional de la violencia intrafamiliar, desplazamientos y otras modificaciones en la composición familiar. Estas estrategias de la política pública, la ausencia de padres que solían migrar en busca de empleo, no siempre por necesidades de subsistencia, sino por factores sociales y culturales se está incorporando

13 Periodo presidencial del Dr. Juan Manuel Santos

cada vez en forma más intensa a la vida económicamente activa modificando con esto la dinámica del funcionamiento familiar.

Basados en esta contextualización el estado mediante el Ministerio de Educación generó una estrategia de acceso a la educación inicial en el marco de la atención integral, implementando el programa de atención integral para la primera infancia Mineducación (s/f), el cual articula acciones con entidades territoriales, sectores e instituciones de orden nacional y regional además surge de la alianza del Ministerio de educación y el instituto de bienestar familiar. La política pública de primera infancia nace para complementar la brecha que tenía el sistema educativo regular, al establecer 6 años como requisito para acceder al sistema.

Con respecto al periodo 2014-2018, la Educación, Equidad y Paz se convierten en los pilares del plan nacional de este periodo, y por ende de las políticas públicas que en él se emanan. En el plan sectorial para este periodo se gestionó un Plan Nacional de Lectura y Escritura en educación preescolar, básica y media, que fijó como objetivos: “Mejorar el comportamiento lector, la comprensión lectora y la producción textual y se recuperará la escuela como espacio fundamental para la formación de las nuevas generaciones de lectores y escritores” (Mineducación, 2011. Pág. 40), y “promover el acceso a los libros y demás materiales de lectura y escritura, y procurará que los materiales circulen dentro y fuera de ella, que los educadores los usen en sus prácticas de aula y estén al alcance de los niños, jóvenes y, en general, de toda la comunidad educativa” (Mineducación, 2011. Pág. 41).

Adicionalmente las políticas públicas de este periodo dan oportunidad y visibilizan la inclusión de grupos étnicos, involucrando a la comunidad como sujetos pedagógicos se implementó a través de etapas:

1. Etapa de formulación (estrategias pedagógicas con la comunidad)
2. Etapa de diseño del modelo pedagógico (estrategias pedagógicas, comunitarias y espacios de aprendizaje)
3. Etapa de implementación (acompañamiento pedagógico, formación de etnoeducadores, sistematización de experiencias y los reajustes de los modelos)

CONCLUSIÓN

Los alcances y pendientes de la gestión de la comunidad en las políticas educativas Delannoy (1997) expone que la gestión educativa se preocupa por la búsqueda de mayor eficiencia y orienta la acción, hacia el logro de la productividad educativa y la rendición de cuentas; con herramientas de la administración tales como, la medición y la evaluación. De igual manera, la organización educativa exige una gestión de calidad, para responder a los retos y, los cambios de la sociedad del conocimiento, de la revolución tecnológica, de la globalización, la democratización, la descentralización y la modernización (Aguilar, 2017a). Todo ello, considerando la naturaleza propia de los países del sur de América Latina.

En Colombia, la política pública educativa se ha ejecutado desde diferentes esferas o componentes, realizando un análisis de las políticas puestas en marcha en los planes sectoriales desde el año 2002 hasta el 2014, donde se puede ver que las políticas dieron resultados óptimos, pero sería una falacia por la cantidad de variables que influyen negativamente en la efectividad y la eficacia de las políticas públicas educativas.

El área de gestión de la comunidad está constituida por los procesos orientados al análisis de las necesidades de la comunidad y al desarrollo de la capacidad de respuesta de la institución educativa y a las necesidades de su comunidad y la sociedad en general, luego los procesos específicos de esta área se encuentran agrupados en participación y convivencia, permanencia e inclusión, proyección a la comunidad, aristas que le permiten la articulación de la comunidad educativa con su contexto político, económico y social (Colombia, Ministerio de Educación, 2008).

Desde las políticas públicas educativas con respecto a la gestión comunitaria, el gobierno nacional propuso su fortalecimiento a través de la autonomía de las instituciones educativas, pero pocos son los resultados que el gobierno ha mostrado respecto al tema. Pero al igual que otros programas, el gobierno aún no ha sido respecto al cumplimiento de las metas pues los programas se han visto afectados por diferentes factores tales como el conflicto armado.

En conclusión, el gobierno nacional en sus programas de mejoramiento de las políticas educativas y la gestión comunitaria tienen mucho camino por recorrer pues los programas no logran al 100% sus objetivos y la calidad de la educación y la inclusión de la población en la formación académica es aún deficiente, aun cuando las tecnologías de la información y la comunicación han disminuido un poco esas brechas en las zonas rurales donde se necesitan más iniciativas y cumplimiento serio de las políticas planteadas por el gobierno nacional.

A pesar de los avances significativos que ha tenido la educación en Colombia, no ha sido una tarea fácil pues la aplicación de las políticas ha tardado años y la posibilidad de que las áreas rurales tengan acceso a las TIC (tecnologías de la información y de la comunicación) ha sido un gran reto para el Ministerio de Educación y para el gobierno nacional, que no se ha logrado tener una total cobertura en las áreas rurales, y se puede decir que en algunos sectores urbanos por la supuesta falta de recursos.

Los niveles de educación son un factor fundamental en el avance hacia el progreso y desarrollo de las personas y la sociedad. La educación dota de conocimientos a las personas y enriquece la cultura, los valores, el espíritu, los principios que se han ido perdiendo a lo largo de la historia, y todo aquello que caracteriza a los seres humanos. La educación es una prioridad que enriquece en todos los sentidos, si se quiere alcanzar mejores niveles de bienestar social, crecimiento económico a nivel personal y social, para contribuir en el desarrollo de una sociedad y así equilibrar las desigualdades económicas y sociales; para tener mejores oportunidades de empleo, y ampliar las oportunidades de los jóvenes, para el avance democrático y el fortalecimiento del estado social de derecho, se ha de influenciar el impulso de la ciencia, la tecnología, y la innovación.

Para el desarrollo de una sociedad la educación ha jugado un papel muy importante, pues se puede afirmar que en las últimas décadas ha adquirido una mayor importancia por las transformaciones motivadas por los pasos agigantados de la ciencia y sus aplicaciones, también la tecnología hace parte de esta transformación por su acelerado avance con los medios de información.

Para las economías más novedosas el conocimiento es un factor de los más importantes en su producción. El avance de las sociedades que han logrado estar en la cúspide más alta en lo económico y en la parte social son aquellas que han entendido que la clave para que una sociedad progrese es a través del conocimiento, tanto el que se transmite a través de la escolarización, y el que se puede adquirir por medio de la investigación. La innovación, las tecnologías y la ciencia, de este factor dependen la productividad, la competitividad económica, y gran parte del desarrollo cultural y social de los países. La experticia de los países a nivel mundial dejar ver la estrecha existencia de una correlación entre el nivel de desarrollo de las naciones, en forma amplia, con la fuerza de sus sistemas de educación y de investigación tecnológica y científica. Según estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), un año adicional de escolaridad incrementa el PIB per cápita de un país entre 4 y 7%.

Las políticas educativas en Colombia desarrolladas por el Estado, suelen parecer un gran avance para el desarrollo del país, pues al consagrarse en el artículo 44 de la Constitución Nacional como derecho fundamental de los niños, y como una obligación de la familia la comunidad y el Estado de velar y ayudar recíprocamente para que este derecho fundamental, no sea vulnerado; a pesar de las diferentes medidas adoptadas por el gobierno al implementar estrategias y fomentar políticas modernas de educación al igual que la implementación de la TIC, y buscar la cooperación de diferentes sectores e instituciones para poder lograr que los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, y todas las personas en general tengan la posibilidad de acceder con facilidad a las instituciones Educativas y así adquirir un nivel de educación superior, o técnico que mejore la calidad de vida, esta tarea no ha resultado fácil aunque ha sido un ardua trabajo desde los años 90; las pruebas PISA reafirman el nivel educativo en el que se encuentra Colombia y dicho resultado se ve, comparado con otros países que tienen un alto desarrollo académico. La calificación obtenida en esta prueba por Colombia fue de 425 puntos para el año (2015) por debajo del puntaje establecido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE.

Cómo citar:

APA

Aguilar-Barreto, A.J., Carrillo-Sierra, S.M., Fonseca-Hernández, K.S. (2018). Política Educativa En Colombia: Una Mirada A La Gestión Comunitaria. En Aguilar-Barreto, A.J., Hernández-Peña, Y.K., Contreras-Santander, Y.L., Flórez-Romero, M. (Eds.), *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación* (pp.39-59).Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

VANCOUVER

Aguilar-Barreto AJ, Carrillo-Sierra SM, Fonseca-Hernández KS. Política Educativa En Colombia: Una Mirada A La Gestión Comunitaria. En: Aguilar-Barreto AJ, Hernández-Peña YK, Contreras-Santander YL, Flórez-Romero M, Editores. La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación. Cúcuta: Ediciones Universidad Simón Bolívar; 2018. Pp.39-59.

HARVARD

Aguilar-Barreto, A.J., Carrillo-Sierra, S.M., Fonseca-Hernández, K.S. (2018). “Política Educativa En Colombia: Una Mirada A La Gestión Comunitaria”. En: Aguilar-Barreto, A.J., Hernández-Peña, Y.K., Contreras-Santander, Y.L., Flórez-Romero, M. Eds. *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación*. Cúcuta: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, A. (2017a). Educar: en el límite de la indiferencia y la desigualdad para humanizar. En Graterol M.E., Mendoza, M.I., Contreras J., Graterol R. y Espinosa J.F. (Eds.), *la Base de la Pirámide* (pp.248-270). Maracaibo, Venezuela: Publicaciones Universidad del Zulia.
- Aguilar, A. (2017b) Políticas públicas educativas: Alcances y limitaciones en la transformación económica, social y política” En *Políticas Públicas: Desafíos en Colombia y Venezuela*. En: Venezuela ISBN: 978-980-402-238- 8 Ed: Universidad Del Zulia Luz, v., p.1 - 9, 2017
- Álvarez, Á. (1992). Análisis de Políticas Públicas. Series Temas de Coyuntura en Gestión Pública. Centro Latino Americano de Administración para el Desarrollo CLAD. Caracas Venezuela, editorial CLAD. Recuperado de <http://www.iapqroo.org.mx/website/biblioteca/ANALISIS%20DE%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf>

- Añez y López, M. (2005). Los Consejos locales de planificación pública en Venezuela: Una instancia de participación y capacitación ciudadana. *Cayapa. Revista Venezolana de Economía Social*, 5(10).
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (1998). *The bioecological model of human development*. In W. Damon, *Handbook of child psychology*. Vol. 1 (pp.993–1027).New York, NY: Wiley & Sons.
- Colombia. Asamblea Nacional Constituyente. (1991, 20 de julio). Constitución Política de 1991. Gaceta Constitucional No. 116, del 21 de julio de 1991. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>
- Colombia. Congreso de la República. (1994, febrero 8). Ley 115 de 1994. Por la cual se regula la educación en General. Publicado en el Diario Oficial 41.214.
- Colombia. Congreso de la República. (2001, diciembre 21). Ley 715. Por la cual se dictan Normas Orgánicas en materia de Recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 Y 357 De La Constitución Política de Colombia, publicado en el Diario oficial 44654.
- Colombia. Congreso de la República. (2010, julio 27) Ley 1404. Diario Oficial 47783. Recuperado en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=40033>
- Colombia. Departamento Nacional de Planeación, DNP. (2007) Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010. Gaceta del Congreso Año XVI - N.º 249 del 6 de junio del 2007 y la Ley 1151 de julio 24 de 2007, publicada en el Diario Oficial Año CXLIII N.º 46.700 del 25 de julio de 2007.
- Colombia. Ministerio de Educación. (2005) Decreto 1286. Por el cual se establecen normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados, y se adoptan otras disposiciones. Recuperado en: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85861.html>
- Colombia, Ministerio de Educación. (2008). Guía 34 para el mejoramiento Institucional, de la autoevaluación al plan de mejoramiento. Recuperado: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-177745_archivo_pdf.pdf

- Colombia. Mineducación. (2006). Plan sectorial 2006-2010. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-152036.html>
- Colombia. Mineducación. (2011). Plan sectorial 2010-2014. Recuperado [https:// www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-281543_archivo_ppt_ministra.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-281543_archivo_ppt_ministra.pdf)
- Delannoy, F. (1997). “Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa” En: La gestión en busca del sujeto. Publicación online, por la UNESCO. Chile, 1999. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001176/117612so.pdf>
- Dilla, H.; González, G. & Vicentelli, A. (1994). *Participación Popular y Desarrollo en los Municipios Cubanos*. Venezuela. Fondo Editorial Tropykos.
- ICFES. (2016). Estadística educativas de valoración integral. www.Icfesinteractivo.gov.co.
- López, M., y Gamboa, T. (2001). Democracia y participación en los Municipios Venezolanos: Bases Constitucionales, legales y teóricas. Estado Zulia Venezuela. *Revista Ciencia de Gobierno*, Año 2005, N° 10.
- López, M. (2009). *Notas para el estudio de la evaluación de la gestión en Venezuela*. Material bibliográfico. Maracaibo. Venezuela.
- Martínez, M. (2010). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México. Editorial Trillas
- Melinkoff, R. (2010). *La Estructura de la Organización*. Caracas- Venezuela.
- Mineducación. (2013). Ministerio de Educación Nacional, sobre el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. Recuperado en <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85397.html>.
- Mineducación.. (s/f). Programa de Atención a la primera infancia PAIPI. [https:// www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-266393_archivo_pdf_mercedeslievano.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-266393_archivo_pdf_mercedeslievano.pdf)
- Ochoa, H; Gamboa, T. (1983). La Gestión o Administración: Un Enfoque Teórico- Metodológico. *Revista de Ciencias Sociales*. N° 3. Junio. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- OECD. (2015). Pisa 2015, resultados clave. Recuperado en: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>

- Unesco. (1996). “La educación encierra un tesoro” Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. Santillana, ediciones Unesco
- Vélez, C. (2002). La Revolución Educativa. Presentación de la Ministra de Educación Nacional, Cecilia María Vélez ante la ANDI Cartagena, Bolívar, agosto 23 de 2002. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85758_Archivo_pdf1.pdf
- Winkler, W. E & García, M. M. (2005). “Modeling and Analysis with Data,” UNECE Worksession on Statistical Data Editing, Ottawa, Ontario, Canadá, Mayo 2005 (<http://www.unece.org/stats/documents/2005.05.sde.html>).

3

CONCEPCIONES DE LA INFORMÁTICA Y TECNOLOGÍA: PERCEPCIÓN DOCENTE¹⁴

Andrea Johana Aguilar Barreto¹⁵, Heidy Rocío Zambrano Quintero¹⁶, Jhoan Manuel Camacho Galvis¹⁷ y Nelson Enrique Rangel Vera¹⁸

¹⁴ Artículo resultado de la Investigación 'Caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes de Informática y Tecnología' realizada entre agosto de 2015 y agosto de 2016 en el marco de la Investigación formativa de la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar.

¹⁵ Abogada, Universidad Libre. Administradora, ESAP. Licenciada en Lengua Castellana, Universidad de Pamplona. Doctora en Educación, UPEL. PbD (c), innovación educativa y TIC. Especialista en Orientación de la conducta, Universidad Francisco de Paula Santander. Especialista en Administración Educativa, UDES. Docente Investigador, Coordinadora del Semillero Holístico de Universidad Simón Bolívar. orcid.org/0000-0003-1074-1673. Correo electrónico: andreitajaguilar@hotmail.com.

¹⁶ Docente Orientador de IELGC, Psicóloga de la Universidad de Pamplona, Especialista en Psicología Clínica y de la Salud e la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Correo electrónico: psi.heidyzambrano@gmail.com.

¹⁷ Docente de Área Técnica de la IEJPF, Ingeniero Electrónico de la Universidad Francisco de Paula Santander. Correo electrónico: ing.jhoancamacho@gmail.com.

¹⁸ Docente de Informática de IEJPF, Ingeniero de Sistemas de la Universidad Francisco de Paula Santander. Correo electrónico: nelsonran@gmail.com

Palabras clave

Percepción, concepción, prácticas pedagógicas, didáctica y tecnología e informática

Resumen

Una de las inquietudes que surge en este proyecto es saber ¿Cómo son las características de las prácticas pedagógicas de los docentes de tecnología e informática de educación básica y media?, ya que identificar la apuesta formativa que se da a nivel nacional e institucional en relación con el área de tecnología e informática, y al mismo tiempo establecer cuáles son las concepciones disciplinares, pedagógicas y didácticas y la presencia de los mismos las aulas de clase, puede no solo orientar la descripción de las prácticas, sino para investigaciones futuras al desarrollar planes de intervención para el mejoramiento de estas prácticas. Para lograr esta caracterización, fue necesario reconocer el contexto educativo desde un paradigma sistémico, este orientó el estudio de forma metodológica, con un enfoque cualitativo desde la perspectiva micro-etnográfica, aplicando análisis documental, observación directa y entrevista semiestructurada como las técnicas que permitan la categorización y triangulación de contenidos y teorías.

CONCEPTIONS OF INFORMATICS AND TECHNOLOGY: TEACHING PERCEPTION

Keywords

Perception, conception, pedagogical practices, didactics and technology and informatics.

Abstract

One of the concerns that arises in this project is to know: How are the characteristics of the pedagogical practices of the teachers in the area of technology and informatics of basic and media education?, as it identifies the formative commitment that is given at the national and institutional level in relation with the area of technology and informatics, and at the same time to establish what are the disciplinary, pedagogic and didactic conceptions and the presence in the classrooms, can not only orientate the description of the practices, but to future research to develop intervention plans for the improvement of these practices. To achieve this characterization, it was necessary to recognize the educational context from a systemic paradigm, it orients methodologically form with a qualitative approach from the micro-ethnographic perspective, applying documentary analysis, direct observation and semi-structured interview as the techniques that allow the categorization and triangulation of contents and theories.

INTRODUCCIÓN

Para lograr la caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes del área de tecnología e informática en la institución educativa hace falta, realizar la revisión de las apuestas formativas nacionales y su coherencia con los planteamientos institucionales, determinar las concepciones y la presencia de las mismas en el aula de clase desde lo disciplinar, pedagógico y epistemológico; esta investigación después de realizar este ejercicio identificó los resultados presentados a continuación.

Partiendo desde la concepción disciplinar y/o epistemológica de la tecnología y la informática, y teniendo en cuenta lo que al respecto plantea Valverde, Garrido y Sánchez (2010), (citado en Roig & Flores, 2014) cuando señalan que,

Por lo general, el profesorado interpreta las TIC con sus propios prejuicios y predicciones, vinculados a las formas de uso y aplicación que consideran “apropiadas” e “inapropiadas”. Por lo tanto, el significado y sentido que le atribuye el profesorado a la tecnología responde a la forma en cómo va construyendo su acercamiento cognitivo, afectivo y conductual frente a los objetos tecnológicos, específicamente en lo referido a su uso, con esto, determinando su incorporación dentro de sus prácticas educativas (p. 2).

Conforme con lo anterior, y después del análisis de la información recolectada, se define la tecnología como medio de transformación social, herramienta de solución de problemas y satisfacción de necesidades, a partir de la convergencia de las ciencias y los saberes, mientras que la informática está totalmente relacionada con el manejo de la información.

Lograr que converja la tecnología en una única definición se hace complejo, por eso Mitcham (1989) plantea dos campos: la ingenieril y la humanista; el primero, que es considerado como ciencia aplicada en la construcción de una naturaleza artificial que permite el dominio de ser humano sobre la naturaleza; y la segunda, que finalmente es el dominio desde las implicaciones éticas. Visiones que encierra Rodríguez de Fraga (1996), al referir que la tecnología nace de las necesidades, responde a las demandas, que implica el planteamiento y la solución de problemas concretos, ya sea de personas, empresas, instituciones o del conjunto de la sociedad.

Abordando la caracterización de las prácticas pedagógicas desde la categoría de pedagogía que es bien definida por Zuluaga (1999; p. 27) : “La pedagogía no es solo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso”, es importante retomar los aportes realizados Hooper y Rieber (1995), quienes proponen diferentes estados por las cuales se debería integrar la tecnología en las prácticas pedagógicas del docente; estos autores presentan la tecnología como libertadora del profesor para ayudar a restablecer la función y el valor de cada profesor en el aula, presentándola como una herramienta que le permite acercarse a los intereses de los estudiantes y mostrar las clases de una manera práctica, mejorando el sistema para que se aplique el conocimiento. Ciertamente,

estos planteamientos no se hacen específicamente para el área de tecnología e informática, sino a cualquier área en general, sin embargo, se esperaría que los docentes de esta área, fueron los pioneros.

De esta manera, Hooper y Rieber (1995), proponen un primer momento de familiarización, y este se refiere a la exposición inicial y la experiencia con la tecnología, es por esta razón que los docentes dentro de las concepciones mencionan la alfabetización tecnológica, argumentando y en concordancia con Rozo y Bermúdez (2015), que el sistema educativo tiene que mantenerse a tono con los avances tecnológicos y con los idearios de la sociedad de información y conocimiento ya que son las instituciones educativas y sus docentes, los encargados de preparar a las actuales y futuras generaciones para estar a la altura de las exigencias de la sociedad (Suárez, et al, 2010).

Este primer momento, parte de la familiaridad que tiene el docente con la tecnología, que en gran medida tiene relación con la formación profesional recibida y cómo la puede aplicar en el aula de clase; al respecto, Donohoo (2004) (citado por en Silva & Astudillo, 2012) señala que las barreras manifestadas por las escuelas para integrar las TIC se pueden agrupar en tres categorías: el profesor, la infraestructura y lo social, donde el papel del profesor sería el factor más importante para el éxito de la integración de estas herramientas. Teniendo en cuenta que el cuerpo docente participante de la investigación, está conformado por licenciados e ingenieros, la visión de las prácticas pedagógicas entre ambos tipos de formación, varía significativamente. Un ejemplo claro de esto se ve en la concepción de la tecnología e informática como transmisión de contenidos presente en los licenciados, y en la concepción del área como un conjunto de herramientas observada en los ingenieros que lleva a los primeros a proponer actividades y formas de evaluar memorísticas, y los de formación en ingeniería que proponen actividades y formas de evaluar más instrumentales.

Sin embargo, como mencionan Silva y Astudillo (2012), refiriendo a Donohoo (2004) la infraestructura es un aspecto fundamental, que también resalta Área (2009), en sus cinco retos de la educación ante la tecnología, señalando que es necesario integrar las nuevas tecnologías en el sistema y cultura escolar, lo que conlleva a una redefinición del currículo, la adaptación de la infraestructura

tecnológica y la formación docente en el uso e inclusión de los recursos tecnológicos en su práctica pedagógica.

Algo semejante, se propone como un segundo momento mencionado por Hooper y Rieber (1995), llamada la de utilización, que se produce cuando el docente pone a prueba la tecnología y su uso innovador en el aula; en correspondencia con esto, se evidencia en las prácticas pedagógicas de la institución educativa, inmersa en la categoría de didáctica, y recurrente en las tres técnicas de recolección de información, respondiendo a la visión instrumental de la tecnología mencionada al inicio, la importancia dentro de los métodos de enseñanza y la concepción de evaluación que tiene el manejo de artefactos, acompañado por la necesidad de incentivar la curiosidad y la innovación, como aspectos fundamental dentro del proceso de aprendizaje.

En las concepciones dominantes, planteadas por Rozo y Bermúdez (2015) visibles en las prácticas, se encuentran propuestas que reconocen posibilidades más amplias a las tecnologías, mostrándose como mediación de las experiencias y espacios para desarrollar prácticas educativas significativas en el uso de ambientes virtuales de aprendizaje, plataformas virtuales, diseño de objetos virtuales de aprendizaje (OVA) para alcanzar propósitos educativos; la tecnología como fomento a la capacidad de innovación y creatividad, y como proceso socio-tecno-cultural, posibilitando la realización de prácticas investigativas; lo anterior, presente en las prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa, desde los propósitos de la formación.

METODOLOGÍA

Con el objetivo de caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes del área de tecnología e informática se hizo necesario identificar la forma en que hacen presencia los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos en la práctica de los maestros de la institución, a través de la observación de clase y entrevistas semiestructuradas. Estas técnicas fueron aplicadas a cinco docentes de la institución, dos de primaria, con título de licenciados, dos de secundaria y técnica con formación de pregrado en ingeniería de sistemas y un docente de secundaria con título del licenciado.

Los sujetos participantes en el estudio fueron 5 docentes en las diferentes sedes de la institución, los cuales fueron: un docente de secundaria y media (D1) de la sede 1, que cuenta con una sala de informática con 28 computadoras, un proyector y un tablero digital; el docente de primaria (D2) de la sede 3, que realiza su clase en una sala de informática con 30 computadoras, un proyector y un tablero digital; el docente de secundaria y técnica (D3) de la sede 3, cuenta para su práctica con una sala de informática con 60 computadoras, un proyector y un tablero digital; el docente de secundaria (D4) de la sede 4, que efectúa su práctica en una sala de informática con 30 computadoras, 30 tabletas, un proyector y un tablero digital, y el docente de la sede dos (D5) que realiza su práctica en una sala de informática con 29 computadoras, un proyector, sistema de sonido y un tablero digital. Todas las sedes tienen conectividad a internet, aunque de forma limitada, donde solo pueden acceder a internet unos pocos equipos al mismo tiempo.

El análisis de la información recolectada en los diarios de campo y entrevistas, se realizó desde el planteamiento de 3 grandes categorías: epistemología, pedagogía y didáctica.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Presencia los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos en la práctica de los maestros de del área de tecnología e informática

A nivel epistemológico se evidencia en la figura 1 como tendencia general que los docentes fundamentan su clase en la transmisión de contenidos y conceptos, otros reconocen la tecnología e informática como el uso de herramientas tecnológicas y muy pocos logran relacionar el área con la investigación y la ciencia. Primordialmente los docentes iniciaron su clase desde una presentación, un video o una imagen que visualizaron con un proyector dándole un uso instrumental a la tecnología y las principales actividades propuestas fueron las de transcribir y memorizar conceptos.

Además, para el abordaje conceptual de conocimientos la categoría que más se visualizó en las observaciones es la que asocia el área de tecnología e informática con la transmisión de contenidos y conceptos, haciendo mayor énfasis en los conceptos mientras que la asociación del área como uso de herramientas se presenta en todos los docentes, este abordaje está más encaminado a asociar el concepto de tecnología con el de artefactos de la guía 30 del ministerio de educación nacional para la cual los artefactos son “dispositivos, herramientas, aparatos, instrumentos y máquinas que potencian la acción humana” (MEN, 2008, P.6).

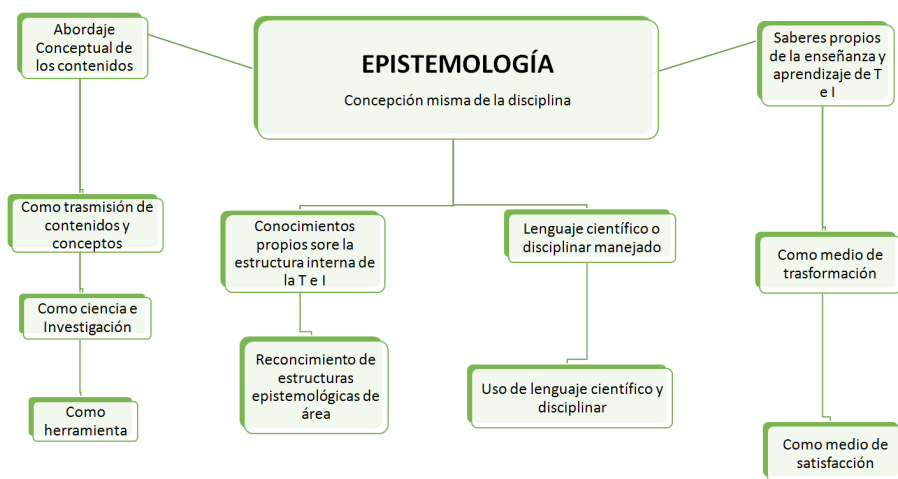


Figura 1

Epistemología: su presencia a partir de las observaciones en aula

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la categoría de Epistemología evidenciada en la figura 4, la concepción de la estructura teórica muestra una visión de la Tecnología desde lo instrumental, como proceso de producción y manejo de artefactos para mejorar la calidad de vida, complementando esta idea con la percepción de la tecnología como un mecanismo de solución de problemas y satisfacción

de necesidad a través de la convergencia de saberes científicos. Claramente esta concepción respalda el postulado de López (2001), quien señala que la tecnología da soluciones a las necesidades del hombre encontrando respuestas y creando artefactos que permiten desarrollar y facilitar las actividades.

En cuanto al conocimiento de la estructura interna del área de tecnología e informática los docentes utilizan temáticas presentes en el plan de área y el plan de asignatura, documentos institucionales, e inician sus clases indicando el tema que se vio en la clase anterior y el nuevo tema que van a ver en la clase y mostrando una secuencia de contenidos acordes con el plan de área.

Analizando la utilidad de la tecnología en la Guía 30 se encontró que: “Como actividad humana, la tecnología busca resolver problemas y satisfacer necesidades individuales y sociales, transformando el entorno y la naturaleza mediante la utilización racional, crítica y creativa de recursos y conocimientos” (MEN, 2008, P.5), lo cual se observó en la categoría la tecnología e informática como medio de transformación donde los docentes reconocen la tecnología como un cambio (la tecnología para producir energía, el cambio tecnológico en la generación de computadores, la evolución de los dispositivos electrónicos) y la informática como medio de utilización y transformación de la información (ventajas de los programas ofimáticos, software de diseño) lo cual se pudo observar en las categorías. También se evidencia en todos los docentes la idea de la tecnología como un medio para satisfacer las necesidades de los seres humanos (energéticas, de comunicación, educación, esparcimiento).

En relación con el lenguaje científico y disciplinar, se pudo percibir que todos los docentes utilizan un lenguaje disciplinar y científico acorde a las temáticas y a los grupos en los cuales realizaron sus prácticas. Los docentes utilizan un lenguaje científico básico pero que está acorde a los grados con los cuales trabajan (primaria), se recurre a un lenguaje científico en sus clases, pero es muy superficial y no ahonda en las definiciones, y los docentes utilizan el lenguaje científico y promueven el uso del mismo por parte de sus estudiantes (software, hardware, dispositivos electrónicos) visible en las categorías.

En la categoría de pedagogía se observa en la figura 2, las categorías inductivas de investigación e innovación, el uso de la tecnología para el desarrollo de las capacidades prácticas, el uso de la tecnología para la solución de problemas, el proyecto de vida y la formación personal y el impacto social de la disciplina en el entorno del estudiante buscadas por los docentes para la categoría de investigación e innovación se analizaron las ideas y creencias que los docentes asumen en relación con la investigación y la innovación en sus clases, encontrando presente esta categoría en todos los docentes, pero encontrando diferencias en la manera como la incluyen en sus clases, ya que algunos se limitan solo a resaltar la importancia de la innovación estando acordes con la definición de la guía 30 del Ministerio de Educación Nacional (2008) la cual resalta que:

La innovación implica introducir cambios para mejorar artefactos, procesos y sistemas existentes e incide de manera significativa en el desarrollo de productos y servicios. Implica tomar una idea y llevarla a la práctica para su utilización efectiva por parte de la sociedad, incluyendo usualmente su comercialización (p.8).

Lo anterior sin llegar a proponer actividades que le permitan al estudiante innovar y no se proponen actividades desde el modelo investigativo. Otros docentes muestran una excelente valoración a la importancia social de la investigación y la innovación y se involucran en ciertos proyectos investigativos, sin embargo la cobertura de estos es mínima ya que solo participa un grupo reducido de estudiantes.

Los docentes reconocen la importancia de la innovación intentando relacionar los temas con situaciones o ejemplos conocidos por los estudiantes para facilitar la comprensión (asociar la energía eólica con los molinos de viento) pero no llegan a proponer actividades investigativas que le permitan al estudiante proponer mejoras o cambios a un artefacto, un proceso o un sistema. Se promueve la investigación y motiva a sus estudiantes a realizarla a través de proyectos dentro y fuera del aula (grupo de robótica, proyecto ondas), además inspira con el ejemplo ya que se involucra en diferentes proyectos investigativos en los que incluye también algunos de sus estudiantes.



Figura 2
Pedagogía: su presencia a partir de las observaciones en aula

Fuente: elaboración propia

En la categoría del uso de la tecnología para el desarrollo de capacidades prácticas se observaron docentes que asumen las clases desde la memorización de conceptos, pero sin llegar a implementar prácticas con el uso de dispositivos tecnológicos y docentes que basan sus clases en la realización de actividades prácticas. En la observación no se evidencia la proposición de actividades prácticas con el uso de tecnología para que desarrollen los estudiantes, aunque se refuerzan sus temáticas (programación, Scratch) con prácticas basadas en el uso de la tecnología.

Para la categoría del uso de tecnología para la solución de problemas, desde la práctica observada, los docentes no incluyen la solución de problemas prácticos dentro de sus actividades quedándose principalmente en la repetición de un concepto o de una actividad hecha por el docente, solo uno de los docentes presentó la importancia de los temas vistos para la solución de problemas reales. El docente resalta la importancia de los conocimientos adquiridos para la solución de problemas.

La observación de la importancia que manifiesta el docente tienen sus clases para el fortalecimiento del proyecto de vida y la formación profesional de los estudiantes se evidencia generalmente en que los docentes no recalcan la importancia de los temas vistos en la clase para la formación personal, y la importancia que pueden tener para el desarrollo profesional, solo dos docentes realizan una descripción al empezar la clase de la utilidad de la temática que iban a ver.

Esta categoría está ausente, mostrándose como principal opacidad en el procesamiento de la información, donde solo se encuentra presente en los docentes que reflexionan con los estudiantes sobre cómo los conocimientos y habilidades adquiridos en el aula de clase le pueden aportar no solo en el ámbito laboral, sino social y personal y cómo pueden ayudar en el crecimiento y desarrollo de su comunidad lo cual se puede evidenciar con aclaraciones sobre ¿Para qué sirve?

¿Por qué es necesario?, ¿En qué lo puedo aplicar sobre los temas vistos en clase?.

Para el análisis del impacto social de la disciplina para el entorno de los estudiantes se observó que los docentes no presentan actividades con problemas contextualizados de su sociedad, sino que se dedican mayormente a la memorización de contenidos y a la mecanización, y otros docentes que reconocen la importancia de las temáticas vistas para mejorar la comunidad educativa. Esta categoría se encuentra presente en los docentes que demuestran una preocupación por el impacto social del área en el entorno del estudiante.

En la figura 3, desde la categoría didáctica se observan las diferentes formas en cómo evalúan los docentes, donde se encontró primordialmente que los docentes proponen evaluaciones para medir la memorización de conceptos (¿Qué es calcular?, ¿Cuáles son las fuentes de energía?, ¿Qué es un ábaco?), otros docentes evalúan la realización de ejercicios prácticos, y otro docente basó su evaluación en la solución de problemas.

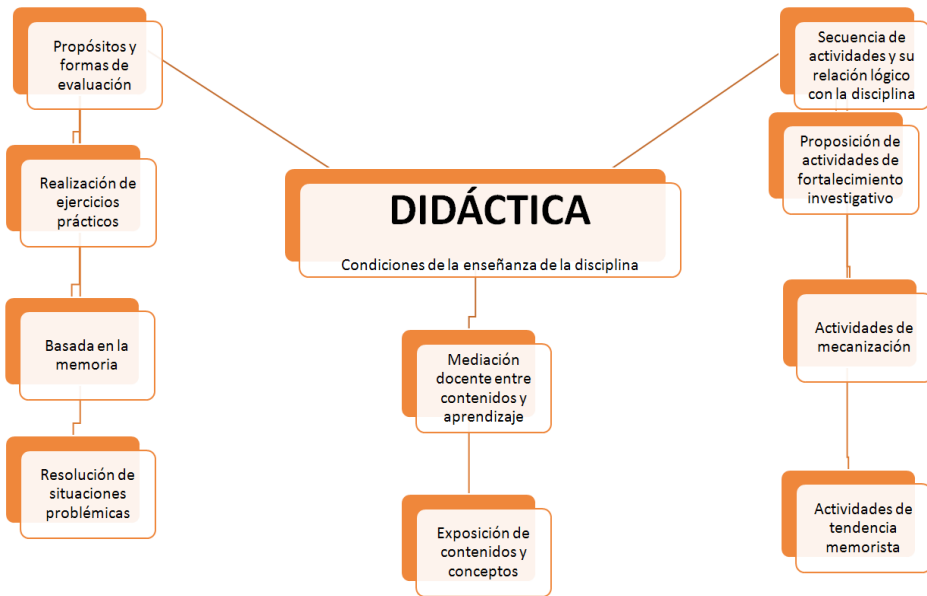


Figura 3

Didáctica: su presencia a partir de las observaciones en aula

Fuente:elaboración propia

Concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los maestros del área de tecnología e informática frente al proceso formativo en el aula

Para tener una mayor comprensión de las concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas del maestro, se hizo necesario la aplicación de entrevistas semiestructuradas a los 5 maestros participantes en el estudio, tres de los cuales tiene formación de licenciados y dos de ingenieros de sistemas.

Al analizar la información se tuvieron en cuenta tres grandes categorías: epistemología, pedagogía y didáctica, de las que se desprenden ocho subcategorías bases, cada cual con sus respectivas categorías axiales.

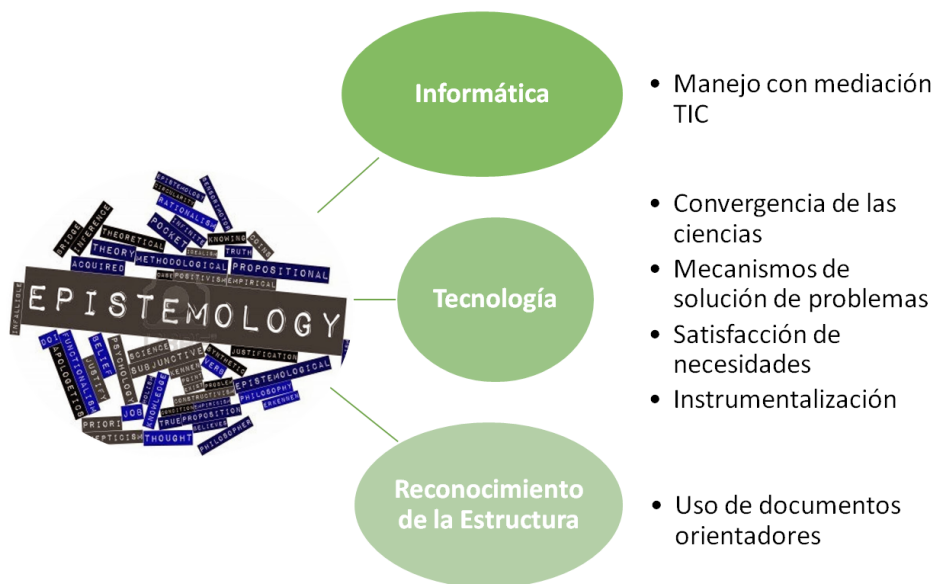


Figura 4
Categoría epistemológica en el procesamiento de las entrevistas

Fuente: Elaboración propia

Entre tanto, informática es considerada por la totalidad de docentes como el manejo de la información a través de las TIC, con expresiones como “informática es un sistema que permite automáticamente procesar alguna información”, perspectiva que compagina con lo planteado por el MEN (2008) al respecto donde se emana que:

“la informática se refiere al conjunto de conocimientos científicos y tecnológicos que hacen posible el acceso, la búsqueda y el manejo de la información por medio de procesadores. La informática hace parte de un campo más amplio denominado Tecnologías de la Información y la Comunicación” (p.9).

A pesar de estas similitudes, solo un docente reconoce de forma correcta la “Guía N° 30: Orientaciones generales para la educación en tecnología; ser competente en tecnología: ¡Una necesidad para el desarrollo!”, como el

documento orientador, por el contrario otras mencionan la existencia de lineamientos y estándares, sin reconocer un documento específico de los planteados para el área por el MEN; adicionalmente también plantean como documentos orientadores algunos proyectos y programas exitosos a nivel nacional e internacional del área.

De la misma manera, se evidencia el reconocimiento de las orientaciones pedagógicas planteadas en el PEI (2015), desde la identificación del Post-Constructivismo como modelo pedagógico institucional, desde el enfoque de enseñanza para la comprensión (identificado por la totalidad de los docentes), y lo planteado en los planes de área y asignatura, como fundamentales para el proceso de planeación. Con esto, y retomando lo planteado en el PEI (2015), quien refiere que:

el enfoque pedagógico Post-constructivista con la dinámica curricular propuesta por Lawrence Stenhouse, quien plantea una transformación de la realidad del aula a través del ejercicio meta-cognitivo del docente, quien es investigador en la acción de su propio proceso de enseñanza, con el fin de dinamizar y hacer asertiva su práctica pedagógica, lo cual se complementa holísticamente con el acto mediador la MEC de Feurenstein, superando el transmisionismo, conductismo y enciclopedismo de la antigua escuela tradicional (p.63).

De acuerdo a lo anterior, se le da al docente una gran responsabilidad, sin embargo, además de identificarlo como Modelo Pedagógico Institucional, no hay evidencia que se hubiera acogido dentro de su propia práctica pedagógica.

La categoría “Pedagogía” representada en la figura 5, y específicamente, en lo que corresponde a los propósitos de formación, surgen como ejes principales la alfabetización informática (Código EN- 07, con recurrencia en la totalidad de docentes), desde el reconocimiento de una realidad inmersa en la utilización de herramientas Tecnologías e Informáticas que genera la necesidad de conocerlas y manejarlas muy bien. Ya lo mencionaba Aldana, et al. (1996), “se requiere educación en tecnología y los más altos niveles de excelencia académica en primaria, secundaria y en la educación superior; por lo cual recomienda: intensificar la educación en las ciencias y en la tecnología” (P.6); además el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-

2016 (MEN, 2007), muestra políticas que están en el marco del propósito planteado en la visión 2019: “que todos los colombianos estén conectados e informados haciendo uso eficiente de las TIC para mejorar la inclusión social y la competitividad”.

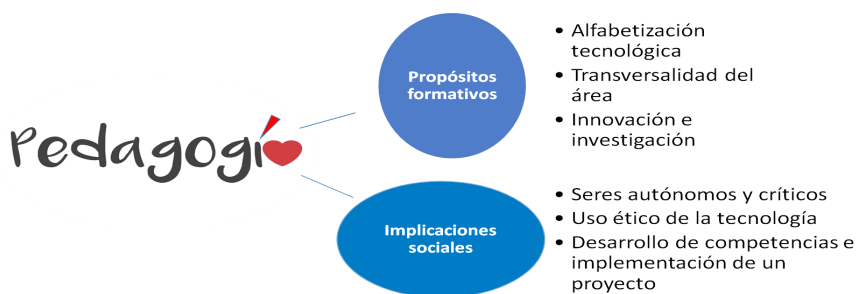


Figura 5
Posturas pedagógicas develadas durante la entrevista

Fuente: elaboración propia

Todo lo anterior se puede lograr al plantear el área desde la transversalidad, esto se da, en gran parte porque en el área de tecnología no solo se tiene en cuenta un área de conocimiento, sino que se complementa con otras, esto lo plantea claramente Gómez y Suárez (2012) al expresar como el lenguaje, como medio de comunicación; desde la artística, con presentación óptima de un artefacto, aceptación; para la matemáticas en la realización de proyectos arquitectónicos; en el área de ciencias naturales, con el desarrollo científico y generar interés por este; finalmente desde las ciencias sociales, constitución política y democracia, a ser buen ciudadano, ser consciente que todo lo creado influye sobre los otros seres humanos y aprovechar recursos naturales para la activación de la economía, sin abusar de esta.

Al mismo tiempo, se evidencia que se procura por una pedagogía que propicie la innovación y a la investigación a través de procesos creativos y de consulta permanente que no pertenecen única y exclusivamente al área de tecnología informática, sino que está permeando toda la vida a nivel académico.

Las implicaciones sociales que tiene la formación tecnológica e informática son muchas, pero especialmente los docentes mencionan el ideal de formar seres autónomos y críticos, como lo menciona Gómez y Suárez (2012), enseñar educación tecnológica significa, formar personas más críticas, reflexivas, creativas, comprensivas, conscientes de la realidad en que viven, además de moldear sujetos activos y participativos en la sociedad y en el entorno; y esto solo se logra a través de desarrollo de competencias que tengan repercusiones en el proyecto de vida de los, todo inmerso en una formación que incentive el uso ético de la tecnología, así como lo señala Hernández (2009), es importante procurar el uso comprensivo y ético de las TIC para el desarrollo de habilidades de aprendizaje, de forma tal que las personas se puedan desenvolver con propiedad en el manejo de la información de diversas fuentes y ámbitos, con el fin de mejorar el ámbito de la sociedad de la información.

Desde la categoría de didáctica, se observa en la figura 6, desde la categoría aprendizaje, como el manejo de las TIC se convierte en el tópico más importante de alcanzar con la recurrencia en la totalidad de docentes, en especial los medio audiovisuales y digitales, mencionados por Área (2009), con la intención de incentivar la innovación, y como ya lo menciona Aguilar (2017) para alcanzar óptimos niveles de desarrollo social, alcanzar un mínimo de autonomía tecnológica, siendo entonces la autonomía como aspecto relevante, fomentando de esta manera una postura crítica ante la tecnología, en relación con su uso ético y el impacto a nivel social.

En consonancia, los docentes desarrollan sus clases con la utilización de TIC (EN- 16, con recurrencia en todos los docentes), como ya lo mencionaba Hooper y Rieber (1995) cuando presenta la tecnología como libertadora del profesor para ayudar a restablecer la función y el valor, presentándola como una herramienta que le permite acercarse a los intereses de los estudiantes y mostrar las clases de una manera práctica, mejorando el sistema para que se aplique el conocimiento, siempre realizando un abordaje desde lo cotidiano y el contexto, sin embargo, esto último se refiere a “todas las herramientas tecnológicas e informáticas que tiene a su disposición”, y no a la propuesta



Figura 6
Elementos didácticos vinculados reconocidos durante la entrevista

Fuente: Elaboración propia

propia de modelo pedagógico institucional que define “es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” (p.28).

Finalmente, en la categoría de didáctica, la evaluación se concibe como un proceso constante, teniendo en cuenta los proceso que se desarrollan dentro y fuera del aula de clase, desde una perspectiva teórico-práctica, es decir a través del saber y el saber hacer, pero es importante saber que este proceso está determinado por determinado por el avance de los estudiantes.

CONCLUSIÓN

Las concepciones disciplinares, pedagógicas y didácticas de los docentes, esta desde cualquier categoría suscitada desde una perspectiva de la tecnología meramente instrumental, asumiendo como bien lo propone el MEN (2008) desde su Guía 30 como aquella que “ busca resolver problemas y satisfacer necesidades individuales y sociales, transformando el entorno y la naturaleza mediante la utilización racional, crítica y creativa de recursos y conocimientos” (p.5), pero para esto se necesita del trabajo mancomunado de las áreas, así que tecnología e informática se retoma desde la transversalidad, apoyado la alfabetización tecnología, aportando desde el saber y el saber hacer el manejo de TIC, sin demeritar el saber ser, que orienta la formación de seres autónomos, críticos e innovadores, siempre haciendo un uso ético de la tecnología, sienten agentes activos en su proceso de aprendizaje.

Prácticas pedagógicas en el área de tecnología e informática

Avanzando en el contraste de lo hallado en las prácticas pedagógicas de los docentes, desde la proposición documental, la presencia y concepciones de los saberes, en este momento, desde lo pedagógico y disciplinar, hay que resaltar que se orientan los propósitos de la formación tecnológica hacia un impacto social que tenga repercusiones en el entorno social del estudiante y su convivencia con él mismo, apostando por la formación de seres autónomos y críticos, que le visionen la tecnología como una herramienta de solución de problemas que contribuye al desarrollo, mejoramiento de la calidad de vida, consolidación del proyecto personal y profesional, y al cuidado del entorno, lo que implicaría un uso ético de la misma.

Es lo señalado en el párrafo anterior, lo que permite afirmar que los docentes de la Institución Educativa, asumen el segundo reto, de la reestructuración de los fines y métodos de enseñanza, proporcionando nuevos roles para docentes y estudiantes, propuestos por Area (2009), que como menciona el autor, se logra redefiniendo los procesos formativos a que los estudiantes para que adquieran habilidades para el autoaprendizaje, sepan

utilizar, analizar y difundir la información que les sea útil, se prepare para los retos tecnológicos a los que se enfrentará en su vida laboral, y tome conciencia de las implicaciones que tiene la tecnología en su vida y en la sociedad.

Sin embargo, no hay evidencia que permitan afirmar que la fase de integración, propuesta por Hooper y Rieber (1995), este inmersa en las prácticas pedagógicas de los docentes del área de Tecnología e Informática de la Institución, debido a que no se le asigna de manera decidida y consciente ciertas tareas y responsabilidades a la tecnología, que permitan el seguimiento de instrucciones sin la presencia directa del maestro.

Por otro lado, al tener una posición contextualizada y cotidiana de la enseñanza de la tecnología, entendiéndose como transversal para las demás áreas, dándole un impacto educativo, social y medioambiental relevante, los docentes demuestran que sus prácticas están cercas de cumplir con el tercer reto propuesto por Area (2009), que propone extender la formación a través de redes de ordenadores, permitiendo nuevas redes de acceso a la información, que permitan que los jóvenes fueran avanzando de manera individual al disponer del material de estudio al cual podrían acceder desde sus casas. Lo que, a su vez, impacta en la evaluación que se considera como un proceso constante, mediado por los avances individuales de los estudiantes.

En contraste con lo mencionado, las prácticas pedagógicas de los docentes del área de tecnología e informática de la institución educativa, a pesar de los esfuerzo en la proposición de actividades que favorezcan las características investigativas, la sobresaliente presencia de concepciones y proposiciones de la tecnología desde el manejo instrumental, memorístico y mecanicista, impide la construcción del conocimiento, y limita la generación de posturas críticas y creativas que contribuyan al sentido y significado del aprender de hoy (Martín- Barbero, 2002). Tal vez, porque busca responder al planteamiento nacional que propician el desarrollo de competencias, tal y como lo menciona Area (2009), cuando plantea revisar y replantear la formación ocupacional a la luz de las nuevas exigencias socio-laborales impulsadas por las nuevas tecnologías y no del conocimiento, como reto de la educación tecnológica.

De acuerdo con esto, la reorientación, propuesta como la cuarta frase Hooper y Rieber (1995), que se logra cuando los docentes conceptualizan el propósito y la función de la clase centrada en el aprendizaje del estudiante, es decir, el papel del docente es establecer un ambiente de aprendizaje que apoya y facilita a los estudiantes a medida que construyen y dan forma a su propio conocimiento; no estaría presente en las prácticas pedagógicas de los docentes de tecnología e informática, ya que se centra solamente en el traspaso de conocimientos relacionados con la naturaleza, evolución, apropiación y uso de las tecnologías, desde propuestas memorísticas de repetición de conceptos y mecanicistas a través de realización de ejercicios prácticos, que determinan los métodos de enseñanza y las forma de evaluación.

Finalmente, la fase de evolución, que invita al docente a mejorar y adaptar sus prácticas de aula conforme a los avances tecnológicos (Hooper, S. & Rieber, 1995), y el último reto, propuesto por Area (2009), que promueve el desarrollo de acciones no formal, que involucran la formación tecnológica para el desarrollo social comunitario; no tienen presencia en las prácticas pedagógicas de los docentes a pesar que las apuestas formativas nacionales e institucionales proponen la tecnología como aquella que contribuye al desarrollo, mejoramiento de la calidad de vida y cuidado del entorno, que en ultimadas cuentas, pasan a ser concebidas y orientadas desde la orientación al desarrollo profesional.

Como conclusiones de la observación de clase de los docentes de tecnología e informática de la institución educativa, se encontró una diferencia marcada en la concepción de tecnología e informática que tenían los maestros dependiendo de su formación profesional, los docentes con formación de licenciatura reconocen el área como transmisión de contenidos y conceptos principalmente y se proponen actividades que refuerzan la memorización y los docentes con formación de ingeniería conciben la tecnología e informática como el uso de herramientas tecnológicas, proponen principalmente actividades que desarrollen de capacidades prácticas y que refuercen el manejo instrumental.

En el análisis de la evaluación los docentes con formación de licenciados proponen principalmente una evaluación basada en la memorización de

contenidos y conceptos, mientras que en los docentes con formación de ingeniería se decantan principalmente por la evaluación basada en la realización de ejercicios prácticos. También los docentes reconocen la importancia del área para fortalecer la innovación y la investigación y refuerzan el uso del lenguaje científico y disciplinar, aunque las actividades propuestas están más encaminadas a la memorización y al uso instrumental que a la solución de problemas.

Cómo citar:

APA

Aguilar-Barreto, A.J., Zambrano-Quintero, H.R., Camacho-Galvis, J.M., Rangel-Vera, N.E. (2018). Concepciones De La Informática Y Tecnología: Percepción Docente. En Aguilar-Barreto, A.J., Hernández-Peña, Y.K., Contreras-Santander, Y.L., Flórez-Romero, M. (Eds.), *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación* (pp.60-81). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

VANCOUVER

Aguilar-Barreto AJ, Zambrano-Quintero HR, Camacho-Galvis JM, Rangel-Vera NE. Concepciones De La Informática Y Tecnología: Percepción Docente. En: Aguilar-Barreto AJ, Hernández-Peña YK, Contreras-Santander YL, Flórez-Romero M, Editores. *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación*. Cúcuta: Ediciones Universidad Simón Bolívar; 2018. Pp.60-81.

HARVARD

Aguilar-Barreto, A.J., Zambrano-Quintero, H.R., Camacho-Galvis, J.M., Rangel-Vera, N.E. (2018). "Concepciones De La Informática Y Tecnología: Percepción Docente". En: Aguilar-Barreto, A.J., Hernández-Peña, Y.K., Contreras-Santander, Y.L., Flórez-Romero, M. Eds. *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación*. Cúcuta: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, A. (2017a). Educar: en el límite de la indiferencia y la desigualdad para humanizar. En Graterol M.E., Mendoza, M.I., Contreras J., Graterol R. y Espinosa J.F. (Eds.), *la Base de la Pirámide* (pp.248-270). Maracaibo, Venezuela: Publicaciones Universidad del Zulia.

- Aldana, E. Osorio, L. García, G. Gutiérrez, et. Al. (1996). Colombia: al filo de la oportunidad. Recuperado el 4 de marzo de 2016, de la URL: http://www.umng.edu.co/www/resources/cdq_colombia%20al%20filo%20de%20la%20oportunidad.pdf
- Area, M. (2009). *Tecnología Educativa*. Universidad de La Laguna (España).
- Gómez, I. y Suarez, J. (2012). Metodología y Didácticas aplicadas en el Área de Tecnología en cinco Colegios Distritales de Bogotá. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá, Colombia.
- Hernández, J. (2009). Propuesta de orientaciones para el desarrollo curricular del área de tecnología e informática en colegios distritales. Recuperado el 5 de junio de 2016, de la URL: <http://redacademica.redp.edu.co/edutecnolog/>
- Hooper, S. & Rieber, L.P. (1995). Teaching with Technology. In A.C. Ornstein (ed.), teaching: Theory into practice, (pp. 154-170). Needham heights, MA: Allyn and Bacon.
- Martín Barbero, J. (2002). “La globalización en clave cultural, una mirada latinoamericana”, en Globalisme et Pluralisme. Colloquio Internacional, Montreal, 1, disponible en: <http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/bogues/Barbero.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Plan Decenal de Educación 2006-2016. Recuperado en febrero 2016, de <http://www.plandecenal.edu.co/cms/>
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2008). Ser competente en tecnología: una necesidad para el desarrollo. Serie Guías No 30: orientaciones generales para la educación en tecnología. Bogotá: Autor. Recuperado en febrero 2016, de <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-160915.html>
- Mitcham, C. (1989). Pensamiento a través de la tecnología. La ruta entre ingeniería y la filosofía, *Revista de la Universidad de Chicago*.
- Proyecto Educativo Institucional – PEI. (2015). Caminando Junto a la Ciencia la Convivencia y la Productividad. Institución Educativa Julio Pérez Ferrero.
- Rodríguez de Fraga, A. (1996). La incorporación de un área tecnológica a la educación general, en *Propuesta Educativa*, FLACSO, 7, núm. 15.

- Roig-Vila, R., & Flores Lueg, C. (2014). Conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinario del profesorado: el caso de un centro educativo inteligente.
- Rozo, A; Bermúdez, M. (2015). Concepciones del Área Tecnología Informática: Discusiones desde una Investigación reciente. *Revista Nómadas (Col)*, núm. 42, abril, 2015, pp. 166-179 Universidad Central Bogotá, Colombia
- Silva, J. & Astudillo, A. (2012). Inserción de TIC en la Formación Inicial Docente: Barreras y Oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(58). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4557Silva.pdf>
- Suárez, J., Almerch, G., Díaz-García, M. & Fernández, R. (2010). Competencias del profesorado en las TIC. Influencia de factores personales y contextuales. *Univ. Psychol.* [Online], 11(1), 293-309.
- Valverde, J., Garrido, M. ^a. & Sosa-Díaz, M. ^a. (2010). Políticas educativas para la integración de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la innovación didáctica y el proceso enseñanza-aprendizaje: la percepción del profesorado, *Revista de Educación*, 352, 99-124.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia*. Medellín: universidad de Antioquia.

4

ACTITUDES, CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES FRENTE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CÚCUTA¹⁹

**Sandra Milena Carrillo Sierra²⁰, Nancy Johana Bastos Molina²¹,
María Alejandra Ramírez Serrano²², Anyi Miley Rojas Flórez²³
y María Luisa Montánchez²⁴**

¹⁹ El presente capítulo de revisión, está adscrito al grupo de investigación Altos Estudios de Frontera (ALEF) y Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales es producto del proyecto de Investigación titulado: Actitudes, conocimientos, prácticas de los docentes frente la educación inclusiva en la ciudad de Cúcuta-Colombia. Código (2041430216).El proyecto inició el día 1 de febrero de 2016 y ,naliza el día 1 de diciembre de 2016.

²⁰ Psicóloga, Universidad de Pamplona. Magister en desarrollo educativo y social, Universidad Pedagógica Nacional. " Centro internacional de desarrollo y educación-CINDE, Especialista en gerencia social Universidad Simón Bolívar. Coordinadora semillero de investigación en psicología educativa " SIPSE, programa de psicología Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta.

²¹ Psicólogo en formación. Ciencias Jurídicas y Sociales. Programa de psicología, Universidad Simón Bolívar. Estudiante activo del Semillero de investigación Psicología Educativa-SIPSE.Autor responsable de la correspondencia: nancyb_198@hotmail.es.

²²Psicólogo en formación. Ciencias Jurídicas y Sociales Programa de psicología, Universidad Simón Bolívar. Estudiante activo del Semillero de investigación Psicología Educativa-SIPSE. malejallanos@hotmail.com.

²³Psicólogo en formación. Ciencias Jurídicas y Sociales. Programa de psicología, Universidad Simón Bolívar. Correo electrónico: anyimiley.27@gmail.com. ²⁴ Pedagoga. Doctora en educación. Especialista en Musicoterapia. Investigadora de la Universidad católica de Esmeraldas. Asesor externo del Semillero de Investigación SIPSE. malumor_2@hotmail.com

Palabras clave

Educación inclusiva, actitudes, conocimiento, prácticas, docentes.

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo principal describir las percepciones (actitudes y conocimientos) y prácticas de los docentes de una Institución educativa de la Ciudad de San José de Cúcuta ante la inclusión educativa, teniendo en cuenta la escasa de producción investigativa que potencie el tema de inclusión en la región Norte santandereana. Metodología de enfoque cuantitativo de tipo descriptivo cuyo instrumento de recogida de datos fue un cuestionario de Educación Inclusiva –CEI- determinando el estado actual del nivel de inclusión de la institución seleccionada que resultó ser alto debido a actitudes positivas y de disposición frente al tema de inclusión, además, maneja niveles adecuados de conocimiento para hacer frente a la diversidad en el aula, a través de prácticas pedagógicas que se implementan acordes a las necesidades del aula. Se resalta dentro de sus conclusiones que las condiciones para la inclusión educativa son mejorables en la medida que inciden sobre las variables mencionadas en el proyecto con formación dirigida a los docentes, ya que estos son los principales actores educativos y tienen contacto directo con la población estudiantil, de quienes se espera iniciativas para la cultura y prácticas inclusivas.

ATTITUDES, KNOWLEDGE AND PRACTICES OF TEACHERS FACING THE EDUCATIONAL INCLUSION OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION OF CUCUTA

Keywords

Inclusive education, attitudes, knowledge, practices, teachers.

Abstract

The main objective of this research work was to describe the perceptions (attitudes and knowledge) and practices of teachers of an educational institution of the City of San José De Cucuta to educational inclusion, taking into account the limited research production that enhances the issue of inclusion in the Northern region of Santander. The methodology is quantitative approach of descriptive type whose instrument of collection data was an Inclusive Education questionnaire -IEQ- determining the current status of the inclusion level of the selected institution that turned out to be high due to positive attitudes and disposition towards the inclusion issue. In addition, manages adequate levels of knowledge to deal with diversity in the classroom, through pedagogical practices that are implemented according to the needs of the classroom. It is emphasized in its conclusions that the conditions for educational inclusion are improved as long as the variables mentioned in the project are impacted with training aimed at teachers, since these are the main educational actors and have direct contact with the student population, from which initiatives for culture and inclusive practices are expected.

INTRODUCCIÓN

El análisis de las percepciones (actitudes y conocimientos) y prácticas de los docentes de una institución educativa pública de la ciudad de San José de Cúcuta ante la inclusión educativa permite determinar las condiciones de posibilidad para una inclusión educativa de calidad, que se puede definir como el incremento de la participación activa de los estudiantes en el currículo, en la cultura y las comunidades comprendiendo las instituciones y otros contextos educativos, minimizando las barreras de aprendizaje Ainscow (2001). Este estudio tiene como característica esencial, resaltar la trascendencia del papel del docente en el proceso de inclusión, puesto que éstos son los principales agentes involucrados en el proceso educativo.

Por ende, es sumamente importante analizar si poseen las herramientas necesarias para implementar la inclusión en las aulas, y cuáles son sus percepciones frente a la misma. Según Fernández (2013): “las competencias docentes relacionadas con la atención a la diversidad, constituyen factores determinantes en la mejora de la calidad educativa del centro escolar como comunidad acogedora” (p.83). Teniendo en cuenta a su vez, la falta de producción investigativa que potencie el tema de inclusión en la región Norte santandereana siendo la única la realizada por Acuña, Carvajalina, Leal y Páez (2016) en su investigación titulada “La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Un reto para el currículo y la práctica pedagógica” donde se realiza un análisis sobre las razones que justifican un cambio en los caminos (de la integración a la inclusión) realizando una análisis histórico y teórico a nivel regional sobre los avances en la inclusión y los procesos que abren aún más la brecha de exclusión social.

A nivel nacional, Infante (2011) titula su artículo: “desafíos a la formación docente: inclusión educativa” que busca cuestionar la inclusión educativa, entendida como un proceso que intenta abordar situaciones y espacios de exclusión en el sistema educativo y los desafíos que éste plantea a la formación de profesores. Aporta significativamente un punto de referencia para el análisis de contextos en inclusión. Frente a esto Rodríguez (2017) menciona la importancia de tener en cuenta el currículo, donde se refiere que “es necesario un currículo que permita una educación intercultural, esto es, que forme en una sólida identidad, pero al mismo tiempo respete la diversidad.” (p.427) y los docentes son los agentes principales que pueden promover estas acciones de cambio, a partir de sus percepciones frente al proceso de inclusión en sus instituciones educativas.

Se aborda una metodología de tipo cuantitativo de alcance descriptivo y corte transversal; el instrumento empleado para la recolección se titula Cuestionario de educación inclusiva formulado por Montánchez (2014), adaptado y contextualizado para los docentes de Cúcuta. Un marco de antecedentes que sustentan la investigación en relación a percepciones y prácticas de los docentes frente a la educación inclusiva, se relacionan directamente con la temática, pero en contextos y sujetos distintos al de este estudio, por ende, son contribuciones que permiten valorar la importancia que, desde otros escenarios, ha tenido

el estudio de la inclusión educativa, a continuación, se relacionan algunos estudios que resaltan la importancia de la educación inclusiva.

El trabajo realizado por Damm (2012) titulado: “Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con necesidades educativas especiales al aula común.” Identificaba dentro de su búsqueda, como se relacionaban los profesores/as con niños/as integrados en las aulas generales, utilizando como variable de medición las prácticas pedagógicas de estos profesores, esto caracteriza de manera cualitativa la investigación; a partir de los estudios de caso se encontró que los profesores poseen actitudes de baja aceptación en sus prácticas pedagógicas, demostrando sobreprotección o indiferencia, sin esperar mucho de estos estudiantes. Estos resultados apoyan la tesis que afirma la importancia de la percepción de los docentes frente a la educación inclusiva.

En este sentido, es necesario resaltar la importancia de la investigación realizada por Arciniegas y Quito (2015) quienes titulan su investigación como: “Estudio del nivel de conocimiento docente sobre las condiciones que se requieren para los procesos inclusivos en los centros de educación inicial subnivel II urbanos y rurales de la provincia del Cañar, Distrito No 03D02, período 2014– 2015” definiendo como objetivo determinar el nivel de conocimiento de los docentes sobre las condiciones que se requieren para los procesos inclusivos en la educación inicial, en consecuencia, se realizó una sistematización teórica realizada a través de las fuentes escritas para posteriormente aplicar una encuesta a 95 docentes para determinar cómo estaban sus conocimientos sobre el concepto de inclusión educativa concluyendo que el nivel de conocimientos no es el que se requiere para enfrentar los conflictos y realidades de la educación inclusiva en el nivel inicial del distrito ya mencionado. El aporte significativo reside en la relación del tema de las dos investigaciones; siendo así un aporte teórico y contextual en lo que refiere a la comparación entre las categorías conocimientos y prácticas y el nivel de relación entre las categorías descritas.

Del mismo modo, Padilla (2011) propone desde su estudio: “inclusión educativa de personas con discapacidad” realizar una descripción de la

apertura y la preparación de los docentes para brindar una atención adecuada a personas con discapacidad en tres establecimientos educativos en Bogotá de acuerdo a la normatividad existente. Su estudio se desarrolla en torno a las actitudes que adquieren los docentes frente al trabajo inclusivo en las aulas demostrando el preocupante índice de desescolarización en esta población, así como las dificultades que impiden el acceso a la educación, plantea que, si bien no se cuenta con un orden cierto para combatir la discriminación, sí existen procesos que pueden facilitar y hacer cumplir de manera digna la inclusión de las personas en condición de discapacidad. Concluye que la legislación promueve una inclusión que no puede ser llevada a cabo por el docente, teniendo en cuenta su preparación actual. Paradójicamente, en un intento de ser inclusiva, la legislación puede generar una mayor exclusión, al no tener en cuenta el nivel de preparación que posee el agente que llevará a cabo estos procesos. Los aportes a esta investigación se suscriben en cuanto a la comparación que se realiza con las actitudes de los profesores frente al manejo de la inclusión y cómo responden ante las prácticas inclusivas. Identifica aspectos necesarios a trabajar dentro del aula y que en el campo laboral se presentan de alguna manera diferente. Describe el comportamiento de los docentes y las estrategias utilizadas al igual que sus preferencias de trabajo inclusivo.

Por su parte, Beltrán, et al., (2015) plantean la investigación llamada: “El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos.” Este trabajo realiza un análisis de las políticas y estrategias implementadas por nuestro país y cuáles han sido los avances y retos de las mismas, frente a las estrategias adoptadas por España. Se establecieron criterios claves de análisis donde se incluye el nivel de formación docente, como elemento necesario para fortalecer el análisis de la educación inclusiva. En conclusión, se evidencia que Colombia está comprometida con la implementación de estrategias que permitan transformar el sistema educativo en ambientes más inclusivos, complementando los lineamientos con reglamentación y ajustes adicionales. Nos aporta caracterizaciones teóricas de manera referente para contextualizar los avances de este tema en Colombia y así saber sobre que se está trabajando. Así mismo nos permite colocar en comparación la inclusión con respecto a la de otro país como lo fue en este caso España.

Finalmente, a nivel regional, Acuña, Carvajalina, Leal y Páez (2016) en su investigación titulada “La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Un reto para el currículo y la práctica pedagógica” donde se realiza un análisis sobre las razones que justifican un cambio en los caminos (de la integración a la inclusión) realizando un análisis histórico y teórico a nivel regional sobre los avances en la inclusión y los procesos que abren aún más la brecha de exclusión social. Es de gran relevancia puesto que permite un punto de referencia sobre lo que está ocurriendo a nivel regional con respecto a la educación inclusiva y así poder dar comparación con respecto a resultados regionales y seguir progresando en la dirección inclusiva.

Se concluye, que los antecedentes se han reconocido tanto la influencia, como necesidad de reforzar, desarrollar y potenciar el concepto de inclusión educativa en la población general, a su vez, sientan las bases para estudiarla desde un nuevo escenario, es decir un colegio inclusivo, ya que se podría contrastar lo esperado en la teoría y lo que realmente se está implementando en este tipo de instituciones más aún en los docentes que diariamente están en contacto con este tipo de población.

Al respecto Ainscow y Booth (2000) mencionan en su libro de índice para la inclusión elementos claves para entenderla y llevarla a cabo; teóricamente contempla la inclusión como el aumento de la participación del estudiantado por medio de un proceso que permita reducir la brecha de exclusión cultural, educativa y social desde los centros educativos; por otra parte, esta abarca la población sujeto de exclusión, que pueden ser muchas comunidades minoritarias. En última instancia, se tiene en cuenta las metodologías para superar las barreras que surgen ante la participación del alumnado, para descubrir las falencias generales de la escuela en cuanto a la inclusión de la diversidad, entendiendo esta como un valor agregado, antes que un obstáculo.

METODOLOGÍA

La investigación está orientada bajo el enfoque cuantitativo (Monje, 2011), ya que el estudio se llevó a cabo a partir de una estructura sistematizada y cronológica, teniendo en cuenta que se realiza cuantificando las variables de

percepción (actitudes y conocimientos) y prácticas por medio de un cuestionario de 65 ítems. De tipo descriptivo según Monje (2011) ya que se describieron las características del fenómeno en la situación real de su contexto, es de diseño no experimental pues los datos fueron recolectados de forma pasiva sin introducir algún cambio (Monje, 2011); de corte transaccional, planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2003) ya que se dio la recolección de los datos en un tiempo único y en el momento dado.

La población fue de 122 docentes de una institución educativa de la Ciudad de Cúcuta, correspondiente al total de la planta docente del plantel seleccionado, reconocidos por la secretaría de educación municipal, quienes enseñan en educación inicial, básica y bachillerato, según el reporte de la dependencia de recursos humanos de la entidad, la selección de la muestra se hace mediante un muestreo probabilístico (Monje, 2011), de tipo aleatorio simple en el cual se eligió mediante números aleatorios, un total de 65 docentes.

La técnica implementada para recolección de datos es un cuestionario auto diligenciado que es un formato simple con preguntas que facilitan el análisis posterior reduciendo los costos de aplicación y disminuyendo así los sesgos ocasionados por la presencia del investigador Monje (2011). Se escogió un instrumento de recogida de datos, titulado cuestionario inclusión educativa (CIE) realizado por Montánchez (2014), basado en los parámetros del index for inclusión (Ainscow y Booth, 2000).

Se realizó una adaptación del instrumento al contexto colombiano, por medio del juicio de 11 evaluadores o expertos, que fueron escogidos por su experiencia laboral, contacto con la población, formación y experiencia en investigación y formación de tercer y cuarto nivel sobre inclusión educativa. Reduciendo a 65 ítems los 79 originales, estos evalúan conjuntamente las variables de actitudes, conocimientos, prácticas y contexto social y educativo, contando con cuatro tipos de respuesta

TA: Totalmente de acuerdo (siempre) A: Está de acuerdo (algunas veces) I: Indeciso (neutral o no tiene conocimiento)

D: Desacuerdo (pocas veces)

TD: totalmente en desacuerdo (nada)

La calificación del cuestionario se da 1 a 5 asignando el valor a la respuesta según la opción escogida. TA equivaldría a aspectos positivos que favorecen la inclusión educativa. En cambio la opción TD equivaldría a aspectos negativos encontrados frente a la inclusión educativa. Es importante mencionar la existencia de ítems inversos dentro del instrumento, los cuales puntúan en sentido contrario, es decir TA equivaldría a aspectos negativos y TD haría referencia a aspectos positivos frente al tema ya mencionado.

Procesamiento de la información

Por tratarse de un estudio descriptivo se evalúan las variables de forma independiente, a fin de describir y examinar la realidad existente. En este caso, la variable está determinada por la inclusión educativa definida como el incremento de la participación de los estudiantes en el currículo y la cultura.

Se operacionaliza según la tabla 1, bajo las siguientes variables y dimensiones: las prácticas, la percepción (que abarca actitudes con sus indicadores, actitud emocional, cognitiva y conductual, y conocimientos con sus indicadores Saber sobre, saber cómo, saber porque, saber cuándo y por último el contexto social y educativo, cada una con sus respectivos ítems).

Se verificaron las características psicométricas del instrumento CEI a través de la aplicación de una prueba piloto en el que se eligieron 140 individuos con características similares a la población objeto de estudio. Posteriormente, se procedió a evaluar la confiabilidad del instrumento (cuestionario global -actitudes, conocimientos, prácticas, contexto escolar y social) por medio del índice del Alfa de Cronbach, mediante el cual se obtuvo un alto grado de confiabilidad correspondiente a 0,899.

Tabla 1.
Actitudes y conocimientos en la educación inclusiva

Variable	Dimensión	Definición	Autores	Indicadores	Ítems
Inclusión educativa	ACTITUDES	“Predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable con respecto a un objeto social dado”	Escámez y Ortega (1986, p.36)	Disposición para interactuar con población con necesidades diversas. Interés en recibir formación sobre modelos de inclusión educativa	Pregunta 1-14
				Comportamientos a favor o en contra de la inclusión educativa	
	CONOCIMIENTOS	“Uno de los factores que influyen poderosamente en el desarrollo de modelos de inclusión en la atención a la diversidad en las escuelas es el de las actitudes de la comunidad escolar”.	Sales, Moliner y Sánchez (2001, p.2)		
		“Determinan en gran medida el tipo de atención educativa que reciben los estudiantes”.	Moliner (2008, p.36)		
		“Una forma de ser, una postura... se trata de tendencias, de “disposiciones a”...”	Gumucio (2011, p.5)		
		“Representan un conjunto de cosas conocidas, de saber, de “ciencia”. El grado de conocimiento constatado permite situar los ámbitos en los que es necesario realizar esfuerzos en materia de información o educación”	” (Gumucio, 2011, p.5).	Saber sobre. Saber cómo. Saber por qué. Saber cuando	
		“La ciencia –conocimientos científico- como construcción histórica es una prolongación muy perfeccionada del sentido común en proceso constante de revisión”.	Gimeno (1997, p.143)		Pregunta 15-28
		“Se caracteriza por ser natural, práctico, transparente y accesible”	” (Geertz, 1994, p.107).		

Fuente: elaboración propia

Cont... Tabla 1.

Variable	Definición	Autores	Indicadores	Ítems
PRÁCTICAS	“Acciones observables de un individuo en respuesta a un estímulo. Son el aspecto concreto, la acción”	Gumucio (2011, p.5)	interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos	Pregunta 29-40
			planificación específica de aplicación en el aula	
CONTEXTO	“Conjunto de acciones que desarrolla el profesorado introduciendo mejoras en las relaciones, procesos y actividades; todo ello orientado a producir resultados positivos, en nuestro caso, en la adquisición por parte del alumnado de las competencias consideradas básicas”.	(Junta de Andalucía, 2012, p.8).	apoyo al alumno	Preguntas 41-52
			apoyo prestado al proceso de alumnado con demanda especial	
			Contexto escolar	
			Entorno educativo	
			Capacidades de estructura adecuada	
			Personal capacitado	
Material adecuado				
CONTEXTO	“constituye un elemento que posibilita y potencia la compleja dinámica de intercambios comunicativos que se establecen en las personas que en ella participan”	Monereo (2007, p.75)	Contexto escolar	Preguntas 41-52
			Entorno educativo	
			Capacidades de estructura adecuada	
			Personal capacitado	
CONTEXTO	“Un escenario interactivo y sistémico”	(Ministerio Educación y ciencia, 2007, p.131).	Contexto escolar	Preguntas 41-52
			Entorno educativo	
			Capacidades de estructura adecuada	
CONTEXTO	“El profesorado no decide su acción en el vacío sino en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución que tiene sus normas”	Gimeno (1988, p.198)	Contexto escolar	Preguntas 41-52
			Entorno educativo	
CONTEXTO	“En el que el individuo da sentido a su experiencia”.	Cold (1989, p.158)	Contexto social	Pregunta 53-65

Fuente: elaboración propia

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de la información se realizó mediante el programa estadístico SPSS versión 24, teniendo en cuenta la escala de calificación del instrumento y las variables de estudio. Se inicia presentando los resultados obtenidos de la variable de actitud la cual abarca del ítem 1 al 18 del instrumento aplicado.

Actitudes

El estudio hace referencia a un análisis pormenorizado de los datos arrojados de cada uno de los ítems de la escala de “Actitudes”. Las medias de los diferentes reactivos se promedian entre la máxima 4,87 y la mínima 2,55, esto evidencia claramente una tendencia a la homogeneización con bajo nivel de dispersión.

Tabla 2
Actitudes

	<i>Mínima</i>	<i>Máxima</i>
<i>Nivel medio</i>	2,55	4,87

Fuente: Elaboración propia

En la figura 1 correspondiente a las actitudes de los docentes, se encuentra un alto grado de porcentaje de 65,67%, que equivale a 42 personas de 65 que respondieron la encuesta, mostrándose dispuestos a favorecer la inclusión en cuanto a la aceptación de personas con algún tipo de necesidad educativa, con diversidad funcional e inclusión con una orientación sexual diferente, al estar dispuestos a introducir dentro de sus tareas las adaptaciones metodológicas, considerando la importancia de asistir a formaciones metodológicas inclusivas, intentando tratar a todos sus estudiantes según sus necesidades y características, creando con ello una actitud cognoscitiva favorable para el proceso de enseñanza aprendizaje, demostrándose al no existir una puntuación baja en esta variable.

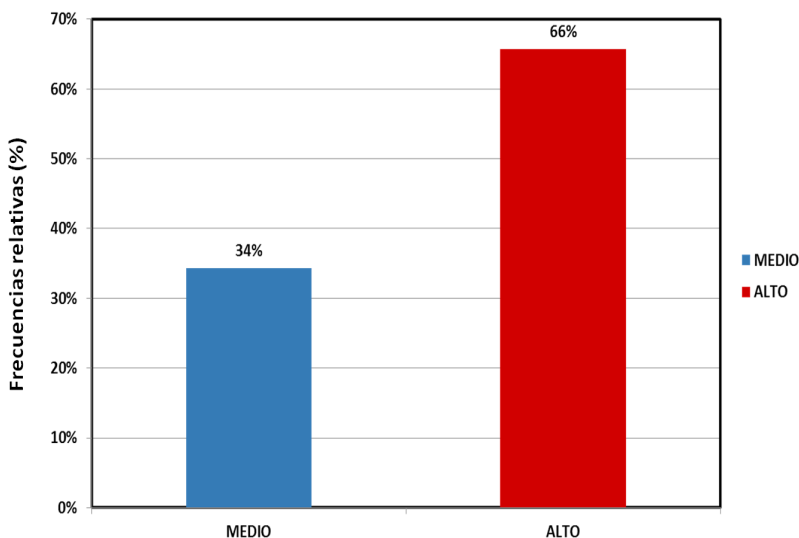


Gráfico 1
Actitudes los docentes frente a la inclusión educativa

Fuente: Elaboración propia

Según Fernández y Bermejo (2012), es fundamental resaltar la importancia que el docente tiene de presentar una actitud positiva frente a todas las necesidades educativas especiales, presentadas por los estudiantes estas se constituyen en un factor importante frente a la inclusión favoreciendo el desarrollo del estudiante.

Seguidamente en la figura 2 se presentan los resultados obtenidos de la variable de conocimiento la cual va del ítem 19 al 35.

En cuanto a la variable conocimiento se evidenció que los docentes poseen una adecuada comprensión del proceso inclusivo en general, respondiendo el 56,72% (36 personas) de los docentes; para especificar lo anterior se divide la variable en: saber por qué y cuándo hacer, es decir, el docente busca la realización de actividades para generar igualdad en la clase así como la elaboración de planes específicos de trabajos según las necesidades

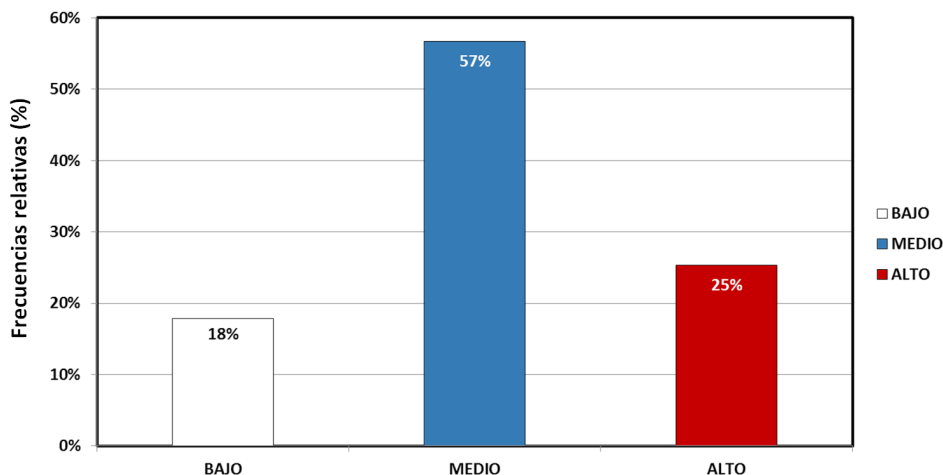


Gráfico 2
**Conocimientos de los docentes de una institución educativa –
inclusión educativa**

Fuente: Elaboración propia

del estudiantado; en el saber cómo: los docentes presentan suficientes conocimientos al trabajar con estudiantes en condición de discapacidad o con necesidades educativas, ya que a través de su ejercicio profesional han adquirido experiencia sobre este tema; no obstante estos conocimientos solo provienen de la experiencia e interés personal, más que de conocimientos técnicos o científicos propios de la formación recibida en la formación superior, posgrado o educación continua, teniéndose poco seguimiento de las acciones y de la efectividad de estas. La evaluación de los conocimientos permitirá una visión más clara de aquellos pensamientos o constructos que se forman en la mente humana, desde los juicios emitidos de lo que se percibe de la inclusión educativa. “el conocimiento es el proceso en virtud del cual la realidad se refleja y reproduce en el pensamiento humano; dicho proceso está condicionado por las leyes del devenir social y se halla indisolublemente unido a la actividad práctica” (Rosental y Ludin, 1965, p. 80).

Ahora bien, la figura 3 muestra las prácticas de los docentes mediante la descripción de cada uno de los reactivos que comprende los ítems 29 – 40

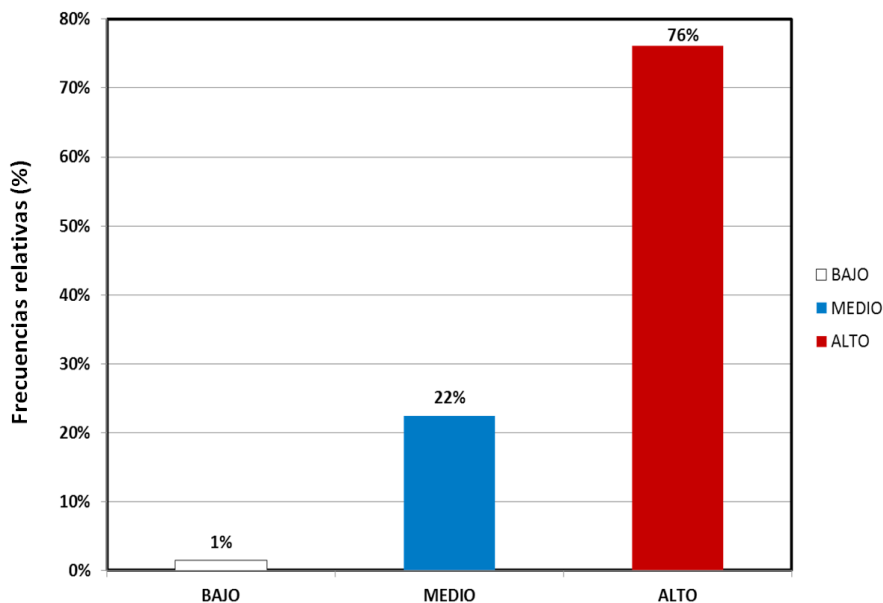


Gráfico 3
Prácticas de los docentes de una institución educativa frente a la inclusión educativa

Fuente: Elaboración propia

Las prácticas son altas en un 76.12% de los docentes, que equivale a 49 de ellos, donde la mayoría han orientado estudiantes de la amplia gama de diversidades teniendo en cuenta la gran demanda de la institución, (discapacidad, orientación sexual no hegemónica, desplazados entre otros) por tanto las prácticas pedagógicas favorecedoras para la inclusión educativa son altas, refiriendo hacer uso de herramientas educativas para implementar en el aula, adaptando los contenidos de aprendizaje para los estudiantes teniendo en cuenta sus ritmos de aprendizaje, enfocando su labor docente hacia la inclusión y la búsqueda de la igualdad. Las práctica pedagógica son entendidas por Zuluaga (1984) como: “una noción metodológica; de aquello que acontece en el salón de clase, de lo que hace cotidianamente el maestro, y como noción discursiva;

que está constituida por el triángulo institución (escuela) sujeto (docente) y discurso (saber pedagógico)” (p.147). Siendo estas una de las partes más importantes puesto que las habilidades o competencias ejercidas dan paso a un contexto educativo, las prácticas como principal ente en la educación donde las metodologías que se imparten dentro del aula son base para llegar a la transformación de una educación inclusiva.

Se presenta en la figura 4 los resultados del contexto escolar, que comprenden los reactivos 41 – 52

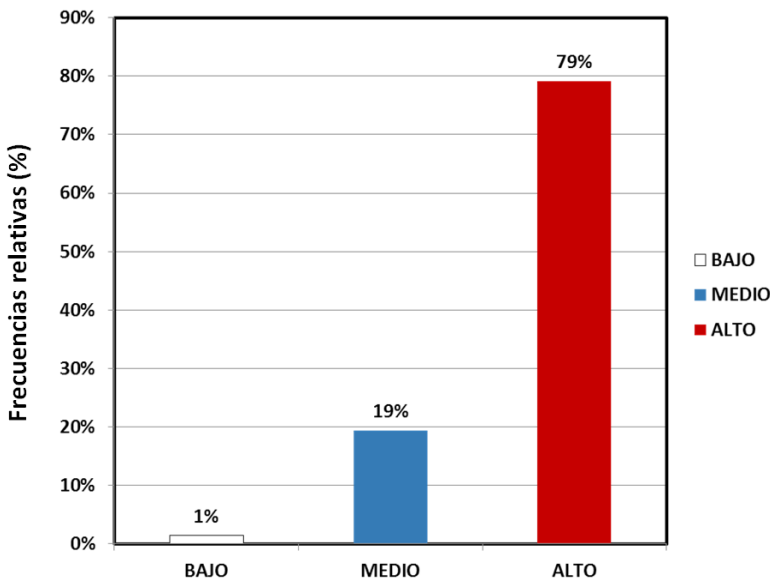


Figura 4
Contexto educativo

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al contexto escolar claramente se evidencia un nivel de inclusión alto con el 79,10% que corresponde a 51 de los docentes que refieren que en la institución en la que laboran brindan servicios de capacitación frente al tema de inclusión educativa contando con servicios de psicopedagogía que orienta a los docentes en ese aspecto, de igual forma, mencionan que la institución está

preparada para atender a la población estudiantil diversa, ya que existe personal capacitado para atender las necesidades encontradas en el aula. “el contexto juega un papel activo sobre el sujeto provocando en él determinadas conductas y/o modificaciones personales, que a su vez, a través de la conducta de la persona afectada, pueden producir cambios en el contexto”. (Llopis y Ballester 2001, p.18). Al conocer el nivel de inclusión en el contexto escolar y social se podrá determinar si hay un ambiente favorecedor para la implementación de la inclusión educativa, y de esta manera, trabajar sobre él ya que este es el primer escenario donde se desarrolla todo el proceso de inclusión educativa, mejorando el acceso de los estudiantes a una educación de calidad para todos.

En la figura 5 se presentan los resultados del contexto escolar, que comprenden los reactivos 53 - 65

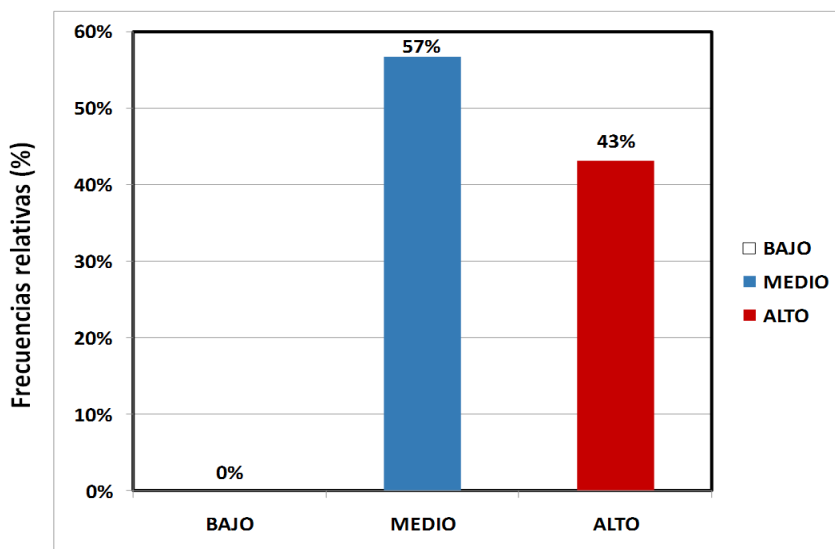


Figura 5

Contexto social

Fuente: Elaboración propia

En la variable de contexto social se encuentra un nivel medio de disposición hacia la inclusión según lo escrito por los docentes con un 56,72% que equivale a 36 personas, haciendo referencia a la cultura de exclusión

que se tiene en la ciudad frente a las personas de grupos étnicos, y diferente orientación sexual; además se percibe que la ciudad aún no está preparada para incluir satisfactoriamente a cualquier persona independientemente de sus características; sin embargo los docentes refieren que existen buenas posibilidades de que el proceso de inclusión se dé, implementando a partir de la propia institución a los docentes como redes de apoyo primordiales para el desarrollo efectivo del estudiante.

A partir de los resultados anteriores, se representa en la figura 6 el nivel de inclusión que se lleva a cabo en la institución educativa donde se desarrolló la investigación.

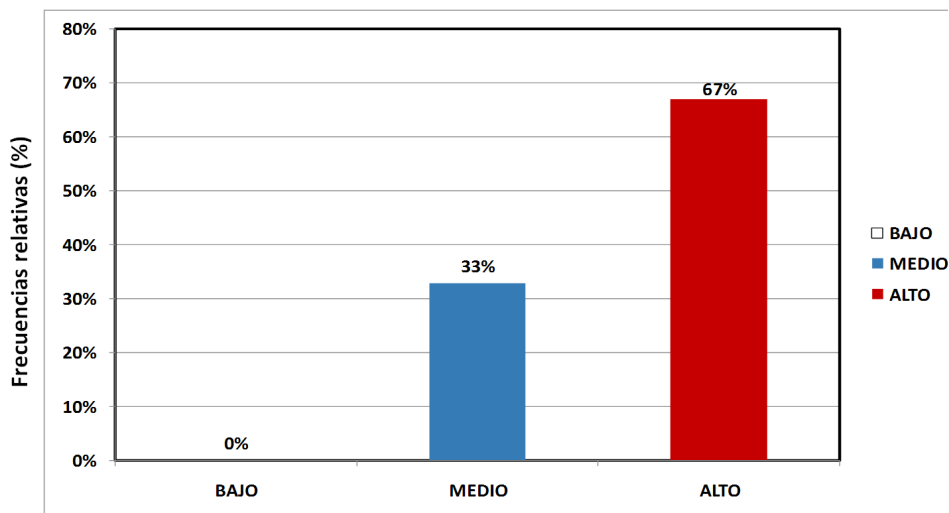


Gráfico 6
Nivel de inclusión
Fuente: Elaboración propia

Frente al nivel de inclusión contemplado en la educación Inclusiva a la Sociedad sin exclusiones, se cuenta con los siguientes indicadores, relacionados en la tabla 3, los cuales son referentes para el análisis y planteamiento de

alternativas en función de la articulación social con la escuela para posibilitar la inclusión educativa, presentado en la modalidad de consultoría a la comunidad educativa que participó del estudio.

Tabla 3
Contextualización situación social y familiar inclusión educativa

	Reactivo	Resultado
	Para usted el tema de la inclusión educativa está de moda.	Bajas posibilidades en el contexto para la reducción de las desigualdades
	En san José de Cúcuta normalmente son excluidas aquellas personas que tengan algún rasgo especial o discapacidad.	Posibilidad intermedia en el contexto para la reducción de desigualdades
	La sociedad cucuteña está preparada para incluir a cualquier persona independientemente de sus necesidades.	Posibilidad intermedia en el contexto para la reducción de desigualdades
	Hay carencia de orientación hacia temas como la inclusión en los aspectos sociales y educativos.	Bajas posibilidades en el contexto para la reducción de las desigualdades
	La educación inclusiva es uno de los fenómenos de mayor trascendencia en los últimos años en el campo de la educación en nuestra región.	Bajas posibilidades en el contexto para la reducción de las desigualdades
	Considero que existen buenas posibilidades para que se dé una mayor inclusión educativa en san José de Cúcuta.	Posibilidad intermedia en el contexto para la reducción de desigualdades
Social	La ciudad tiene recursos materiales, personales y de formación necesarios para atender a todas aquellas personas que tengan capacidades y condiciones diferentes.	Posibilidad intermedia en el contexto para la reducción de desigualdades
	La sociedad cucuteña comparte el propósito de reducir la desigualdad de oportunidades.	Posibilidad intermedia en el contexto para la reducción de desigualdades
	Las familias y los miembros de la comunidad son utilizados como fuente de apoyo en las escuelas para la implementación de la inclusión.	Posibilidad intermedia en el contexto para la reducción de desigualdades
	He trabajado con problemas de violencia y discriminación en las aulas de clases.	Posibilidad intermedia en el contexto para la reducción de desigualdades
	Considero que el tema de la violencia en el aula es importante trabajarlo desde la implementación de la sana convivencia.	Inexistencia de posibilidad en el contexto para la reducción de las desigualdades
	La sociedad cucuteña es igualitaria en el trato hacia aquellos grupos minoritarios, con condiciones y necesidades diferentes. (Indígenas, refugiados, desplazados, homosexuales, personas en condición de discapacidad, reinsertados de los grupos al margen de la ley.)	Posibilidad intermedia en el contexto para la reducción de desigualdades

A partir de lo anterior, se estimaron las condiciones de posibilidad de inclusión en la institución con base en la información recogida en las

dimensiones de contexto social y escolar en los que existen ciertos factores que dificultan el desarrollo de la inclusión. Sin embargo, se concluyó que hay una alta posibilidad para establecer una inclusión educativa ideal; puesto que para la actitud existe una alta disposición, en los conocimientos se identificó un adecuado nivel de comprensión, en las prácticas se evidenció alto desarrollo de prácticas favorecedoras de la inclusión y en el contexto se estableció una posibilidad media para la reducción de desigualdades. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que pueden existir ciertos factores, que otorgan incoherencias entre el discurso y el actuar del docente, por lo que en relación con sus actitudes pueden reflejarse en un nivel alto y en su actuar disminuir en cierta medida su porcentaje; esto lo explica Betancourth, Burbano, & Venet (2017) mencionando que los docentes: “tienen claro que el afecto es un factor importante en la formación del estudiante, sin embargo, no logra actuar en sus clases acorde a esta concepción” (p.56).

CONCLUSIÓN

Se encuentra dentro de los resultados obtenidos en los cuestionarios que existen actitudes desfavorables en cuanto a la aceptación de personas con algún tipo de necesidad educativa, con diversidad funcional e incluso con una orientación sexual diferente, al no estar dispuestos a introducir dentro de sus tareas las adaptaciones metodológicas creando una actitud cognoscitiva favorable o no favorable para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Según, Damm (2012), en su investigación se logró determinar que “los profesores evidencian en sus prácticas pedagógicas, actitudes positivas y negativas, que oscilan entre la indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y aceptación hacia los niños con necesidades educativas especiales. Las actitudes negativas o de indiferencia se ven reflejadas, por una parte” (p.33).

En cuanto a la variable conocimiento se evidenció que los docentes poseen una adecuada comprensión del proceso inclusivo en general; para especificar lo anterior se divide la variable en: saber por qué y cuándo hacer, es decir, el docente busca la realización de actividades para generar igualdad en la clase así como la elaboración de planes específicos de trabajos

según las necesidades del estudiantado; en el saber cómo: los docentes presentan suficientes conocimientos al trabajar con estudiantes en condición de discapacidad o con necesidades educativas, ya que a través de su ejercicio profesional han adquirido experiencia sobre este tema; no obstante, estos conocimientos solo provienen de la experiencia e interés personal, más que de conocimientos técnicos o científicos propios de la formación recibida en la formación superior, posgrado o educación continua, teniéndose poco seguimiento de las acciones y de la efectividad de estas.

Cabe resaltar que no todos los docentes han orientado estudiantes de la amplia gama de diversidades (discapacidad, migrantes, desplazados, afro descendientes, indígenas, orientación sexual no hegemónica, etc.), en coherencia, Arciniegas & Quito (2015), en su estudio del nivel de conocimiento docente sobre las condiciones que se requieren para los procesos inclusivos en los centros de educación inicial subnivel II urbanos y rurales de la provincia del Cañar, Distrito No 03D, concluyen que el nivel de conocimientos no es el que se requiere para enfrentar los conflictos y realidades de la educación inclusiva en el nivel inicial del distrito ya mencionado.

Por tanto, las prácticas pedagógicas favorecedoras para la inclusión educativa son bajas, refiriendo no tener espacios para la autoformación y capacitación, así como herramientas educativas para implementar en el aula; excepto en una de las sedes que alberga exclusivamente estudiantes con discapacidad del grado primaria, con apoyo de las Instituciones de educación Superior y personal de prácticas profesionales. Según, Padilla (2011), “Los aportes a nuestra investigación se suscriben en cuanto a la comparación que se realiza con las actitudes de los profesores frente al manejo de la inclusión y cómo responden ante las prácticas inclusivas. Identifica aspectos necesarios a trabajar dentro del aula y que en el campo laboral se presentan de alguna manera diferente. Describe el comportamiento de los docentes y las estrategias utilizadas al igual que sus preferencias de trabajo inclusivo”.

Sin embargo, se ha encontrado en diversos estudios, que estas prácticas pedagógicas no están respondiendo a ciertos parámetros, tal como lo menciona Monterroza (2014): “la acción pedagógica no está respondiendo al modelo pedagógico social, y que su práctica está influenciada por la formación”. A partir

de lo encontrado y expuesto anteriormente se determinaron las condiciones de posibilidad de inclusión en la institución con base en la información recogida en las dimensiones de contexto social y escolar en los que existen factores que impiden el desarrollo de la inclusión.

Al respecto se determinó que hay una posibilidad intermedia para establecer una inclusión educativa ideal; puesto que para las actitudes existe una baja disposición, en los conocimientos se identificó un adecuado nivel de comprensión, en las prácticas se evidencio bajo desarrollo de prácticas favorecedoras de la inclusión y en el contexto se estableció baja posibilidad para la reducción de desigualdades.

Sobre las actitudes, los docentes dicen tener disposición para la reflexión sobre el quehacer educativo para trabajar con la diversidad, la actitud positiva de atender a los estudiantes independientemente de sus necesidades tratándolos con justicia y equidad, queriendo formarse inclusive fuera de su horario laboral mostrando predisposición positiva, teniendo la sensibilización que todos los niños deben estar incluidos en el aula dado el principio rector de “educación para todos”, con tendencia inclusiva a adaptar el currículum y las metodologías a las necesidades del alumnado, interiorizando que son ellos mismos los que deben de orientar acerca de los casos de necesidades educativas especiales a los compañeros de aula para mejorar la convivencia escolar, respetando la forma de ser de los niños y niñas con orientación sexual diversa como también población indígena, comprendiendo que la educación inclusiva abarca a un amplio espectro de necesidades y contando con habilidades interpersonales creativas e inclusivas para el abordaje de la atención a la diversidad en el aula.

Es así, como la inclusión escolar exige una participación diferente del sistema familiar porque los significados que se construyen en su interior en relación con otros sistemas inician en la escuela, lo que hace que sea una recurso y obstáculo. Teniendo en cuenta lo expuesto por Parra (2011): que las convocatorias tradicionales para vincular a los padres de familia son un camino sin salida, pues la situación social y económica impide la exigencia de la responsabilidad de las familias en los procesos educativos, por lo que se hace necesario entenderla desde un enfoque interdisciplinar.

El apoyo familiar durante el proceso de Inclusión educativa es importante para el desarrollo integral de los estudiantes, porque tiene repercusiones tanto en el ámbito educativo como en el ámbito familiar y personal de los estudiantes, ya que mediante estos apoyos los estudiantes alcanzan los objetivos y los contenidos propuestos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por tanto la vinculación familiar promueve distintas formas de comunicación e interrelación entre los miembros de la familia y el personal docente administrativo del centro educativo; asimismo, se mejora su autoestima, la seguridad y el conocimiento de sí mismo, lo que posibilita su inclusión social y laboral.

Es importante describir que lo encontrado en esta investigación se ciñe a los parámetros formativos de los docentes. Por esta razón es fundamental describir que para que exista una inclusión educativa a cabalidad se debe iniciar re formulando los procesos de enseñanza y didáctica con el fin de lograr impactar en las construcciones sociales de cada estudiante que llega al aula con particularidades que merecen atención con enfoque diferencial (DPS, 2011), enfoque en donde desde sus fundamentos de los derechos humanos se formula atención dignificante de manera integral, en la cual la educación en el colegio juega un rol fundamental.

Finalmente, se concluye que los docentes a pesar de tener una alta disposición en su actitud, poseen conocimientos experienciales de trabajo con estudiantes con necesidades educativas y discapacidad; así mismo las prácticas pedagógicas que ejecutan los docentes mediante la implementación de estrategias y planes de adaptaciones metodológicas a partir de las necesidades de cada estudiante, deben ser reforzadas con recursos metodológicos, materiales, educativos necesarios con los que la institución cuenta para apoyar las prácticas docentes en el abordaje de inclusión.

El contexto social se ha visto influenciado con la presencia de prácticas inclusivas por parte de la comunidad al utilizarse a las familias como fuente de apoyo en la institución, lo anterior, teniendo en cuenta que la institución es categorizada como inclusiva en la ciudad, evidenciándose de esta manera ciertas habilidades y actitudes que favorecen al estudiantado. Por otra parte, se concluye que los docentes con un alto nivel académico, poseen mayores

aptitudes y actitudes frente al desarrollo de prácticas inclusivas, apoyando el contexto escolar para seguir mejorando su proceso educativo.

Es así, como la inclusión escolar exige una participación de diferentes actores y un enfoque interdisciplinar, para fortalecer los contextos educativos que tienen iniciativas inclusivas y favorecer la vinculación del contexto social para que los esfuerzos mancomunados generen las culturas inclusivas deseadas para el bienestar del total de los actores educativos.

Cómo citar:

APA

Carrillo-Sierra, S.M., Bastos-Molina, N.J., Ramírez-Serrano, M.A., Rojas-Flórez, A.M., y Montánchez-Torres, M.S. (2018). Actitudes, Conocimientos Y Prácticas De Los Docentes Frente A La Inclusión Educativa De Una Institución Educativa De Cúcuta. En Aguilar-Barreto, A.J., Hernández-Peña, Y.K., Contreras-Santander, Y.L., Flórez-Romero, M. (Eds.), *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación* (pp.82-106). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

VANCOUVER

Carrillo-Sierra SM, Bastos-Molina NJ, Ramírez-Serrano MA, Rojas-Flórez AM, y Montánchez-Torres MS. Actitudes, Conocimientos Y Prácticas De Los Docentes Frente A La Inclusión Educativa De Una Institución Educativa De Cúcuta. En: Aguilar-Barreto AJ, Hernández-Peña YK, Contreras-Santander YL, Flórez-Romero M, Editores. *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación*. Cúcuta: Ediciones Universidad Simón Bolívar; 2018. Pp.82-106.

HARVARD

Carrillo-Sierra, S.M., Bastos-Molina, N.J., Ramírez-Serrano, M.A., Rojas-Flórez, A.M., y Montánchez-Torres, M.S. (2018). "Actitudes, Conocimientos Y Prácticas De Los Docentes Frente A La Inclusión Educativa De Una Institución Educativa De Cúcuta". En: Aguilar-Barreto, A.J., Hernández-Peña, Y.K., Contreras-Santander, Y.L., Flórez-Romero, M. Eds. *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación*. Cúcuta: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña, G., Carvajalina, L., Leal, K., y Páez, E. (2016). *La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Un reto para el currículo y la práctica pedagógica*. Colombia: UNIMINUTO.

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. & Booth, T. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Index for inclusion*. 1ra edición. Inglaterra; Bristol: CSIE.
- Arcienegas, L. & Quito, P. (2014). “*Estudio del nivel de conocimiento docente sobre las condiciones que se requieren para los Procesos Inclusivos en los Centros de Educación Inicial subnivel II urbanos y rurales de la provincia del Cañar, Distrito No 03D*” Recuperado de: <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/4947>
- Beltrán, V., Yolima, I., Martínez, F. & Vargas, B. (2015). *El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. Educación y Educadores* [edición electrónica], 18 (1) 62-75.
- Betancourth, S., Burbano, D. & Venet, M. (2017). La relación docente-estudiantes de preescolar según el CLASS de Pianta. *Psicogente*, 20(37), 55-69.
- Damm, X. (2012). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con necesidades Educativas especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 25-35
- Escámez S. J. y Ortega R. P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Edita Nau Llibres.
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- Fernández, J. & Bermejo, B. (2012).” Actitudes docentes hacia las tic en centros de buenas prácticas educativas con orientación inclusiva”. *Revista Enseñanza & Teaching: revista interuniversitaria de didáctica*, ISSN 0212-5374, 45-61.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México.
- Infante, M. (2011). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297.
- Llopis, J. & Ballester, R. (2001). “*Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*”. Valencia: Tirant lo Blanch. P.18
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación científica cuantitativa y cualitativa guía didáctica*, 19-138.

-
- Montánchez, L. (2014). Tesis doctoral las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de esmeraldas (ecuador) ante la educación inclusiva. Un estudio exploratorio. Departament de didáctica i organització escolar.
- Monterroza, V. (2014). Modelo pedagógico social cognitivo y su aplicación en las prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes del programa de formación complementaria de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelajo. *Revista Educación y Humanismo*, 16(26), 104-121.
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría* [edición electrónica], 40 (4) 670-699.
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Educación y desarrollo social*, 5(1), 139-150.
- Rodríguez, M. (2017). Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo XXI desde la complejidad. *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 425-440
- Rosental, M., & Ludin, P. (1965). *Diccionario Filosófico*. Ediciones pueblos unidos. 80-82.
- Sales, A.; Moliner, O. y Sanchiz, M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2)
- Zuluaga, O. (1984). "El maestro y el saber pedagógico en Colombia". Medellín universidad de Antioquia.

5

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES A LA LUZ DEL HORIZONTE PEDAGÓGICO SOCIO CRÍTICO: UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR SEDE CÚCUTA²⁵

Laura Vianey Barrera Rodríguez²⁶

²⁵Capítulo de libro producto del proyecto *Prácticas pedagógicas de los docentes a la luz del Horizonte Pedagógico Socio Crítico*, Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta. Fecha de inicio: febrero 2015. Fecha de culminación: noviembre 2016. Tipología: Original. Grupo de investigación: Educación Ciencias Sociales y Humanas. Universidad Simón Bolívar "sede Cúcuta" Colombia.

²⁶Doctorando en Ciencias de la Educación. Magister en Educación. Especialista en Prácticas Pedagógicas Universitarias. Licenciada en Biología y Química. Docente " Investigador. Grupo de Investigación Educación Ciencias Sociales y Humanas. Universidad Simón Bolívar " Colombia. Autor responsable de la correspondencia lbarrera@unisimonbolivar.edu.co

Palabras clave

Discurso pedagógico, horizonte pedagógico socio crítico, práctica pedagógica.

Resumen

El presente capítulo describe los resultados de un proyecto de investigación que proyectó como objetivo central, comprender las prácticas pedagógicas de los docentes de la Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta, a la luz del horizonte pedagógico socio crítico (HPSC), así como sus relaciones y conexiones con los procesos formativos de los estudiantes. Las técnicas utilizadas fueron la observación participante, los grupos focales, la entrevista a profundidad y el análisis documental. De la presente investigación se tiene como una de las conclusiones principales que los discursos que circulan en las prácticas pedagógicas de los docentes de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta, se encuentran atravesados mayormente por un discurso oficial (DO), impregnando la institución desde su propio Campo de recontextualización Pedagógico (CRP), de acuerdo con ello se puede dar cuenta, que las prácticas pedagógicas de carácter instruccional y regulativo pasan hacer parte del día a día de la formación del estudiante, y de la relación docentes-estudiantes y docentes-directivos.

PEDAGOGICAL PRACTICES OF TEACHERS IN THE LIGHT OF THE SOCIOCRITIC PEDAGOGICAL HORIZON: UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR SEDE CÚCUTA

Keywords

Pedagogical discourse, critical pedagogical horizon, pedagogical practice.

Abstract

This chapter describes the results of a research project that aimed to understand the pedagogical practices of the teachers of the Simon Bolívar Sede Cúcuta University, in light of the sociocritical pedagogical horizon (HPSC), as well as their relationships and connections with the formative processes of the students. The techniques used were participant observation, focus groups, in-depth interviews and documentary analysis. One of the main conclusions of the present investigation is that the discourses that circulate in the pedagogical practices of the teachers of the Simon Bolívar University, Sede Cúcuta, are crossed mainly by an official discourse (DO), permeating the institution from its own Field of Pedagogical Recontextualization (CRP), according to this it can be realized, that the pedagogical practices of instructional and regulative character happen to be part of the day to day of the formation of the student, and of the relation teachers-students and teachers- executives.

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo tiene como fin entrar a comprender las prácticas pedagógicas de los docentes de la Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta, a la luz del horizonte pedagógico socio crítico (HPSC), así como sus relaciones y conexiones con los procesos formativos de los estudiantes. En concordancia con lo anterior, es de reconocer la importancia de caracterizar las prácticas pedagógicas de los maestros, ya que al indagar en las mismas se convierte en una pauta para entrar a posibilitar la reorganización de los sujetos epistémicos que han sido constituidos históricamente y que funcionan como verdaderos obstáculos pedagógicos para posibilitar transformaciones educativas significativas, y desde esta perspectiva

permitirá hacer más coherentes sus discursos con sus prácticas pedagógicas y encontrar la materialización del horizonte pedagógico que la universidad orienta.

De igual forma, al revisar que gran parte de los docentes universitarios son profesionales de diferentes disciplinas pero no son profesionales de la educación, se puede entender que realizar una caracterización de su práctica pedagógica resulta no ser una tarea común y aún más si se tiene que gran parte de los profesores universitarios rechazan cualquier tipo de relación con la pedagogía y la práctica pedagógica, pues las disciplinas y las profesiones no parecen tener relación con la educación y la formación.

Lo anterior permite entender la importancia de ingresar como instituciones de educación superior en el estudio de las prácticas pedagógicas de los maestros ya que esas prácticas pueden estar en sentido contrario de las pretensiones de formación de la institución. De acuerdo con lo anterior, se entenderá la práctica pedagógica como el espacio que nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. El estudio fue abordado desde la etnografía, ya que el objetivo inmediato es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado en este caso de los docentes, pero su intención y mirada más lejana es contribuir en la comprensión de las prácticas pedagógicas de los mismos. Los sujetos participantes involucrados fueron los docentes y estudiantes de los diferentes programas de pregrado de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.

Las técnicas utilizadas fueron la observación participante, los grupos focales, la entrevista a profundidad y el análisis documental. De la presente investigación se tiene como una de las conclusiones principales que los discursos que circulan en las prácticas pedagógicas de los docentes de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta, se encuentran atravesados mayormente por un discurso oficial (DO), impregnando la institución desde su propio campo de recontextualización pedagógico (CRP), de acuerdo con ello se puede dar cuenta, que las prácticas pedagógicas de carácter instruccional y regulativo pasan hacer parte del día a día de la formación del estudiante, y de la relación docentes- estudiantes y docentes-directivos.

Lo anterior conlleva a encontrar una brecha entre la formación que se lleva a cabo y lo planteado por el HPSC de la universidad, el cual busca a través de la formación despertar las conciencias y la autonomía de los estudiantes, y propone una alternativa transformadora del individuo y de la sociedad. La dependencia en su gran mayoría viene estipulada desde los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional - MEN y el Consejo Nacional de Acreditación - CNA, que terminan tendiendo un velo al Horizonte Pedagógico Sociocrítico declarado por la institución.

METODOLOGÍA

En concordancia con la naturaleza del problema de investigación propuesto, centrado en la comprensión e interpretación de la práctica pedagógica de los docentes, se aborda la investigación a partir del paradigma hermenéutico de acuerdo con Mardones (1991) quien propone tres posturas: la empírico analítica; la fenomenológica, hermenéutica y lingüística; y, la dialéctica o crítico hermenéutica.

Este proyecto gira en torno a la investigación cualitativa la cual permite realizar descripciones sobre la manera cómo el mundo es conocido y pensado por los miembros de un grupo, en este caso docentes, directivos, administrativos y estudiantes, de igual manera, sobre los impulsos, deseos y motivaciones de las personas, es decir lo cualitativo “explora el contexto estudiado para lograr las descripciones más detalladas y completas posibles de la situación, con el fin de explicar la realidad subjetiva que subyace a la acción de los miembros de la sociedad” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p.71).

Las categorías planteadas en el presente proyecto permiten ser abordadas por este tipo de investigación ya que lo que se pretendía es la comprensión de las prácticas pedagógicas de los docentes, del saber pedagógico y los discursos pedagógicos que la envuelven, al igual que la relación con la formación y el HPSC, relaciones que se considera poder ser estudiadas a profundidad a través de la investigación cualitativa ya que se requiere de un diseño abierto y flexible, que tenga mayor validez interna que externa.

En coherencia con el paradigma histórico hermenéutico planteado en esta propuesta con el fin de comprender la práctica pedagógica se asume como método la etnografía, la cual etimológicamente se define como descripción (grafé) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos), por lo tanto el “ethnos” es la unidad de análisis de esta investigación.

Así mismo “...el objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares” (Martínez, 1997, p.2), en virtud de lo anterior se considera que la etnografía se convierte en un apoyo fundamental en la búsqueda de los rasgos culturales y la reflexión permanente sobre estos. Lo anterior permite trascender desde lo aparente de la organización cultural para este caso horizonte pedagógico sociocrítico hacia lo profundo de dicha organización las prácticas pedagógicas de los docentes, se trata de develar lo obvio, en términos de Rockwell (1985) “documentar lo no documentado de la sociedad y de las escuelas” (p.2).

La investigación se desarrolló en las fases que se presentan en la figura 1:

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los discursos circulantes en las prácticas pedagógicas de los docentes

El discurso del profesor será entendido como discurso pedagógico, para esto se recurre a la sociología de la educación, relacionando a Bernstein como principal exponente de esta área y desde quien se sustenta este trabajo ya que pone en un lugar importante al lenguaje, desde el ámbito educativo; de este modo es necesario retomar la idea de que hablar del discurso implica evitar la reducción del mismo a una simple realización del lenguaje y, en cambio, se debe reconocer como un mecanismo esencial que esquematiza globalmente las representaciones y las experiencias personales, es decir, que “cada proceso

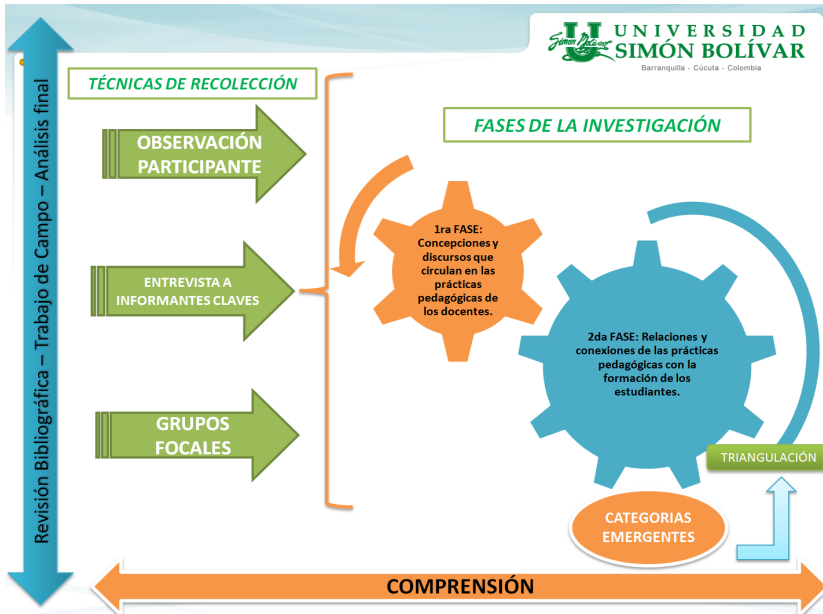


Figura 1
Desarrollo metodológico de la investigación

Fuente: Elaboración propia

discursivo puede considerarse como el producto de una red compleja de relaciones sociales” (Bernstein y Díaz, 1985, párr.5).

De acuerdo con lo anterior, se puede entrar a comprender el discurso como un principio de recontextualización, debido a que en ese proceso el discurso se desubica o se mueve de su posición inicial de un lugar a otro lo cual conlleva a crear un espacio o brecha entre los discursos: el desubicado y el nuevo discurso, cada vez que un discurso se descontextualiza se transforma en otro, ya no es el mismo, se trasforma su posición, se reenfoca. De igual forma, el orden discursivo se encuentra inmerso en unas demandas del orden no discursivo (orden dominante social) en el cual está ubicado y al cual reproduce debido a la presencia de unas fuerzas de poder que Bernstein y Díaz (1985) reconocen cuando plantean que “el poder está presente en cada discurso, y, a su vez, cada discurso es un mecanismo de poder” (párr.7).

El discurso desde la visión de Bernstein y Díaz (1985) está clasificado en dos tipos de discurso, el primero denominado discurso oficial (DO), en el cual:

Las agencias del estado producen legislaciones específicas, regulaciones, las cuales llegan a ser el aparato discursivo legal de legitimación y regulación del universo escolar. Este aparato discursivo legal junto con sus textos administrativos mantiene el control legal y político sobre agentes, agencias, prácticas y discursos requeridos para la reproducción de la cultura de la escuela y la producción de conciencia. Como veremos, los estados difieren en el grado de autonomía que permiten en la localización y condiciones del universo escolar. Llamaremos a este aparato legitimante, Discurso Oficial. (s.p.)

En cuanto al discurso pedagógico (DP), dichos autores afirman que:

Podría considerarse como la articulación de diferentes sistemas de objetos, conceptos, teorías, bajo dos modalidades de discurso, Instruccional y Regulatorio. Estos discursos incluidos generan los principios y reglas que regulan la producción de “Competencias específicas” y lo que cuenta “como orden legítimo dentro de y entre, transmisores, adquirentes, competencias y contextos. (s.p.)

Sin embargo, tanto el discurso oficial como el discurso pedagógico se plantean metas en pro de la sociedad, las cuales en su gran mayoría se encuentran plasmadas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual de igual manera pasa a ser un instrumento de recontextualización del discurso oficial, donde el docente esquematiza su labor y sigue unos lineamientos, es decir el campo de recontextualización oficial establece los criterios formales y las normas de validez que se emplean como leyes para la legalización de un discurso.

Es de aclarar que el PEI en varias ocasiones no es el reflejo de las necesidades de una comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos, padres de familia, egresados, entre otros) ni tampoco tiene en cuenta el contexto ya que en ocasiones son construidos desde los escritorios, desconociendo las verdaderas dinámicas y necesidades que atraviesan a una comunidad educativa y que en últimas impacta el proceso de formación con el cual se

ha comprometido como ente educativo, por ello termina convirtiéndose en muchos casos en un instrumento más de la recontextualización del discurso oficial.

Nos queda entonces que el discurso pedagógico oficial condiciona la comunicación pedagógica en las instituciones educativas y ésta se dedica esencialmente a la reproducción de las relaciones de poder. Rodríguez (2014, p.21), referenciando a Amaya, quien plantea que por ejemplo, el modelo curricular en Colombia es un modelo por competencias que promueve el individualismo, llevando esto a que las prácticas discursivas en las que docentes y estudiantes están constituidos conllevan a establecer unas relaciones de poder y de autoridad desde los presupuestos que asignan tanto el Estado como la sociedad capitalista, y que se trasladan a la comunicación pedagógica en las escuelas. Esto lleva a tener como resultado estudiantes sometidos y controlados para que participen en el sistema laboral y docentes controladores de esas relaciones de poder y de autoridad direccionadas desde el contenido político del discurso neoliberal al que ellos mismos resultan sometidos y en el que siempre están controlados.

En este sentido y teniendo en cuenta la revisión de los contenidos programáticos o analíticos, las entrevistas en profundidad y la observación de los momentos pedagógicos, se puede apreciar un direccionamiento del discurso de los docentes enfocados al campo de la recontextualización oficial (CRO), en palabras de Bernstein (1988), es decir un discurso pedagógico oficial (DPO), el cual es el creado y dominado por el estado, en este caso por el Ministerio de Educación Nacional a través de sus políticas educativas; discursos que llegan a las instituciones y sobrepasan la frontera de los proyectos educativos institucionales. Autores como Velázquez (2015) sostienen que:

El análisis del discurso pedagógico oficial (DPO) de la Revolución Educativa, se centra en su configuración a partir de los discursos externos al campo educativo nacional (CEN). Se comienza con la recontextualización de los discursos del campo económico internacional y de agencias internacionales (educativas y no educativas) para comprender el devenir de la configuración del DPO y las relaciones que se plantean en el campo educativo frente a él. (p.161)

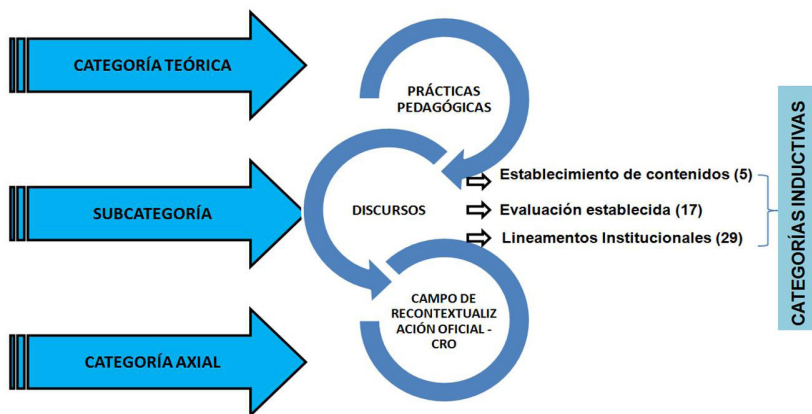


Figura 2
Proceso de categorización investigativa

Fuente:elaboración propia

En la figura 2, se observa la categoría teórica general, prácticas pedagógicas y la subcategoría denominada discurso, donde, a partir de la sistematización de la información recolectada, se llegan a las categorías inductivas (establecimiento de contenidos, evaluación establecida y lineamientos institucionales), las cuales permite emerger la categoría axiológica denominada campo de recontextualización oficial, la cual regula el discurso de los docentes de la universidad.

De esta manera, se describe la cantidad de recurrencias por categorías inductivas, visualizando que éstas se encuentran en gran medida en relación al discurso oficial que atraviesa las prácticas pedagógicas de la institución, las anteriores descripciones del DPO se pueden evidenciar en primera instancia en la programación de los contenidos analíticos de las asignaturas, los cuales se encuentran mediados por discursos más del campo económico que pedagógico (Competencias, unidades de competencias, elementos de competencias, indicadores de desempeño, entre otras), situación que conlleva a que el docente en el momento de reflexionar su clase, abra espacios que le permitan pensar cómo cumplirle a la institución con sus lineamientos que en últimas son del Estado.

De igual forma, la sistematización de las entrevistas en profundidad realizada a los docentes, arroja que la universidad hace entrega de los parámetros institucionales al inicio de cada semestre entre ellos los programas analíticos a orientar y matrices de consolidación de competencias como lo deja ver el docente D1, al indagar por ¿Cuáles documentos o lineamientos de la institución tiene en cuenta para los momentos de diseño y desarrollo de sus clases?, “toda la información nos la dan en la cajita de herramienta, en la cual nos entregan el PEP, nos entregan la matriz de competencias, nos entregan la información de cada uno de los programas académicos, las mallas curriculares y nos entregan los micro currículos entre otras informaciones institucionales de forma general”. De igual forma el docente D5 afirma que “Básicamente dos documentos uno que inicialmente nos da la institución que se llama una caja de herramientas donde hay varios documentos entre ellos se cuenta con unos formatos ajustados conforme a la estructura del programa analítico donde uno hace la programación de todo el semestre, se encuentra también una matriz de competencias generales, específicas, transversales...”.

La figura 3 muestra la estructura del programa analítico que maneja la universidad y a la que hacen referencia los docentes participantes en el proceso de investigación.



8. Competencias. (Según las propuestas por la Universidad)			
COMPETENCIAS	UNIDADES DE COMPETENCIAS	ELEMENTOS DE COMPETENCIAS	INDICADORES DE DESEMPEÑO

Figura 3
Estructura de los programas analíticos en la
Universidad Simón Bolívar

Fuente: elaboración propia

Lo anterior denota los discursos oficiales que se generan desde el Ministerio de Educación y que llevan a la IE a desviar su discurso pedagógico en función del

discurso de competencias, para ello la matriz de competencias en la cual se sintetizan y le permiten de esta forma al docente seleccionar las que considere pertinente para el abordaje de su asignatura. El siguiente cuestionamiento planteado en la entrevista permite corroborar lo afirmado anteriormente: ¿Qué lineamientos o directrices del Ministerio de Educación pone en juego en la programación y realización de sus clases?, respuesta del Docente D4 “Pues las directrices del Ministerio de Educación tiene que ver con la formación por competencias, si se habla de personas competentes comunicativas pues son directrices dirigidas a la formación de la lengua materna en que también pues proyectando una situación de una segunda lengua dentro de esas competencias”.

El docente D1 deja clara una preocupación entorno a las competencias “Desarrollar todo nuestro micro currículo en torno a competencias, eso puede ser un riesgo si no se entiende realmente las competencias, porque es que las competencias son desarrolladas por diferentes entornos y autores, diferentes posturas, si se observa desde su naturaleza como tal es crear bajo un parámetro más administrativo que para la educación”.

Esa intranquilidad planteada por el docente D1, es una situación que permite considerar que aunque los espacios de reflexión y reprogramación de las asignaturas, institucionalmente existen a través de la semana de inducción docente, semana que antecede el inicio de un semestre, falta llegar a debatir, construir discurso y postura teórica institucional frente a cómo son entendidas las competencias para la IE y cómo estas entran a dialogar con los saberes disciplinares para la formación del estudiante, situación que requiere investigación exhaustiva por parte de la comunidad académica institucional.

El docente D5 ante esta misma pregunta, plantea: “Como estoy en el área de matemáticas y como tenemos en cuenta cómo nos llega el estudiante de la media, entonces tenemos en cuenta o nos apoyamos en los lineamientos o estándares curriculares del pensamiento matemático, entonces aquí se realiza digámoslo así como un cruce entre las competencias que debe tener un estudiante formado en la media con relación al pensamiento matemático y las competencias que ellos deben lograr aquí en la U, según la matriz que nos entregan en la caja de herramientas al inicio”. Esta visión de competencias

se denota articulada al discurso ministerial de la educación media (estándares y pensamiento matemático), de igual forma vuelve y aparece ese “deber” del docente de hacer uso de la matriz de competencias establecida por la universidad.

Lo anterior se puede entender en relación a cómo el discurso oficial se vale del campo intelectual del que se refiere Bernstein para controlar la práctica pedagógica, sirviendo como un intermediario, en este caso de contenidos y evaluaciones establecidas a través de lineamientos institucionales (matrices de competencias, contenidos programáticos, reglamentos entre otros), esto puede llegar a ser una de las razones por las cuales gran parte de los docentes carecen de un discurso pedagógico propio, ya que se convierten en reproductores del discurso oficial que vincula el Estado.

De igual manera, en las prácticas pedagógicas de la IE también se denota un discurso pedagógico (DP), que lleva al campo de la recontextualización pedagógica (CRP), proveniente del discurso pedagógico. Por campo de recontextualización pedagógica se hace referencia a los agentes, posiciones y prácticas del contexto primario de su producción a los contextos de reproducción en el campo pedagógico. Como lo describe Díaz (1995, p.18) referenciando a Bernstein, el campo de recontextualización pedagógica puede componerse de los departamentos de educación o pedagogía, de las facultades de educación, junto con sus centros de investigación, medios especializados, revistas, periódicos, divulgaciones, manuales de lectura. También formarían parte de este campo las casas editoriales de textos pedagógicos, aun cuando estas estarían ubicadas más directamente en el campo de producción.

En este sentido la IE en la cual se realizó el presente estudio, cuenta con un departamento de pedagogía, el cual es una instancia adscrita a la Vicerrectoría Académica de la Institución y cumple funciones relacionadas con la formación docente, la reflexión pedagógica y la apropiación de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC); en este sentido esta dependencia es un componente del campo de recontextualización pedagógica institucional, al igual que el Centro de Estudios Científicos en Educación y Pedagogía (CEDEP), este centro presenta una misión encaminada a desarrollar investigaciones en el campo de la educación y la pedagogía con un fuerte énfasis en currículo y orientado a desarrollar procesos académicos

de excelencia que permiten lograr la calidad de la enseñanza y el aprendizaje para interactuar con instituciones educativas del entorno local, regional, nacional e internacional en la ejecución de proyectos con pertinencia social que aporten a las ciencias de la educación.

CONCLUSIÓN

Como conclusiones de este proceso investigativo se tiene que los discursos que circulan en las prácticas pedagógicas de los docentes de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta, se encuentran atravesados mayormente por un discurso oficial (DO), impregnando la institución desde su propio Campo de Recontextualización Pedagógico (CRP), de acuerdo con ello se puede dar cuenta, que las prácticas pedagógicas de carácter instruccional y regulativo pasan hacer parte del día a día de la formación del estudiante, y de la relación docentes- estudiantes y docentes-directivos.

Cómo citar:

APA

Barrera-Rodríguez, L.V. (2018). Prácticas Pedagógicas De Los Docentes A La Luz Del Horizonte Pedagógico Socio Crítico: Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta. En: Aguilar-Barreto, A.J., Hernández-Peña, Y.K., Contreras-Santander, Y.L., Flórez-Romero, M. (Eds.), *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación* (pp.120-107).Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

VANCOUVER

Barrera-Rodríguez LV. Prácticas Pedagógicas De Los Docentes A La Luz Del Horizonte Pedagógico Socio Crítico: Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta. En: Aguilar-Barreto AJ, Hernández-Peña YK, Contreras-Santander YL, Flórez-Romero M, Editores. La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación. Cúcuta: Ediciones Universidad Simón Bolívar; 2018. Pp.120-107.

HARVARD

Barrera-Rodríguez, L.V. (2018). "Prácticas Pedagógicas De Los Docentes A La Luz Del Horizonte Pedagógico Socio Crítico: Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta". En: Aguilar-Barreto, A.J., Hernández-Peña, Y.K., Contreras-Santander, Y.L., Flórez-Romero, M. Eds. *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación*. Cúcuta: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernstein, B. y Díaz M. (1985). "Hacia una teoría del discurso pedagógico" *Revista Colombiana de Educación*. 15, p.1- 41.
- Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Santiago. Ediciones: CIDE.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez-Sehk, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. (p. 36). Buenos aires. Ediciones Uniandes
- Díaz, VM. (1995). Aproximaciones al Campo Intelectual de la Educación. Publicado en Larrosa, J. *Escuela, Poder y Subjetivación*. Madrid: La Piqueta, , 259, 329.
- Mardones, J. M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científí,ca*. Barcelona. Editorial: Anthropos.
- Martínez, M. (1997). *La Investigación Cualitativa Etnográ,ca en educación*. Circulo de Lectura alternativa Ltda. 1997, p. 28.
- Rockwell, E. (1985). *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*. En: Tercer seminario nacional de investigación en educación, Bogotá, Editorial: Mimeo.
- Rodríguez, W. (2014). *Proyecto la Recontextualización del Discurso Pedagógico Oficial*. (Tesis de maestría en Educación). Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia.
- Velásquez-Palacios, M. I. (2015). La educación en el discurso pedagógico oficial, ¿un asunto educativo? *Revista iberoamericana de educación superior*. vol. VI, núm. (17).

6

SUGESTIONABILIDAD EN TESTIMONIOS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS²⁷

Frank Steward Orduz Gualdrón²⁸, Jessica Carolina Portilla Carrillo²⁹, Leidy Andrea Guarguati Duarte³⁰ y Kelly Joanna Sánchez Zamora³¹

²⁷Proyecto que deriva el capítulo: Sugestionabilidad en testimonios de un accidente automovilístico en una muestra de estudiantes universitarios, Fecha de inicio: Agosto de 2014 y Fecha de finalización: Mayo de 2016 Tipología del producto (original, reflexión, revisión): Artículo original. Grupo de investigación: Altos estudios de Fronteras, este proyecto nace en el semillero de investigación Psicojurídico de la universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.

²⁸Mg en Resolución de Conflictos y Mediación, Psicólogo de la Universidad Santo Tomás, docente de pregrado y posgrado. Miembro del grupo de investigación Desarrollo humano, educación y procesos cognitivos. Correo electrónico: f.orduz01@unisimonbolivar.edu.co.

²⁹Psicóloga, Semillero psicojurídico, Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Correo electrónico: jessik_pc@botmail.es.

³⁰Psicóloga, Semillero psicojurídico, Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Correo electrónico: andreag_02_13@botmail.com.

³¹Psicóloga, Semillero psicojurídico, Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Correo electrónico: kellyjsanchez13@botmail.com

Palabras clave

Testigo, sugerencia de información falsa, detalles periféricos, detalles centrales, elementos añadidos.

Resumen

El objetivo de este trabajo investigativo consistió en analizar la sugestionabilidad de testimonios de un accidente automovilístico a través de un video en una muestra de estudiantes universitarios. Se mostró un video de un accidente de tránsito para posteriormente presentarle a los sujetos un instrumento con preguntas de recuerdo y otras de sugerencia información falsa. El análisis de los resultados de este cuasi experimento muestra que los sujetos aceptan la sugerencia de información falsa cuando es de tipo periférica, añadida y típica a la situación en particular, asimismo que entre más edad tenga el sujeto es más resistente a la sugerencia de información falsa, lo que lleva a concluir que la memoria de los testigos presenciales no es ni completa, ni precisa, ni muy fiable. Sin embargo, los sujetos recuerdan los contenidos más representativos del suceso, pero, aceptan información probable, aunque falsa, con gran seguridad, haciendo que sus valoraciones sean poco fiables.

SUGGESTIONABILITY IN TESTIMONIALS OF UNIVERSITY STUDENTS

Keywords

Witness, suggestion of false information, peripheral details, central details, added elements.

Abstract

The objective of this research work consisted of analyzing the suggestibility of testimony from a car accident through a video in a sample of university students. It showed a video of a traffic accident to later present to the subjects an instrument with questions of remembrance and other suggestion proved false information. The analysis of the results of this quasi-experiment shows that the subjects accept the suggestion of false information when it is of peripheral type, added and typical to the situation in particular, also the older the subject is more resistant to the suggestion of false information, leading to the conclusion that the memory of eyewitnesses is neither complete, nor accurate, nor very reliable. However, subjects remember the most representative content of the event but they accept probable information although false, with great confidence, making their valuations are unreliable.

INTRODUCCIÓN

Para este estudio se llevó a cabo una revisión teórica, a partir de la cual se sustrajeron ciertas investigaciones de carácter internacional, nacional y regional, las cuales se exponen a continuación debido a que guardan una directa relación con el tema estudiado en cuestión:

En el contexto internacional se encuentra una investigación en la cual se habla de la importancia de la fuente de contagio en la formación de falsos recuerdos, publicada por la Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, Carnero y Menor (2013), en el cual se realizó un experimento que dio como resultado que es posible formar falsos recuerdos por contagio social, es decir, por información suministrada por personas ajenas durante una prueba de recuerdo por lo cual se distorsiona la memoria y se forma los falsos recuerdos.

En cuanto a los estudios nacionales se localizó una investigación llamada, la psicología del testimonio en el ámbito psicosocial, la veracidad o la mentira, aspectos con los que se enfrenta el psicólogo jurídico. La cual habla del olvido, y que este puede ser causado en parte por lo que sucede durante el intervalo de retención. En ésta también se menciona que existen factores que afectan la distorsión de la memoria, como los intervalos de tiempo entre un suceso, tener contacto con otra situación y el acto final del recuerdo (Acosta, 2009).

En el contexto regional se halló un proyecto de investigación llamado "el efecto Rashomon" la subjetividad del testigo en el proceso penal de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, elaborada por Juliana Bueno Yañez, en el año 2013. Ésta sustenta que el testimonio es una de las más significativas fuentes de información para el funcionario judicial, pues a través de éste es factible dar cuenta inmediata de los hechos jurídicamente importantes, puede ser útil para manifestar la autenticidad de un documento o de una prueba física. (Bueno-Yañez, 2013).

Existe una teoría llamada modelo de control de la realidad, a partir de la cual los autores Johnson y Raye (1981) determinaron que el origen de los recuerdos procede de dos fuentes básicas, una externa, de la que derivan los recuerdos basados en situaciones verdaderas, experimentadas o percibidas, y una fuente interna, producto de los procesos de razonamiento, imaginación y pensamiento.

En este mismo sentido, Manzanero (2005) retoma algunos atributos definidos por los autores del modelo de control de la realidad y también aporta unos nuevos, llamándolos medidas de exactitud del recuerdo y medidas cualitativas o fenomenológicas del recuerdo. Dentro de las medidas de exactitud se incluye la información contextual, la cual hace alusión a elementos de carácter espacial y temporal del contexto en que tiene ocurre el accidente. Las distorsiones son introducción de información falsa, aspectos que no se registran en el video, o se registran de distinta forma; y las expresiones dubitativas se refieren a no estar seguro sobre lo que se está describiendo, con lo cual normalmente las personas lo expresan con frases como; yo creo que, no estoy tan seguro, es posible, etc.

Continuando con lo anterior, dentro de las medidas cualitativas o fenomenológicas del recuerdo se establece la información exacta total, esta indica el absoluto de información correcta encontrada en los relatos suministrados por los sujetos, información sensorial que se define como la información concerniente a aspectos sensorios y geográficos que se presentan en la realidad, ejemplo: formas, colores, ubicaciones, etc. La alusión a procesos cognitivos, estos son datos que expresan manifiestamente algún proceso cognitivo, es decir acciones directamente relacionadas con el oír, recordar, imaginar, ver y pensar. La información irrelevante es aquella información verás que no pertenece al guion preestablecido del video y empleado para la evaluación de la variable información total. La longitud corresponde al total de palabras contenidas en el relato (Manzanero, 2005).

También se halla la variable explicaciones, esta señala la información agregada que busca ampliar la descripción de los sucesos, facilitando una alusión funcional. Por su parte, las correcciones espontáneas están directamente relacionadas a las modificaciones realizadas en la descripción de los hechos, esto no se refiere a correcciones ortográficas, sino a palabras tachadas o corregidas. El cambio de orden, este es la variación del orden lógico de ocurrencia del hecho, este orden sería, introducción, nudo y desenlace. Las exageraciones se toman como las descripciones que por exceso o defecto alteran los hechos (Manzanero, 2005).

La información de fuente, es aquella información acerca de la procedencia del hecho presenciado, tanto sobre la forma experimental como del origen filmado del hecho, esto haciendo mención a la forma de presentación y manera de la información, como, por ejemplo: posición de las cámaras, calidad del video, la pantalla de televisión. Las referencias son menciones o alusiones que el sujeto hace a sí mismo al momento de describir el acontecimiento. Por último, se tiene los juicios y comentarios personales que se refiere a las estimaciones sobre aspectos del suceso que realiza el sujeto (Manzanero, 2005).

En principio Loftus (1979) afirmó que la información post evento suprimió la huella original, y que ésta se olvidaba, no obstante, Bekerian y Bowers (1983) sostenían que la huella original y la post-evento permanecían allí

coexistiendo, y además, que se aceptaba la información sugerida por el hecho de ser más accesible al momento de la prueba de memoria. De igual forma, Johnson, Hastroudi y Lindsay (1993), citado por (Luna y Martínez, 2005), interpretaron el efecto de la información post evento como una confusión en el origen de los recuerdos.

Aunque el efecto de la información sugerida ha sido extensamente analizado, pocos estudios se han interesado en determinar qué contenidos generan más falsas memorias, como lo hizo Loftus (1974), quien insinuó una clasificación la cual puede ser la distinción entre contenidos centrales y periféricos. Así, una información es central cuando se refiere a aquellos elementos principales o esenciales de un determinado suceso, o periférica, cuando los contenidos son irrelevantes o apartados temporalmente del acto principal.

METODOLOGÍA

Esta investigación se basó en un enfoque cuantitativo, el cual es empleado en el “uso de la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías”. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.4).

Asimismo, ésta cuenta con un diseño descriptivo cuasi experimental. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Hernández, Fernández y Baptista, 2014); Mientras que en el cuasi experimental manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes, sólo que difieren de los experimentos “puros” en el grado de seguridad o confiabilidad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos. En los diseños cuasi-experimentales los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Como población se tomó a jóvenes de cuarto y octavo semestre de la jornada nocturna y diurna del programa de Psicología de la Universidad

Simón Bolívar sede Cúcuta. La muestra estuvo conformada por 68 jóvenes, que equivalen a 32 de cuarto y 26 de octavo semestre. Esta investigación abarca un tipo de muestreo no probabilístico intencional, en este tipo de muestreo “se escoge sus unidades no en forma fortuita sino completamente arbitraria, designando a cada unidad según características que para el investigador resulten de relevancia” (Véliz y Arredondo, 2009, p.31).

Como material para ser recordado, se mostró un suceso complejo, este consistió en una escena, de 18 segundos de duración y sin sonido, sobre un accidente de circulación en el cual dos autos colisionan en un cruce entre dos calles.

También se empleó un instrumento de evaluación de medidas de exactitud y cualitativas del recuerdo. Este es un instrumento conformado por 21 ítems. Los ítems de este material están directamente relacionados con el contenido del video, al igual que tales preguntas corresponden a distintas dimensiones, las cuales son: información exacta total, distorsiones, información sensorial, información contextual, alusión a procesos cognitivos, información irrelevante, longitud, explicaciones dubitativas, explicaciones, correcciones espontáneas, cambio de orden, exageraciones, información de fuente, auto referencias, juicios y comentarios personales.

Para obtener la cuantificación de los ítems se debe analizar los indicadores de acuerdo con las características consignadas en cada dimensión de modo que luego se pueda conseguir su respectiva puntuación. Los ítems correspondientes a la dimensión de distorsiones, información contextual y expresiones dubitativas se puntúan (total 6 ítems) con 1 si se rechaza la sugerencia de información engañosa y 2 si acepta la sugerencia de información engañosa. Siendo la puntuación máxima 12 y la mínima 6.

En cuando a los ítems correspondientes a las demás dimensiones (15 ítems) se puntúa 1, 2 y 3, siendo 1 no presente, 2 presente y 3 fuertemente presente. La puntuación máxima 45 y la mínima 15.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que se muestran a continuación corresponden a una muestra de 68 personas, conformada por 20 hombres y 48 mujeres con edades que oscilaban entre los 19 a 38 años. Asimismo, se muestran las medidas de frecuencia obtenidas en la evaluación de las dimensiones correspondientes a las medidas de exactitud del recuerdo (dimensiones con sugerencia de información engañosa), y las dimensiones de las medidas cualitativas o fenomenológicas del recuerdo, con el fin de analizar la información llevando al cumplimiento de los objetivos.

Tabla 1
Consolidación de frecuencias de evaluación de distintas dimensiones

		Frecuencia	Porcentaje	
1.	Medida de exactitud distorsiones	Rechazo	9	13,2
		Aceptación	59	86,8
		Total	68	100,0
		Frecuencia	Porcentaje	
2.	Exactitud información contextual	Rechazo	18	26,5
		Aceptación	50	73,5
		Total	68	100,0
		Frecuencia	Porcentaje	
3.	Exactitud expresiones dubitativas	Rechazo	13	19,1
		Aceptación	55	80,9
		Total	68	100,0
		Frecuencia	Porcentaje	
4.	Información exacta total	Rechazo	11	16,2
		Aceptación	48	70,6
		Fuertemente presente	9	13,2
		Total	68	100,0
		Frecuencia	Porcentaje	
5.	Información sensorial	Ausente	14	20,6
		Presente	51	75,0
		Fuertemente presente	3	4,4
		Total	68	100,0

Cont... Tabla 1

		Frecuencia	Porcentaje	
6.	Alusión a procesos cognitivos	Ausente	23	33,8
		Presente	40	58,8
		Fuertemente presente	5	7,4
		Total	68	100,0
		Frecuencia	Porcentaje	
7.	Información irrel-evante	Rechazo	40	58,8
		Aceptación	28	41,2
		Total	68	100,0
		Frecuencia	Porcentaje	
8.	Longitud	Ausente	14	20,6
		Presente	45	66,2
		Fuertemente presente	9	13,2
		Total	68	100,0
		Frecuencia	Porcentaje	
9.	Explicaciones	Ausente	11	16,2
		Presente	42	61,8
		Fuertemente presente	15	22,1
		Total	68	100,0
		Frecuencia	Porcentaje	
10.	Correcciones espontáneas	Ausente	60	88,2
		Presente	7	10,3
		Fuertemente presente	1	1,5
		Total	68	100,0
		Frecuencia	Porcentaje	
11.	Cambio de orden	Ausente	68	100,0
		Total	68	100,0
		Frecuencia	Porcentaje	
12.	Exageraciones	Ausente	62	91,2
		Presente	6	8,8
		Total	68	100,0
		Frecuencia	Porcentaje	
13.	Información de fuente	Rechazo	65	95,6
		Aceptación	3	4,4
		Total	68	100,0

Cont... Tabla 1

		Frecuencia	Porcentaje	
14.	Auto referencias	Rechazo	28	41,2
		Aceptación	28	41,2
		Fuertemente presente	12	17,6
		Total	68	100,0
		Frecuencia	Porcentaje	
15.	Juicios y comentarios personales	Ausente	9	13,2
		Presente	32	47,1
		Fuertemente presente	27	39,7
		Total	68	100,0
		Frecuencia	Porcentaje	
16.	Género	Hombre	20	29,4
		Mujer	48	70,6
		Total	68	100,0
		Frecuencia	Porcentaje	
17.	Edades	<= 23	35	51,5
		24 – 38	33	48,5
		Total	68	100,0

Fuente: elaboración propia

En cuanto a medida de exactitud distorsiones, como se observa en la primera sección 1 de la tabla 1 se encontraron efectos significativos de la sugerencia de información engañosa sobre la información contextual con predominancia en la aceptación con un porcentaje de 73,5 % que equivale a una frecuencia de 50, seguido del rechazo de información engañosa con un porcentaje de 26,5 % que equivale a una frecuencia de 18 como se muestra en la tabla 2.

Así mismo, en la sección 2 de la tabla 1, respecto a exactitud información contextual se encontraron efectos significativos de la sugerencia de información engañosa sobre las expresiones dubitativas con una predominancia en la aceptación con un porcentaje de 80,9% que equivale a una frecuencia de 55, seguido del rechazo de la sugerencia de información engañosa con un porcentaje de 19,1% que equivale a una frecuencia de 13 como se observa en la tabla 3.

Respecto a exactitud expresiones dubitativas en la sección 3 de la tabla anterior se observa que predomina el presente con un porcentaje de 70,6 que equivale a una frecuencia de 48, la ausencia presenta un porcentaje de 16,2 que equivale a una frecuencia de 11 y la fuerte presencia se presenta con un porcentaje de 13,2 que equivale a una frecuencia de 9. En esta dimensión sobresale la presencia de información exacta total, la cual consiste en la cantidad total de información correcta proporcionada por los sujetos en los relatos en la tabla 4.

En la sección 5, se observa que predomina el presente con un porcentaje de 75,0 que equivale a una frecuencia de 51, la ausencia presenta un porcentaje de 20,6 que equivale a una frecuencia de 14 y la fuerte presencia se presenta con un porcentaje de 4,4 que equivale a una frecuencia de 3. La información sensorial consiste en la información referente a datos sensoriales y geográficos que aparecían en la realidad: colores, tamaños, posiciones. En esta dimensión sobresale la presencia de información sensorial.

En la sección 6 de la tabla se muestra que predomina el presente con un porcentaje de 58,8 que equivale a una frecuencia de 40, la ausencia presenta un porcentaje de 33,8 que equivale a una frecuencia de 23 y la fuerte presencia se presenta con un porcentaje de 7,4 que equivale a una frecuencia de 5. En esta dimensión prevalece la presencia de alusión o procesos cognitivos que hacen referencia a los datos que mencionan explícitamente algún proceso cognitivo: imaginar, ver, oír, recordar, mi atención se centró en, algo me hace pensar, entre otros.

Igualmente, en la sección 7 de la tabla 1 se observa que predomina el ausente con un porcentaje de 58,8 que equivale a una frecuencia de 40 y la presencia se presenta con un porcentaje de 41,2 que equivale a una frecuencia de 28. En esta dimensión prevalece la ausencia de información irrelevante, la cual se refiere a la información correcta que no forma parte del guion preestablecido del vídeo.

En la sección 8 de la tabla se observa que predomina el presente con un porcentaje de 66,2 que equivale a una frecuencia de 45, la ausencia presenta

un porcentaje de 20,6 que equivale a una frecuencia de 14 y la fuerte presencia se presenta con un porcentaje de 13,2 que equivale a una frecuencia de 9. Longitud consiste en el número de palabras en el relato, en esta dimensión sobresa la presencia de esta.

En la sección 9, respecto a la Longitud, se evidencia que predomina el presente con un porcentaje de 61,8 que equivale a una frecuencia de 42, la fuerte presencia presenta un porcentaje de 22,1 que equivale a una frecuencia de 15 y la ausencia se presenta con un porcentaje de 16,2 que equivale a una frecuencia de 11. En esta dimensión prevalece la presencia de explicaciones, las cuales consisten en la información que amplía la descripción de los hechos proporcionando una referencia funcional.

En la sección 10, se muestra que predomina el ausente con un porcentaje de 88,2 que equivale a una frecuencia de 60, la presencia presenta un porcentaje de 10,3 que equivale a una frecuencia de 7 y la fuerte presencia se presenta con un porcentaje de 1,5 que equivale a una frecuencia de 1. Las correcciones son producidas en la descripción de los hechos, no ortográficas, y que aparecen en las descripciones como palabras tachadas o corregidas, en esta dimensión se presenta ausencia en esto.

En la sección 11 de la tabla 1 se observa que predomina el ausente con un porcentaje 100.0 que equivale a una frecuencia de 68. En esta dimensión prevalece la ausencia de cambio de orden, lo cual consiste en la alteración del orden natural de ocurrencia del suceso: Introducción, nudo y desenlace.

Respecto al cambio de orden, en la tabla 1, sección 12 se evidencia que predomina el ausente con un porcentaje de 91,2 que equivale a una frecuencia de 62 y presencia se presenta con un porcentaje de 8,8 que equivale a una frecuencia de 6. En esta dimensión se observa predominancia de la ausencia en exageraciones, estas consisten en descripciones que por exceso o defecto distorsionan los hechos.

En la sección 13 se observa que predomina la ausencia con un porcentaje de 95,6 que equivale a una frecuencia de 65 y la presencia se presenta con un

porcentaje de 4,4 que equivale a una frecuencia de 3. En esta dimensión se presenta la ausencia de información de fuente, esta trata acerca del origen del hecho presenciado, tanto sobre el procedimiento experimental como del origen filmado del suceso, haciendo referencia a la modalidad de presentación y modo de la información (posición de las cámaras, video, pantalla de televisión).

En la sección 14 se observa el ausente con un porcentaje de 41,2 que equivale a una frecuencia de 28, la presencia presenta un porcentaje de 41,2 que equivale a una frecuencia de 28 y la fuerte presencia se presenta con un porcentaje de 17,6 que equivale a una frecuencia de 12. Las auto referencias consisten en referencias que el sujeto hace a sí mismo al describir el suceso, en esta dimensión prevalece la ausencia de estas.

En la sección 15 se evidencia que predomina el presente con un porcentaje de 47,1 que equivale a una frecuencia de 32, la fuerte presencia presenta un porcentaje de 39,7 que equivale a una frecuencia de 27 y la ausencia se presenta con un porcentaje de 13,2 que equivale a una frecuencia de 9. En Esta dimensión predomina la ausencia de los juicios y comentarios personales, los cuales consisten en las valoraciones de aspectos del suceso y añadidos personales del sujeto.

En la sección 16 se observa el total de la muestra que es de 68 personas que equivale a una frecuencia de 20 hombres igual a un 29,4% y una frecuencia de 48 mujeres igual a un 70,6%.

En la sección 17 se muestra la frecuencia de las edades en la cual el intervalo de igual o menor a 23 años se encuentra una frecuencia de 35 personas que equivale a un porcentaje de 51,5; y en el intervalo de 24 a 38 años se observa una frecuencia de 33 personas que equivale a un porcentaje de 48,5.

En este sentido en la tabla 2 se observa que entre la edad de 23 años o menos 31 sujetos aceptaron la sugerencia de información engañosa y 4 la rechazaron, entre los 24 y 38 años 28 sujetos aceptaron la información y 5 la rechazaron.

Tabla 2
Contingencia Distorsiones Edad *(agrupado)

	<= 23	Edad (agrupado)		Total
		24 - 38		
Distorsiones	Rechazo	4	5	9
	Aceptación	31	28	59
Total		35	33	68

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 3 se observa que entre la edad de 23 años o menos, 27 sujetos aceptaron la sugerencia de información engañosa y 8 la rechazaron, entre los 24 y 38 años 23 sujetos aceptaron la información y 10 la rechazaron.

Tabla 3
Contingencia Información Contextual

	<= 23	Frecuencia	Porcentaje
		24 - 38	
Información contextual	Rechazo	13	19,1
	Aceptación	55	80,9
Total		68	100,0

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 4 se observa que entre la edad de 23 años o menos, 29 sujetos aceptaron la sugerencia de información engañosa y 6 la rechazaron, entre los 24 y 38 años 26 sujetos aceptaron la información y 7 la rechazaron.

CONCLUSIÓN

En esta investigación los resultados evidencian la aceptación de información falsa por parte de los sujetos. Para cumplir con los objetivos de este estudio se realizó la evaluación de las medidas de exactitud del recuerdo, entre las cuales se encontraba las dimensiones de: distorsiones, la información contextual y las expresiones dubitativas. Dentro de estas dimensiones

Tabla 4
Contingencia Expresiones dubitativas
*** Edad (agrupado)**

<= 23	Edad (agrupado)		Total	
	Rechazo	24 - 38		
Expresiones dubi- tativas	Rechazo	6	7	13
	Aceptación	29	26	55
Total		35	33	68

Fuente: Elaboración propia

anteriormente mencionadas fueron introducidos los ítems de sugerencia de información engañosa.

Al examinar las respuestas de los sujetos que aceptaban la información engañosa se ha encontrado que tienden a emplear o estar presente lo que se llama la alusión a procesos cognitivos, es decir, los recuerdos tienen una connotación de origen interno como se menciona en la teoría del modelo de control de la realidad de Johnson y Raye (1981) en el cual se expone que los recuerdos de origen interno presentan mayor información sobre las operaciones cognitivas relativas a la fase de codificación (generación de imágenes mentales) (Ruiz-Vargas, Cuevas y López-Frutos, 1998).

Asimismo, dentro de los resultados se registró que los sujetos tendían a aceptar la información engañosa cuando se trataba de elementos periféricos, en este estudio como elementos periféricos se sugirió: un reductor de velocidad, personas observando el accidente y una señal de pare, en este caso la mayor aceptación se observó hacia el reductor de velocidad seguidamente de la señal de pare, con respecto a estos dos elementos los sujetos mencionan que si lo habían visto e inclusive lo describen de color morado, rojo y amarillo con rayas blancas, en el caso del reductor de velocidad, y describen a la señal de pare con una buena ubicación y visible. Los detalles centrales se definen como las características físicas de lugares, objetos y personas relacionadas con el incidente, mientras que los detalles periféricos incluyen información

descriptiva no relacionada con el suceso sobre escenas, objetos y personas. (Izaskun-Ibabe, 2000).

Hay investigaciones experimentales que hablan sobre esto como la de Sutherland y Hayne (2001) que presentaron información falsa de ambos tipos, es decir, central y periférica, y en la posterior prueba de reconocimiento encontraron un claro efecto de la información sugerida, que se veía acentuado cuando el contenido era periférico. Al igual que también está la de Wright y Stroud (1998) ellos encontraron efecto de información sugerida con contenidos periféricos, pero no con centrales. Una información falsa puede ser una transformación de un elemento ya existente o el añadido de uno que no existe. En el caso de esta investigación los sujetos aceptaron información sugerida falsa de tipo periférica con un añadido de elementos donde no había nada en absoluto como lo era el reductor de velocidad y la señal de pare; en el estudio experimental de Drivdahl y Zaragoza (2001) se observó este fenómeno, pero para la señal de pare en una muestra de 214 estudiantes de psicología de la Universidad Estatal de Kent.

En cuanto a la tendencia de aceptar el reductor de velocidad y la señal de pare en esta población, una primera explicación se atribuye a la tipicidad de los elementos puesto que es común ver reductores de velocidad y señales de pare en la ciudad, por lo que es más fácil aceptar elementos que parecen típicos a un suceso, la otra explicación se asocia con las violaciones de tránsito, ya que según las últimas estadísticas publicadas en la investigación de Norza, Granados, Useche, Romero y Moreno (2014) donde se habla de los componentes descriptivos y explicativos de la accidentalidad vial en Colombia, estos explican que los mayores accidentes de tránsito en Colombia se debe al factor humano, es decir a las violaciones de las normas de tránsito. Cúcuta se encuentra dentro de las principales ciudades de Colombia junto a Bogotá y Cali, donde más han ocurrido accidentes por violación de las normas viales, con esto se quiere exponer que en esta población tal vez es tan habitual ver accidentes causados por estas razones, que ya se hace una asociación accidentes-violación de normas de tránsito, por lo que se acepta tales elementos sin cuestionarlos.

En este orden de ideas para explicar el fenómeno de la sugestionabilidad es importante tener en cuenta las dimensiones que conforman las medidas cualitativas como: información exacta total, la cual consiste en la cantidad total de información correcta proporcionada por los sujetos en los relatos; información sensorial, esta aborda los datos sensoriales y geográficos que aparecían en la realidad, como, colores, tamaños, ubicaciones; en cuanto a la alusión a procesos cognitivos se refiere a datos que mencionan explícitamente algún proceso cognitivo como imaginar, ver, oír, recordar; por otra parte la información irrelevante se enfoca en la información correcta que no forma parte del guion preestablecido de la película lo cual también es utilizado para la corrección de la variable información total (Manzanero, 2005).

Continuando con lo expuesto en el párrafo anterior, el número de palabras en el relato se evalúa en la dimensión que tiene por nombre longitud; las explicaciones están basadas en la información que amplía la descripción de los hechos proporcionando una referencia funcional; al hablar de correcciones espontáneas se centra en aquellas modificaciones realizadas en la descripción de los sucesos, no se habla de correcciones ortográficas, sino más bien a aquellas que aparecen en las descripciones como palabras tachadas o corregidas; el cambio de orden hace referencia a la alteración del orden sustancial de ocurrencia del evento; son exageraciones aquellas representaciones que por exceso o defecto cambian o modifican los sucesos (Manzanero, 2005).

En este mismo sentido, la información de fuente es aquella información acerca del origen del hecho presenciado, haciendo referencia a la modalidad de presentación y modo de la información; las auto-referencias son aquellas que el sujeto hace a sí mismo al describir el suceso; por último las valoraciones de aspectos del suceso y añadidos personales del sujeto se refieren a la dimensión juicios y comentarios personales (Manzanero, 2005).

Al entrar a analizar las respuestas dadas por los sujetos que aceptaron la información engañosa se evidencia que las memorias sugeridas incluían más juicios y comentarios personales, en las respuestas brindadas en la dimensión juicios y comentarios personales por los sujetos de este estudio se encontraban

frases de tipo “me parece súper mal hecho que no respetaran el pare”, “estos accidentes se pueden evitar siendo más prudentes”, “las personas tienen que ser más cuidadosas al manejar”, “tal vez los conductores iban cansados”, también se mostró más auto referencias (aparecía más veces el pronombre “yo”), más longitud que iba conectado con los comentarios y juicios personales y a la tendencia a dar explicaciones, las explicaciones que ofrecían los sujetos hacían referencia a como se hubiese evitado el accidente como “si los conductores hubiesen ido despacio el accidente no habría ocurrido”, las muletillas también se hicieron presentes en las respuestas de los sujetos.

Schooler y cols. (1986 y 1988) llevaron a cabo un estudio experimental donde se puede apreciar como las descripciones hechas por las personas sugestionados eran más largas, contienen más muletillas y más referencias a operaciones cognitivas. Como expone Diges (1993) los juicios y comentarios personales pueden ser rasgos de implicación personal y por tanto referentes autobiográficos, es decir, una memoria de origen interno. Otro punto observado es que en las respuestas dadas por los sujetos que rechazan la sugerencia de información engañosa se presenta una tendencia a ser más cortas, es decir, tenían menor longitud, al igual que no se registró la tendencia de alusión a procesos sensoriales y perceptivos, cosa que sí se evidencia en la investigación de Schooler y cols. (1986 y 1988) en el cual las memorias reales incluían más alusiones a procesos perceptivos y más detalles sensoriales.

De forma general, si se entra a diferenciar dentro del grupo las respuestas de los sujetos que aceptan la información sugerida y los que la rechazan, se encuentra un aumento de la información que proporcionan los sujetos tanto exacta como de alusión a procesos sensoriales cuando las sugerencias son rechazadas. Así mismo, aparece una cierta tendencia a contener menos juicios y comentarios personales y menos expresiones de duda cuando la información sugerida es rechazada.

En este estudio se ha observado la presencia de dimensiones que presentan poco contenido para estudiar como: correcciones espontaneas e información irrelevante, y en una se registró ausencia, la cual fue información de fuente, exageraciones y cambio de orden. Esto tal vez se atribuye a que el suceso presentado fue corto.

Por otra parte, no se encontró una relación estadística representativa entre la edad y la sugestionabilidad, pero al examinar los datos de forma aislada, es decir, dimensión por dimensión (en las que se suministró la sugerencia de información engañosa), se muestra una mayor aceptación de la sugerencia de información engañosa entre las edades de 19 a 23 años. Los teóricos Cohen y Harnick (1980) afirman que la resistencia a las sugerencias aumenta con la edad. Los niños de 9 años están de acuerdo con sugerencias falsas con más frecuencia que los estudiantes universitarios. También muestran que niños de 12 años son capaces de resistir cuestiones engañosas, en algunas situaciones en las que son testigos, tan bien como estudiantes universitarios. Una posible explicación del por qué, en ocasiones, los niños son susceptibles a las sugerencias es su menor desarrollo de la capacidad meta mnemónica, necesaria para proteger su memoria de sugerencias intrusivas (Citado por Manzanero, 2010).

Otro estudio experimental es el de Sussman (2001) en el cual evaluó la capacidad para distinguir el origen real o imaginado de acciones en niños de 4, 8 y 12 años en comparación con adultos. Los resultados encontrados mostraron que los niños de 4 años tenían más dificultades para discriminar el origen de las acciones imaginadas que los niños de 8, 12 y adultos; y las acciones imaginadas eran realmente confundidas con las realizadas más frecuentemente por los niños de 4 y 8 años (Citado por Manzanero, 2010).

Teniendo en cuenta estos resultados se puede inferir que los sujetos en esta investigación tienden a aceptar la sugerencia de información engañosa cuando se trata de elementos periféricos del evento, pero la duda que surge es que, si sucedería lo mismo cuando la sugerencia de información falsa es de contenido central y los elementos son atípicos.

Para finalizar, dentro de las limitaciones existentes en este estudio se encuentran tal vez, el grado de control menor que se manejó en el evento cuasi experimental, debido a que a los sujetos no se les prohibió o estableció como regla conversar entre ellos, esto pudo haber sido un factor para que se contaminaran los datos de cierta forma y la ausencia de un grupo control que permitiese registrar datos más representativos.

Los resultados encontrados sólo permiten afirmar que las memorias contaminadas con información sugerida y las memorias reales se diferencian en unos pocos aspectos, como en la información irrelevante, juicios y comentarios personales, auto-referencias, longitud y explicaciones; y esta diferencia no siempre puede llevarse a cabo, ya que depende de muchos factores que intervienen durante el suceso, el origen de la huella de la memoria (memoria interna, memoria externa) y la evolución de las características cualitativas de los relatos a lo largo del tiempo, esto en el caso que ocurra un periodo representativo de tiempo entre el suceso y la tarea de recordar.

Cuando se sugiere elementos típicos de una situación en particular, y estos elementos son periféricos parece que facilitan la aceptación de información engañosa por parte de los sujetos. Cualquier relato falso se produce a partir de la modificación de sucesos reales, por lo que difícilmente se puede discriminar qué datos de entre todos los aportados por una persona son reales y cuáles no, esto en el caso de cuando se trata de sucesos no controlados en experimentos.

Cómo citar:

APA

Orduz-Gualdrón, F.S., Portilla-Carrillo, J.C., Guarguati-Duarte, L.A., Sánchez-Zamora, K.J. (2018). Sugestionabilidad En Testimonios De Estudiantes Universitarios. En Aguilar-Barreto, A.J., Hernández-Peña, Y.K., Contreras-Santander, Y.L., Flórez-Romero, M. (Eds.). *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación* (pp.121-142). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

VANCOUVER

Orduz-Gualdrón FS, Portilla-Carrillo JC, Guarguati-Duarte LA, Sánchez-Zamora KJ.). Sugestionabilidad En Testimonios De Estudiantes Universitarios. En: Aguilar-Barreto AJ, Hernández-Peña YK, Contreras-Santander YL, Flórez-Romero M, Editores. *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación*. Cúcuta: Ediciones Universidad Simón Bolívar; 2018. Pp.121-142.

HARVARD

Orduz-Gualdrón, F.S., Portilla-Carrillo, J.C., Guarguati-Duarte, L.A., Sánchez-Zamora, K.J. (2018). "Sugestionabilidad En Testimonios De Estudiantes Universitarios". En: Aguilar-Barreto, A.J., Hernández-Peña, Y.K., Contreras-Santander, Y.L., Flórez-Romero, M. Eds. *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación*. Cúcuta: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, S. (2009). Psicología del testimonio en el ámbito psicosocial. La veracidad o la mentira, aspectos con los que se enfrenta el psicólogo jurídico. *Revista Electrónica de Psicología Social «Poiésis»* ISSN 1692-0945 N° 17. Extraído en febrero de 2015 desde <http://www.funlam.edu.co/poiesis>
- Bekerian, D. A., y Bowers, J. M. (1983). Eyewitness testimony: Were we misled? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 9, 139-145.
- Bueno-Yañez, J. (2013). El efecto Rashomon la subjetividad del testigo en el proceso penal. *Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta* 10.
- Carnero, S., y Menor, J. (2013). La importancia de la fuente de contagio en la formación de falsos recuerdos. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*.
- Diges, M. (1993). Exactitud y experiencia subjetiva: La falta de recursos en la memoria. Informe experimental. Departamento de Psicología Básica. Universidad Autónoma de Madrid.
- Drivdahl, S. B., y Zaragoza, M. S. (2001). The role of perceptual elaboration and individual differences in the creation of false memories for suggested events. *Applied Cognitive Psychology*, 15, 265-281.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Investigación cuantitativa. Metodología de la investigación*. pp. 4, 102, 148, 247. Bogotá: Mcgraw-hill/interamericana S.A de C.V.
- Izaskun- Ibabe, E. (2000). Memoria de testigos: recuerdo de acciones e información descriptiva de un suceso. *Psicothema*, Vol. 12, n° (4), pp. 574-578
- Johnson, M. K., Hashtroudi, S., y Lindsay, D. S. (1993). Source monitoring. *Psychological Bulletin*, 114, 3-28
- Johnson, M.K. y Raye, C. (1981). Reality Monitoring. *Psychological Review*, 88, 1, 67-85.
- Loftus, E. F. (1979). *Eyewitness testimony*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Loftus, E.F. y Palmer, J.C. (1974). Reconstruction of automobile destruction: An example of the interaction between language and memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 13, 585-589.

- Luna, K., y Martínez, M. (2005). Efecto del tipo de información sugerida en el paradigma de la información postevento. *Revista de psicología general y aplicada.*, 2005, 58 (3), 310-311
- Manzanero, A. (2005). Las experiencias de recuperación como medida de memoria. *Boletín de Psicología*, No. 87. p. 91
- Manzanero, A. (2010). La exactitud de los testimonios infantiles. En A.L Manzanero, memoria de testigos: obtención y valoración de la prueba testifical. p. 225 (B)
- Norza-Céspedes, E. H., Granados-León, E. L., Useche-Hernández, S. A., Romero-Hernández, M., & Moreno-Rodríguez, J. (2014). Componentes descriptivos y explicativos de la accidentalidad vial en Colombia: incidencia del factor humano. *Revista Criminalidad*, 56(1), 157-187.
- Ruiz-Vargas, J., Cuevas, I., y López-Frutos, J. (1998). El proceso de control de la realidad en sujetos con propensión a la alucinación. *Psicothema*, 1998. Vol. 10, n° (1), pp. 41-52 ISSN 0214 – 9915
- Schooler, J.W.; Clark, L.A., & Loftus, E.F. (1988). Knowing when memory is real. En M.M. Gruneberg, P.E. Morris, y R.N. Sykes (Eds): *Practical Aspects of Memory: Current Research and Issues*. New York: Wiley.
- Schooler, J.W.; Gerhard, D., & Loftus, E.F. (1986). Qualities of the Unreal. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 12, (2), 171- 181.
- Sutherland, R., & Hayne, H. (2001). The effect of postevent information on adults' eyewitness reports. *Applied Cognitive Psychology*, (15), 249-263.
- Véliz, V., y Arredondo, J. (2009). Aspectos teóricos sobre los tipos de muestreos (Doctoral dissertation).
- Mazanero, A., y Diges, M. (1993). Evaluación subjetiva de la exactitud de las declaraciones de los testigos: la credibilidad. *Anuario de Psicología Jurídica*, (3), 7-27
- Wright, D. B., & Stroud, J. N. (1998). Memory quality and misinformation for peripheral and central objects. *Legal and Criminological Psychology*, (3), 273- 286.

7

CARACTERÍSTICAS DE LA CONDUCTA ANTISOCIAL EN ESTUDIANTES ADOLESCENTES DE LA CIUDAD DE CÚCUTA³²

Frank Steward Orduz Gualdron³³, Juan Antonio Barbosa Mora³⁴ y Yoni Rene Ortega Morantes³⁵

³²Inicio de la Febrero del 2016 finalizó septiembre 2017 producto de un proyecto de investigación, capítulo de resultados de investigación. Del grupo de Investigación Altos estudios de fronteras categoría A, adscrito a la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.

³³Mg en Resolución de Conflictos y Mediación, Psicólogo de la Universidad Santo Tomás, docente de pregrado y posgrado.

Miembro del grupo de investigación Desarrollo humano, educación y procesos cognitivos.

³⁴Psicólogo de la Universidad Simón Bolívar, miembro activo del Semillero psicojurídico. j_barbosa2@unisimonbolivar.edu.co.

³⁵Psicólogo de la Universidad Simón Bolívar, miembro activo del Semillero psicojurídico. Email: y_ortega1@unisimon.edu.co

Palabras clave

Adolescencia, conducta, conducta antisocial, conducta delictiva, violencia

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo describir las características de la conducta antisocial de los adolescentes del Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento. La población estuvo conformada por 200 estudiantes 93 hombres y 107 mujeres de los grados séptimo, octavo, noveno, décimo y undécimo de la institución educativa entre los 12 y 17 años, los resultados muestran que el 88,5% de los estudiantes adolescentes del estudio han cometido conductas antisociales y el 33% de los adolescentes han efectuado conductas delictivas. Los mismos a su vez exponen que tanto las mujeres como los hombres adolescentes presentan puntuaciones similares en conducta antisocial con una media de 5,93 y 5,83 respectivamente, así mismo señalan que los adolescentes encuestados entre 13 y 15 años participan de modo más frecuente en actividades antisociales. Y que es mayor la proporción de los hombres quienes admitieron haber realizado conductas agresivas, como pelearse con otros en comparación con las mujeres. Así mismo las mujeres, por su parte, indicaron hacer más trampas y llegar tarde al colegio, es decir las mujeres tienden a involucrarse en más comportamientos antisociales no agresivos y los hombres tienden a ser más agresivos en sus conductas, se considera que sería conveniente seguir investigando en relación e importancia de las variables sexo y edad en la comisión de la conducta antisocial para una evaluación más completa.

CHARACTERISTICS OF ANTISOCIAL BEHAVIOR IN ADOLESCENT STUDENTS OF THE CITY OF CÚCUTA

Keywords

Adolescence, behavior, antisocial behavior, criminal behavior, violence.

Abstract

The objective of this research is to describe the characteristics of the antisocial behavior of adolescents of the Luis Carlos Galán Sarmiento School. The population was made up of 200 students: 93 men and 107 women of the seventh, eighth, ninth, tenth and eleventh grades of the educational institution between the ages of 12 and 17, the results show that 88.5% of the study's adolescent students have committed anti-social behaviors and 33% of adolescents have carried out criminal conduct. The same in turn show that both women and adolescent men have similar scores on antisocial behavior with an average of 5.93 and 5.83 respectively, also indicate that adolescents surveyed between 13 and 15 years participate more frequently in antisocial activities. That is greater the proportion of men who admitted to having conducted aggressive behaviors, such as fighting with others compared to women. Also, women on their part indicated to make more traps and be late to the school, that is women tend to get involved in more non-aggressive antisocial behaviors and men tend to be more aggressive in their behaviors, it is considered that it would be convenient to continue investigating in relation and importance of the variables sex and age in the commission of antisocial behavior for a complete evaluation.

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es un periodo de suma importancia en el desarrollo del ser humano, en el que comienzan o se establecen diversos problemas a nivel emocional, psicológico y social que influyen en su comportamiento (Moreno, 1998). Entre los adolescentes, la conducta antisocial es un acto que se observa al alrededor en el cine, en la televisión, en la prensa, en la calle, en el colegio y en el peor de los casos, también en el ambiente familiar. Casi siempre agresivas, que se caracterizan por actividades que tienden a romper las reglas sociales, ir en contra de la autoridad, molestar a los demás, dañar el entorno y hacer trampa.

A lo largo de la historia se ha asociado el inicio de los problemas de comportamiento a la adolescencia, especialmente la conducta antisocial, ya que abarcan un amplio rango de actos tales como peleas, hurtos, hechos vandálicos, piromanía, absentismo escolar, huidas de casa o mentiras reiteradas (Kazdin, 1988). Este tipo de conductas acarrear graves consecuencias a la sociedad, dado que los jóvenes y adolescentes que se comportan antisocialmente agreden roban y quebrantan las más elementales normas y códigos de una sociedad (Andreu, 2013). Estos autores convergen con que las conductas antisociales son acciones que infringen toda normatividad, transgreden a los demás y dañan el bien común.

En Colombia esta situación no es distinta, de acuerdo con los datos obtenidos por la Encuesta de Convivencia y Seguridad Ciudadana – ECSC del 2015 que realizó el Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE, el 17,3 % de las personas de 15 años y más sufrieron al menos un delito (hurto, riñas y peleas, y extorsión). Así mismo, cabe mencionar el informe que emitió el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF en ese mismo año, en el cual se señala que actualmente hay 11 mil 800 menores infractores en el país (ICBF [recuperado de RCN Radio], 2015). Situación que genera preocupación ya que la delincuencia juvenil es uno de los problemas que durante siglos más ha generado preocupación (Garrido, 1987).

Según Garrido y López (1995) la conducta es un reflejo de las características personales en interacción con el ambiente. Asimismo, en el modelo ecológico de Bronfenbrenner, la violencia se contempla como un fenómeno relacional en el que convergen variables desde lo individual hasta lo macrosocial (Galdames y Arón, 2007). De ahí que los actos antisociales en los centros educativos nacionales se observan como una preocupación en crecimiento. Estas instituciones son los lugares donde los adolescentes se preparan, tanto así que son los escenarios donde conocen como relacionarse con las normas, reglas y costumbres del mundo escolar (Angenent & Man, 1996).

Aun así, en un estudio sobre la adolescencia en Samoa, las dificultades de este periodo no se debe a innumerables tensiones con inestabilidad sino

que eso se debe a que los adolescentes se enfrentan a un medio social lleno de limitaciones, donde los adultos no les prestan instrumentos adecuados para su desenvolvimiento (Mead, 1990). Asimismo, para Garrido (1987) las conductas antisociales reflejan un transcurso normal del desarrollo evolutivo del menor, no obstante, los ejemplos antisociales se pueden acumular y alcanzar una especial gravedad. Alrededor de esto, es donde la falta de control en la adolescencia, empuja a los jóvenes a quebrantar las normas sociales.

Cuando los niños se convierten en adolescentes y adultos, sus problemas suelen continuar en forma de conducta criminal, alcoholismo, afectación psiquiátrica grave, dificultades de adaptación manifiestas en el trabajo y la familia y problemas interpersonales (Kazdin, 1988). Estudios e investigaciones señalan que los comportamientos antisociales emergen de manera súbita en la adolescencia e igualmente desde los primeros años de vida, y que junto a la existencia de variables personales, familiares y contextuales no favorables, el adolescente y el cúmulo de conductas antisociales podrían verse reflejado en una posible carrera delictiva.

Según De la Peña Fernández, M., & Gómez, J. (2005), los menores que manifiestan conductas antisociales se caracterizan, en general, por presentar conductas agresivas repetitivas, robos, provocación de incendios, vandalismo, y, en general, un quebrantamiento serio de las normas en el hogar y la escuela; es decir conductas que no solo interfieren con sus pares si no también formando conductas delictivas, esos actos constituyen con frecuencia problemas de referencia para el tratamiento psicológico y jurídico. El tratamiento psicológico hace referencia al trastorno de conducta y sus definiciones van desde los rasgos de personalidad psicopáticos hasta los criterios del trastorno disocial (en la niñez y la adolescencia) o el trastorno de personalidad antisocial (en la adultez) (De la Peña Fernández & Gómez, (2005); y en el jurídico hacia la delincuencia, en el cual sus miradas están dirigidas a regir y sancionar la conducta (Vieyra, 2008).

Actualmente, el aumento de peleas, hurtos, hechos vandálicos, piromanía, absentismo escolar o mentiras repetitivas dentro de las instituciones educativas por parte de los adolescentes, ponen en alerta roja a los interesados en estudiar la conducta humana ya que son características de

la conducta antisocial, es decir, el estudio de la conducta antisocial toma relevancia ya que no sólo transgrede la norma, sino que tiene consecuencias directamente devastadoras en el adolescente implicado.

Para Sanabria y Uribe (2010), la conducta antisocial acarrea un costo alto para la sociedad colombiana debido al aislamiento y el rechazo social al que se ven expuestos los adolescentes con estas características. Tanto así que muchos de ellos al atravesar sin éxito por los procesos de educación formal quedan expuestos o se involucran en actos delictivos. Lo cual hace que los menores detenidos anualmente le cuesten al Estado unos 72 mil millones de pesos, con los que fácilmente podrían estudiar más de 24 mil jóvenes en universidades privadas (Latorre [recuperado de RCN Radio], 2015).

De allí, la importancia del estudio que tiene como objeto describir las características de la conducta antisocial de los adolescentes del Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento, ya que a través del mismo se ofrecerá a la institución la información necesaria sobre la conducta antisocial de los estudiantes que facilitará la orientación para la mejora de las mismas. De igual manera, es indispensable la realización de este trabajo, teniendo en cuenta la marcada importancia que debe significar para los estudiantes de psicología, el conocimiento sobre conductas antisociales y por ende cada una de sus características. A su vez proporcionará aportes que servirán de apoyo a otras investigaciones que guarden relación con la temática del estudio.

La aceptación y continuidad de cada una de las teorías que explican la conducta antisocial no sólo han tenido que ver con su valor científico sino con las distintas condiciones sociodemográficas en las que emergen, favoreciendo la continuación de unas y la desaparición de otras (Romero, 1998). Para explicar el porqué de la conducta antisocial existen diversas teorías, que van desde lo biológico-psicológico-psiquiátrico hasta lo más sociológico, es decir, se clasifican en función del tipo de variables al que recurren. En este estudio las teorías más representativas serían la taxonomía de Moffitt, la teoría del aprendizaje social de Bandura (1969), la teoría de la asociación diferencial de Suntherland, el modelo integrador de Elliot, y el modelo de coerción de Patterson.

Moffitt (1993) dentro de su taxonomía intenta explicar la relación que existe

entre edad y delincuencia. A pesar de que estos comportamientos se muestran en menor medida en estos individuos, lo cierto es que también se puede observar como las cifras delictivas se disparan al entrar en la adolescencia y disminuyen posteriormente. Por esto, Moffitt (1993) señala que existen dos tipos de delincuencia, delinquentes persistentes e individuos con una delincuencia limitada a la adolescencia.

Ambos tipos de delincuencia responden a causas diferentes, desarrollando dos teorías complementarias. Las características de padres e hijos aparecen correlacionadas iniciándose un proceso de interacción recíproca entre un niño vulnerable y un ambiente adverso. Como afirma Redondo, J., Rangel, K, y Luzardo, M. (2015), el entorno social en la formación del infante muestra mayor relevancia que los factores estrictamente biológicos en el desarrollo del individuo. Así, el aprendizaje de las normas se vería dificultado y el individuo desarrolle conductas socialmente inadaptadas, produciéndose además un efecto acumulativo. Moffitt considera que el síndrome de conducta antisocial “persistente” puede ser considerado como una forma de anormalidad psicopatología.

En cuanto a la delincuencia “limitada a la adolescencia” se considera como un comportamiento normal, no clínico. Frecuentemente se produce en individuos sin historia previa de conducta antisocial. Este tipo de comportamientos se consideran un fenómeno prácticamente normativo, que no tiene relación con las características individuales del adolescente y que desaparece progresivamente a medida que el sujeto va accediendo a los roles adultos.

Para esta investigación se realizó una revisión del marco legal en la legislación colombiana, centrando su atención principalmente en las leyes 1690 (Código deontológico del psicólogo), 1620 (Convivencia escolar) y 1098 (Infancia y adolescencia). De acuerdo con el Ministerio de la Protección Social bajo la Ley 1090 de 2006 que reglamenta el ejercicio de la psicología, el presente estudio se sustentó principalmente sobre los artículos 1 y 2 de la presente ley..

El objetivo de la ley 1620, por un lado, busca promover y fortalecer la convivencia escolar, la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de los estudiantes y miembros de la comunidad

escolar. Por otro lado, busca crear mecanismos que permitan la promoción, prevención, atención, detección y manejo de las conductas que vayan en contra de la convivencia escolar en las instituciones educativas (Ley N° 1620, 2013). Y la ley 1098, que tiene como propósito, garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. En la cual prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna (Ley N° 1098, 2006). A continuación, se destaca la importancia de los artículos 3, 12 y 18 que se vinculan directamente con la población del estudio.

Artículo 3. Sujetos titulares de derechos. Para todos los efectos de esta ley son sujetos titulares de derechos todas las personas menores de 18 años. Sin perjuicio de lo establecido en el artículo 34 del Código Civil, se entiende por niño o niña las personas entre los 0 y los 12 años, y por adolescente las personas entre 12 y 18 años de edad (Ley N° 1098, 2006).

METODOLOGÍA

Para esta investigación se tomó en cuenta una población definida, es decir, 387 estudiantes de los grados séptimo, octavo, noveno, décimo y undécimo del Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento según reporte de Simat. Así, para la realización de este estudio se eligió una muestra probabilística, ya que todos los estudiantes adolescentes tuvieron la misma probabilidad de ser escogidos. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) la muestra probabilística es igual a un subgrupo de la población en el que todos los elementos tienen la misma posibilidad de ser elegidos. Para la cual se tuvo en cuenta la fórmula propuesta por Palella y Martins (2010).

Instrumento

Nombre: Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas (A-D),
Autor: Nicolás Seis de dosCuberos, Año: 2001 Aplicación: Individual o colectiva,

Duración: Variable, entre 10 y 15 minutos aproximadamente, Sujetos: Niños y adolescentes.

El cuestionario A-D tiene como antecedentes los instrumentos ASB (Anti-social Behavior (Conducta antisocial)) y CC (Behavior Questionnaire (Cuestionario de conductas antisociales) que sobre la conducta habían elaborado dos autores ingleses (Seisdedos, 2001).

En colaboración del profesor Dr. Valverde, se tradujeron las escalas inglesas y fueron aplicadas a tres muestras. En ellas, y relacionadas con el presente tema, se disponía de un conjunto de 137 preguntas. Luego desde este análisis se llegó a un cuestionario factorial simple con 40 elementos con los que se pretende medir dos dimensiones claramente diferenciadas: la conducta antisocial, y aquella que incorpora comportamientos que con facilidad caen fuera de la ley (delictivos).

Para obtener resultados confiables respecto a cuáles son las características de la conducta antisocial de los adolescentes del Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento se consideró que la investigación fuera de cohorte positivista, especialmente con la finalidad de dar un enfoque cuantitativo al estudio, pues es indispensable la recolección de datos para que con base en la medición numérica y el análisis estadístico se comprobará la presencia o ausencia de las conductas antisociales y las teorías desarrolladas.

Como lo estableció Hernández, Fernández y Baptista (2014), el enfoque cuantitativo “sigue rigurosamente el proceso y, de acuerdo con ciertas reglas lógicas, los datos generados poseen los estándares de validez y confiabilidad, y las contribuciones derivadas contribuirán a la generación de conocimiento”.

Esta investigación consistió en describir las características de la conducta antisocial de los adolescentes del Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento, es decir, el alcance del estudio fue descriptivo. Según Hernández y Cols. (2014) los estudios descriptivos buscan especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice, es decir, describen tendencias de un grupo o población.

Esta fue una investigación no experimental de diseño transversal descriptivo debido a que la recogida de los datos (aplicación del cuestionario) se realizó en un solo momento con el propósito de detectar conductas antisociales en estudiantes adolescentes. Los diseños transversales descriptivos indagan la incidencia de las modalidades, categorías o niveles, de una o más variables en una población (Hernández y Cols., 2014), es decir, son estudios descriptivos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Inicialmente se presentan los resultados de la conducta antisocial y conducta delictiva de los adolescentes. Posteriormente, las diferencias de la conducta antisocial y conducta delictiva en función de la edad y el género. Y finalmente, se proporcionan los resultados de si la existencia de conductas antisociales antecede la aparición de conductas delictivas.

El 88,5% de los estudiantes adolescentes del estudio han cometido conductas antisociales y el 33% de los adolescentes han efectuado conductas delictivas. En su orden las tres manifestaciones antisociales de mayor frecuencia en el Cuestionario de Conductas antisociales y delictivas A-D son: decir groserías o palabras fuertes (58%), llamar a la puerta de alguien y salir corriendo (56,5%) y comer cuando está prohibido en el trabajo, cine, entre otros, (53,5%). Otras de las conductas antisociales que resaltan en el estudio son: pelearse con otro (44,5%) y hacer trampas (40,5%).

En la conducta delictiva, los indicadores se relacionan con el hurto, la obtención ilegal de dinero y acciones de violencia, y las tres manifestaciones de mayor frecuencia son: gastar frecuentemente en el juego más dinero del que se puede (15%), entrar a un club prohibido o comprar bebidas prohibidas (11,5%) y llevar algún arma (cuchillo o navaja) por si es necesario una pelea (9%). Además, el 8% de los encuestados afirman haber forcejeado o peleado para escapar de un policía; y el 7% ha robado cosas o dinero de las máquinas tragamonedas, teléfonos públicos, entre otros.

Las medias, las desviaciones típicas y las puntuaciones mínimas y máximas de las variables conducta antisocial y conducta delictiva se recogen en la tabla

1. El análisis realizado indica diferencias significativas entre las medias de ambas escalas, en el cual la media de la escala antisocial se encuentra en 5,93 y la de la conducta delictiva en 0,78.

Tabla 1
Puntuaciones mínimas, máximas, medias y desviación típica en las conductas antisocial y delictiva en adolescentes de un colegio de Cúcuta

Escala	N°	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Conducta antisocial	200	0	20	5,93	4,347
Conducta delictiva	200	0	8	0,78	1,515

Fuente:elaboración propia

La tabla 2 presenta las normas de agrupación para adolescentes colombianos de 12 a 17 años de edad. Al igual que en la aplicación mexicana (Seisdedos, 2001) se distingue la influencia del sexo como criterio diferencial y se establecen los percentiles. En el cual se hace una agrupación en tres grupos de valores (bajo, medio y alto) con el objetivo de analizar los datos de acuerdo con la distribución normal de Gauss.

Tabla 2
Percentiles

Percentiles	Hombres		Mujeres	
	Antisocial	Delictiva	Antisocial	Delictiva
5	0	0	0	0
10	0	0	0	0
25	2	0	2	0
50	5	0	5	0
75	9	1	9	1
90	11,5	3,5	12	2
95	15	5,25	13	3
N	93	93	107	107

Fuente:elaboración propia

Con el fin de analizar la proporción de la conducta antisocial y la conducta delictiva de los estudiantes entre 12 a 17 años se realizó un análisis descriptivo. Previamente se efectuó una descripción de cada una de las escalas del Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas (Seis de dos, 2001). Se calculó la puntuación máxima y mínima de cada una de las escalas, su media y su desviación típica.

En la gráfica 1, se muestra la proporción de los estudiantes adolescentes con manifestaciones de conductas antisociales según la edad. Donde se encontró que el 25% de los estudiantes presentan puntuaciones mínimas (o no presentan) ubicándose en el nivel bajo; en el nivel medio se ubican el 55,5% de los estudiantes que presentan un mayor número de puntuaciones respecto a los anteriores y el 19,5% restante de los adolescentes se ubican en el nivel alto, éstos últimos con las mayores puntuaciones.

Se ubican según la edad en 12 años el 2,5% con niveles bajos de conducta antisocial, el 10% con nivel medio y un 2% en un nivel alto. En 13 años se encuentra un 4% con niveles bajos, un 8% que representa una proporción media y 6% que hacen parte de un nivel alto de estas conductas. En los estudiantes de 14 años se encontró en un 6,5% niveles bajos, 11,5% nivel medio y 4,5% en un nivel alto. En adolescentes de 15 años se encontró un 6% que corresponde a niveles bajos de conducta antisocial, un 12,5% de nivel medio y un 4% de niveles altos de esta conducta. Para adolescentes de 16 años el 3,5% representa el nivel bajo, el 7% un nivel medio y el 2,5% un nivel alto. Dentro de la muestra más alta, los estudiantes de 17 años se encontraron el 2,5% en niveles bajos, el 6,5% en nivel medio y un 0,5% en nivel alto, se infiere por esto que en esta edad no se encuentra conducta antisocial.

Las medias y las desviaciones típicas de las variables conducta antisocial y delictiva se recogen en la tabla 3. El análisis realizado indica que no hay diferencias significativas en función del género en la conducta antisocial ni en la delictiva. Los hombres adolescentes presentan una media menor en la conducta antisocial y una media mayor en la conducta delictiva comparada con las mujeres.

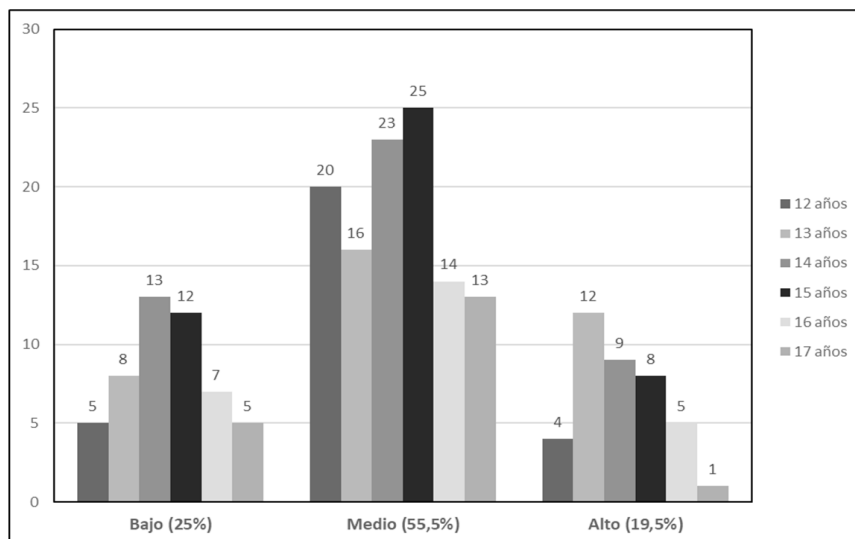


Gráfico 1
Proporción por edades de la conducta antisocial

Nota. La enumeración de cero (0) a cuarenta (40) equivale al número de estudiantes.
 Fuente:elaboración propia

Tabla 3
Medias y desviaciones típicas en las conductas antisociales y delictivas de los adolescentes en función de género

Escala	Género			
	Hombres		Mujeres	
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.
Antisocial	5,83	4,384	5,93	4,333
Delictiva	1,05	1,804	0,52	1,152

Fuente:elaboración propia

Los resultados muestran la proporción de la muestra total con relación al factor I de la conducta antisocial; romper reglas sociales, se encuentra un 40,5% de adolescentes en un nivel bajo, un 43,5% en un nivel medio y 16% en nivel alto. El segundo factor de la conducta antisocial denominado actividades que van en contra de la autoridad refleja en su nivel bajo representado por dos o menos conductas un 72,5%, nivel medio entre tres y cinco conductas 24% y nivel alto que es representado por cinco hasta siete conductas 3,5%. Tendencia a molestar a otras personas factor III muestra un 88% en un nivel bajo cumpliendo una o ningún conducta, el nivel medio en un 9,5% corresponden dos ítems y en el nivel alto en un 2,5% correspondiente a tres conductas.

El factor IV, actividades para ensuciar el entorno presentó un 81% de nivel bajo representado por una o ningún conducta, un nivel medio en 12,5% correspondiente a dos conductas y 6,5% en nivel alto que representa tres conductas. El factor V se enfoca en la mentira y se denomina tendencia a hacer trampas, es el factor representado por menos ítems, contiene en su nivel más bajo 35,5% correspondiente a nulidad en las respuestas q hacen parte de esta categoría, nivel medio 35% representado por una conducta y un nivel alto en 29,5% que correspondido por dos conductas.

Los resultados muestran la proporción por género en las categorías de la conducta antisocial. Con relación al factor I de la conducta antisocial; romper reglas sociales, se encuentra un 44,7% en hombres y en mujeres 37,4%, un porcentaje de hombres en 38,5% y en mujeres de 47,7% en nivel medio y 17.1% en varones así como 14,9% en nivel alto. El segundo factor de la conducta antisocial denominado actividades que van en contra de la autoridad refleja en su nivel bajo representado por dos o menos conductas un 74,5% y 71% para hombres y mujeres respectivamente, nivel medio entre tres y cinco conductas 21,2% para hombres y 26% para mujeres y nivel alto que es representado por cinco hasta siete conductas 4,3% en hombres y 2,8% en mujeres. Tendencia a molestar a otras personas factor III muestra un 83% en varones y un 92,6% en mujeres en nivel bajo cumpliendo una o ningún conducta, el nivel medio en un 12,8% en hombres y 6,5 para mujeres que corresponden a dos ítems y en el nivel alto en un 4,3% y 0,9 para hombres y mujeres respectivamente, correspondiente a tres conductas.

Las medias y las desviaciones típicas de las variables conducta antisocial y delictiva. El análisis realizado indica que no hay diferencias significativas en función del sexo en la conducta antisocial, en hombres arrojando una media de $M= (5.83)$; y en mujeres de $M= (5.93)$ por otro lado en la conducta delictiva se observa una diferencia notable, pero aun así no significativa para hombres $M= (1.05)$ y mujeres $M= (0.52)$ Las mujeres adolescentes presentan una media mayor en la conducta antisocial y los hombres en la conducta delictiva comparada con las mujeres.

En los adolescentes que asisten al colegio, no se observan diferencias significativas en función del género en la conducta antisocial en ninguno de los tres niveles, como se muestra en la gráfico 2. En hombres el 25,5% de los encuestados se agrupan en el nivel bajo, el otro 55,3% dentro del nivel medio y el 19,1% restante en el nivel alto. En cuanto a las mujeres dentro del nivel bajo se agrupan el 25,2% de las participantes, el 55,1% se reúnen en el nivel medio y el 19,6% faltante en el nivel alto.

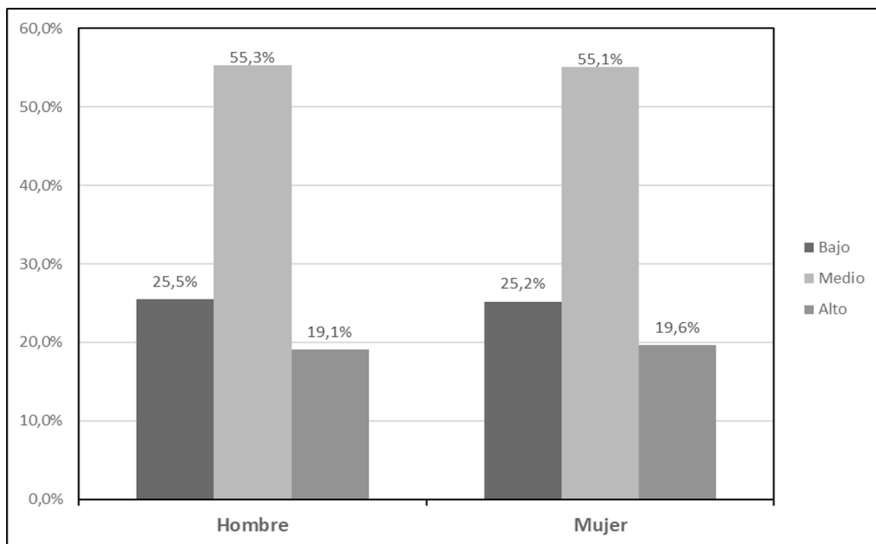


Gráfico 2
Diferencias por género de la conducta antisocial

Fuente: elaboración propia

El factor IV actividades para ensuciar el entorno presento un 85,1% en hombres y 78,5 en mujeres en nivel bajo representado por una o ningún conducta, un nivel medio en 8,5% en hombres y 15% en mujeres correspondiente a dos conductas y 6,4% para varones y 6,5% en mujeres en nivel alto que representa tres conductas. El factor V se enfoca en la mentira y se denomina tendencia a hacer trampas, es el factor representado por menos ítems, contiene en su nivel más bajo 35,1% y 36,4% para hombres y mujeres respectivamente, correspondiente a nulidad en las respuestas que hacen parte de esta categoría, nivel medio en hombres de 39,4% y en mujeres de 31% representado por una conducta y un nivel alto en 25,5% en hombres y 32,7% en mujeres correspondido por dos conductas.

A modo de discusión

A pesar de que se ha comprobado en diferentes trabajos que los hombres cometen más actos antisociales (Silva, Matorell y Clemente, 1986) los resultados del estudio ponen en relieve que tanto las mujeres como los hombres adolescentes presentan puntuaciones similares en conducta antisocial. La explicación que se podría dar a esta falta de diferencias se contrapone con la que hacen los teóricos que plantean la posibilidad de una predisposición innata para la empatía en las mujeres, lo que las ubica en altos niveles de la conducta prosocial (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner, y Chapman, 1992). De igual manera, los cambios hormonales actuarían de forma relevante en el incremento de las manifestaciones agresivas en los hombres adolescentes, lo que podría disminuir su actuar prosocial (Susman, Nottelmann, Inoff-Germain y Dorn, 1987).

Estos resultados también contradicen los encontrados en estudios realizados con adolescentes entre 11 y 17 años de la ciudad de Pasto (Pacheco y Guevara, 2012) y adolescentes de 12 a 14 años de la provincia de Guipúzcoa (Garaigordobil, 2002). No obstante, estos resultados apuntan en la dirección a los encontrados por Bringas, Herrero, Cuesta y Rodríguez (2006) que han observado que los adolescentes sin expediente a nivel penal no manifiestan diferencias en función de género, y también en los hallazgos de Moffitt y Caspi (2001) en los cuales estas diferencias en la adolescencia disminuyen, es

decir, en las manifestaciones de la conducta antisocial en la adolescencia no hay predominio del hombre sobre la mujer ni viceversa.

Los resultados del estudio señalan que los adolescentes encuestados entre 13 y 15 años participan de modo más frecuente en actividades antisociales. Estos resultados son contradictorios con otros estudios, entre ellos el realizado por Bringas, Herrero, Cuesta y Rodríguez (2006) en el cual los adolescentes entre 14 y 15 años fueron los que manifestaron menos conductas antisociales. También contradicen lo referido por Cota-Robles, Neiss y Rowe (2002) en el cual la conducta antisocial y el nivel de violencia en la segunda adolescencia disminuyen.

No obstante, y siguiendo en el planteamiento de Cota-Robles y cols. (2002) en el cual las manifestaciones de la conducta antisocial y las agresiones violentas entre los 14 y 17 años se reducen, los jóvenes de 16 y 17 años del estudio son los que menos participan de las formas de la conducta antisocial. Estos resultados apuntan a las observaciones de Moffit (1993) en el cual la conducta antisocial y manifestaciones agresivas difieren en relación a la etapa de desarrollo del individuo. Además, cabe resaltar que los adolescentes de 12 años no sea la población más susceptible a los cambios correspondientes de etapa en la que están (junto al agrupamiento de edades de 16 y 17 años son los que menos actividades antisociales realizan).

Es mayor la proporción de los hombres que admitieron haber realizado conductas agresivas, como pelearse con otros en comparación con las mujeres. Las mujeres, por su parte, indicaron hacer más trampas y llegar tarde al colegio o reunión. Estos resultados coinciden con lo mencionado por (Sanabria y Uribe, 2007), en el cual las mujeres tienden a involucrarse en más comportamientos antisociales no agresivos y los hombres tienden a ser más agresivos en sus conductas, y lo expuesto por Pacheco y Guevara (2012) en el cual los hombres tienden a presentar una agresividad manifiesta (física y verbal), mientras que la forma de agresión de las mujeres tiende a ser de tipo relacional, dañando o amenazando las relaciones o los sentimientos de aceptación, amistad o inclusión en el grupo.

CONCLUSIÓN

Como conclusiones del presente estudio cabe resaltar en primer lugar la contradicción con otros estudios (Silva, Matorell y Clemente, 1986) en la comisión de la conducta antisocial a partir del género. El análisis en función del género reveló que la conducta antisocial es similar tanto en las mujeres como en los hombres. Estos resultados apoyan el supuesto referente a que el sexo no da lugar a diferencias significativas en la realización de comportamientos antisociales. En este sentido, sería apropiado seguir indagando con el fin de examinar minuciosamente las diferencias y similitudes entre las distintas formas de la conducta antisocial que acogen tanto hombres como mujeres adolescentes.

En segundo lugar, cabe señalar como la edad de inicio en la realización de la conducta antisocial ocurre a partir de los 13 años y disminuyen al final de la adolescencia confirmando que el presente estudio es coherente con otras investigaciones (Cota-Robles y cols., 2002). De igual forma, se hace importante mencionar que en este estudio la realización de la conducta antisocial en los adolescentes de 12 años se contraponen a otros hallazgos (Moffitt, 1993) en donde los adolescentes antisociales presentan una aparición temprana y persistente de un conglomerado de problemas de conducta.

Cómo citar:

APA

Orduz-Gualdrón, F.S., Barbosa-Mora, J.A., Ortega-Morantes, Y.R. (2018). Características De La Conducta Antisocial En Estudiantes Adolescentes De La Ciudad De Cúcuta. En Aguilar-Barreto, A.J., Hernández-Peña, Y.K., Contreras-Santander, Y.L., Flórez-Romero, M. (Eds.), *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación* (pp.143-165).Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

VANCOUVER

Orduz-Gualdrón FS, Barbosa-Mora JA, Ortega-Morantes YR. Características De La Conducta Antisocial En Estudiantes Adolescentes De La Ciudad De Cúcuta. En: Aguilar-Barreto AJ, Hernández-Peña YK, Contreras-Santander YL, Flórez-Romero M, Editores. *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación*. Cúcuta: Ediciones Universidad Simón Bolívar; 2018. Pp.143-165.

HARVARD

Orduz-Gualdrón, F.S., Barbosa-Mora, J.A., Ortega-Morantes, Y.R. (2018). "Características De La Conducta Antisocial En Estudiantes Adolescentes De La Ciudad De Cúcuta". En: Aguilar-Barreto, A.J., Hernández-Peña, Y.K., Contreras-Santander, Y.L., Flórez-Romero, M. Eds. *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación*. Cúcuta: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreu, J. (2013). Escala de conducta antisocial y delictiva en adolescentes: Desarrollo y validación. *Anales De Psicología*, 29(2), 516-n/a.
- Angenent, H., & Man, A. (1996). *Background factors of juvenile delinquency*. Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Bandura, A. (1969). *Principles of Behaviour Modification*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Bringas, C., Herrero, F., Cuesta, M., y Rodríguez, F. (2006). La conducta antisocial en adolescentes no conflictivos: Adaptación del Inventario de Conductas Antisociales (ICA). *REMA*, 11(2), 1-10.
- Cota-Robles, S., Neiss, M., & Rowe, D. (2002). The role of puberty in violent and no violent Anglo American, Mexican American and African American boys. *Journal of Adolescent Research*, 17: 364-376.
- De la Peña-Fernández, M., y Gómez, J. (2005). Conducta antisocial en adolescentes: factores de riesgo y de protección. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. (2015). Encuesta de Convivencia y Seguridad Ciudadana - ESCS. Bogotá: Gobierno Nacional.
- Galdames, S., y Arón, A. (2007). Construcción de una escala para medir creencias legitimadoras de violencia en la población infantil. *PSYKHE*, 168 (1), 15- 25.
- Garaigordobil, M. (2002). Assessment of an intervention on social behavior, intragroup relations, self-concept and prejudiced cognitions during

- adolescence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 2, 1-22.
- Garrido, V. (1987). *Delincuencia Juvenil*. Editorial Alambra Madrid.
- Garrido, V., y López M. (1995). *La prevención de la delincuencia: El enfoque de la competencia social*. Tirant Lo Blanch: Valencia.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Kazdin, A. (1988). *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia*. Ed. Martínez Roca, Barcelona.
- Ley N° 1090. Ministerio de la Protección Social, Bogotá, Colombia, 06 de septiembre del 2006.
- Ley N° 1098. Congreso de la Republica, Bogotá, Colombia, 08 de noviembre del 2006.
- Ley N° 1620. Congreso de Colombia, Bogotá, Colombia, 15 de marzo del 2013.
- Mead, M. 1990 [1928]. *Adolescencia y cultura en Samoa*. Barcelona: Paidós.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological review*, 100(4), 674.
- Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Development and Psychopathology*, 13, 355-375.
- Moreno, A. (1998). La adolescencia como tiempo de cambios. In *Psicología evolutiva*. (pp. 257-284). *Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED*.
- Pacheco, J., y Guevara, E. (2012). Diferencias de género en la prevalencia de la conducta prosocial y agresiva en adolescentes de dos colegios de la ciudad de Pasto-Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(36), 173-192.
- Palella, S., y Martins, F. (2010). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. Tercera Edición. Venezuela: FEDUPEL
- RCN Radio. (2015). En Colombia hay cerca de 12 mil menores infractores: ICBF

- RCN Radio. [Online] Available at: <http://www.rcnradio.com/audios/en-colombia-hay-cerca-de-12-mil-menores-infractores-bienestar-familiar/> [Accessed 21 May 2016].
- Redondo, J., Rangel, K., y Luzardo, M. (2015). Diferencias en comportamientos prosociales entre adolescentes colombianos. *Psicogente*, 18(34), 311-319.
- Romero, E. (1998). Teorías sobre delincuencia en los 90. *Anuario de Psicología Jurídica*, (8), 31-5.
- Sanabria, A. M., y Uribe Rodríguez, A. F. (2010). Factores psicosociales de riesgo asociados a conductas problemáticas en jóvenes infractores y no infractores. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(2), 257-274.
- Sanabria, A.M., y Uribe, A. F. (2007). Prevalencia de la delincuencia juvenil en Santiago de Cali. *Pensamiento Psicológico*, 3(9).
- Seisdedos, N. (2001). *Cuestionario de Conductas Antisociales y Delictivas A-D. Manual Moderno*: México.
- Silva, F., Matorell, C., y Clemente, A. (1986). Adaptación española de la escala de conducta antisocial ASB: Fiabilidad, validez y tipificación. *Evaluación Psicológica*, 2(5), 39-55.
- Susman, J. Nottelmann, D. Inoff-Germain G., y Dorn, L. (1987). Hormonal influences on aspects of psychological development during adolescence. *Journal of Adolescent Health*. 8(6).
- Vieyra, V. (2008). *La influencia de la familia en las conductas antisociales de los jóvenes* (Doctoral dissertation, UPN-Ajusco).
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.

8

CARACTERIZACIÓN DEL BULLYING EN ADOLESCENTES EN COLEGIOS DE CÚCUTA³⁶

Frank Steward Orduz Gualdrón³⁷, Blanca Marcela Nieto Duarte³⁸, Diego Alexander Gomezaquira Contreras³⁹ y Martin Alejandro Luna Moncada⁴⁰

³⁶Proyecto que deriva el capítulo Caracterización del bullying en estudiantes de octavo grado de colegios públicos y privados de Cúcuta. Fecha de inicio y finalización del proyecto Fecha de inicio: agosto de 2013 y Fecha de finalización: Mayo de 2016, Tipología Artículo original, Grupo de investigación Altos estudios de Frontera adscrito a la Universidad Simón Bolívar.

³⁷Mg. en Resolución de Conflictos y Mediación, Psicólogo de la Universidad Santo Tomás, docente de pregrado y posgrado. Miembro del grupo de investigación Desarrollo humano, educación y procesos cognitivos. Correo electrónico: f.orduz01@unisimonbolivar.edu.co.

³⁸Psicóloga Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta Semillero psicojurídico, Correo electrónico: b_nieto@unisimonbolivar.edu.co, adscritos al semillero Psicojurídico, del grupo de investigación Altos estudios de Frontera, de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.

³⁹Psicólogo Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta Semillero psicojurídico, Correo electrónico: diegomc.z3@hotmail.com, adscritos al semillero Psicojurídico, del grupo de investigación Altos estudios de Frontera, de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.

⁴⁰Psicólogo Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta Semillero psicojurídico, Correo electrónico: martin_moon@hotmail.com, adscritos al semillero Psicojurídico, del grupo de investigación Altos estudios de Frontera, de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.

Palabras clave

Bullying, adolescentes, roles de participación y tipos de bullying.

Resumen

La presente investigación tuvo como finalidad analizar las características del *bullying* en los estudiantes de octavo grado de los colegios públicos y privados de la ciudad de Cúcuta, mediante el instrumento llamado “Cuestionario multimodal de interacción escolar” (CMIE-III) describiendo el fenómeno de *bullying* a partir del carácter de las instituciones (público o privado), sexo y edad; determinando los roles de participación (víctima, agresor y observador) en los estudiantes de 8° grado de los colegios públicos y privados, para de ese modo establecer el tipo de *bullying* (físico, verbal y psicológico) que predominaba e identificar las diferencias de acuerdo con el género con respecto a las dimensiones del CMIE-III; a través de una metodología cuantitativa de diseño transversal descriptivo, con una muestra de 121 estudiantes de octavo grado pertenecientes a tres colegios de la ciudad de Cúcuta. A partir de este estudio, se evidenció que no existe una diferencia estadística significativa entre los colegios públicos y privados con respecto al *bullying*, que el tipo de *bullying* de mayor relevancia es el *bullying* verbal, seguido del psicológico y el físico; así mismo se puede observar que el *ciberbullying* va en incremento de acuerdo con la edad, y los lugares en los que se presentan las situaciones de *bullying* son el patio de las instituciones educativas y las aulas de clases. Por todo lo anterior, es relevante el estudio de conductas para incentivar la ejecución de proyecto de prevención de estas conductas agresivas al interior de las instituciones.

CHARACTERIZATION OF BULLYING IN ADOLESCENTS IN CUCUTA'S SCHOOLS

Keywords

Bullying, adolescents, participation roles and types of bullying.

Abstract

The purpose of this investigation was to analyze the characteristics of the bullying in the eighth grade students of public and private schools in the city of Cúcuta, using instrument called "Multimodal Questionnaire of School Interaction" (MQSI-III) describing the phenomenon of bullying based on the character of the institutions (public or private), sex and age. Determining the roles of participation (victim, aggressor and observer) in 8th grade students of public and private schools, in order to establish the type of bullying (physical, verbal and psychological) that was predominated and identify differences in gender agreement with respect to the dimensions of MQSI -III. Through a quantitative methodology of descriptive transversal design, with a sample of 121 students of the eighth degree from three schools in Cúcuta's city. From this study, it was evident that there is no significant statistical difference between public and private schools respect to the bullying, that the type of bullying most relevant is verbal bullying, followed by the psychological and the physical. Likewise, it is possible to observe that the cyberbullying increase according to the age, and the places where bullying situations occur are the school's courtyard and the classrooms. For all the above, the study of behaviors to encourage the execution of the project to prevent these aggressive conducts at the interior of schools.

INTRODUCCIÓN

Dentro de la investigación se realizó una búsqueda en el contexto regional, nacional e internacional, destacando a nivel regional el estudio de Villamizar y Medina (2013), titulado, Procesos sancionatorio a la problemática del matoneo o *Bullying* en el instituto Técnico Carlos Ramírez París, sede María Auxiliadora de la ciudad de San José De Cúcuta, en el cual se abordó las múltiples situaciones que inciden en la construcción de un sistema de convivencia en la institución educativa, en esta una tarea que requiere la consideración de distintos factores y aspectos que incurren en el desarrollo de las acciones necesarias que permitan alcanzar el propósito buscado en el proceso sancionatorio frente a la problemática de "Matoneo o *Bullying*" en el colegio.

En el contexto nacional se encontró la investigación realizada por Arango (2014), titulada: El *bullying* y la relación entre los implicados (víctimas, victimarios y espectadores), se describen los aspectos relacionados con el *bullying* exponiendo las características de las víctimas, los victimarios y los actores a través de una recopilación teórica sobre la problemática. Esta investigación da un aporte significativo en cuanto a los perfiles de las víctimas y victimarios lo que ayudará al proceso de entender quienes se encuentran involucrado en los casos de acoso escolar.

Los comportamientos agresivos que se presentan en los colegios según Bandura (1987) en su teoría del aprendizaje social, proponiendo que la conducta agresiva puede adquirirse por la observación e imitación de modelos agresivos y que ciertos estímulos provocan diferentes clases de comportamientos agresivos, los cuales pueden ser permanentes por el refuerzo que se ha producido después de su ejecución (Soledad de Luca, 2010); de esta manera, se produce una serie de comportamiento en los adolescentes que pueden llegar a afectar física, emocional y psicológicamente a sus compañeros(as) de clase.

Debido a lo anterior, se ha estudiado estas conductas que generan diferentes problemáticas entre los estudiantes, planteándose el término *bullying* acuñado por Dan Olweus (1983) (citado por Collell y Escude, 2006) quien lo define como “una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un/a alumno/a contra otro/a, al que escoge como víctima de repetidos ataques” (p.9).

Apartir de este concepto de *bullying* se pueden añadir ciertas condiciones para la presencia de este, como la repetición de las acciones, la intención de daño, la indefensión de la víctima en unas relaciones determinadas por el abuso de poder y finalmente los graves efectos de estar en un entorno que tolera el maltrato; teniendo en cuenta los implicados tanto el agresor, la víctima y los observadores que se ven involucrado en dichas situaciones de maltrato (Collell y Escude, 2006).

Sin embargo, algunas investigaciones han recogido una amplia información sobre la forma y frecuencia de los casos de *bullying*, pero aún la psicología no

dispone de un modelo teórico único y comprensivo que explique la formación de la violencia y maltrato interpersonal y su incidencia sobre dicha problemática en los jóvenes maltratados por sus pares (Ferrel, Cuan, Londoño y Ferrel, 2015). Es decir que, hace falta investigar y profundizar sobre las teorías que explican el fenómeno para poder abrir caminos hacia más aspectos relacionados con el acoso escolar.

Así mismo, se debe tener en cuenta que estas conductas negativas se pueden presentar de distintas maneras, definidos en el artículo de Ruiz, Riuro y Tesouro (2015) clasificados en *bullying* físico como aquel que va dirigido a la integridad física de la persona, existiendo dos tipos: directo que consiste en pegar, amenazar al otro estudiante o indirecto que sería las acciones de esconder, romper o robar objetos de la víctima.

Otra forma es el *bullying* verbal que se produce a través de las palabras, y se constituye de manera directa cuando se ríen de alguien en la cara, poner apodos o indirecto difundir rumores, criticar a la persona. Se incluye otra categorización que es el *bullying* psicológico o emocional, el cual se manifiesta a través de expresiones verbales y no verbales como los insultos, las palabras hirientes, las amenazas, es decir, en ocasiones abarca también el *bullying* verbal por las implicaciones psicológicas que conlleva.

METODOLOGÍA

El presente estudio es de enfoque cuantitativo según Hernández, Fernández y Baptista (2010) este enfoque usa la recolección de información para probar hipótesis, con base en la medición y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías; se empleó un diseño transversal descriptivo, que tiene como objetivo mostrar la incidencia de los niveles de una variable en una población en un momento determinado de tiempo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

La población de la investigación son los(as) estudiantes del colegio público Institución educativa Jaime Garzón y colegios privados de Salesiano, Ebenezzer, siendo estos colegios seleccionados debido al convenio institucional con la Universidad, la muestra fue no probabilística o dirigida ya que según Hernández

(2014) los elementos no dependen de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador. Teniendo en cuenta que los estudiantes tienen que cumplir con las características: de pertenecer a los Colegios establecidos en la población, estar cursando el grado 8° de bachillerato y aceptar participar en la presente investigación; el total de participantes fue de 122 adolescentes de ambos sexos, teniendo una mortalidad de 1 participante debido a que desistió de participar en la investigación, tomando como muestra 121 estudiantes de los cuales corresponde a 61 estudiantes del colegio público y 60 estudiantes de los colegios privados.

En el presente estudio se utilizó instrumento la tercera versión del “Cuestionario multimodal de interacción escolar” (CMIE-III) obtenida a partir del trabajo de Caballo, Arias, Calderero, Salazar e Irurtia (2012) adaptado para Colombia; él cuenta con una medida consta de 44 ítems + 2 de control que pueden responderse en una escala tipo Likert de 1 a 4 dependiendo de las veces que han vivido, desde que empezó el curso escolar, cada una de las situaciones incluidas en el cuestionario (1= nunca; 4= muchas veces). Este instrumento consta de 44 ítems del instrumento se distribuían en seis factores, dichos factores eran los siguientes: 1) Comportamientos intimidatorios (acosador), 2) Victimización recibida (acosado), 3) Comportamientos de apoyo al acosador, 4) Observador activo en defensa del acosado, 5) Acoso extremo/Ciberacoso y 6) Observador pasivo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para el análisis de los resultados se utilizó el programa estadístico SPSS versión 20, el cual permitió realizar el análisis descriptivo de los datos tabulados, para cada variable se obtuvo medidas de tendencia central y medidas de variabilidad para posteriormente dar cumplimiento con los objetivos planteados en la investigación.

La muestra está conformada por 121 estudiantes del octavo grado de los cuales en el colegio público contaba con 54,09% hombres y el 45,90% mujeres y los colegios privados compuesta por el 66,66% hombres y 33,33% mujeres (gráfica 1) y en total de la muestra los porcentajes corresponden a

56,2% son hombres y el 43,8% son mujeres, los cuales correspondían a 61 estudiantes y 60 estudiantes de carácter público y privado respectivamente (tabla 1).

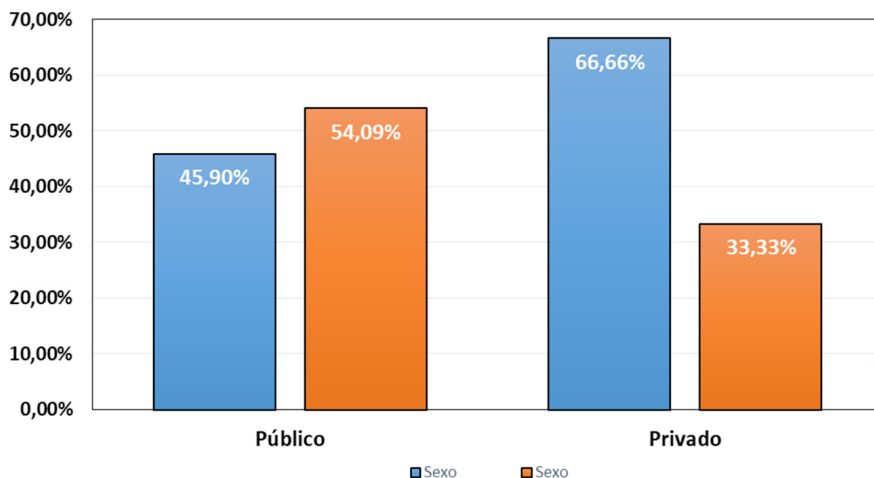


Gráfico 1
Distribución del sexo de los estudiantes según el carácter de la institución

Fuente: elaboración propia

Tabla 1
Distribución de la muestra de acuerdo al carácter del colegio

Carácter	Frecuencia	Porcentaje
Público	61	50,4
Privado	60	49,6
Total	121	100

Fuente: Elaboración propia

Las edades de los participantes se encuentran entre los 11 años y los 16 años como se observa en la gráfica 2, la edad predominante fue 14 años con un porcentaje de 34,70% y 13 años con un 31,40% y en las edades que

contaron con un porcentaje menor fueron 11 y 16 años con porcentajes de 0,80% y 1,70% respectivamente.

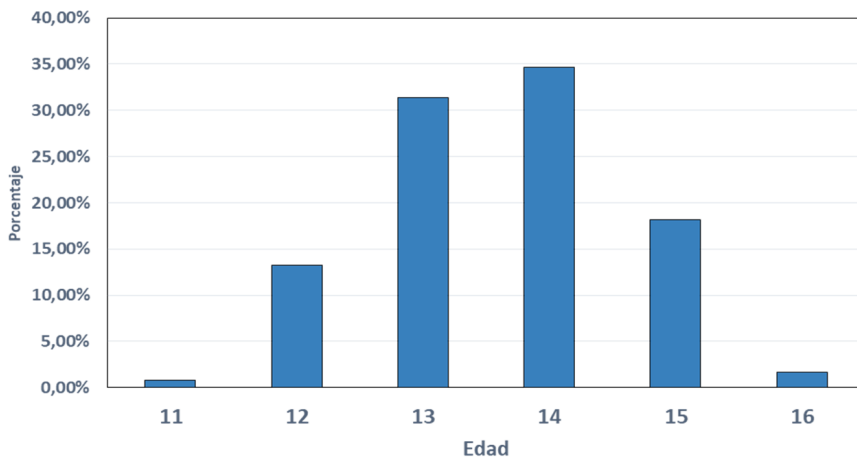


Gráfico 2
Edad de los participantes en porcentajes

Fuente: elaboración propia

Acontinuación, se describe el análisis que se realiza de cada uno de los roles de participación, los tipos de *bullying* y la descripción de acuerdo al sexo de los estudiantes, a partir de los datos tabulados se obtuvieron las medias y la desviación típica presentadas en la tabla 2, con el fin de posteriormente ser utilizadas para pruebas de normalidad y no paramétricas para posteriormente comparar los roles de participación en los colegios.

Del análisis estadístico correspondiente a cada uno de los roles de participación enmarcados CMIE III, se encontraron los siguientes resultados que serán mostrados por medio de tablas y de manera porcentual; dentro de la tabla 3 se observa los datos de la dimensión de comportamientos intimidatorios, reflejando que en los colegios públicos se puntúa alto el 18.03% de la población y los privados un 8.33%, mostrándose una diferencia aproximadamente el doble en sus valores.

Tabla 2
Medias y desviación típica de los datos del colegio público y privados

Dimensiones del CME III	IE sector público		IE sector privado	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Comportamientos intimidatorios (agresor)	24.73	8.07	24.95	5.61
Victimización recibida (Victima)	17.55	5.38	17.56	4.07
Observador activo en defensa del acosado	13.08	3.54	12.85	3.24
Observador pasivo	13.22	3.78	14.11	3.37

Fuente: elaboración propia

Tabla 3
Puntuación porcentual de comportamientos intimidatorios (agresor)

Carácter	Comportamientos intimidatorios (agrupados)			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Público	32.78%	49.18%	18.03%	100%
Privado	16.66%	75%	8.33%	100%

Fuente: elaboración propia

La siguiente dimensión victimización recibida que corresponde al rol de participación de víctima, se observa en la tabla 4 que en los colegios públicos se puntúa alto el 21.31% de la población y los privados un 11.66%, reiterando la tendencia a que sus valores siguen siendo aproximadamente del doble una de la otra.

En relación con el último rol dentro del *bullying* es el de observador, que dentro del cuestionario la clasifican en dos grupos: observador pasivo y observador activo en defensa del acosado. Dentro de la tabla 5 se establece los datos de la dimensión de observador activo en defensa del acosado, puede ver en dicha tabla que en los colegios públicos se puntúa alto 18.03% de la

Tabla 4
Puntuación porcentual de victimización recibida (víctima)

Carácter	Victimización recibida (agrupado)			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Público	37.70%	40.98%	21.31%	100%
Privado	25%	63.33%	11.66%	100%

Fuente:elaboración propia

población y los privados un 11.66%, dentro de los datos se puede establecer que los puntajes tienden a manejar una distancia entre caracteres poco significativa.

Tabla 5
**Puntuación porcentual de observador activo en
defensa del acosado**

Carácter	Observador activo			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Público	34.42%	47.54%	18.03%	100%
Privado	36.66%	51.66%	11.66%	100%

Fuente:elaboración propia

Y por último el rol de observador pasivo, puede ver en dicha tabla que en los colegios públicos se puntúa alto 9.83% de la población y los privados un 10%, dentro de los datos se puede establecer que los puntajes tienden ser iguales y solo se diferencia por decimales que no reflejan una diferencia (ver tabla 6).

Tabla 6
Puntuación porcentual de observador pasivo

Carácter	Observador pasivo			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Público	42.62%	49.18%	9.83%	100%
Privado	18.33%	71.66%	10%	100%

Fuente:elaboración propia

De acuerdo con los tipos de *bullying* clasificados en *cyberbullying*, *bullying* verbal, físico y psicológico se contrastó con respecto a la edad de los participantes como muestra la tabla 7 encontrándose que los estudiantes de 11 años predominan en el *bullying* verbal con igual puntuación en el psicológico, los estudiantes de 12 años puntuaron alto en el *bullying* verbal, los estudiantes de 13 años tienen una predominancia al *bullying* verbal, los estudiantes de 14 años prevalecen en el *bullying* verbal, los estudiantes de 15 años marcaron alto en el *bullying* verbal, los estudiantes de 16 años sobresalen hacia el *bullying* verbal. La población estudiantil en general tiene una predominancia en el *bullying* verbal seguido del psicológico en las edades entre 12 y 16 años.

Tabla 7
Edad de los participantes con respecto al tipo de bullying,
teniendo en cuenta la media y la desviación típica.

Tipos de bullying		Edades					
		11	12	13	14	15	16
Cyberbullying	Media	5	4,5	4,1053	4,119	4,1818	5,5
	DT	.	2,8	1,15	1,32	1,43	2,12
Bullying verbal	Media	7	9,625	9,3684	8,8095	10,636	9
	DT	.	2,91	2,87	2,6	3,73	4,24
Bullying psicológico	Media	4	6,1875	5,9211	5,9286	6,0909	5,5
	DT	.	1,55	1,82	1,86	1,41	0,7
Bullying físico	Media	7	4,6875	5,1842	4,9762	5,0909	4,5
	DT	.	2,05	1,62	1,77	1,54	0,7

Fuente:elaboración propia

Otro análisis que se puede inferir respecto a los resultados es que el *cyberbullying* tiene una tendencia a incrementar su media de acuerdo a la edad es decir un relación directamente proporcional, el *bullying* verbal presenta un incremento en las edades de 12,13 y 15 años, el *bullying* psicológico aumenta su puntuación de la edad de 11 a 12 años manteniéndose con la misma puntuación en las edades de 13 y 14 años, el *bullying* físico presenta una media mayor en la edad de 11 años seguidas por las puntuaciones de edades de 13 y 15 años y siendo más bajo a las 16 años, como se puede observar en la

gráfica 3 y además se puede observar que el *bullying* psicológico, verbal y físico tienden a disminuir su puntuación en los 16 años exceptuando el *cyberbullying*.

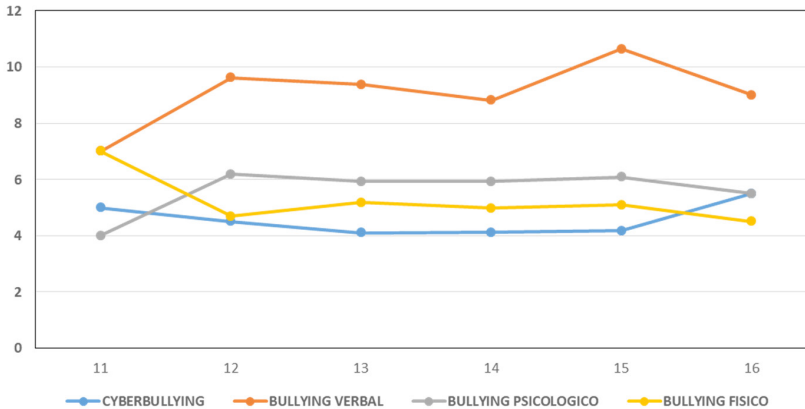


Gráfico 3
Puntuaciones de los tipos de bullying con respecto a la edad

Fuente:elaboración propia

También se tomó en cuenta realizar un análisis comparando los tipos de *bullying* con el carácter del colegio al que pertenecían como se puede observar en la tabla 8, encontrándose que en el colegio público se dan los diferentes tipos de *bullying* entre ellos está el *cyberbullying* con una puntuación de 4.14, el *bullying* verbal con puntuación de 9.40, el *bullying* psicológico con un resultado de 6.08 y el *bullying* físico con una puntuación de 4.90. En los colegios privados se presentan los distintos tipos de *bullying* que son el *cyberbullying* con una puntuación de 4.26, el *bullying* verbal con puntuación de 9.41, el *bullying* psicológico con un resultado de 5.85 y el *bullying* físico con una puntuación de 5.16.

Con respecto al carácter de los colegios y a los tipos de *bullying* se encontró que tanto en los colegios públicos y privados el *bullying* verbal obtuvo la media más alta, en comparación al *bullying* psicológico, físico y *cyberbullying*. EL *bullying* psicológico obtuvo una media mayor en el colegio público y en los colegios privados se obtuvo una media mayor en el *bullying* físico.

Tabla 8
Carácter del colegio teniendo en cuenta los tipos de bullying

Carácter		Ciberbullying	Bullying verbal	Bullying psicológico	Bullying físico
Público	Media	4,1475	9,4098	6,0820	4,9016
	N	61	61	61	61
	DT	1,77798	3,41749	1,84657	1,85027
Privado	Media	4,2667	9,4167	5,8500	5,1667
	N	60	60	60	60
	DT	1,32597	2,53311	1,56037	1,54225
Total	Media	4,2066	9,4132	5,9669	5,0331
	N	121	121	121	121
	DT	1,56481	2,99908	1,70750	1,70262

Fuente:elaboración propia

Respecto a las diferencias en cuanto el sexo, tomando la muestra total de los estudiantes se observa en la tabla 9 que los hombres en las dimensiones de comportamientos intimidatorios y victimización recibida tienen una media de 25.72 y 18.01 respectivamente y en las mujeres se obtienen puntuaciones de 23.71 y 16.98 mostrándose que los hombres tienden a mantener más el rol de agresores y víctimas. En cuanto a la dimensión de observador activo en defensa del acosado las mujeres puntúan 13.24 y los hombres 12.75 evidenciándose la prevalencia en las mujeres en este rol, así mismo en observador pasivo las mujeres puntuaron mayor que los hombres, aunque la diferencia no sea significativa.

Tabla 9
Dimensiones del CMIE III en relación al sexo

Dimensiones del CMIE III	Hombres		Mujeres	
	Media	DT	Media	DT
Comportamientos intimidatorios	25.72	6.83	23.71	6.97
Victimización recibida	18.01	4.56	16.98	4.99
Observador activo en defensa del acosado	12.75	3.63	13.24	3.05
Observador pasivo	13.51	3.44	13.86	3.80

Fuente:elaboración propia

Dentro del cuestionario se realizaba la pregunta respecto a los lugares en los que ocurrían dichas situaciones entre las cuales estaban pasillos, baños, patio, salón de clase, calle y entrada del colegio. De los lugares con un porcentaje de ocurrencia alto es el salón de clase en la muestra total con un valor de 73,6% seguido del patio con un 65.3% (ver Gráfica 4).

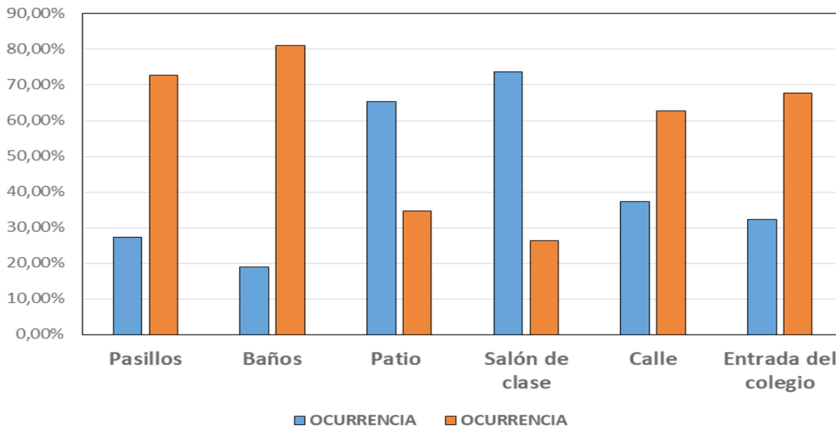


Gráfico 4
Lugar de ocurrencia del bullying

Fuente: elaboración propia

Para dar respuesta a la formulación del problema se realizó la prueba U de Mann-Whitney a través del software SPSS obteniendo los niveles de significación observados en la tabla 10, por medio de los cuales se puede concluir que no existen diferencias estadísticamente significativas ya que sus valores no son mayores a 0,05 ($p > 0.05$) exceptuando la dimensión de observador pasivo que fue en la que más se puede observar una tendencia a ser mayor en el Colegio privado.

DISCUSIÓN

En los resultados obtenidos en esta investigación se puede deducir que frente a los roles de participación dentro del fenómeno no refleja una diferencia estadísticamente significativa en ninguna de las dimensiones, cada

Tabla 10
Prueba de U Mann-Whitney realizada a las cuatro
dimensiones según el carácter del colegio

Prueba realizada	Comportamiento intimidatorio	Victimización	Observador activo en defensa del acosado	Observador pasivo
U de Mann-Whitney	1690,500	1718,500	1765,000	1477,000
W de Wilcoxon	3581,500	3609,500	3595,000	3368,000
Z	-,724	-,580	-,338	-1,838
Sig. asintót. (bilateral)	,469	,562	,735	,066*

***Tendencia a mostrar una diferencia estadísticamente significativa.**

Fuente: elaboración propia

rol (víctima, agresor y observador), numéricamente sus puntuaciones son muy similares entre colegios públicos y privados; esta tendencia puede tener una explicación debido al nivel cultural y de dinamismo socioeconómico propio de la región.

Así mismo, también se debe tener en cuenta el dinamismo social se ve reflejado en las políticas de inclusión educativa muchos de los colegios de carácter privado de Cúcuta reciben y no tienen como requisito la distinción de estratos, por lo anterior se asume que el carácter del colegio no tiene influencia en los comportamientos de los menores. Se debe resaltar que cuando se habla de algún fenómeno de violencia o de agresión como plantea Andrade, Bonilla y Valencia (2011) hay una existencia de poli-causalidad donde se debe tener en cuenta todo lo que influye en el comportamiento del ser humano, para distinguir esas particularidades que sean base para dichos comportamientos agresivos, por ello sería necesario evaluar y tener en cuenta la presencia de otros factores que influyen en la aparición de estos comportamientos sin dejar de lado las condiciones mencionadas anteriormente.

De modo contrario, en investigaciones como la que realizó (Chaux y cols, 2009) en el cual se encuentra que hay un nivel mayor de intimidación en los colegios privados; esto refleja la posible influencia de las características

individuales del dinamismo cultural dependiendo de las regiones donde se realizan los estudios ya que Chaux no solo utilizó la variable del carácter, también utilizó una población más amplia y aspectos como el rural y urbano, entendiendo que la población de esta investigación no refleja un número significativo a comparación del total de estudiantes, si permite evidencias esos puntos clave a estudiar y son premisa para la profundización del tema.

También se puede observar las tablas 4, 5, 6 y 7 que muestran, las cifras estadísticas que arrojó el análisis de los resultados, estos números aunque estadísticamente no presentan una diferencia significativa, se puede notar que estos números entre los caracteres del colegio son diferente; en el caso de la dimensión de comportamientos intimidatorios puntúa alto en el colegio público presentando una distancia de casi el doble que el colegio privado, esta diferencia porcentual no significativa puede estar relacionada con características individuales del colegio y sus estudiantes, se podría decir que para que exista el bullying difiere un poco del carácter, más no de las diferencias particulares.

La importancia de tener en cuenta nuevos factores y aspectos en el análisis del fenómeno que, por ejemplo, se podría decir que están incidiendo en la actualidad como la publicidad en televisión y estrategias del gobierno en políticas en pro de contrarrestar el fenómeno, como la apropiación que se hace en los canales infantiles como estrategia para llegar a los más pequeños.

De igual manera, se evidencia en los resultados en relación con los tipos de bullying es que la mayor prevalencia en los estudiantes se da al bullying verbal con una puntuación del 9.40 según la media, esto se confirma con la teoría que dice que en primer lugar se sitúa el maltrato verbal (insultos, apodos, etc.), seguido por el físico (peleas, golpes) y en tercer lugar el maltrato por aislamiento social (ignorar, rechazar, entre otros) (Cano y Luaces, 2009).

Con respecto a la edad de los estudiante se pudo evidenciar que sin importar la edad que tengan, el bullying verbal en las instituciones educativas se presenta en mayor prevalencia con una puntuación aproximada de 9 sobre la media y no surgen cambios así el estudiante tenga 12 o 16 años, lo escrito anteriormente se puede reafirmar con lo dicho por Hernández y Casares(2002)

citado por (Becerra, Flórez, Vásquez y Becerra, s.f.), quienes afirman que el tipo más frecuente de maltrato se traduce en ponerle apodos a sus compañeros.

También se podría decir que el bullying psicológico entre las edades de 11 y 12 años aumenta con una puntuación de 6 sobre la media y se mantienen con la misma puntuación en las edades de 13 y 14 años, confirmando lo de Avilés (2002) citado por (Becerra, Flores, Vásquez, Becerra, s.f.) Conforme avanzaban en edad los sujetos de la muestra disminuye la agresión física y aumentaban las formas más elaboradas, como la exclusión social y ridiculización grupal.

Como se pudo observar en los resultados el ciberbullying en los estudiantes de las tres instituciones evaluadas, va en incremento de acuerdo a la edad, pasando a un segundo plano los otros tipos de bullying para convertirse en un acoso cibernético, como una forma de acoso más sofisticada desarrollada, generalmente, cuando las formas de acoso tradicionales dejan de resultar atractivas o satisfactorias.

Entre los principales lugares donde se da el maltrato son el patio de las instituciones educativas y las aulas de clases, situación que pone en entredicho la posición del docente como figura de autoridad en el aula. Una de las condiciones más preocupantes del fenómeno radica en que las conductas de maltrato parecen perdurar en el tiempo por la escasa atención prestada por los profesores y otros adultos, quienes suelen asumirlas como una situación cotidiana o habitual entre los menores.

En cuanto a las diferencias que se pueden presentar entre las adolescentes mujeres y los adolescentes hombres con respecto a su participación en el bullying, el hallazgo de que en ambos sexos existe una media similar en comportamientos intimidatorios obteniendo en los hombres 25.72 y en las mujeres 23.71 y en la dimensión de victimización los hombres 18.01 y en las mujeres 16.98.

De lo expuesto anteriormente en los resultados se puede decir que ambos géneros puntúan similar en esas dos dimensiones, es decir que tanto el hombre como la mujer está ejerciendo estos roles de agresor y víctima, como

lo afirma Gómez (2013) en cuanto la diferencia no establece a partir de roles que ejercen en el *bullying* sino que se registra una diferencia en cuanto a que en los hombres la disputa se orienta más a privilegiar el uso de la violencia física, para las mujeres el maltrato es más de tipo verbal y/o psicológico.

A diferencia del estudio realizado por Haro & García (2014) en el que afirmó que, en el caso de las mujeres, su participación menos activa en el maltrato entre iguales y esto puede estar vinculado a las expectativas que se tienen de los roles sociales relacionados con el género femenino, estereotipos sociales que atribuyen a la mujer una mayor sensibilidad emocional, una mayor tendencia al cuidado y apoyo a los más débiles (Díaz-Guerrero, 2003 citado por Haro y García, 2013). Por ende, se podría inferir que estos estereotipos y representaciones sociales con respecto a las mujeres no están determinando que ella tenga menos participación dentro del *bullying* en la presente investigación.

Incluso se puede concluir que la mujer tiene su participación en cuanto a la agresora, víctima y la observadora en defensa del acosado ya que en este estudio la mujer obtuvo una media de 13.24 y el hombre de 12.75 por medio del cual se evidencia que la mujer puede estar ejerciendo su participación desde los dos aspectos tanto agresora como defensora del acosado.

Por ende, las diferencias en cuanto a los roles de participación no estarían determinadas por el sexo en este presente estudio, sino que se tendría en cuenta el análisis de factores socioculturales y ambientales de la región Nortesantandereana como la conformación de las familias, los estilos de crianza que expliquen esta similitud entre los hombres y las mujeres.

A partir de estos resultados, se ve en mayor proporción se encuentran víctimas y agresores teniendo los observadores una menor con respecto a estos, por lo cual se deberían abordar temáticas relacionadas con respecto a que estos estudiantes que presenciaron la agresión puedan tener las herramientas para frenar la agresión y crear un rechazo frente a las formas violentas de solucionar los conflictos, no contra los(as) estudiantes agresores sino contra esos comportamiento modificando tanto el comportamiento del agresor como el de la víctima que se están sintiendo respaldada.

CONCLUSIÓN

Se concluye que el *bullying* verbal predomina en los Colegios seleccionados, siendo éste como se demuestra en otros estudios el que presenta mayor predominancia seguido por el *bullying* psicológico que incluye la exclusión social, ignorar a un compañero entre otras acciones que van dirigida a amedrentar a los demás estudiantes.

Además, se puede afirmar que Cúcuta es una ciudad con características particulares que pueden determinar el comportamiento de las población, por ende es fundamental que a partir de los resultados se profundice abarcando muchos más factores y variables para identificar el detonante, incidencias y aspectos importantes en la intervención y el trato en los colegios sobre la temática del *bullying*, agresión escolar o cualquier aspecto de violencia pueda dejar consecuencias psicológicas en los adolescentes.

Cómo citar:

APA

Orduz-Gualdrón, F.S., Nieto-Duarte, B.M., Gomezaquira-Contreras, D.A., y Luna-Moncada, M.A. (2018). Caracterización Del Bullying En Adolescentes En Colegios De Cúcuta. En Aguilar-Barreto, A.J., Hernández-Peña, Y.K., Contreras-Santander, Y.L., Flórez-Romero, M. (Eds.), *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación* (pp.166-186).Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

VANCOUVER

Orduz-Gualdrón FS, Nieto-Duarte BM, Gomezaquira-Contreras DA, y Luna-Moncada MA. Caracterización Del Bullying En Adolescentes En Colegios De Cúcuta. En: Aguilar-Barreto AJ, Hernández-Peña YK, Contreras-Santander YL, Flórez-Romero M, Editores. *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación*. Cúcuta: Ediciones Universidad Simón Bolívar; 2018. Pp.166-186.

HARVARD

Orduz-Gualdrón, F.S., Nieto-Duarte, B.M., Gomezaquira-Contreras, D.A., y Luna-Moncada, M.A. (2018). "Caracterización Del Bullying En Adolescentes En Colegios De Cúcuta". En: Aguilar-Barreto, A.J., Hernández-Peña, Y.K., Contreras-Santander, Y.L., Flórez-Romero, M. Eds. *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación*. Cúcuta: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, J., Bonilla, L., y Valencia, Z. (2011). La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia*, 7(12), pp.134-150.
- Arango, A. (2014). *El bullying y la relación entre los implicados víctimas, victimarios y espectadores* (Tesis de pregrado). Universidad de la Sabana. Cundinamarca.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. S.L.U. ESPASA LIBROS
- Becerra, S., Flórez, E., Vásquez, J., y Becerra, R. (s.f.). *Acoso escolar (bullying) en Lima Metropolitana*. Recuperado el 25 de Octubre de 2015 de http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-300836_destacado.pdf.
- Caballo, V.E., Calderero, M., Carrillo, G. B., Salazar, I. C., y Irurtia, M. J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (bullying). *Revista Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20 (3), 625-647.
- Cano, T. y Luaces, V. (2009). *Bullying: Violencia En Adolescentes y Jóvenes*. Seminario juventud y violencia. Montevideo.
- Chaux, E. Molano, A. y Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: A country-Wide multilevel analysis. *Aggressive behavior*, (35), pp. 520-529.
- Collell, J., y Escudé, C. (2006). *El acoso escolar: un enfoque psicopatológico*. Anuario de Psicología Clínica y de la Salud, (2), pp.9-14.
- Ferrel, F., Cuan, A., Londoño, Z., y Ferrel, L. (2015). Factores de riesgo y protectores del bullying escolar en estudiantes con bajo rendimiento de cinco instituciones educativas de Santa Marta, Colombia. *Psicogente*, 18(33), 188-205.
- Gómez, A. (2013). Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, vol. 18, núm. (58), 839-870.
- Haro, I. & García, B. (2014). Variables emocionales y sociomorales asociadas con el tipo de rol que asumen los alumnos y alumnas en el maltrato entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 32(1), 15-23.

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Ruiz, A., Riouro, M. y Tesouro, C. (2015). Estudio del bullying en el ciclo de primaria. *Educación XXI*, pp.345-368.
- Soledad de Luca, L. (2010). “Indicadores emocionales de agresividad del Test del Dibujo de la Gráfica Humana de Koppitz en niños, comparando una escuela de un barrio residencial y una de una villa de emergencia”. Universidad Abierta Interamericana. España.
- Villamizar, A. y Medina, B. (2013). *Procesos sancionatorios a la problemática del matoneo o Bullying en el instituto Técnico Carlos Ramírez París, sede María Auxiliadora de la ciudad de San José De Cúcuta*. Trabajo de grado. Universidad Simón Bolívar: Cúcuta.

9

DIFERENCIAS COGNITIVAS ENTRE HOMBRES Y MUJERES MAYORES 50 AÑOS EN NORTE DE SANTANDER⁴¹

*Edgar Alexis Diaz Camargo⁴², Saray Yaritza Peña Mesa⁴³
y Karen Yelitza Mora Laguado⁴⁴*

⁴¹Derivado del proyecto: *Diferencias Cognitivas Entre Hombres Y Mujeres Mayores 50 Años En Norte De Santander*, fecha de inicio julio del 2015 ,nal junio del 2018, Tipología del producto de revisión, pertenece al semillero de investigación Psico Ex del grupo de investigación Altos Estudios de Frontera.

⁴²Maestría En Neuropsicología Clínica, Especialización En Evaluación Y Diagnóstico Neuropsicológico, Psicología. Correo electrónico: e.diaz@unisimonbolivar.edu.co.

⁴³Psicóloga en formación, integrante del semillero de investigación Psico EX, adscrita al grupo de investigación Altos Estudio de Frontera de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Correo electrónico: sarita196@hotmail.es.

⁴⁴Psicóloga en formación, integrante del semillero de investigación Psico EX, adscrita al grupo de investigación Altos Estudio de Frontera de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Yulyka1@hotmail.com

Palabras clave

Envejecimiento normal, percepción, procesos cognitivos

Resumen

El propósito de esta investigación fue identificar las diferencias cognitivas entre hombres y mujeres mayores de 50 años y así mismo a través de esta investigación observar que habilidades cognitivas son las que más se debilitan entendiendo que el envejecimiento es una etapa del ciclo vital, en el que se presentan una serie de cambios a nivel físico y psicológico. El ser humano puede pasar por dos tipos de envejecimiento, el envejecimiento normal en el cual el adulto mayor sigue siendo funcional o el patológico en el cual sus habilidades cognitivas son afectadas. Desde la perspectiva del neurodesarrollo se encuentra que el individuo posee habilidades cognitivas predispuestas desde la evolución, por medio de la interacción y adaptación a nuevas situaciones, el ser humano va desarrollando diferentes capacidades cognitivas para poder enfrentarse al contexto en el que se encuentra. En este trabajo se estudiaron las diferencias cognitivas entre hombres y mujeres mayores de 50 años residentes en la ciudad de Cúcuta Norte de Santander, en el cual se contó con 180 participantes para la aplicación del test de Barcelona. La metodología utilizada en este capítulo es un análisis del contenido, realizando una revisión de fuentes secundarias y primarias de referentes, en donde se revisaron 17 artículos y 18 fuentes teóricas.

COGNITIVE DIFFERENCES BETWEEN MEN AND WOMEN OVER 50 YEARS OLD IN NORTE DE SANTANDER

Keywords

Normal aging, perception, cognitive processes.

Abstract

The purpose of this research is to identify the cognitive differences between men and women over 50 years of age and also through this research to observe that cognitive skills are the most weakened, understanding that aging is a stage of the life cycle, in which a series of changes at the physical and psychological level are presented. Likewise, the human being can go through two types of aging, the normal aging where the older adult remains functional or the pathological one where his cognitive abilities are affected. From the perspective of neurodevelopment, it is found that the individual possesses cognitive abilities predisposed from the evolution, by means of the interaction and adaptation to new situations, the human being develops different cognitive capacities to be able to face the context in which he / she is. This paper addressed the cognitive differences between men and women over 50 years of age living in the city of Cúcuta Norte de Santander, where there were 180 participants for the implementation of the Barcelona test. The methodology used in this chapter is an analysis of the content, making a review of secondary and primary sources of references. Where 17 articles and 18 theoretical sources were reviewed.

INTRODUCCIÓN

El incremento de adultos mayores en los últimos tiempos ha sido notable, según el censo del DANE 2011, se evidenció que:

En el período 2005-2011, la proporción de personas adultas, entre 15 y 59 años, pasó de 60.09% a 67.8% del total de la población, la población adulta mayor pasó de un 8.9% a 10.05%, para el mismo período. Para el grupo de población que se ubica entre 65 y más años, la pirámide señala que ha venido aumentando al pasar de 6.3 % en 2005 a 6.9% en 2011.

Teniendo en cuenta que hoy de 15 a 59 años es el 67.8%, en unos años esto va a ocasionar un aumento frente a las tasas de envejecimiento, por tal motivo es importante conocer las características de esta etapa para poder intervenir y potenciar los procesos con los adultos mayores.

Se busca desde la neuropsicología detectar qué procesos se proyecta el deterioro cognitivo ya que en la etapa de la vejez se presenta un declive que puede ir desde lo físico hasta lo mental. La falta de estimulación cerebral es uno de los factores que inciden en este deterioro, pues al no estimular queda en segundo plano proporcionando esquemas rutinarios que no van en pro de una mayor actividad cerebral. Por ejemplo, para ejercitar la atención no necesariamente se debe ir donde un profesional debido a que esta es una capacidad psicológica que está presente en cualquier actividad que se realice, en adultos mayores sanos hacer esto funciona como prevención realizando ya sea lecturas, cálculos, escuchar música, etc., mientras que los adultos mayores con deterioro cognitivo diagnosticado requerirán de profesionales donde trabajaran con ellos la rehabilitación (Sánchez & Pérez, 2008).

Por otra, parte es pertinente en el campo de la psicología se incremente el nivel de preparación para el tema del adulto mayor teniendo presente ese acrecentamiento para potenciar el bienestar mental de estas personas, puesto que diferentes adultos mayores e inclusive sus cuidadores consideran que al presentarse estos declives cognitivos son estorbo para su familia y en ocasiones la sociedad no los considera como personas productivas y los abandona, por consiguiente los adultos mayores se han convertido en víctimas de violencia y maltrato.

Así, desde la investigación psicológica ha sido punto de partida el abordaje y comprensión de esta problemática, para poder aportar a la comunidad académica pautas que mejoren el bienestar del adulto mayor como ser importante en la sociedad. El aporte científico que puede desglosarse de la presente investigación, radica en los datos cuantitativos que de esta puedan surgir, porque teniendo una variable numérica; permitirá una posible futura intervención, tanto a nivel neurológico, como psicológico, esto se llevará de una forma factible y ordenada bajo criterios estadísticos. Incluso mediante

estos, el surgimiento de hipótesis referidas a las causas de los resultados que se plantean, en un futuro, son inminentes, y estas, a su vez, otorgarán un margen de acción de mayor alcance.

Ahora, puede que en una primera instancia se identifique que los resultados serán para proceder en personas en un rango de edad determinado, pero, como se demostrarán falencias en diversas áreas, los más jóvenes podrán tomar acción para prevenir el deterioro, es decir, la investigación también tendrá una finalidad preventiva.

De este modo, mediante el estudio que se va a realizar, las personas beneficiadas directamente serán los adultos medios y adultos mayores. Se eligió este rango de edad debido a que es la diferencia más marcada entre el paso entre un adulto y un adulto mayor, con esta característica se puede empezar a ver reflejados ciertos cambios a nivel cognitivo. Asimismo, los adultos mayores tendrán un esclarecimiento sobre si se posee alguna dificultad o deterioro cognitivo y esto va unido a la importancia de un diagnóstico temprano, ya que muchas enfermedades neurodegenerativas poseen un inicio silencioso y se debe añadir que la mayoría no tiene cura, el diagnóstico ayuda a un mejor tratamiento.

Aun así, se debe tener en cuenta que algunos declives cognitivos se pueden tratar de manera exitosa, esta es la importancia de un diagnóstico pertinente, puesto que este ayudará al médico y al paciente en la forma del cómo podrá intervenir en la enfermedad, de igual manera, ofrecer a la familia información para que puedan identificar comportamientos inusuales que pueden ser característicos en el deterioro cognitivo.

METODOLOGÍA

El enfoque del análisis documental es cualitativo, al nivel comprensivo que se realiza la información, de diseño metodológico análisis del contenido en la que se revisaron 35 documentos de bases de datos como Redalyc, scielo, Google académico, entre otras, utilizando como instrumento la matriz documental, estos documentos permiten comprender la naturaleza del objeto de estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El envejecimiento es una etapa del desarrollo que se caracteriza por una serie de cambios que ocurren en el ser humano a nivel biopsicosocial. Dentro del envejecimiento se encuentran unas características personas teniendo en cuenta que es un proceso universal ya que es propio de todos los seres vivos, es progresivo porque es procedimiento acumulativo, dinámico porque está en constante transformación y desarrollo, es irreversible ya que no se puede evitar, no se puede revertir, los cambios son definitivos, es declinante porque funciones del organismo se deterioran generalmente de forma gradual hasta conducir a la muerte, es personal porque acontece en el individuo a pesar de que está influido por componentes ambientales y por último es heterogéneo e individual dado que el proceso de envejecimiento es diferente en cada individuo (Barraza y Castillo, 2006).

Por ser esta la última etapa evolutiva, el adulto mayor se encuentra frente a unos cambios psicológicos que hasta la actualidad son inevitables “Envejecer no es sinónimo de enfermedad o discapacidad, pero es una etapa de la vida que ha sido cargada de preconcepciones sociales que de alguna manera afectan a las personas mayores” (Sosa, 2016).

Durante el proceso de envejecimiento se pueden presentar dos aspectos, se puede pasar por un envejecimiento normal donde el individuo puede seguir viviendo con el uso de sus habilidades cognitivas o puede tener un envejecimiento patológico dónde estas habilidades se ven directamente afectadas y esto impide que el individuo siga actuando de forma independiente en su cotidianidad. Los aspectos cognitivos que generan mayores quejas en individuos sanos durante esta etapa son: memoria, atención, funciones ejecutivas y velocidad de procesamiento, desde una perspectiva más patológica una de las enfermedades más frecuentes en el envejecimiento es el Alzheimer, sobre todo en personas entre 65 y 85 años, en la forma que la longevidad de la población es mayor (Casanova, Casanova y Casanova, 2004).

El inicio del envejecimiento patológico se evidencia con el deterioro cognitivo leve, este es priorizado como problema de salud pública en países

desarrollados. Anteriormente se relacionaba este deterioro con el proceso de envejecimiento en general. Sin embargo actualmente se han realizado diferentes investigaciones que han permitido que las personas mayores puedan ser evaluadas constantemente y por ende puedan obtener un diagnóstico precoz. (Escarbajal, Martínez y Romero, 2016).

En referencia al deterioro cognitivo leve, Petersen, Smith, Waring, Ivnik, Tangalos y Kokmen (1999) evidencia que la mayoría de los pacientes diagnosticados con DCL, su queja más frecuente ha sido sobre la memoria, principalmente la memoria episódica. Sin embargo, no solo este proceso cognitivo es el que se ve afectado, en la memoria se empiezan a presentar olvidos recurrentes y que son notables para el adulto mayor y sus familiares o personas que lo rodean. Un proceso cognitivo que posee relación con la memoria es la posible dificultad para mantener la atención sostenida y la atención selectiva “El sujeto selecciona voluntariamente los estímulos, en el adulto mayor este tipo de atención se ve más descendida” (Sosa, 2016: 16).

De igual manera, Park y Shwarz (2002) alude que en la memoria los cambios se evidencian frente a la destreza de conservar información mientras se realizan diferentes tareas y en la memoria episódica al momento de recopilar y recordar la información contextualizada en parámetros temporales – espaciales desde la memoria a largo plazo, muestra menores cambios en la memoria semántica. Ventura (2004) exterioriza que en el estudio de Powell las habilidades visuo-espaciales, el razonamiento, y memoria verbal tuvieron un declive alto.

Una de las funciones cognitivas que se encuentran más afectadas en este tipo de deterioro es la velocidad de procesamiento, esto se ve relacionado en la disminución del tiempo en la memoria de trabajo lo cual produce un obstáculo a la hora de registrar procesar y recuperar la información. (Valencia, Morante & Soto, 2011)

Por otro lado, Ventura (2004) explica que la capacidad de mantener la atención y ejecutar una tarea simple, es decir, la atención sostenida, se mantiene en un buen desempeño en los adultos mayores. Por esto, en la

prueba de repetición de dígitos hacia delante se muestra menor transición con la edad que las que muestras en otras pruebas.

Ravaglia (citado por Ardila 2012) menciona que existen subtipos de DCL en donde tienen diferente intensidad, indica que se encuentra el DCL clásico en el que la alteración se encuentra solamente en la memoria, el siguiente es el DCL en donde no se ve afectación en la memoria si no en los procesos del lenguaje, atención y funciones visuo-espaciales, y por último en donde se encuentran trastornos en al menos dos procesos cognitivos, siendo de mayor probabilidad de padecer una demencia aquellos que presentan deterioro en la memoria u otras áreas.

Cuetos, Rodríguez-Ferreiro, & Menéndez; Perri, Carlesimo, Serra, & Caltagirone, (citado por Ardila 2012) menciona que las personas que padecen DCL amnésico presentan dificultades en las pruebas de memoria especialmente en las pruebas que valoran memoria declarativa de tipo episódica y semántica, en donde se les dificulta la consolidación de nueva huellas de memoria y el recobro aplazado. Perri (citado por Ardila 2012) sustenta que las personas con DCL muestran una falta de estrategias para asociar de forma semántica en el aprendizaje de las palabras.

Ardila (2012) manifiesta que dentro de las características del DCL se encuentran las intrusiones en donde las personas no mencionan la palabra requerida si no que por el contrario nombran otra que no se le mencionó, estas intrusiones están presentes en el envejecimiento normal, se considera patológico cuando el número de equivocaciones es predominante. Los pacientes con deterioro cognitivo leve que poseen deterioro en funciones ejecutivas tienen dificultad para la planeación, resolución de problemas, mantener la atención y en la memoria operativa, Brandt (citado por Ardila 2012).

Las funciones cognitivas se poseen durante toda la vida, aunque se puede evidenciar un mayor declive durante la adultez tardía. Estas funciones son demostradas en la cotidianidad del individuo. Para esto Reed en 2007 (Citado por Ramos, Herrera y Ramírez, 2010) las define como destrezas y procesos mentales para ejecutar una tarea. Estas habilidades son de vital importancia

durante toda la vida del ser humano ya que es un facilitador del conocimiento, lo adquiere, evoca en un momento determinado y le permite la interpretación de los estímulos que provienen del mundo.

Estas funciones son adquiridas desde el neurodesarrollo por la perspectiva biológica, que pueden ser potenciadas o reducidas dependiendo de la reacción que tenga la cultura frente a ellas. Desde la perspectiva evolutiva se evidencia que cada sexo posee unas habilidades predisuestas, esto no significa una competencia, solo que pueden tener más facilidad al realizar una actividad en específico.

En el estado cognitivo general y funcional no se encontró una diferencia significativa entre ambos sexos, esto se pudo medir por medio del Mini- Mental, escala de Demencia de Blessed y el Cuestionario de Actividad Funcional (Correia, 2011).

Echavarri, Godoy y Olaz (2007) establece diferencias sexuales en relación con el desempeño cognitivo: Desde una visión general las mujeres tienen un mejor rendimiento en pruebas de velocidad perceptiva (Principalmente en identificación rápida de objetos). De igual forma aventaja en pruebas de fluidez de ideación (Enumerar objetos del mismo color), fluidez verbal (Encontrar palabras con la misma inicial). Asimismo, tienen mejor puntaje al en tareas que requieren motricidad fina y pruebas de cálculo matemático. Sin embargo, Correia (2011) encuentra que frente a las distintas tareas de fluidez (fonética, semántica–animales- y gramatical –verbos-). No se obtuvieron diferencias significativas entre sexos en ninguna de las medidas presentadas.

Benbow, Benbow, Stanley, Zonderman & Kirk (citado por Burges, 2006) refieren que las mujeres tienen mayor facilidad en el razonamiento matemático, considerándose esto gracias a que allí se evidencian destrezas verbales para solucionar problemas. Por otro lado, los hombres tienen más facilidad en geometría, probabilidad, media y estadística ya que esta se relaciona con las habilidades visuo-espaciales.

Echavarri, Godoy & Olaz, (2007) manifiestan un mejor rendimiento en los hombres en actividades espaciales, mejor precisión en habilidades motoras

gruesas y de precisión, como lanzar proyectiles. Además, pueden tener un mejor rendimiento en identificación de figuras de marcos complejos y pueden llegar a tener mejores resultados en pruebas de razonamiento matemático.

Referente a la percepción autores mencionan que existe una diferencia de sexo entre estas, Baker (citado por Burges, 2006) menciona que las mujeres son mejores en reconocer tonos de una sola frecuencia durante la etapa de la niñez y parte de la etapa adulta, mientras los hombres se les comienza a presentar una disminución en cuanto a la capacidad de identificar tonos altos a la edad de los 32 años por el contrario las mujeres presentan dicha disminución a partir de sus 36 años. Respecto al tiempo de reacción frente al estímulo percibido los hombres son significativamente más rápidos. Sin embargo, no se encontraron diferencias en el tiempo de decisión ni en el número de respuestas correctas. Continuando con esta habilidad, se encontró que las mujeres tuvieron un desempeño significativamente alto frente a los hombres en el reconocimiento de caras. (Correia, 2011)

Frente a las funciones ejecutivas es importante tener presente que se encuentra: fluidez verbal, comprensión lectora, lectura. Se considera que las mujeres tienen un mejor desempeño que los hombres en esta destreza, esto no quiere decir que las mujeres sean más comunicativas, se refiere a la capacidad que tienen para comprender, deletrear, leer y fluidez verbal Moore; Shucard, Shucard & Thomas; Horgan; Butler; Martin & Hoover (citado por Burges, 2006)

Las mujeres tienen un mejor rendimiento en las pruebas de fluidez verbal. Tienen mejor habilidad para deletrear las palabras, más velocidad en la lectura y comprenden mejor lo leído. Por su parte, el cerebro masculino tiene más habilidad para la manipulación formal de los símbolos, campo muy relacionado con el razonamiento matemático.

Posteriormente se ha encontrado que los hombres tienen mejor puntaje en habilidades visuo-espaciales, donde se les facilita distinguir entre la forma y el objeto, esta habilidad se compone de percepción visual, rotación visual, visualización espacial y habilidad espacio-temporal (Burges, 2006). Los hombres tienen mejor rendimiento cuando realizan imaginariamente viajes y rutas a tomar, así mismo son más puntuales que las mujeres, al igual que presentan más ventajas en los test de rotación mental Holding y Holding (citado por Burges, 2006). Esto se ajusta al estudio realizado por Correia en

2011 dónde los hombres tuvieron un puntaje significativamente alto en la tarea de orientación de líneas y localización espacial.

Referente a la flexibilidad cognitiva y memoria episódica no se encontraron diferencias significativas entre sexos (Esto se evalúa mediante Trail Making Test y Test de Dígitos). Frente al aprendizaje se observaron diferencias significativas frente a puntajes recordados en curva y ganancia de aprendizaje, en estas dos tareas las mujeres mostraron resultados superiores (Correia, 2011).

Sin embargo, no todo lo relacionado al envejecimiento es sinónimo de deterioro, la habilidad del lenguaje en el envejecimiento normal presenta un mantenimiento en conocimiento conceptual, semántico y fonológico, el vocabulario pasivo aumenta o se mantiene, aunque pueden presentar problemas a la hora de denominar objetos, es decir, se presenta más frecuente el fenómeno de la punta de la lengua (Saá, 2014)

Todas las dificultades y fortalezas cognitivas que posea el adulto se verán reflejados en la calidad de vida debido a que posee aspectos subjetivos y aspectos objetivos. Es una sensación subjetiva de bienestar físico, psicológico y social. Incluye como aspectos subjetivos la intimidad, la expresión emocional, la seguridad percibida, la productividad personal y la salud objetiva. Como aspectos objetivos el bienestar material, las relaciones armónicas con el ambiente físico y social y con la comunidad, y la salud objetivamente percibida (Ardila, 2003).

Es un reto propiciar la calidad de vida en los adultos mayores puesto que son una población que presenta mayor vulnerabilidad en donde no es falso decir que para una parte de la sociedad los considera débiles y sin una funcionalidad, el objetivo es que sean vistos como parte de la sociedad que aún siguen siendo funcionales, en donde se les propicie una estabilidad emocional, y relaciones estables.

CONCLUSIÓN

El envejecimiento es una etapa propia del ser humano que no se puede evitar, trayendo consigo una serie de cambios notables para cada individuo,

el envejecimiento ha generado en la sociedad una serie de creencias que de una u otra forma afectan al adulto mayor, pre conceptos como que el adulto mayor es una carga para la sociedad y su familia, que ya no es funcional para una empresa y demás.

En el envejecimiento se generan una serie de quejas frecuentes referente a la memoria, atención, procesamiento de información, pero cuando el adulto mayor no ha detectado a tiempo dichas dificultades en mayor intensidad, se puede pasar por un envejecimiento patológico en donde su funcionalidad ha disminuido, por esto se busca a través de esta investigación una finalidad preventiva en donde el adulto mayor tenga un esclarecimiento acerca de las dificultades que posee a nivel cognitivo.

Cómo citar:

APA

Díaz-Camargo, E.A., Peña-Mesa, S.T., Mora-Laguado, K.Y. (2018). Diferencias Cognitivas Entre Hombres Y Mujeres Mayores 50 Años En Norte De Santander. En Aguilar-Barreto, A.J., Hernández-Peña, Y.K., Contreras-Santander, Y.L., Flórez-Romero, M. (Eds.), *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación* (pp.187-200).Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

VANCOUVER

Díaz-Camargo EA, Peña-Mesa ST, Mora-Laguado KY. Diferencias Cognitivas Entre Hombres Y Mujeres Mayores 50 Años En Norte De Santander. En: Aguilar-Barreto AJ, Hernández-Peña YK, Contreras-Santander YL, Flórez-Romero M, Editores. *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación*. Cúcuta: Ediciones Universidad Simón Bolívar; 2018. Pp.187-200.

HARVARD

Díaz-Camargo, E.A., Peña-Mesa, S.T., Mora-Laguado, K.Y. (2018). "Diferencias Cognitivas Entre Hombres Y Mujeres Mayores 50 Años En Norte De Santander". En: Aguilar-Barreto, A.J., Hernández-Peña, Y.K., Contreras-Santander, Y.L., Flórez-Romero, M. Eds. *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación*. Cúcuta: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ardila, A. (2012). Deterioro Cognitivo Leve. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 12 (1), 151-162.

- Ardila, R. (2003). Calidad de vida: una definición integradora. *Revista latinoamericana de psicología*, 35 (2), 161-164.
- Barraza, A., & Castillo, M. (2006). El Envejecimiento. Programa de Diplomado en Salud Pública y Salud Familiar de la Serena, Módulo I Tendencias en Salud Pública: Salud Familiar y Comunitaria y Promoción. Recuperado de: [http:// medicina.uach.cl/saludpublica/diplomado/contenido/trabajos/1/La%20Serena%202006/El_envejecimiento.pdf](http://medicina.uach.cl/saludpublica/diplomado/contenido/trabajos/1/La%20Serena%202006/El_envejecimiento.pdf)
- Burges, L. (2006). Diferencias mentales entre los sexos: innato versus adquirido bajo un enfoque evolutivo. *Ludus Vitalis*, XIV (25), 43-73.
- Casanova-Sotolongo, P., Casanova-Carrillo, P., & Casanova-Carrillo, C. (2004). La memoria. Introducción al estudio de los trastornos cognitivos en el envejecimiento normal y patológico. *Rev Neurol*, 38(5), 469-472.
- Correia, R. (2011). *Cambios Cognitivos en el envejecimiento normal: Influencias de la edad y su relación con el nivel cultural y el sexo*. Universidad La Laguna Servicio de Publicaciones.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE. (2011). Encuesta Nacional de Calidad de Vida - ENCV. Bogotá: Gobierno Nacional.
- Echavarri, M., Godoy, J. C., & Olaz, F. (2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 6(2), 319-329.
- Escarbajal, A; Martínez, S; y Romero, J. (2016). Deterioro Cognitivo leve en personas mayores usuarias de centros municipales de la Región de Murcia (España). *Anales de Psicología*, Vol. 32, Núm (1).
- Park, D., & Schwarz, N. (2002). *Envejecimiento cognitivo*. Estados Unidos. Panamericana.
- Petersen, R; Smith, G; Waring, S; Ivnik, R; Tangalos, E; & Kokmen, E. (1999). Mild cognitive impairment: Clinical characterization and outcome. *ARCH NEUROL*, Vol 56.
- Ramos, A., Herrera, J., & Ramírez, M. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Revista Científica de Educomunicación*, 201-209.
- Saá, N. (2014). Lenguaje y Envejecimiento, Escuela de Medicina, Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar>.

org/73a0/5e06c98120c5f8c204e9bf52575d9dad99f9.pdf

- Sánchez-Gil, I.Y., & Pérez-Martínez, V.T. (2008). El funcionamiento cognitivo en la vejez: atención y percepción en el adulto mayor. *Revista Cubana de Medicina GeneralIntegral*, 24(2), 0-0.
- Sosa, M. (2016). Deterioro Cognitivo en la Vejez. ¿Fenómeno normal? Universidad de la república Uruguay, Uruguay. Recuperado de: http://sifp1.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_m.jose_sosa.pdf
- Valencia, J; Morante, P; & Soto, M. (2011). Velocidad de procesamiento y memoria de trabajo en adultos mayores: implicancias para el envejecimiento cognitivo normal y patológico. Universidad Católica de San Pablo. Recuperado de: <http://ucsp.edu.pe/investigacion/psicologia/wp-content/uploads/2014/01/Revista-de-Psicolog%C3%ADa-1er-art%C3%ADculo.pdf>
- Ventura, L. (2004). Deterioro cognitivo en el envejecimiento normal. *Revista de psiquiatría y salud mental Hermilio Valdizan*, V (2), 17,25.



Este libro fue editado y publicado
en formato digital en el mes de junio del 2016.
Barranquilla-Colombia.

La investigación como el proceso de creación de conocimiento sobre la estructura, el funcionamiento o cambio de una zona de la realidad; específicamente, y que frente a la investigación educativa, la zona de estudio está conformada por la escuela, las interrelaciones que se dan en ella y múltiples procesos, susceptibles de interpretación. Así, la Investigación Educativa se concibe como el estudio científico y sistemático que configuran algunas contribuciones y limitaciones de la escuela. Este documento presenta los resultados de ejercicios cualitativos y cuantitativos que posibilitan la comprensión de la realidad escolar desde distintas aristas, situaciones específicas para diagnosticar necesidades y problemas a los efectos de aplicar conocimientos con finalidades prácticas que permitan la transformación de la práctica educativa, reconocimiento epistemológico, pedagógico y didáctico de los docentes, la calidad educativa, las posturas estatales frente a la acción educativa, las situaciones que se derivan de la didáctica, comportamientos escolares entre otros.