Editores
Sandra Milena Carrillo Sierra Belcy
Yajaira Sanabria Herrera
Valmore José Bermúdez Pirela
Jhon Franklin Espinosa Castro

Actores en la educación:

una mirada desde la psicología educativa

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA | VIGILADA MINEDUCACIÓN
Res. 23095, del MEN

Actores en la educación:
una mirada desde la psicología educativa

Editores
Sandra-Milena Carrillo-Sierra
Belcy Yajaira Sanabria-Herrera
Valmore José Bermúdez-Pirela
Jhon-Franklin Espinosa-Castro

Actores en la educación:

una mirada desde la psicología educativa

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA

Editores
Sandra Milena Carrillo Sierra
Belcy Yajaira Sanabria Herrera
Valmore Jose Bermudez Pirela
Jhon Franaklin Espinosa Castro

Autores
Sandra-Milena Carrillo-Sierra
Sanabria-Herrera, Belcy
Rivera-Porras, Diego
Forgiony-Santos, Jesús
Yurley-Karime Hernandez-Peña
Bonilla-Cruz, Nidia-Johanna
Mazuera-Arias, Rina
Torrado R., Javier L.
Yahir-Enrique-Julio-Hoyos
Laura-Nataly Roa-Arenales
Orduz, Frank S
María-José Villamizar-Novoa
María Fernanda Ramírez Ibarra
María Fernanda Angarita Ortiz
José Ignacio Ruiz Pérez
Oscar Fernando Acevedo Arango
Yessica Tatiana Trigos Carrascal
Laura Juliana Castro Cuta
Martha Isabel Ferrer Jácome
Daniela González González Gómez
Karen Julieth Medina Torres
Jessica Paola Rodríguez Támara
Diva Zafira Jaimes Parada
Henry de Jesús Gallardo Pérez
Andrés Ricardo Mora Ortiz
Lilibeth Dayana Gómez Machado
Diosa María Barrios Barrios
Karen Daniela Rodríguez Viloria
Lorena Cárdenas Cáceres
Yandry Tatiana Rojas Sánchez
Ingrid Julieth Duran Zambrano
Dattsy Alexandra Rodríguez Navas
Sayde Johanna García Sánchez

EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL ACREDITA
INSTITUCIONALMENTE A LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
Resolución 23095, del 15 de diciembre de 2016

Actores en la educación: una mirada desde la psicología educativa

Editores
Sandra Milena Carrillo Sierra
Belcy Yajaira Sanabria Herrera
Valmore Jose Bermudez Pirela
Jhon Franaklin Espinosa Castro

Autores
© Sandra-Milena Carrillo-Sierra
© Sanabria-Herrera, Belcy
© Rivera-Porras, Diego
© Forgiony-Santos, Jesús
© Yurley-Karime Hernandez-Peña
© Bonilla-Cruz, Nidia-Johanna
© Mazuera-Arias, Rinav
© Torrado R., Javier L.
© Yahir-Enrique-Julio-Hoyos
© Laura-Nataly Roa-Arenales
© Orduz, Frank S
© María-José Villamizar-Novoa
© María Fernanda Ramírez Ibarra
© María Fernanda Angarita Ortiz
© José Ignacio Ruiz Pérez
© Oscar Fernando Acevedo Arango
© Yessica Tatiana Trigos Carrascal
© Laura Juliana Castro Cuta
© Martha Isabel Ferrer Jácome
© Daniela González González Gómez
© Karen Julieth Medina Torres
© Jessica Paola Rodríguez Támara
© Diva Zafira Jaimes Parada
© Henry de Jesús Gallardo Pérez
© Andrés Ricardo Mora Ortiz
© Lilibeth Dayana Gómez Machado
© Diosa María Barrios Barrios
© Karen Daniela Rodríguez Viloria
© Lorena Cárdenas Cáceres
© Yandry Tatiana Rojas Sánchez
© Ingrid Julieth Duran Zambrano
© Dattsy Alexandra Rodríguez Navas
© Sayde Johanna García Sánchez

Actores en la educación: una mirada desde la psicología educativa / editores Sandra Milena Carrillo Sierra, Belcy Yajaira Sanabria Herrera, Valmore José Bermúdez Pirela, Jhon Franklin Espinosa Castro; Diego Rivera-Porras [y otros 30] -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2018.

287 páginas;tablas; 16 x 24 cm

ISBN:978-958-5533-40-0

1. Psicología educativa -- Colombia 2. Posconflicto -- Aspectos psicosociales -- Colombia 3. Aprendizaje -- Aspectos psicológicos 4. Interacción cultural 5. Familia -- Aspectos psicológicos I. Carrillo-Sierra,Sandra-Milena, editor-autor II. Sanabria-Herrera, Belcy, editorIII.Valmore José Bermúdez Pirelaeditor IV, Jhon Franklin Espinosa Castroeditor V. Rivera-Porras, Diego VI. Forgiony-Santos, Jesús VII. Hernández-Peña, Yurley-Karime VIII. Bonilla-Cruz, Nidia-Johanna IX. Mazuera-Arias, Rina X. Torrado R., Javier L.XI. Julio-Hoyos, Yahir-Enrique XII. Roa-Arenales, Laura-NatalyXIII.Orduz, Frank S. XIV. Villamizar-Novoa, María-José XV. Ramírez Ibarra, María Fernanda XVI. Angarita Ortiz, María Fernanda XVII. Ruiz Pérez, José Ignacio XVII. Acevedo Arango, Oscar Fernando XIX.Trigos Carrascal, Yessica Tatiana XX. Castro Cuta, Laura Juliana XXI. Ferrer Jácome, Martha IsabelXXII. González Gómez, Daniela González XXIII. Medina Torres, Karen Julieth XXIV. Rodríguez Támara, Jessica Paola XXV. Jaimes Parada, Diva Zafira XXVI. Gallardo Pérez, Henry de Jesús XXVII. Mora Ortiz, Andrés Ricardo XXVII. Gómez Machado, Lilibeth Dayana XXIX. Barrios Barrios, Diosa María XXX. Rodríguez Viloria, Karen Daniela XXXI. Cárdenas Cáceres, Lorena XXXII. Rojas Sánchez, Yandry Tatiana XXXIII. Duran Zambrano, Ingrid Julieth XXXIV. Rodríguez Navas, Dattsy Alexandra XXXV. García Sánchez, Sayde Johanna XXXVITít.

370.15A188 2018 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 21ª edición

Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Nombre del proyecto que deriva el libro
Familia-escuela: Representaciones sociales de padres y docentes sobre la función educativa.
Actitudes, conocimientos, prácticas de los docentes frente la educación inclusiva en la ciudad de Cúcuta-Colombia.

Facultades
Ciencias jurídicas y sociales

Grupo de investigación:
Altos Estudios de Frontera (ALEF), Universidad Simón Bolívar, Colombia
Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales, Universidad Simón Bolívar, Colombia

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/ dtopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co
Barranquilla y Cúcuta

ISBN: 978-958-5533-40-0

Producción Editorial
Conocimiento Digital Accesible. Mary Barroso, Lisa Escobar
Urbanización San Benito, vereda 19. Municipio Santa Rita del Estado Zulia- Venezuela. Apartado postal 4020. Correo electrónico: conocimiento.digital.a@gmail.com, marybarroso27@gmail.com, escobarlisa11@gmail.com

Octubre del 2018

Como citar este libro

Carrillo-Sierra, S. M., Sanabria-Herrera, B. Bermúdez-Pirela, V. y Espinosa-Castro, J. F. (2018). *Actores en la educación: una mirada des de la psicología educativa*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Proyectos relacionados en el libro

Capítulo I. Rol y futuros retos de la psicología educativa en Colombia
Es un capítulo de reflexión, producto del proyecto de investigación titulado "Familia - escuela: representaciones sociales de la función educativa", adscrito al grupo de investigación: Altos estudios de frontera (ALEF) y desarrollo humano, educación y procesos sociales.Universidad Simón Bolívar, Cúcuta - Colombia.

Capítulo II. Grupos étnicos en la educación: retos de la psicología educativa
Es un capítulo de reflexión, producto del proyecto de investigación titulado"Proceso de implementación del programa nacional vigías del patrimonio cultural en la Universidad Simón Bolívar en Cúcuta", adscrito al grupo de investigación: Altos estudios de frontera (ALEF). Fecha de inicio: febrero de 2017. Fecha de finalización en curso. Universidad Simón Bolívar, Cúcuta - Colombia.

Capítulo III. La interculturalidad en las aulas: hacia una pedagogía de paz
Es un capítulo de reflexión, producto del proyecto de investigación titulado "Actitudes, conocimientos, prácticas de los docentes frente la educación inclusiva en la ciudad de Cúcuta - Colombia", adscrito al grupo de investigación: Altos estudios de frontera (ALEF) y desarrollo humano, educación y procesos sociales. Fecha de inicio: febrero de 2016. Fecha de finalización: diciembre de 2016. Universidad Simón Bolívar, Cúcuta - Colombia.

Capítulo IV. Relación entre actitudes, conocimientos y prácticas y características sociodemográficas de docentes frente a la educación inclusiva
Es un capítulo de investigación, producto del proyecto de investigación titulado "Actitudes, conocimientos, prácticas de los docentes frente la educación inclusiva en la ciudad de Cúcuta - Colombia", adscrito al grupo de investigación: Altos Estudios de Frontera (ALEF) y desarrollo humano, educación y procesos sociales.Fecha de inicio: febrero de 2016. Fecha de finalización: diciembre 2016. Universidad Simón Bolívar, Cúcuta - Colombia.

Capítulo V. Posconflicto: retos para la escuela y la psicología educativa
Es un capítulo de reflexión, producto del proyecto de investigación titulado "Estado del arte de la psicología jurídica y familia en Colombia", adscrito al grupo de investigación: Desarrollo humano, educación y procesos sociales. Fecha de inicio: agosto de 2011. Fecha de finalización: noviembre de 2012. Universidad Simón Bolívar, Cúcuta - Colombia.

Capítulo VI. Inteligencia emocional en docentes de primaria
Es un capítulo de investigación, producto del proyecto de investigación titulado "Inteligencia emocional en docentes de primaria de un colegio público de Cúcuta", adscrito al grupo de investigación: Desarrollo humano, educación y procesos. Fecha de inicio: mayo de 2015. Fecha de finalización: mayo de 2017. Universidad Simón Bolívar, Cúcuta - Colombia.

Capítulo VII. Validación de una Escala de Estilos Parentales en niños de 6 a 10 años

Es un capítulo de investigación, producto del proyecto de investigación titulado "Escala de estilos educativos en niños de 6 a 10 años", adscrito al grupo de investigación: Altos estudios de frontera (ALEF). Fecha de inicio: enero de 2016. Fecha de finalización: junio 2017. Universidad Simón Bolívar, Cúcuta - Colombia.

Capítulo VIII. Rendimiento académico y relaciones intrafamiliares en estudiantes repitentes de secundaria

Es un capítulo de investigación, producto del proyecto de investigación titulado "Rendimiento académico y relaciones familiares en estudiantes repitentes de secundaria", adscrito al grupo de investigación: Altos estudios de frontera (ALEF). Fecha de inicio: enero de 2015. Fecha de finalización: junio de 2017. Universidad Simón Bolívar, Cúcuta - Colombia.

Capítulo IX. Memoria de trabajo en estudiantes de once grados de una institución educativa de Cúcuta

Es un capítulo de investigación, producto del proyecto de investigación titulado "Caracterización de las funciones ejecutivas en estudiantes de grado once, de las IE públicas del municipio de Cúcuta", adscrito al grupo de investigación: Desarrollo humano, educación y procesos sociales. Fecha de inicio: 1 de febrero 2015. Fecha de finalización: 17 de marzo 2017. Universidad Simón Bolívar, Cúcuta - Colombia.

Capítulo X. Construcción de paz en la primera infancia: una apuesta desde las TIC

Es un capítulo de revisión, producto del proyecto de investigación titulado "Neurociencia cognitiva a través de las TIC: una apuesta para la construcción de paz en la primera infancia colombiana", adscrito al grupo de investigación: Altos estudios de frontera (ALEF). Fecha de inicio: mayo de 2017. Fecha de finalización: mayo de 2018. Universidad Simón Bolívar, Cúcuta - Colombia.

Capítulo XI. Funcionalidad Familiar y riesgo suicida en adolescentes de un colegio

Es un capítulo de investigación, producto del proyecto de investigación titulado "Nivel de predicción de las variables asociadas al riesgo suicida en adolescentes escolares de la comuna 7 y 8 de la ciudad de Cúcuta - Colombia", adscrito al grupo de investigación: Desarrollo humano, educación y procesos sociales, y altos estudios de frontera (ALEF). Fecha de inicio: febrero de 2016. Fecha de finalización: diciembre de 2017. Universidad Simón Bolívar, Cúcuta - Colombia.

Tabla de contenido

Presentación 9

Prologo 10

Introducción 13

Parte I.
Retos de la psicología: Interculturalidad, paz e inclusión educativa 15

Capítulo I.
Rol y futuros retos de la psicología educativa en Colombia 16

Capítulo II.
Grupos étnicos en la educación: Retos de la psicología educativa 45

Capítulo III.
La interculturalidad en las aulas: Hacia una pedagogía de paz 62

Capítulo IV.
Relación entre actitudes, conocimientos y prácticas y características sociodemográficas de docentes frente a la educación inclusiva 83

Capítulo V.
Posconflicto: Retos para la escuela y la psicología educativa 111

Parte II.
Encuentros y desencuentros entre actores educativos 129

Capítulo VI.
Inteligencia emocional en docentes de primaria 130

Capítulo VII.
Validación de una escala de estilos parentales en niños de 6 a 10 años 153

Capítulo VIII.
Rendimiento académico y relaciones intrafamiliares en estudiantes repitentes de secundaria 181

Capítulo IX.
Memoria de trabajo en estudiantes de once grados de una institución educativa de Cúcuta 209

Capítulo X.
Construcción de paz en la primera infancia: una apuesta desde las TIC 228

Capítulo XI.
Funcionalidad Familiar y riesgo suicida en adolescentes de un colegio 259

Presentación

La educación como eje fundamental para la construcción social, requiere de un análisis desde la mirada de la complejidad; puesto que, involucra los diferentes actores y ámbitos en los que se lleva a cabo el proceso de enseñanza - aprendizaje. Es así, como el campo de la psicología educativa en Colombia y América Latina ha venido ganando un importante espacio y reconocimiento en el contexto educativo, abordando desde sus perspectivas teóricas y epistemológicas, elementos que permiten el análisis y la reflexión.

A través de esta obra se pretende aportar al campo de la psicología educativa nuevo conocimiento, producto de la reflexión, revisión e investigación, propio de las realidades y necesidades de los actores en la educación, fortaleciendo así, la formación de los profesionales de la psicología.

Específicamente, además, busca dar a conocer los retos de la psicología educativa frente a la interculturalidad e inclusión educativa, presentar los aliados para la construcción de convivencia pacífica en los contextos escolares e identificar los factores que influyen en los encuentros entre los diferentes actores del ámbito educativo.

Belcy Yajaira Sanabria Herrera [1]

---

1 Psicóloga-Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación -Universidad de Pamplona (UP), Colombia. Especialista en Pedagogía de la Lengua y la Literatura- Universidad de Pamplona (UP), Colombia. Magister en Educación-Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), Colombia. Doctorante en Educación-Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela. Universidad Simón Bolívar. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta-Colombia. Correo electrónico: b.sanabria@unisimonbolivar.edu.co, yajairasanabria727@hotmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3885-1671.

Prólogo

Cuando se piensa en "Actores en la educación", ¿En qué se piensa? Sin duda, las primeras imágenes que vienen a la mente son las de los padres, o cuidadores, y los docentes; personas que –de acuerdo con sus particulares formas de ser, sentir y hacer– aportan a la formación de otros seres humanos, sean estos niños y niñas de primera infancia o adultos mayores. Ahora bien, dada la complejidad de la que varios de los autores de este libro hablan, es claro que las nuevas perspectivas en el estudio del desarrollo y el aprendizaje han de estar siempre situadas social y culturalmente; y que siempre está la influencia de otros sistemas que también inciden en representaciones, actitudes y prácticas. Adicionalmente, la diversidad es el común denominador en las sociedades actuales y, por ende, el abordaje de la psicología tiende cada vez más a la inter o transdisciplinariedad como medio para poder comprender y actuar en contextos cada vez más diversos. Pero, ¿Diversidad en qué? En formas y ritmos de desarrollo; en entornos familiares y sociales; en intereses, preferencias y necesidades; en culturas y estilos de vida; en historia de los pueblos y comunidades locales; en modelos y prácticas socioeducativas; en recursos disponibles.

Por ende, frente a este panorama el abordaje de la investigación ha de ser distinto. Los aportes de la psicología a la educación son evidentes, y se trata de disciplinas interrelacionadas que se retroalimentan constantemente. Las bases que ofrece la psicología a la educación van más allá de los autores, las teorías de desarrollo o el conocimiento sobre cómo se desarrolla el cerebro y cuán importantes son las emociones, para dar algunos ejemplos. Es evidente la existencia de una relación que trasciende y va al campo de lo cotidiano, de lo que sucede en la vida de las personas y de cómo el abordaje puede ser más integral cuando la psicología actúa en coherencia con todo lo que la educación también ofrece: contacto directo con personas y ciclos de vida, escenarios de desarrollo caracterizados por la pluralidad y la diversidad, procesos de crecimiento y cambio continuo que superan las teorías, comprensión de las mejores formas de aprender y enseñar, habilidades para la vida que se requiere promover, y prácticas por reconocer y exaltar pero también por fortalecer e innovar.

Así las cosas, los retos de la psicología en Colombia –y en el mundo– son muchos. Se requieren creatividad, mejora y progreso; procesos intencionalmente

orientados a favorecer el desarrollo de competencias emocionales y sociales; modelos pedagógicos basados en nuevas miradas y centrados en brindar múltiples posibilidades para aprender y comunicar lo que se aprende; estudios desarrollados con perspectivas ajustadas a las particularidades personales, familiares y territoriales; y nuevas concepciones en torno a desempeños académicos que no deberían seguirse valorando en función de la información que el estudiante conoce y repite, sino de la visibilización de habilidades de pensamiento que le permitan hacer la diferencia en el aquí y el ahora.Esta obra aporta porque, precisamente, va más allá de lo evidente; de una psicología educativa pensada en un contexto institucional y enfocado en la valoración de dificultades individuales y grupales sobre las cuales hay que intervenir. En cada uno de sus apartados, se van a encontrar aproximaciones que trascienden estos límites y dan cuenta de investigaciones que han aportado a la construcción de significados en distintos ámbitos, que retoman a la familia y a las comunidades como punto de partida para la generación de entornos de paz, y que demarcan el rol de las tecnologías y de nuevos enfoques pedagógicos que dan lugar a acciones divergentes y originales. De igual modo, lo que aquí se presenta tiene especial relevancia en tanto se señalan aquellas alianzas que aprovechan el enfoque de trabajo cooperativo y que son requeridas en escenarios de convivencia pacífica en que estilos parentales, de aprendizaje y de enseñanza se conjugan para dar respuesta a los desafíos propios de sociedades pluralistas y multiculturales que están presentes.

Igualmente, dado que los procesos de desarrollo y aprendizaje duran toda la vida, hoy es impensable concebir la psicología educativa como aquella que se brinda solo cuando los niños ingresan y egresan de la escolaridad obligatoria. La vida empieza desde la concepción, la primera infancia es el período en que se construyen las principales bases para el desarrollo posterior, y la adolescencia es el período en que muchas de esas bases se consolidan y se terminan de definir la personalidad y el desarrollo de habilidades sociales y competencias ciudadanas. No obstante, allí no termina; la psicología educativa tiene todo que ver con el rol de los jóvenes y adultos que se encuentran en los distintos contextos; personas que están a cargo de promover el crecimiento social, económico y cultural de las comunidades; y personas que se desempeñan como formadores de las nuevas generaciones.En este orden de ideas, nuevos abordajes son requeridos; modelos que giran en torno a las capacidades han de ser adoptados por los actores de las comunidades; buenas prácticas deben ser analizadas y divulgadas; y procesos

de verdadera atención a la diversidad han de ser ofrecidos en ambientes de educación inclusiva que sean poco convencionales y que demuestren las ventajas que representa la perspectiva de una educación para todos con altos niveles de calidad y pertinencia. Se trata, entonces, de naturalizar una educación realmente centrada en la persona y en identificar, continuamente, oportunidades de enriquecimiento. En coherencia, se han de liderar procesos formativos caracterizados por la accesibilidad, el Diseño Universal para el Aprendizaje, y el desarrollo de estrategias de innovación situada en el contexto (es decir, no ajena a las realidades de los territorios).

Lo anterior es lo que este libro promueve, y ello hace que se trate de una obra con invaluables contribuciones, tanto teóricas como prácticas, para todo aquel que cree en la transformación de las realidades regionales, locales e institucionales que son o pueden llegar a ser limitantes. Los actores de la educación hemos de ser conscientes de nuestro rol para explorar y potenciar procesos desde una perspectiva de la integralidad, la autenticidad y la acción intencionada. Todo, con mejores expectativas y acciones frente a lo que es posible fomentar y generar. Ahí está el desafío: en hacer que las cosas pasen.

L.E. Díaz-Posada[2]

---

2 Psicóloga - Universidad de la Sabana (UNISABANA), Colombia.Licenciada en Educación Infantil - Universidad de la Sabana (UNISABANA), Colombia. Magíster en Investigación Aplicada a la Educación - Universidad de Valladolid (UVA), España. Universidad de la Sabana. Facultad de Educación y Psicología, Bogotá -Colombia. Correo electrónico:leidy.diaz3@unisabana.edu.co,evel9022@hotmail.com.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003- 3349-1283

Introducción

La psicología educativa en Colombia y América Latina ha venido posicionándose debido, al abordaje que lleva a cabo desde sus perspectivas teóricas y epistemológicas, a las necesidades y características de los sistemas educativos, contextos escolares y realidades socioeconómicas propias de los países del continente sur americano. De allí que esta obra, presente en su contenido una mirada desde los diferentes actores de la educación, a los principales cuestionamientos, retos, tensiones y acciones por desarrollar corresponsablemente para conseguir una educación pertinente, de calidad y propiciadora del desarrollo personal y social.

El texto aborda los siguientes apartados: parte I. Retos de la psicología: interculturalidad, paz e inclusión educativa, es decir, se reflexiona la interculturalidad e inclusión en el sistema educativo colombiano; en especial, la diversidad cultural del país y la consigna de la constitución política de ser el estado garante del derecho a la educación y paz de sus ciudadanos.En relación al apartado II. Encuentros y desencuentros entre actores educativos, compete a la relación de corresponsabilidad del estado y la familia en los procesos educativos, destacando la especial actuación de los docentes como líderes del proceso, además, visibiliza aliados para construcción de convivencia pacífica en los contextos escolares entre ellos las nuevas tecnologías, los conocimientos de las neurociencias, aplicados desde la perspectiva de la psicología educativa a los contextos escolares. Así mismo, la presente obra pretende motivar a consolidar conocimiento desde Latinoamérica, en favor de la comprensión y generación de formas de actuación pertinentes a procesos del sur como: el posconflicto, la generación de cultura de paz, primera infancia, la migración de sistemas educativos de excluyentes a incluyentes, la formación de profesionales docentes y psicólogos al servicio de la educación y transformación social.

El aporte del presente texto, está relacionado con el reconocimiento de la inserción de los problemas sociales en los contextos escolares, y la potenciación de la comunidad educativa como posibilitadora de acciones favorecedoras del bienestar social, además de reconocer la oportunidad de

aprendizaje y distinción en la fundamentación teórica, práctica y experiencial de docentes, psicólogos en formación y profesionales que interdisciplinarmente aportan a la educación al investigar, intervenir y medir impacto de estrategias implementadas en la actualidad en el sistema educativo.

Así mismo, el contenido del libro permite develar los retos y necesidades desde el contexto, para futuras acciones de investigación y reflexión, por parte de los lectores.

Sandra-Milena Carrillo-Sierra[3]

3 Psicóloga - Universidad de Pamplona (UP), Colombia. Magíster en Desarrollo Educativo y Social - Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Colombia. Especialista en Gerencia Social - Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: scarillo@unisimonbolivar.edu.co, sandramimics@gmail.com.
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-9848-2367

Parte I.
Retos de la psicología: interculturalidad e inclusión educativa

1 ROL Y FUTUROS RETOS DEL PSICÓLOGO EN EL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA EN COLOMBIA

María Fernanda Angarita Ortiz[4], Jesús Forgiony-Santos[5] y Diego Rivera-Porras[6]

[4]Psicóloga en formación - Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: m_angarita@unisimonbolivar.edu.co, nanda_1324@hotmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8855-7521.

[5]Psicólogo - Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Doctorante en Psicología - Universidad de Baja California (UBC), México. Magíster - Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: j.forgiony@unisimonbolivar.edu.co, j.forgiony@gmail.com, ORCID: http://orcid.org/0000-0002-2686-7679.

[6]Psicólogo - Universidad de Pamplona (UP), Colombia. Doctorante en Psicología - Universidad de Baja California (UBC), México. Magíster en Dirección Estratégica con Especialidad en Gerencia. Módulo Optativo: Recursos Humanos y Gestión del Conocimiento - Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI), Puerto Rico. Especialista en Gerencia en Riesgos Laborales, Seguridad y Salud en el Trabajo - Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), Colombia. Especialista en Estadística Aplicada - Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: d.rivera@unisimonbolivar.edu.co, diegoandresriveraporras23@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2169-3208.

Palabras clave

Psicología educativa, historia, retos, rol.

Resumen

Este capítulo tiene por objetivo la reflexión frente a los retos del campo de la psicología educativa en Colombia, además de las implicaciones en términos de competencias profesionales, disciplinares y humanas que trae consigo el ejercicio del psicólogo en este contexto. En el orden de las ideas anteriores se desarrolló una perspectiva histórica de la psicología educativa, el rol de dicho profesional y los retos que deja en evidencia para Colombia. Partiendo de países como España, además de otros en Europa, donde se evidenció que esta ha tenido mayores alcances en este campo de la psicología; así mismo, se retomaron países representativos en la historia de la psicología educativa en Latinoamérica, que permitieron una visión prospectiva de estos aportes en Colombia. Conociéndose, además, a fondo las actuaciones del psicólogo educativo, que contemplan un amplio espectro de actividades no propias que representan algunos de los desafíos del psicólogo en este campo en Colombia, finalmente resaltándose la importancia que recae en asumir la psicología educativa como neto campo aplicado de la psicología o como disciplina.

ROLE AND FUTURE CHALLENGES OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY IN COLOMBIA

Keywords

Educational psychology, history, challenges, role

Abstrac

The present article is aimed at reflecting on the challenges of educational psychology in Colombia, the professional practice of the psychologist within this context and the implications in terms of professional, disciplinary and human competencies. Against this background, a historical perspective of educational psychology was developed, the role of said professional and the challenges posed for Colombia. Starting from countries like Spain, to others in Europe, where it was evidenced that this area of psychology had greater reach. Likewise, representative countries in the history of educational psychology of Latin America were incorporated, which allowed a prospective vision of these contributions in Colombia. Furthermore, taking into account the proceedings of the educational psychologist, which spans a wide spectrum of non-pertaining activities that represent some of the challenges faced by psychologists in this field in Colombia. Finally, it is important to highlight the importance of considering educational psychology as a clear, applied branch of psychology or as a discipline.

Introducción

En Colombia, según se desprende del artículo 9 de la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC) y Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el acuerdo 151 de septiembre de 2010 establece áreas de gestión y competencias funcionales evidenciadas la necesidad de contar con la presencia del psicólogo educativo en tareas directivas, académicas y comunitarias (Art. 10).Es decir, que existen referentes legales que permiten al psicólogo educativo acompañar los procesos de diagnóstico, intervención y seguimiento a la comunidad educativa.

Sin embargo, a pesar del reconocimiento normativo y la creciente importancia pragmática de la participación que tiene el psicólogo en el contexto estudiantil, aún se cuenta con instituciones educativas carentes de

los aportes de este profesional en el campo de acción educativa. Por otra parte, en algunos países del continente europeo, como es el caso de España, se ha comenzado a reconocer la relevancia que le compete al psicólogo en los centros de educación básica. En dicho país, se firmó el 21 de septiembre de 2010 el acuerdo sobre la inserción del psicólogo educativo en el sistema de educación español no universitario, confirmando así la necesidad de incorporar y reconocer la figura del profesional en psicología en las instituciones educativas. En dicho acuerdo demanda que los servicios de esta índole sean realizados por profesionales cualificados, que hayan recibido una formación y capacitación profesional, que les permita desarrollar las funciones correspondientes en el centro educativo (Escudero, 2011).

El reconocimiento de lo importante que llega a ser la figura del psicólogo en el ámbito escolar a nivel internacional, permite preguntarse frente a Colombia ¿Cuál es el rol del psicólogo educativo en las instituciones de educación? y ¿Cuáles son los retos de la psicología educativa en Colombia? (Forns, 1994 citado por Gonzáles y Baéz, 2017), en uno de sus artículos habla del psicólogo educativo conociendo su rol como: Pilotear el sistema, es decir, advierte inconsistencias en el servicio educativo.

Por su parte Forns (1994), basándose en este supuesto compete al rol del psicólogo educativo la función de cuidado y atención. Además de prevención, orientación, formación a estudiantes y educadores.

Consolidando así, las funciones que se esperaría, el psicólogo sea capaz de efectuar en su entorno educativo, además de demostrar la importancia de iniciar la adopción en Colombia del psicólogo escolar como una necesidad y una obligación en dichos recintos educativos. Aunque se reconoce su rol en la organización de los aspectos pedagógicos decreto 1840 de 1994: Artículo 40 MEN que reglamenta el servicio de orientación estudiantil; en algunos casos su importancia sigue limitada pragmáticamente, aún se debe evidenciar los impactos directivos, académicos y comunitario, el reconocimiento del mismo en su ámbito específico conlleva a la generación de nuevos retos y a una constante exigencia de nuevas estrategias que cubran las nuevas necesidades que se generan día a día con la actualización, no solo del ser humano sino de

la tecnología y la informática en el mundo.

Para dar respuesta a los interrogantes planteados a continuación se encuentra una mirada a la concepción del rol del psicólogo educativo en países representativos del continente europeo; así mismo, en la perspectiva de países latinoamericanos, llegando a la visión nacional del mismo y finalmente frente a las nociones internacionales que han permitido un mejor posicionamiento de la psicología educativa como disciplina(Montánchez, Carrillo-Sierra y Barrera, 2017; Carrillo-Sierra, Forgiony-Santos, Rivera-Porras, Bonilla-Cruz, Montánchez-Torres y Alarcón-Carvajal, 2018), cuáles son esos retos a los que en Colombia se ve enfrentado el psicólogo de la educación.

Situación actual de la psicología educativa

Antes de conocer acerca de la psicología educativa actualmente en Colombia, es significativo consolidar un marco de referencia en el ámbito internacional, específicamente en países del continente europeo que se han caracterizado por evidenciar resultados sustanciosos a nivel académico; dentro de ellos se presentan a continuación Francia, España, Reino Unido, Alemania y por supuesto Finlandia quien ha sido reconocido como el país con el sistema educativo de mayor éxito.

La psicología educativa en Francia y España.

Francia fue uno de los precursores en la implementación de la psicología en el campo educativo, iniciando su historia con Alfred Binet en 1894, en su publicación acerca de psicología en la escuela. Además, creó en 1899 el primer laboratorio de psicología y pedagogía, y en 1905 crea en París el primer test de inteligencia, que buscaba diagnosticar retraso intelectual y permitir que estos niños fuesen asignados a instituciones educativas especiales para ellos. (Carrillo-Sierra, Rivera-Porras, Forgiony-Santos, Bonilla-Cruz y Montánchez-Torres, 2018). Debido a todos sus aportes se le considera pionero de la psicología educativa en Francia. A finales de la segunda guerra mundial, este país se interesa por capacitar a profesionales psicólogos para formar parte de los servicios educativos (León, 2011).

En Francia, existe un especial interés por desarrollar fundamentos sólidos en la psicología educativa, es por ello que también que a partir de 1985 oficialmente se reconoce el título de psicólogo educativo (León, ob. cit. 2011). Mientras que en España esto sucede en enero del 2009 en el I encuentro de psicología educativa, marcando allí una diferenciación entre el psicólogo educativo y el psicólogo escolar, esta separación se establece debido a la atención a la cual se dirige el servicio (Carreras, 2012). Situación que se asume en términos pragmáticos de escenarios, es decir que su diferencia no radica en principalmente en funciones o alcances, si no espacios físicos, entendiéndose esta como diferenciación volitiva de la población objeto, entre los escenarios escuela, colegios y universidad.

Actualmente, hay tres tipos de psicólogos educativos, cada uno de ellos representado por una población de atención diferente y temas específicos de la educación en los cuales se especializa su formación de posgrado; el primero de ellos, corresponde al psicólogo escolar, quien trabaja en los centros de educación primaria y su énfasis de especialidad está enmarcado en los componentes social, emocional y cognitivo del niño, (García-Echeverri, Hurtado-Olaya, Quintero-Patiño, Rivera-Porras y Ureña-Villamizar, 2018) dirigido a prevenir las dificultades escolares y la integración de aquellos con hándicap en instituciones de educación regular; en segundo lugar se encuentra el psicólogo vocacional, su atención se dirige a la población en centros de enseñanza secundaria y universidad, su énfasis de especialización es teórico-práctica en metodologías para la orientación vocacional; finalmente se concibe un tercer tipo de psicólogo educativo (Nuván-Hurtado, Rivera-Porras, Carrillo-Sierra, Forgiony-Santos, Bonilla-Cruz y Rozo-Sánchez, 2018), el cual se diferencia de los anteriores específicamente en la población hacia el cual se dirige su atención, pues este último está asignado a los centros de índole privada y su participación está más ligada a la funciones directivas de ple nación organización formulación y revisión de proyectos educativos estar (León, 2011).

Por lo tanto, en las variaciones de la formación de profundización del psicólogo educativo se han de contemplar las variantes de los contextos privados y públicos, además de los contextos de educación formal o informal (Carreras, 2012).

En cuanto a la delimitación del perfil, funciones y competencias del psicólogo educativo en España, según el Consejo General de colegios de la Psicología en España (CGCOP, 2004) el objetivo de dicho profesional es el análisis del comportamiento humano en situaciones de aprendizaje, potenciando el desarrollo de habilidades y capacidades humanas e institucionales

Lo anterior, es fundamental para reconocer la psicología educativa como una disciplina y no como en sus inicios un campo neto de aplicación de los conocimientos psicológicos, aun así, España reconoce que Países de la Unión Europea llevan pasos adelante en la creación de leyes que delimitan las competencias y funciones específicas de estos profesionales (Carreras, 2012).

Se puede concluir entonces, que Francia y España comparten en gran medida la percepción de psicología educativa en cuanto a ésta, como disciplina con exigencias en los grados de especialización para el ejercicio profesional, así mismo la discriminación de escenarios y designación de psicología escolar y educativa (Hurtado-Olaya, García-Echeverri, Rivera-Porras y Forgiony-Santos, 2018). Además, de manera histórica, se ha evidenciado la valorización de esta profesión en el campo aplicado de la educación y como dicho valor se ha mantenido generado un mayor desarrollo en el ámbito educativo.

La psicología educativa en Reino Unido.

La psicología educativa en Reino Unido, inició vinculada con el análisis de las diferencias individuales y la orientación infantil. Esto se debió a la constitución de la educación obligatoria en 1870. Sin embargo, los docentes de la época debían enseñar a alumnos de edades y habilidades diferentes, suponiendo un reto enorme, además, debían de igual manera enseñar a estudiantes con dificultades de aprendizaje y discapacidad. En 1913 Cyril Burt, llegó a ser el primer psicólogo profesional, quien inició los estudios para evaluar y categorizar los niños de acuerdo con sus puntuaciones (León, 2011).

En este país se ha posicionado mediante publicaciones de carácter internacional que cuentan con el respaldo de la British Psychological Society

proporcionando a los psicólogos capacitación, posibilidad de sindicalización y veeduría de condiciones laborales (León, ob.cit., 2011).

En síntesis, Reino unido al igual que Francia y España da sus inicios marcados por necesidades educativas especiales para la inclusión pertinente de esta población, así mismo es importante resaltar que en estos países, el ejercicio de la psicología educativa implica un mínimo grado de especialización teórico práctica de dos años, dentro de sus funciones se destaca la prevención, diagnóstico y tratamiento de índole emocional, comportamental y en casos de presencia de hándicap el acompañamiento pertinente, sumándole un mayor énfasis en el componente de investigación implícito en ello reflejando en alto niveles de publicación científica. (Bonilla-Cruz, Forgiony-Santos y Rivera-Porras, 2017, Feo, R., 2015.).

La psicología educativa en Alemania.

A Hans Lämmermann se le considera como el primer psicólogo educativo en este país para el año de 1922. Los inicios de la psicología educativa en Alemania se basan en el reconocimiento de esta como campo aplicado, es decir, se llevan los conocimientos de la psicología a los escenarios escolares. En esa época, como función del psicólogo educativo se designaba la labor de evaluar habilidades e inteligencia para que pudiesen orientar un óptimo aprendizaje en los estudiantes (León, ob. cit., 2011).

Desde 1959 la república federal de Alemania hace una distinción a partir del manual para la psicología (Handbuch del' Psychologie) en el que separan 12 tomos de conocimiento dentro de los cuales unos hacen referencia a la psicología general y otros a la psicología aplicada (Conocimientos específicos de acuerdo a los campos de aplicación, entre ellos está lo pedagógico como el más cercano a la psicología educativa). Dichas divisiones de conocimiento hacen todas parte de lo que debe saber el psicólogo para obtener su título de diplomado, cabe resaltar que dicho título no le da la autoridad para ejercer la profesión, para tal caso hay dos opciones que incluyen una prueba de estado o en su defecto un doctorado que implica de dos a cuatro años más de estudio investigativo (Mankeliunas, 1965).

Alemania a pesar de ser el lugar donde nace la psicología como ciencia, frente a los sucesos ocurridos en la segunda guerra mundial, sufre un estancamiento en la producción de conocimiento de la psicología educativa, pese a ello y no destacarse por ser generadores de un gran cúmulo de conocimiento escrito, si han logrado de modo práctico ahondar en las técnicas de intervención y participando de forma activa en el diseño y desarrollo de los mismo centrostal y como lo menciona la Asociación de Psicología Educativa Alemana (The Sektion Schulpsychologie), aun así se destaca la insolvencia en la cantidad de psicólogos educativos (Bonilla-Cruz, Forgiony-Santos y Rivera-Porras, 2017), pues son muy pocos para realizar todo el cubrimiento de los estudiantes en procesos de formación.

La psicología educativa en Finlandia.

Siendo Finlandia uno de los países con mayor desarrollado y eficiencia en su sistema educativo, se aprecia que la figura del psicólogo escolar se establece de manera lenta respecto a los demás países europeos. Sus inicios datan en 1938 con la creación de Helsinki un centro de orientación infantil cuyo objeto se basa en brindar asistencia psicológica a las escuelas (Laaksonen, Laitinen y Salmi, 2007 citado en León, ob. ci., 2011 Forgiony-Santos, 2017).

Sin embargo, es hasta 1974 cuando al rol del psicólogo educativo se le asigna como funciones la promoción y mejoramiento del clima escolar y la atención individual clínica. En el 2003 con una reforma en la educación se presenta un cambio que redirige las funciones del psicólogo educativo, estas se enfocan ahora al student Welfire (bienestar del estudiante), y su objetivo se direcciona a promover las condiciones para facilitar un óptimo proceso de aprendizaje desde una perspectiva biopsicosocial, dando mayor atención al desarrollo físico, mental y social saludable desde un abordaje multidisciplinar (León, ob. cit., 2011; Rivera-Porras y Ruiz, 2015; Carrillo-Sierra, Arenas-Villamizar, Cadrazco y Amaya, 2017).

En cuanto a la formación académica de los psicólogos educativos, esta se inicia con los estudios en psicología clínica y su respectiva realización en escenarios supervisados, siendo acorde a los servicios clínicos que se incluyen

dentro de las funciones de su rol. Se siguen con saberes de profundización prácticos mínimo de tres años (master). Así mismo, el ejercicio profesional de esta toma como prioridad la prevención y la inclusión fundamentada desde reformas normativas de ley (León, ob. cit., 2011).

El sistema educativo filandés obtuvo en el año 2000 en las pruebas PISA(Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) notables resultados y se establecen una serie de determinantes socioeconómicos (Índicie económico social y cultural), efecto de los compañeros (Externalidad positiva - campo de lo psicológico) y calidad del recursos educativo (disponibilidad del material educativo) (Moreno, 2010). La conjetura de la presencia del psicólogo educativo pareciera ser un elemento diferenciador y primordial para alcanzar los éxitos hasta ahora obtenidos como elementos pedagógicos favorecedores del aprendizaje. Y tal como lo demostró León en su artículo, la presencia del psicólogo educativo es necesaria en todos los diferentes niveles y contextos sociales de la educación, es decir en el ámbito público como en el privado; además, demuestra de la misma manera este país lo beneficioso que puede ser contar con un profesional de dicha especialización.

Situación actual de la psicología educativa en Latinoamérica

Hasta este punto se ha presentado a groso modo una introducción, del inicio del desarrollo de la psicología educativa en algunos países representativos del continente europeo, así mismo se ha vislumbrado la percepción que tienen de ésta como disciplina o campo aplicado y como dicho reconocimiento les atañe determinadas funciones y competencias al rol que desempeñan estos profesionales. Ahora se trae a mención algunos países destacados del continente latinoamericano, siendo antesala para evidenciar los retos a los que la psicología educativa en Colombia está llamada.

La psicología educativa en Costa Rica.

La historia de la psicología educativa en este país data de hace pocos años, pues antes de los 50's esta no era ejercida por profesionales era ejercida por profesionales de otros campos. Fue hasta 1957, cuando llegó el primer

profesional graduado en el campo propiciando el progreso disciplinar. Al inicio de los 60´s en la universidad de Costa Rica el Instituto de costa Rica el Instituto de Investigaciones psicológicas desarrolló investigaciones en el campo de lo epidemiológico, junto a la elaboración y ejecución del proceso de admisión a la Universidad; ampliándolo académicoa nivel investigativo (Lobo, Almeida y Múglia, 1993; Lima, Salviano, Vilar y de Sousa, 2014).

En la actualidad, las áreas de intervención de la psicología educativa se podrían asumir desde dos puntos: los factores pedagógicos y los factores psicosociales (Gravini y Escorcia, 2010, Moreno, 2007),elementos donde sus fines están muy relacionados con la atención individual y la aplicación de pruebas psicométricas para el diagnósticos e intervención; se encuentra además, una intervención en la educación especial, la cual se da a nivel preventivo, capacitación, rehabilitación, atención y planificación educativa; también se presentan intervenciones en la educación no formal, en donde se realizan tales como educación para la sexualidad, educación para adultos, proyectos de intervención comunitarios aislados, educación para mujeres y organización comunal.

Tal como lo refiere Tapias (2012), la psicología clínica y la psicología aplicada a la educación carece de sistematización y publicaciones. Entonces si bien es cierto, existen profesionales con posgrado en el área, estos no se perciben como representativos, puesto que, la mitad se dedica a la docencia, y no necesariamente a ejercer su especialidad. Con base en lo anterior esta decir que la psicología en Costa rica es relativamente nueva, por lo cual aún no hay una definición del rol, las funciones y competencias del psicólogo en campo aplicado a la educación (Rivera-Porras, 2017).

La psicología educativa en Chile.

En el desarrollo histórico que dio pie a la psicología Chilena como se concibe hoy día, se destacan según Bravo y Tschorne (1969) y Contreras (2016) autores como Schneider y Villalobos entre los años 1890 y 1893 cuyos aportes estuvieron enmarcados en el origen de las sensaciones y la psicología aplicada; seguido de estos se halla el Dr. Mann personaje fundamental

entre chile y Alemania para concretar la creación del primer laboratorio de psicología experimental, dando paso a la creación del instituto de psicología de la Universidad de Chile bajo la dependencia de filosofía y educación.

Fue hasta 1947 que se fundó un departamento de psicología para la formación de profesionales universitarios. Pese a su fundación, siendo ya un gran logro, es solo hasta 1959 en que este logra independencia de la escuela de pedagogía y se establece como instituto de psicología propiamente dicho (Bravo y Tschorne, 1969; Contreras, 2016).

Por otra parte, según Arredondo e Iturra (2002 citado por Ossa, 2011), precisión y delimitación, encontrándose con aproximaciones de la labor de psicodiagnóstico en donde las tareas del mismo oscilan entre diagnóstico, asesoría a maestros e intervención con los alumnos. Esta situación afecta el rol y campo de acción del mismo, dado que el profesional realiza lo que se le ha definido como puesto de trabajo.

Sin embargo, se encuentra que la educación chilena pretende mejorar, influyendo también en el rol del psicólogo educativo, denominada psicología educacional en chile, pareciera asignársele características de poder (técnico) sobre los sujetos que interviene y la particularización del conocimiento. Siendo que la psicología educativa cuenta con más de 50 años de desarrollo (Manzi, 2011). Para Cornejo (2007, p.2.) este campo de la psicología debe diferenciarse de los demás. Por su parte, Coll, Marchesi y Palacios (1990) Siendo así, que, aunque Chile aún se encuentre en un proceso de desarrollo en cuanto al rol del psicólogo educativo, si se encuentra la disposición hacia este desarrollo, pues se está tratando de delimitar de mejor manera el rol que este ejerce y la función real que debe cumplir en el ámbito que le corresponde.

La psicología educativa en Argentina.

La psicología educativa en este como en otros países registra diversas etapas, según Roselli (2012) En los comienzos fue de carácter positivista, seguido por pensamiento desde la gestal y la fenomenología. En el siglo XX hubo cambio en la administración del servicio educativo transformando la

estructura curricular y pedagógica. Del mismo modo, la autora menciona que el rol del psicólogo educativo que opera en instituciones educativas es interrelacionar proyectos y actores y educativos en función del bienestar desde lo institucional y comunitario.

En Argentina, el rol del psicólogo educativo adquiere una connotación mucho más amplia que la del psicólogo escolar de otros países como ya se ha mencionado, para el caso se asume una distinción entre instrucción (un solo elemento enseñanza) y educación (Procesos) abarcado así procesos formales e informales en la educación (Monereo, 2011) está bien definido aún no se implementa este en todos los ámbitos.

La psicología educativa en Brasil.

En este país existe reconocimiento legal de la profesión del psicólogo, según Ardila, desde 1962, siendo el primer país latino americano donde se logró esto; la investigación psicológica también está muy adelantada, lo mismo que las aplicaciones a la selección del personal, industria, clínica, educación, etc.; se encontró, además, que ha sido influenciado por el psicólogo Radecki de origen Polaco, fundador del primer laboratorio de psicología de Brasil (Ardila, 1969, p. 65; Ardila, 2017).

En este país en lo que más se destacó la psicología es en la comprensión del proceso lecto-escritor, además, de concebir a la escuela como escenario de transformación social y al psicólogo actor del proceso. Conviven, sin embargo, en el escenario actual de la psicología escolar concepciones divergentes en el que se refiere a la actuación y al lugar del psicólogo escolar en el interior de la institución educacional, como lo refiere Souza (2004, p.157):

> Se trata de la discusión acerca del locus del trabajo psicológico en el campo de la educación... En esa perspectiva, el foco del trabajo sería la institución escolar y el locus se centraba en una actuación profesional en que el psicólogo desempeñaría el papel de asesor en la escuela y no como psicólogo de la escuela donde trabajara, subordinado.

En consonancia con las proposiciones antes expuestas, el servicio de psicología escolar del Instituto de Psicología de la Universidad de São Paulo

viene desarrollando intervenciones en creches, en la pre-escuela y en turmas de series iniciales con el objetivo de combatir el fracaso escolar (Hacha, 2004; Sayão y Guarido, 2004), así como trabajando en la creación y mantenimiento de espacios terapéuticos para el desarrollo infantil, como el "Lugar de Vida" (Kupfer, 2004).

Así pues, se podría mencionar que se han otorgado al psicólogo funciones de asesoramiento psicopedagógico limitando en parte el campo su actuación. Es decir, se puede concebir que, aunque la psicología educativa es muy tomada en cuenta en este país, el rol y las funciones del psicólogo en el contexto escolar no se han definido totalmente, pues se ha caído en el error de considerar al psicólogo educativo como una extensión de la función del docente.

La psicología educativa en México.

Inicialmente no había ningún interés por la ciencia de la psicología, solo hasta finales del siglo XX e inicio del siglo XXI, con la creación de una maestría en psicología en la Universidad Autónoma de Mexico (UAM), generando las posibilidades para apertura de la escuela de psicología, ampliando sus escenarios de actuación y ámbitos de aplicación. Actualmente, el psicólogo se vincula a los contextos educativos y orienta el proceso de enseñanza aprendizaje. Hernández (2008) citado por Cabrera, Mendoza, Arzate y Gonzales (2015).

Por lo tanto, los psicólogos educativos pueden ayudar en el diseño de programas educativos, en el fortalecimiento de las herramientas de aprendizaje de los estudiantes, participar en el diseño de los planes y programas de estudio, en la formación de los docentes, y en la promoción de la calidad de la educación, entre otras actividades.

Sin embargo, aún hoy se hace necesario establecer relación de las políticas educativas con procesos de investigación científica en el ámbito educativo de dicho país. Del mismo modo, Flores-Crespo (2008) especialista para la educación y el consecutivo de educación básica. Es decir que, aunque

con la creación de ambos consejos debió hacerse necesaria la investigación en cuanto a la psicología educativa, no sucedió de esta forma, teniendo aún la escasez y el compromiso de generar respuesta a dicha necesidad.

La psicología educativa en Perú.

En este país, se refieren a dos períodos de desarrollo de la psicología educativa según Alarcón (1968) citado en Meza (1990), asimismo (Alarcón, 1980; Garcia, 2017; Gallegos, Canaza y Catacora, 2017) mencionan en el primer periodo a los médicos o educadores, sus contribuciones son individuales y esporádicas, siendo su principal fin:

> Hacer mediciones de la inteligencia, observar su desarrollo y establecer normas peruanas; determinar el grado de relación entre inteligencia y rendimiento académico; observar la madurez para el aprendizaje" […] "En el segundo periodo la investigación se hace institucional, sistemática y más rigurosa. Destaca la figura de W. Blumenfeld, verdadero pionero de la psicología educacional en Perú. (p. 41).

Estos periodos corresponden a los inicios de la psicología en esta nación. Sin embargo, es en 1972 con la creación del Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo (INIDE) que la psicología educativa se reconoce institucionalmente como profesión; así mismo, el psicólogo educativo debería tener participación activa en investigaciones previas sobre la educación especial (Meza, ob. cit. 1990).Desde la creación del Instituto Nacional de Educación y Desarrollo Educativo (INIDE) se han ejecutado investigaciones psicoeducacionales.

Para enero de 1986, en el INIDE se creó la Dirección de investigaciones de Psicología Educativa, dentro de los objetivos de esta institución hay un especial énfasis en el abordaje psicométrico, es decir lo concerniente a pruebas estandarizadas desde su elaboración hasta su aplicación pudiéndose así orientar individualmente para mejorar la educación básica primaria y secundaria (Sánchez, 1986; Marchesi, Palacios y Coll, 2017).Siendo así, que, aunque la psicología educativa está bastante desarrollada en Perú, aún falta un crecimiento gradual en algunas prácticas correspondientes al psicólogo educativo, además, se debe finiquitar el rol y la función del mismo en las instituciones educativas.

Situación actual de la psicología educativa en Colombia

El rol del psicólogo educativo en Colombia.

En Colombia, la presencia del psicólogo educativo en las instituciones de educación no es de carácter obligatorio, como es el caso de algunos países del continente europeo. Sin embargo, la necesidad de quien supla las funciones que le competente a tal profesional, han ido demandando quien ejecute el rol, lastimosamente a nivel público si bien se ha intentado implantar una figura que cumpla las funciones, a esta se le designa como docente orientador y no se le reconoce el rotulo de psicólogo educativo.

Plantear el rol del psicólogo educativo en Colombia implica denotar sus funciones y por tanto lo que se espera de él, precisando el papel que desempeña e implícitamente la relación de este con las diversas profesiones que coexisten en las instituciones educativas formales, informales y de educación para la vida y el trabajo. En Colombia la profesión de la psicología está regulada por una entidad gremial, quien ha delimitado el objetivo de estudio de la psicología educativa.

Según el Colegio Colombiano de Psicólogos (COLPSIC). (s.f.), la psicología educativa en Colombia tiene como objeto de estudio:

> Los procesos de enseñanza aprendizaje en escenarios educativos, sean estos de carácter formal, informal y de educación para el desarrollo humano y el trabajo; teniendo presente la interacción permanente entre los saberes de la psicología y los saberes de la educación, así mismo las variables de naturaleza psicológica que intervienen en el proceso educativo, las variables neurocognitivas y socioculturales implicadas en dichos procesos.

El hecho de que en Colombia la psicología de la educación tenga un objetivo de estudio definido es un primer paso para que este avance en el proceso de ser reconocida como disciplina y no solo como campo aplicado; pero como sigue siendo un primer paso, pues es el mismo colegio de psicólogos colombianos quien aún le designa como un campo aplicado. Esta diferenciación marca la pauta para aspectos tales como la definición de las

competencias que debe tener quien ejecute el rol, tomando en cuenta que actualmente a nivel académico lo puede ejercer quien tenga un pregrado de psicología aun sin especialización.(Rodríguez, M, 2017).

Así mismo según COLSIPC el mayor ente nacional de esta profesión y quien faculta a los psicólogos para su ejercicio laboral no solo en el campo educativo, reconoce que el rol del psicólogo de la educación radica en la integración y configuración de los diferentes sistemas que componen los entornos en que viven los actores del sistema educativo.

En Colombia evidenciar la importancia del psicólogo educativo ha sido un proceso arduo, demostrar los beneficios de la implementación de este profesional al igual que otros profesionales plantea. Por lo tanto, establece la definición de competencias, desde la perspectiva académica, profesional, laboral de acuerdo Charria et ál. (2009) y la de Charria y Sarsosa (2010). Lo anterior, implica una mirada compleja y multifacética del cual se han construido una postura que constituye un perfil profesional que para el caso en el contexto educativo le permitió solucionar aspectos del contexto educativo forma exitosa. (Valdez, T.2017).

Una investigación desarrollada por Uribe et al. (2009) sobre Competencias laborales de profesionales de psicología, advierte diferencias entre las competencias genéricas y profesionales, desde la perspectiva esperada por empleadores y sector productivo y las desarrolladas en la formación académica. Sin embargo, coinciden en ciertas competencias como manejo de público, relaciones interpersonales necesarias en los diferentes campos de aplicación de la disciplina.

Las aportaciones mencionadas, han influido específicamente sobre la base del rendimiento competente de un profesional, son un esfuerzo sucinto que presenta limitaciones de contexto y que excluye elementos en términos de evidenciar los impactos logrados a nivel educativo y la mejora o avances significativos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dado que, como planteamos inicialmente, el psicólogo educativo se concibe como agente trasversal y dinamizador puesto que acompaña e invita a participar a todos

(corresponsabilidad familia, sociedad y estado) en el proceso de aprendizaje.

Entonces, se puede inferir que la presencia de un psicólogo educativo en los recintos escolares, no solo es necesaria, sino que además trae beneficios, tanto para las escuelas, como para los docentes y los estudiantes que participan en la misma. Por lo tanto, la implementación de este profesional debería ser tomada más en cuenta en los ámbitos educativos de Colombia.

Dadas las condiciones que anteceden, es importante señalar que el psicólogo educativo actualmente en Colombia, no es un profesional que actué y se desempeñe de modo individual, antes bien como lo plantea Carrillo, Bonilla y Bautista (2016) al sumergirse en otros escenarios en los que de igual modo que en las instituciones educativas se busca fortalecer los procesos de aprendizaje y en procura de que sus intervenciones sean cada vez más eficientes, eficaces e integrales, este se relaciona con múltiples disciplinas como lo son fonoaudiólogos, neurólogos, terapeutas ocupacionales entre otros, permitiéndose la conformación de grupos interdisciplinarios que enriquecen los procesos de todos los profesionales implícitos y principalmente de los aprendices a quienes se presta apoyo, acompañamiento e intervención.

Por otra parte, dentro de los inconvenientes que actualmente se presenta, se encuentra la mala imagen o el sesgo de percepción ante el rol del psicólogo educativo, que se ha desarrollado a partir de la ejecución del mismo por profesionales que no son propiamente psicólogos, sino de otras profesiones afines al campo educativo tales como los docentes, quienes no poseen la profundización teórica de todo lo que implica el proceso de aprendizaje y otros factores del desarrollo del ser humano. Otro inconveniente en cuanto al rol que ejerce el psicólogo en las instituciones es la constante confusión entre sus funciones y las de un orientador, psicopedagogo, asesor psicopedagógico, consultor educativo, entre otros, quienes en algunas ocasiones interfieren entre sus funciones y las facultades que en realidad le corresponden con las del psicólogo educativoo como docente orientador, debido a la falta de conocimiento epistemológico por parte de profesores y padres de familia, de la disciplina en términos de las limitaciones y alcances que tiene la misma.

Rol del psicólogo educativo en el contexto fronterizo.

Un aspecto de relevancia contextual es el comentado por Castro, Durán, Romero y Jaimes (2017) quienes proponen detectar la compleja situación que enfrenta la frontera Colombo Venezolana en materia social, política y económica que aqueja a las instituciones públicas, de la misma forma en que describe la relevancia y pertinencia de las políticas públicas en materia de educación, reconociendo las necesidades de los jóvenes, adultos iletrados y de las comunidades minoritarias como: las étnicas, menores con necesidades educativas especiales, inmigrantes, víctimas del conflicto armado, población rural. Por lo cual concluyen la relevancia de los psicólogos educativos como los encargados de sensibilizar, socializar y empoderar a la población perteneciente a las instituciones educativas, remarcando el hecho de que, a mayor conocimiento de sus derechos, de sus fortalezas y de sus debilidades podrán diseñar las estrategias más idóneas a la hora de generar cambios significativos.

Retos del psicólogo educativo en Intervención en Colombia.

Uno de los principales retos del psicólogo educativo implica el resignificar el rol del psicólogo en el ámbito educativo, asumir una postura clara frente al objeto de estudio de la psicología y las acciones desarrolladas en las instituciones educativas. Es decir, se debe evitar desvirtuar el rol de lo pedagógico (técnicas, metodologías aplicadas para la enseñanza) siendo esta dimensión sólo un aspecto dentro del constructo de lo educativo (del quien enseña y del quien aprende) donde convergen otros procesos cognitivos para la incorporación de conocimientos.

Según Gravini, Porto, y Escorcia (2010), la misión de la educación en el futuro es el aprendizaje de la comprensión entre las personas. El psicólogo educativo debe ser entonces, una persona mediadora de conflictos, un negociador y armonizador de las relaciones humanas. Debe, además contribuir en la formación integral del ser humano, trabajando para ello interdisciplinariamente, convirtiéndose en un conocedor de su disciplina.

Debe saber, además, que las diversas dificultades que se presentan en su campo de acción se debe al desconocimiento de las instituciones y porque algunos de los profesionales en psicología educativa aún desconocen y confunden el verdadero rol del mismo en el campo educativo.

Desde este punto de vista, el rol de psicólogo educativo no es distante de otras disciplinas y especialidades como psicología social y clínica. Por tanto, el escenario educativo requiere de una sólida cualificación y formación que integre en el psicólogo de las dimensiones teórica - práctica que le permita desarrollar habilidades y destrezas frente a la intervención de las realidades del contexto escolar social y familiar, tal como está siendo ejecuta en los países con un mayor desarrollo como disciplina y así evitar proyectar una imagen inequívoca y asumiendo la responsabilidad que implica el ejemplificar para desmitificar.

Ampliar su imagen y perfil profesional y ocupacional parece ser otro reto implícito para el psicólogo educativo en un futuro no tan distante, en el cual la actualización del abordaje, donde no solo debe atender población escolarizada, urbana y de clase media, sino también arribar una visión más contextualizada, ecológica y sistémica (Barriga, Hernández, Rigo, Saad y Delgado, 2006; Lopeda, 2017).

De esta manera, se establece un amplio espectro de acciones que se deben abarcar en pro del desarrollo integral y del potencial de cada actor (estudiantes -profesores - padres e institución), esto implica el diagnóstico, diseño, planificación, selección y aplicación de técnicas e instrumentos de investigación e intervención innovadoras que contemplen la atención a la diversidad psíquica y conductual.

Finalmente hay un reto que no parte de los alcances que otros países han permitido ver que se puede llegar a tener; sino que es propio de la historia que durante más de medio siglo ha sido característica en Colombia y que hoy día, tras los cambios en la administración política del país permite hablar de un postconflicto. Actualmente Colombia vive un quiebre que marca su historia, su sociedad y su cultura.

Por las consideraciones anteriores y reconociendo que los centros educativos son el lugar donde convergen todos los conflictos que están presente en la sociedad, el gran reto implica aportar desde la psicología educativa en el proceso de desaprender y volver a aprender todo un nuevo esquema de percibir el conflicto y de recibir a quienes fueron actores víctimas y victimarios directos e indirectos. Así como lo plantean Bonilla y Carrillo (2017) al afirmar que "los psicólogos educativos enfrentan el reto de continuar aportando a la enseñanza - aprendizaje en el posconflicto frente a las dinámicas y condiciones estructurales del país" (p. 21).

Discusión y conclusión

En Colombia a la psicología educativa le queda un gran camino por recorrer; aunque hay avances en la inmersión del psicólogo y sus verdaderas funciones en el contexto escolar, todavía no se considera como un actor fundamental en el campo educativo. Si bien para la máxima autoridad de la psicología en Colombia (COLPSIC) se ha definido un objetivo de estudio y un perfil profesional con funciones específicas para la psicología educativa, son quienes le reconocen aún como campo aplicado de la psicología más que una disciplina y es evidente que la concepción de la psicología educativa como una u otra, ha influido directamente en los alcances que pueda desarrollar está a nivel académico, laboral, teórico, práctico, investigativo y legal (de establecimiento de leyes y/o decretos).

Se puede concluir así también, que, en cuanto a los demás países, Colombia y los países Latinoamericanos en general, requieren del fortalecimiento y consolidación de la psicología educativa como disciplina, en términos de evidenciar carácter formal de una ciencia al servicio del desarrollo humano que está en constante y dinámica interacción. Espacio que se podría definir entre los saberes de la psicología y los saberes propios de la educación, permitiendo emerger los vacíos teórico y prácticos, que es posible que como en los países europeos impliquen y demandan mayores niveles de profundización en postgrado y desarrollo de competencias antes del ejercicio laboral de los mismos.

Con base en los hallazgos del continente europeo en donde una de las funciones del psicólogo educativo es la atención clínica (puesto dentro de sus saberes está la psicología clínica y la social de forma más profunda) y teniendo en cuenta que en Colombia dentro del perfil del psicólogo no se contempla esta función, sino la remisión de los casos que la requieran, cabría dejar el interrogante acerca de qué tan pertinente es adoptar esta función (atención de la psicología clínica) en el contexto educativo colombiano.

En lo que respecta a la psicología educativa en Latinoamérica, se aprecia lo relativamente nuevo que es para muchos países ésta, incluso como campo aplicado, ante lo cual se puede apreciar que si bien Colombia como se mencionó antes tiene largo recorrido por transitar, también tiene ventaja sobre algunos países en lo que respecta al notorio vacío que demanda un ente que supla las funciones del psicólogo educativo, como acompañante y orientador en la mejora de todos los procesos implícitos en los contexto de aprendizaje.

Dentro de los retos que debe afrontar el psicólogo educativo está fortalecimiento en la divulgación de lo que corresponde a su rol y su función dentro del campo educativo, ya que actualmente todavía se desconoce mucho acerca de las verdaderas funciones, alcances y límites del mismo. A nivel de formación se debe propender por esclarecer durante la formación del profesional competencias, aptitudes y actitudes propias del campo del conocimiento psicológico aplicado a la educación.

Finalmente otro de los retos implica responder a las demandas de las instituciones educativas, del contexto social y cultural relativas a la construcción de informes y dictámenes desde la dimensión psicológica y sus convergencias con otras áreas del conocimiento, especialmente aquellos referidos a los alumnos con necesidades educativas especiales para que en el momento de egresar al campo de acción logren identificar sus ejes de acción, labores y articulación con profesionales de este ámbito como orientadores o psicopedagogos, cuyas acciones si son complementarias, también son totalmente diferentes a las de un psicólogo educativo.

Los retos relevantes están en función de la diversidad de orientación sexual, manifestaciones diversas de masculinidades y perspectivas de género (Castillo y Morales, 2013) que complejiza los contextos educativos y los quehaceres de los diferentes actores de la educación (Maldonado, 2017), el respeto a las diferencias en el marco de la ecuación como servicio, derecho y promotor de movilidad social (Lara,2017), el reto para docentes y psicólogos radica en el cambio de las practicas pedagógicas e investigativas (Saker,2014), que permitan aportara los fenómenos del sistema educativo como la deserción escolar, el bajo desempeño académico y bajas competencias genéricas (Guerra, Guevara, y Robles, 2014; Silvera, 2016). El profesional del campo de la psicología que aplique a la educación debe propender porque sus actuar sea acorde a la identidad profesional (Peñaloza, 2015;Ruedas, 2016).

Como citar este capítulo

Angarita Ortiz, M.F., Forgiony-Santos, J.y Rivera-Porras, D. (2018). Rol y futuros retos del psicólogo en el campo de la psicología educativa en Colombia. En Carrillo-Sierra, S. M., Sanabria-Herrera, B. Bermúdez-Pirela, V. y Espinosa-Castro, J. F.(Ed.), *Actores en la educación: una mirada desde la psicología educativa* (pp.16-44). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Referencias

Alarcón, R. (1980). Desarrollo y estado actual de la psicología en el Perú (Parte C). Revista latinoamericana de Psicología, 12(2). Alianza editorial.

Ardila, R. (1969). Desarrollo de la psicología latinoamericana. Revista latinoamericana de Psicología, 1(1).

Ardila, R. (2017). Acontecimientos importantes en la historia de la psicología latinoamericana. Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology, 5(1 y2).

Barriga, F., Hernández, G., Rigo, M., Saad, E., y Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. Revista de la educación superior, xxxv (1), pp. 11-24. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60413702

Bonilla-Cruz, N. J., & Carrillo-Sierra, S. M. (2017). Fronteras en Educación: Una introducción. En M. Riaño, S. Carrillo, J. Torrado, & J. Espinosa, *Contexto educativo: Convergencias y retos desde la perspectiva psicológica* (págs. 19-27). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia.

Bonilla-Cruz, N. J., Forgiony-Santos, J., & Rivera-Porras, D. (2017). Intervención psicosocial y desarrollo de competencias del psicólogo desde la psicología evolutiva. En M. E. Graterol, M. I. Mendoza, R. Graterol, J. C. Contreras, & J. F. Espinosa, *Prácticas pedagógicas* (págs. 377-393). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia.

Bonilla-Cruz, N. J., Forgiony-Santos, J., & Rivera-Porras, D. (2017). Pedagogía del sentido: Reflexiones sobre la práctica pedagógica para la investigación. En J. Gómez, A. J. Aguilar, S. S. Jaimes, C. Ramírez, J. D. Hernández Albarracín, J. P. Salazar, . . . J. F. Espinosa, *Prácticas pedagógicas* (págs. 394-413). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia.

Bravo Valdivieso, L. y Tschorne, P. (1969). La psicología en chile. Revista Latinoamericana de Psicología, 1(2-3), pp. 95-104. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80501301

Cabrera, N., Mendoza, H., Arzate, R., y Gonzales, R. (2015). El papel del psicólogo en el ámbito educativo. Revista Alternativa en Psicología v.19. Recuperado de: http://alternativas.me/component/content/article/19-numero-31-agosto-2014-enero-2015/70-9-el-papel-del-psicologo-en-el-ambito-educativo

Carreras, L. (2012). Situación Actual de la Psicología Educativa en Europa. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, Recuperado de http://www.copmadrid.es/webcopm/publicaciones/educativa/edFO2012v18n1a8.

Carrillo, S., Bonilla, N. y Bautista, M. (2016). Psicología educativa y contexto: Una introducción. En Riaño, M., Torrado, J., Carrillo, S. (Eds.). Fronteras Educativas Desde La Perspectiva Psicológica (pp.19-24), CÚCUTA: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Carrillo-Sierra, S. M., Arenas-Villamizar, V. V., Cadrazco, J. A., & Amaya, A. E. (2017). Representaciones sociales de la función de la familia - escuela en la educación. En M. E. Graterol, M. I. Mendoza, J. Contreras, R. Graterol, & J. F. Espinosa, *La Base de la Pirámide* (págs. 353-372). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia.

Carrillo-Sierra, S. M., Forgiony-Santos, J., Rivera-Porras, D., Bonilla-Cruz,

N. J., Montánchez-Torres, M. L., & Alarcón-Carvajal, M. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente. *Revista Espacios*, *39*(17), 15-32.

Carrillo-Sierra, S. M., Rivera-Porras, D., Forgiony-Santos, J., Bonilla-Cruz, N. J., & Montánchez-Torres, M. L. (2018). Propiedades psicométricas del cuestionario de inclusión educativa (CIE) en contextos escolares colombianos. *Revista Espacios*, *39*(23), 24-36.

Castillo, J. & Morales, H. (2013). Los estudios de género a las nuevas masculinidades y/o los movimientos de padres por la custodia compartida de sus hijos e hijas. Revista Educación y Humanismo, 15(24), 108-121

Castro, Y. G., Durán, O. M., Romero, C. A. V. y Jaimes, J. E. B. (2017). Políticas públicas en educación para la población vulnerable de norte de santander. face: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, 17(2), 15-25.

Charria, V.H. y Sarsosa, K. (2010). Competencias académicas, laborales y profesionales del psicólogo javeriano de Cali. Ponencia presentada en VI Congreso

Charria, V.H., Sarsosa, K., Uribe, A.N., y López, C.N. (2009). Competencias académicas, laborales y profesionales del psicólogo javeriano de Cali. Póster interactivo presentado en XXXII Congreso Interamericano de Psicología (SIP 2009), julio,Guatemala.

Colegio Colombiano de Psicólogos (COLPSIC). (s.f). Campo psicología educativa. Recuperado de http://www.colpsic.org.co/productos-y-servicios/campo-psicologia-educativa/92

Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos CGCOP. (2004). Psicología Educativa. Obtenido de Consejo General de colegios de la Psicología en España: http://www.cop.es/colegiados/M-02744/

Contreras, G. S. (2016). Pensamiento y producción científica de Julio F. Villegas en la psicología latinoamericana. Cuadernos de Neuropsicología, 10(2), 59-70.

Cornejo, R. (2007). Los psicólogos y el futuro de nuestra educación. (Entrevistado por diversidad educativa). Recuperado de: https://docplayer.es/13200010-Los-psicologos-y-el-futuro-de-nuestra-educacion-entrevista-a-rodrigo-cornejo.html.

Escudero, I. y León, J. (2011). Hitos y retos del psicólogo educativo. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, vol. 17, n°1, pp. 3-11. Recuperado dehttps://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661151/hitos_escudero_PE_2011.pdf?sequence=1

Feo, R. (2015). Epistemología y práctica de la investigación sobre el aprendizaje estratégico en América Latina. Revista Educación y Humanismo, 17(29), 220-235. DOI: http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.17.29.1254

Forgiony-Santos, J. (2017). Prácticas pedagógicas: Concepciones, roles y métodos en la formación del psicólogo bolivariano. En Graterol, M. E., Mendoza, M. I., Graterol, R., Contreras, J. C., Espinosa, J. F. (Ed.). Prácticas pedagógicas. (p.198-218). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia. ISBN: 978-980-402-237-1. Recuperado de: http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2099.

Forns, M. (1994). El psicólogo en el contexto educativo. Anuario de psicología, n° 63, pp. 187-211. Recuperado de http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61247/88937

Gallegos, W. L. A., Canaza, K. D. C. y Catacora, S. M. A. (2017). El aporte de los psicólogos Peruanos en la Revista latinoamericana de psicología de 1994 al 2014: un estudio bibliométrico. Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social, 4(1),57-76.

García, J. E. (2017). La relación entre investigación básica y profesión aplicada en la psicología latinoamericana. Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social, 3(2), 109-124.

García-Echeverri, M., Hurtado-Olaya, P., Quintero-Patiño, D., Rivera-Porras, D. y Ureña-Villamizar, Y. (2018). La gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. Revista Espacios, 39 (49), 8-21. Recuperado de: http://www.revistaespacios.com/a18v39n49/18394908.html.

González, J. E. J. y Baéz-DOI, B. F. (2017). Formación y regulación profesional de la Psicología en Educación: Un desafío a nuestro alcance. Información Psicológica, (113), 33-47.

Gravini, D., Porto, A. y Escorcia, L. (2010). El psicólogo educativo en la actualidad: un facilitador del desarrollo humano. Psicogente, 13 (23), pp. 158-163. Recuperado de http://oaji.net/articles/2015/1787-1438300564.pdf

Guerra, J., Guevara, C. Y., y Robles, S. S. (2014). Validación del Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura (IEMML) en estudiantes de Psicología. En Psicogente, 17(31), pp. 17-32. doi:10.17081/psico.17.31.419

Hurtado-Olaya, P., García-Echeverri, M., Rivera-Porras, D. y Forgiony-Santos, J. (2018). Las estrategias de aprendizaje y la creatividad: Una relación que favorece el procesamiento de la información. Revista Espacios, 39 (17), 12-29. Recuperado de: http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/18391712.html.

Informes Psicológicos, 17(2), 79-91.

Internacional del Enfoque Basado en Competencias (CIEBC2010), septiembre Cartagena de Indias.

Kupfer, M. C. M. (2004). Oquetocaà/apsicologiaescolar. In A. M. Machado y M. P. R. Souza (Orgs.), Psicologia escolar: em busca de novos rumos (pp.55-65). São Paulo: Casado Psicólogo.

Lara, M. (2017). El derecho a la educación en la medición de pobreza: un análisis complejo. Revista Educación y Humanismo, 19(33), 386-397. http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2651

León, J. (2011). El psicólogo educativo en Europa. Colegio oficial de psicólogos de Madrid, vol.17, n°1, pp. 65-83. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660618/psicologo_leon_pe_2011.

Lobo, S., Almeida, L. y Múglia, S. (1993). Psicología escolar. La psicología en la educación en costa rica. Editora átomo. pp. 49–55. Recuperado de: http://iip.ucr.ac.cr/sites/default/files/curriculum/mariano_rosabal/psicologia%20escolar.pdf

Lopeda, P. C. O. (2017). Psicología educativa, más allá del contexto escolar.

Maldonado, C. (2017). Educación compleja: Indisciplinar la sociedad. Revista Educación y Humanismo, 19(33), 234-252. DOI: http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2642

Mankeliunas, M. (1965). Psicología y psicólogos en la República federal de Alemania. Rev. colomb. psicol., Vol. 10, n.2, pp. 123-135, 1965. Recuperado de:https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/33368/33347.issnelectrónico2344-8644.issnimpreso0121.

Manzi, J., González, R., Sun, Y., Bonifaz, R., Flotts, M. P., Abarzúa, A., y Zapata, A. (2011). La evaluación docente en Chile. MIDE UC.

Marchesi, Á., Palacios, J., y Coll, C. (2017). Desarrollo psicológico y educación.

Meza, A. (1990). Breve panorama de la psicología educacional en Perú. Revista de psicología (online), vol. 8, n.1. pp. 39-70. recuperado de: http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/3788/3765>. ISSN 0254-9247.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2012). El perfil del docente orientador que se rige por el Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto Ley 1278 de 2002). Bogotá: MEN

Monereo, C. (2011). Competencias Profesionales, Incidentes Críticos y Evaluación Auténtica en la Formación del Psicólogo de la Educación. In Trabajo presentado en el VI Congreso Internacional de Psicología y Educación, Marzo-Abril, Valladolid.

Montánchez, M., Carrillo-Sierra, S. M., & Barrera, E. (2017). Inclusión educativa: Diversidad a partir de la otredad. En M. E. Graterol, M. I. Mendoza, J. Contreras, R. Graterol, & J. F. Espinosa, *La Base de la Pirámide* (págs. 271-282). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia.

Montero Rojas, E. y Villalobos Palma, J. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel.

Moreno, J., y González, D. S. (2010). Determinantes de la eficiencia educativa

Nuván-Hurtado, I., Rivera-Porras, D., Carrillo-Sierra, S. M., Forgiony-Santos, J., Bonilla-Cruz, N. J., & Rozo-Sánchez, A. (2018). Diferencias en la calidad psicométrica de test construidos mediante la estrategia pedagógica audiovisual y las estrategias pedagógicas tradicionales. *Revista Espacios*, *39*(25).

Ossa, C. (2011). El rol del psicólogo educacional: la transición desde el paradigma de las implicidad al paradigma de la complejidad. Revista pequén escuela de psicología, vol. 1, n° 1, pp. 72-82. Recuperado de: http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/el%20rol%20del%20psicologo%20educacional.pdf

Peñaloza, G. (2015). Una mirada desde la Didáctica de las Ciencias al concepto

de visión del mundo. Revista Educación y Humanismo, 17(29), 308-320. DOI: http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.17.29.1259

Rivera-Porras, D. (2017). Prácticas pedagógicas: Desarrollo humano y construcción de sentido. En J. D. Hernández, J. J. Garavito, R. A. Torrado, J. P. Salazar, & J. F. Espinosa, *Encrucijadas pedagógicas: Resigni,cación, emergencias y praxis educativa* (págs. 339-363). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Astro Data, S.A.

Rivera-Porras, D., & Ruiz, M. (2015). Satisfacción del Estudiantes que Actualmente Cursa Electivas en Bienestar Institucional FESC. *Mundo FESC*, *1*(9), 79-94.

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. DOI: http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2654

Roselli, N. (2012). La psicología de la educación en argentina. Raíces, desarrollos y perspectivas. Revista de psicología universidad de Antioquia, 4 (2), pp. 103-108. Recuperado de: Cambiar URL por: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/article/view/15484

Ruedas, M. (2016). Aportes axiológicos de experiencias didácticas complejizantes en la formación de docentes. Educación y Humanismo, 18(30), 28-41. DOI: http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1312

Saker, J. (2014). Práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores: contexto y pertinencia de la calidad educativa. Revista Educación y Humanismo, 16(26), 83-103

Sánchez, M. D. P., y Sánchez, P. A. (1986). Nuevas perspectivas de evaluación, diagnóstico e intervención en la educación especial. In Anales de Pedagogía (No.4).

Sawaya, S. (2008). Sociedad de la información, enseñanza y aprendizaje: la reformaeducativaenBrasil.Universitaspsychologicav.7no.3, pp. 869-882. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n3/v7n3a19.pdf

Silvera, L. (2016). La evaluación y su incidencia en la deserción escolar: ¿Falla de un sistema, de las instituciones educativas, del docente o del estudiante? Revista Educación y Humanismo, 18(31), 313-325. DOI: http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1381

Souza, M. P. R. (2004). Aqueixa escolare o predominio deu mavisão de mundo.

In A.M. y Machado P. R. Souza (Orgs.), Psicologia escolar: em busca de novos rumos (pp.17-37). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tapia Valladares, J., Carmiol Barboza, A. M., y Rosabal Coto, M. (2012). La psicología del desarrollo en Costa Rica: alcances y perspectivas futuras. Revista Costarricense de Psicología,31(1-2).

Uribe, A., Aristizabal, A., Barona, A. y López, C. (2009). Competencias laborales del psicólogo javeriano en diferentes áreas aplicativas: clínica, educativa, social y organizacional. Psicología desde el Caribe, 23, 21-54.

Valdez, J. (2017). Construcción de la identidad profesional de los formadores de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional. Educación y Humanismo, 19(32), 145-158. DOI: http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.32.2538

Villalba, J. (2016). La convivencia escolar en positivo. Revista Educación y Humanismo, 18(30), 92-106. DOI: http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1324

2 GRUPOS ÉTNICOS EN LA EDUCACIÓN: RETOS DE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA

***Yahir-Enrique-Julio-Hoyos*[7] y *Laura-Nataly Roa-Arenales*[8]**

[7]*Psicólogo, Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Especialista en Gerencia Social, Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Maestrante Neuropsicología y Educación - Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), España. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: yhoyos10@unisimonbolivar.edu.co, yahirjulioboyos@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8655-6602.*

[8]*Psicóloga en formación - Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Líder del Semillero de Investigación Moviendo Cultura (SIMOC). Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: l_roa@unisimon.edu.co, l.roa27@hotmail.com. https://orcid.org/0000-0001-6395-0343.*

Palabras clave

Psicología educativa, diversidad cultural, derechos, grupos étnicos, intercambio de saberes.

Resumen

El presente capítulo hace una revisión de la Constitución Política de Colombia de 1991 y del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 (Colombia), dando visibilidad desde el ámbito legal al reconocimiento de la diversidad cultural, garantizando el desarrollo, respeto, integración y cumplimiento del derecho a la educación de los miembros de los grupos étnicos en nuestro país, como eje para entender las diferencias, aceptarlas y construir aportes para su beneficio; así mismo, destacando el rol que tiene el psicólogo educativo al diseñar y llevar a cabo estrategias que aumenten la cooperación hacia las poblaciones excluidas del sistema y mejoren a su vez, el logro educativo conforme a sus intereses y necesidades de formación, sin que ésta incurra en acciones que supriman, excluyan o transgredan su cosmovisión, ya que, el arraigo cultural y el desarrollo de los jóvenes de los grupos étnicos, está asociado a las prácticas y saberes de sus pueblos, adquiridos como un legado en el contexto al que pertenecen, así mismo se hacen aportes de lo que pudiera ser un proceso educativo óptimo, a partir de la consolidación de un colectivo de intercambio de saberes al interior de los grupos étnicos.

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA

ETHNIC GROUPS IN EDUCATION: CHALLENGES OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Keywords
Educational psychology, cultural diversity, rights, ethnic groups, exchange of knowledge.

Abstract
This chapter reviews the Political Constitution of Colombia of 1991 and the National Development Plan 2014-2018 (Colombia), ensuring visibility from the legal sphere to the recognition of cultural diversity, guaranteeing the development, respect, integration and fulfillment of the right to the education of the members of the ethnic groups in our country, as the cornerstone to understanding the differences, accepting them and providing contributions for their benefit. Likewise, it is important to highlight the role of the educational psychologist in designing and implementing strategies that increase cooperation with the excluded populations of the system and improve, in turn, educational achievement according to their interests and training needs, without this incurring on actions that suppress, exclude or transgress their worldview since the cultural roots and development of young people of ethnic groups is associated with the practices and knowledge of their peoples acquired as a legacy in the context to which they belong. Similarly, contributions are made to what could be an optimal educational process, based on the consolidation of a collective exchange of knowledge within ethnic groups.

Introducción

Colombia es uno de los países de América Latina que goza de una gran riqueza cultural, pues cuenta con cuatro sectores étnicos, que según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], (2007) son "los pueblos indígenas, las poblaciones afrocolombianas, incluidas las comunidades raizales de San Andrés y Providencia y la comunidad de San Basilio de Palenque, en el departamento de Bolívar y el pueblo ROM o gitano" (p. 19). Esto demuestra que la multiculturalidad está extendida a lo largo y ancho de todo el territorio nacional, representado en las lenguas nativas, costumbres y tradiciones de cada pueblo étnico del país; lo que a su vez indica, que la práctica de su realidad cultural es la garante de perpetuar y asegurar este legado a cada una de las generaciones venideras, teniendo

en cuenta que en una sociedad equitativa todos los habitantes gozan de los mismos derechos y oportunidades; permitiendo así, una convivencia pacífica que facilite las condiciones de formación en capital humano. (Departamento Nacional de Planeación [DNP]), 2015.

El DNP, 2016 "Provee los lineamientos estratégicos de las políticas públicas formuladas por el Presidente de la República a través de su equipo de Gobierno". En él se despliegan diferentes objetivos para hacer de Colombia la más educada de América latina en 2025, dentro de estas metas se encuentra el cierre de brechas en acceso a la educación de calidad entre individuos, grupos poblacionales y regiones; logrando desde los valores, la comprensión, el respeto y el reconocimiento de la diversidad; la oportunidades para todos los ciudadanos de promover los derechos humanos, evitando situaciones de exclusión y dando mayor cobertura a los procesos educativos en zonas rurales.

De esta manera, se dibuja en el horizonte de la realidad de los grupos étnicos, un reto extraordinario para el psicólogo educativo; puesto que su actuar, puede contribuir a la construcción de comunidad, desde el territorio, organización, cultura y jurisdicción propia de cada sector, permitiéndoles pensar por sí mismos, tomar sus propias decisiones, considerando siempre sus raíces, su contexto, sus aspiraciones, sus capacidades y límites (Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas [CONTCEPI], 2013); lo que confronta la idea de una enseñanza para el desarrollo de competencias que respondan al entorno de estas poblaciones, permitiendo de esta manera una armonía existente entre los lineamientos referentes de calidad establecidos de acuerdo al estado, lo que consideran necesario y pertinente aprender (Ministerio de Educación [MinEducación], 2014).

Ahora bien, para que el efecto de la educación en los grupos étnicos sea positivo se debe establecer un colectivo de intercambio de saberes conformado por un grupo interdisciplinar, compuesto por representantes del Ministerio de Educación, miembros del gobierno local, docentes, psicopedagogos, trabajadores sociales, autoridades de las comunidades y Psicólogos educativos; en el cual este último implemente acciones desde el método descriptivo orientado hacia una investigación etnográfica,

experimentando y comprendiendo el significado de todos los eventos que se viven al interior de la comunidad, para así lograr acrecentar habilidades que permitan el desarrollo personal, comunicacional, intelectual y socio-afectivo. Fortaleciendo y promoviendo asimismo principios como la equidad, la convivencia pacífica y valoración de su propia diversidad (Woolfolk, 2006).

Reflexiones sobre la identidad cultural

Reconocimiento de la diversidad cultural.

Cada país, ciudad o región tiene sus costumbres, tradiciones, expresiones orales, música, danza, artefactos, carnavales y festividades; todo esto hace parte del conocimiento y vivencia de sus antepasados, del legado que han heredado de generación en generación; que es visible en sus formas de vestir, pensar, hablar y hasta de preparar sus alimentos, siendo distintivo de los demás y ostentando un sello propio. A éste conjunto de características se le da el nombre de cultura, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1982, afirmó que:

> La cultura debe ser considerada el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.

En ese sentido, la cultura determina al individuo, lo enriquece, llena de valores, costumbres, hábitos, creencias e identidad, lo forma como ser moral y de principios, a partir de sus enseñanzas, crianza y educación; lo que invita a entenderlo desde aquello que lo caracteriza y diferencia de los demás, abriendo paso así a la diversidad; pues la diversidad hace parte de la humanidad, permite enseñar, aprender, tolerar, crecer, entender, observar y tomar conciencia del otro; de lo que piensa, siente y vive de acuerdo a la percepción que tiene de la realidad. Creando lazos que permitan constituir sociedades cada vez más pacíficas y creativas, representada en el patrimonio contenido al interior de un grupo social, entendiendo el valor estético de su propio ser y el de aquellas experiencias colectivas que son reguladas por códigos sociales que circundan en su interior y los hacen particulares, determinando su existencia, su manera de

ver el mundo y la manera como coexisten en él (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2010).

La diversidad cultural que existe en Colombia es un bien que debe protegerse y preservarse con dignidad y respeto, en ella se refleja el legado existente dentro de la nación, además es un referente para el resto del país de lo que es identidad y sentido de pertenencia; valorando que los grupos étnicos han sido partícipes y constructores del territorio nacional; lo que debe redundar en el favorecimiento de su calidad de vida y del bienestar de estos, puesto que hacen parte de ese colectivo diverso (Cepeda, 2012). Por tal razón, no sólo buscan reconocimiento político, económico y cultural, sino también aportar desde sus realidades a la equidad de los colombianos; es pertinente entonces aclarar, que la diversidad cultural se transforma en fundamentos de creatividad y desarrollo humano a partir de la interacción.

En Colombia, la diversidad cultural es contemplada en la Constitución Política de 1991; a partir de ella se instauran diferentes leyes y normas para el cumplimiento, reconocimiento y derecho que tienen los integrantes de los diferentes grupos étnicos; los principios que se destacan son: Artículo 7: "El estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana", Artículo 10 "...Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparte en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias, será bilingüe"; Artículo 67 "La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura", y el Artículo 68 "Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural".

De igual manera, la Constitución Política de 1991, reglamenta el cumplimiento de los derechos y deberes de los ciudadanos, la estructura y organización de la nación; en ésta se consolidan las relaciones interculturales fundamentadas en el respeto de las diferencias y el reconocimiento de las mismas, tal como lo expone la Ley 1381, Ley de Lenguas Nativas del 25 de enero de 2010 publicado por el Ministerio de Cultura y la Dirección de poblaciones en 2013; describiendo el reconocimiento a la protección y desarrollo de lo que es

considerado como derechos lingüísticos de los grupos étnicos en Colombia. Esto a su vez, hace promoción de aquello que representa el uso y evolución de las lenguas nativas; elevando su importancia, logrando prever bienestar y resaltando los principios de los cuales son beneficiarios, haciendo posible que el futuro de las lenguas nativas no sea amenazado, permitiendo que cada pueblo viva y difunda su propia lengua (González, 2012: 197).

Lo anterior, visibiliza la diversidad cultural en el territorio nacional, sin embargo, la realidad ha sido distinta, pues existen situaciones que ponen en riesgo los grupos étnicos evitando que evolucionen, vulnerando o transgrediendo sus derechos y por ende amenazando sus manifestaciones culturales en el tiempo; algunas de estas circunstancias se dan por las condiciones cambiantes del país, la expansión de cultivos ilícitos, la presencia de grupos armados ilegales, la exclusión, la pobreza, la violencia y el conflicto armado; que genera la perdida de valor cultural y autoestima, la ruptura generacional de las tradiciones y el desplazamiento de muchas comunidades indígenas en un acto desesperado para mejorar sus condiciones de vida(Frieri2014; Molina- Betancur, 2012).

Por tal motivo, se hace necesario educar y forjar la capacidad para convivir en paz entendiendo la diversidad, el respeto e inculcándoles la importancia del diálogo y el reconocimiento de las diferencias, para que la educación sea un espacio en el cual todos tengan la oportunidad de gestar proyectos que aporten a la construcciónde lpaíssinimportarlaedad. Valorando también, las demás normas que rigen las dinámicas humanas de este país y dan claridad a los habitantes de cómo interactuar y participar de una vida plena en sociedad en la que se preserve el orden político, económico y social.

Inclusión de los grupos étnicos en la educación.

La educación es un derecho al alcance de todos los habitantes en el territorio nacional, contemplado en el Artículo 67 de la Constitución Política, pues su implementación fortalece las capacidades intelectuales y las habilidades sociales del individuo; redundando en el desarrollo personal y favoreciendo la calidad de vida. Tal como lo describe el DNP (2015), una sociedad que accede a la educación tiene la posibilidad de forjar su gente y convertirla en fuerza laboral calificada, puesto que, la educación no es estática, ésta es

recibida por el individuo quien la devuelve transformada en acciones que hacen eco en su contexto; de la misma manera, la educación se convierte en una oportunidad de movilidad social, garantizando que los ciudadanos asuman un papel transformador en la sociedad, siendo facilitadores de mejores condiciones de vida, logrando también contar con mecanismos de participación pacífica que los aleja de las conductas que están direccionadas hacia la violencia.

Dicho de esa manera, Cárdenas y Urueta (2014) exponen que es necesario instalar una postura renovada de aquel que se educa, atendiendo a las necesidades, características de quienes conforman su comunidad y del contexto socio-histórico en el que se encuentran; asimismo la emergencia de nuevos modelos educativos que busquen llegar a la población que se encuentran lejos de las grandes urbes, aumentando los índices de cobertura educativa y sobre todo, favoreciendo a los grupos étnicos con una educación incluyente y de calidad, en la cual las personas sean entendidas como "...actores colectivos y no como individuos; a razón de la construcción histórica, social y cultural.." (Angarita-Ossa, y Campo-Ángel, 2015, p. 77).

En Latinoamérica existen experiencias donde se teje un panorama alentador de lo que pudiera ser un proceso formativo a partir de la educación intercultural, como el Servicio Agropecuario para la Investigación y Promoción Económica, quienes desarrollan su trabajo en beneficio del pueblo Awajun Wampis en la selva amazónica del norte del Perú; con el cual se fomenta el manejo sostenible y generan acciones que favorecen la conservación de sus recursos naturales; haciendo promoción a la participación de la población, en particular de las mujeres, garantizando el buen vivir, a lo que ellos denominan "Tajimat Pujut" mediante el manejo sostenible del bosque (Berzosa, Gomero, Martínez, Medina, López, Orobio y Serrano, 2013).

Por otro lado, Colombia, propendiendo por la inclusión en el sistema educativo mediante la Ley 115 de 1994 establece en el Artículo 55 que la etnoeducación es un proceso formativo para grupos étnicos o comunidades que hacen parte del territorio nacional que poseen una cultura que incluye su lengua, tradiciones, fueros ya sean propios o autóctonos. Esta propuesta educativa, debe responder al ambiente, a los procesos productivos, sociales y culturales; respetando de esta manera las creencias y tradiciones de las comunidades en las cuales se pueda desarrollar.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2009) etnoeducación política edutavia que responde al derecho a la educación y respeto por las minorías étnicas, mediante la implementación de un currículo flexible que logre una formación que respete y desarrolle su identidad cultural" (Constitución Política, Art. 68, p.12).

Es de destacar también, que el Proyecto de Fortalecimiento de La Educación Media y Tránsito a la Educación Terciaria 2014-2021, Marco de Planificación para Grupos Étnicos (MPGE) del Ministerio de Educación Nacional, busca el diseño e implementación de una arquitectura académica que ofrezca garantías para la educación media, pudiendo centrar sus acciones en el fortalecimiento de competencias básicas y socioemocionales; incrementando de esta manera el ingreso y finalización de esta etapa escolar. A su vez, la promoción a otros niveles de la educación, en este caso la educación terciaria; logrando fortalecer así la capacidad institucional, haciendo presencia en por lo menos 26 departamentos del país con sus respectivas entidades territoriales; dando cobertura a los 64 pueblos indígenas de Colombia y a las diferentes organizaciones afrocolombianas, palenqueras y raizales (MinEducación, 2014).

De esta manera, resulta necesario una propuesta de visión integradora, que permita ir más allá del paradigma enseñanza aprendizaje; que se ajuste a lo que propone el MEN desde el MPGE, que aluda el alcance del Art. 68 de la Constitución Política de Colombia, pero que también pueda ser significativo como la experiencia del pueblo Awajun Wampis en la selva amazónica del norte del Perú. Es entonces pertinente, desarrollar un proceso que acerque a la institucionalidad hasta la comunidad, logrando conocer, identificar y concertar cuáles son sus necesidades, expuesta por ellos mismos desde su realidad étnica; a partir de ahí diseñar con un grupo interdisciplinario lo que serían los currículos a implementar, teniendo en cuenta el desarrollo de competencias básicas y socioemocionales.

Este grupo interdisciplinar, estará compuesto por representantes del MEN en primera instancia, miembros del gobierno local, docentes, psicopedagogos, trabajadores sociales, Psicólogos educativos, autoridad de las comunidades y un colectivo de intercambio de saberes. Entendiendo este último como un grupo de personas que al interior de la comunidad o del grupo étnico se destacan por una labor específica que realizan, y que ésta pudiera

hacer parte de las transferencias educativas que serán replicadas con la comunidad. Dicho así, es necesario que el grupo interdisciplinario sea cualificado en la cultura con la cual tiene incidencia, es decir: aprender su lengua, sus tradiciones, lo que es aceptado o no por este grupo étnico; entender su ritualidad y celebraciones siendo respetuosos de ella. Conocer su tradición oral y a partir de ella desarrollar parte de su currículo, pues el artículo 10 de la constitución política nos habla de una educación bilingüe; esta debe ser impartida en doble vía, logrando entonces que el grupo interdisciplinario intercambie el conocimiento desde la lengua étnica para dar a conocer la suya; permitiendo que el grupo étnico incluyendo el colectivo de intercambio de saberes comprenda, lea y escriba su propia lengua desde la otra.

Impartir el proceso académico o de transferencia de saberes, representa una experiencia lectoescritora-vivencial; esto pudiera facilitar el ingreso y participación de los miembros de los grupos étnicos en el sistema educativo. Sería una propuesta desarrollada al interior de la comunidad, en su contexto, desde los recursos que les ofrece su realidad social, sin que esto represente un acto de exclusión al no vincularlos a una institución regular con plataformas diferentes a las que les pueda proveer su contexto; pues se pretende que conozcan la educación desde su propia cultura sin que esto implique arrancarlos de ella. Podría considerarse poco grato desentrañar un miembro de la comunidad de un grupo étnico y mostrarle de golpe un ambiente totalmente diferente al suyo, donde accede a espacios y recursos que en algunos casos no puede hacerlo con tanta facilidad desde su grupo social, sería relativo. Tal es el caso de algunos jóvenes del pueblo barí, ubicados en la selva del catatumbo en la frontera de Colombia y Venezuela, quienes muchas veces salen de su comunidad y llegan a Cúcuta, capital del departamento de Norte de Santander a estudiar carreras que les permitan favorecer a sus comunidades cuando sean profesionales; pero muchos de ellos ni siquiera regresan.

Esto pudiera demostrar, que los procesos etnoeducativos y de interculturalidad requieren de condiciones totalmente diferentes a una educación regular, que está más allá del aula de clases y de aquel que imparte el conocimiento, puesto que es colectivo se construye en comunidad, desde el hacer y el vivir la etnicidad; está en la creencia y en la manera como se asume

ésta. Está en el abuelo pero también en el niño, hace parte del ambiente y del contexto pues éstos determinan su identidad.

El psicólogo educativo y la diversidad.

De acuerdo al Artículo 1º de la Ley 1090 de 2006, la psicología es definida como una ciencia que se fundamenta en el ejercicio de la investigación; así mismo, se asume como una profesión que favorece el desarrollo integral; potenciando de esta manera, las habilidades y capacidades en cada uno de los contextos en los que se aplica; ya sea en la educación, la salud, el trabajo, la justicia, la protección ambiental, el bienestar y la calidad de lavida.

En ese sentido, es la educación el campo apremiante en este interés por reflexionar acerca de los desafíos que representan los procesos académicos de cara a la diversidad y a la inclusión de los grupos étnicos al sistema educativo en este país. Razón por la cual se contextualiza sobre la psicología educativa, su significado y su representatividad en el ejercicio académico; tal como lo define Woolfolk (2010), es una "Disciplina que estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje; aplica los métodos y las teorías de la psicología, aunque también posee los propios". Por otro lado el Colegio Colombiano de Psicólogos [COLPSIC]. (s.f.) expone que la psicología educativa tiene:

> Como objeto de estudio los procesos de enseñanza aprendizaje en escenarios educativos, sean estos de carácter formal, informal y de educación para el desarrollo humano y el trabajo; teniendo presente la interacción permanente entre los saberes de la psicología y los saberes de la educación, así mismo las variables de naturaleza psicológica que intervienen en el proceso educativo, las variables neurocognitivas y socioculturales implicadas en dichos procesos.

Aun siendo definida como el estudio de los procesos de enseñanza aprendizaje, para este caso la psicología educativa debe trascender ese espectro; el psicólogo educativo tiene un alcance de mayor magnitud para su accionar, superando lo expuesto por Hernández y Díaz (2013) respecto a los tres elementos que hacen parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el primero es descrito como el agente que aprende; en este caso es el estudiante, aquel que es favorecido con el conocimiento; en segundo lugar está el agente que enseña, haciendo referencia al docente; finalmente todo aquello que es

diseñado y preparado para poner a disposición de los dos anteriores, es decir, lo que el uno aprende y el otro enseña; lo que comúnmente conocemos como los contenidos curriculares.

La realidad del proceso educativo desarrollado desde la interculturalidad o etnoeducación, arroja un panorama totalmente diferente, el psicólogo educativo tiene la posibilidad de diseñar y/o conducir desde la investigación -como una de las vías para el desarrollo de su labor profesional- estudios que le permitan acercarse a la comprensión de los demás contextos que se vinculan a la educación tal como el ámbito familiar, comunitario, social y cultural; haciendo aportes de gran valor desde teorías, principios, modelos, procesos de enseñanza, métodos y técnicas; de igual manera el desarrollo de procedimientos que permitan monitorear, medir o evaluar el proceso de cada individuo vinculado de acuerdo a sus necesidades particulares, pero también colectivas (Arvilla, Palacio y Arango, 2011).

Es importante destacar, que la labor del psicólogo educativo está llamada a transformar los procesos de enseñanza aportando a una formación por competencias, una que forme desde la criticidad de la realidad, que favorezca el liderazgo, las relaciones interpersonales, que redunde en la empatía; esa que humaniza y se construye entre todos los actores del proceso formativo; pues en la actualidad el docente no tiene la última palabra, así como tampoco la formación puede asumirse de manera unidireccional; es un ejercicio integrador.

De ahí que, al pasar de los años en los escenarios educativos se ha visto la necesidad de crear enfoques en los que los estudiantes sean miembros activos y participativos en ese intercambio de saberes y experiencias, argumentando sus posiciones críticas y creando reflexiones acerca de ellas, permitiendo la construcción de un país basado en la equidad, lo cual se complementa con las acciones impartidas por el psicólogo educativo en temas relacionados con la diversidad; pues éstas deben estar encaminadas a la mejora logros educativos pertinentes alas necesidades e interese de las comunidades étnicas (Min Educación, 2014).

A partir de la transferencia de saberes se integran el conocimiento y las prácticas que ocurren dentro de los grupos étnicos y las consecuencias de éstas

dentro de su contexto sociocultural, otorgando relevancia a la cosmovisión de los pueblos; esa que permite a un grupo tradicional representarse así mismo de manera estructurada, dando muestra de cómo se conjugan e interrelacionan coherentemente a cerca de entorno ambiental, su forma de vida, universo y la visión del mundo que los rodea; logrando de esta manera que el psicólogo educativo, facilite las vía que le permiten a un grupo étnico apropiar y disfrutar de aquello que les representa la inclusión al proceso educativo, contribuyendo de esta manera al cierre de brechas del cual se habla en el PND (Diaz, Hernandez, Rigo, Saad y Delgado, 2006; Sánchez, González y Zumba, 2016; Vargas, 2010)

Es de esta manera, como potenciar el colectivo de intercambio de saberes se convierte en el reto del psicólogo educativo, enfocándose entonces en llevar a cabo con los grupos étnicos habilidades que los orienten a su desarrollo personal, comunicacional, intelectual y socio-afectivo; con el fin de fortalecer la sana convivencia. Esta labor, pudiera enfocarse entonces en el desarrollo de métodos descriptivos desde la investigación etnográfica, logrando de esta manera experimentar y comprender el significado de todos los eventos que acontecen al interior en la comunidad (Woolfolk, 2006).

Discusión y conclusión

Elementos como el ambiente, procesos productivos, sociales y culturales están ligados a la formación académica de los grupos étnicos, sin que esto deje de lado sus creencias y tradiciones. Esto también, tiene relevancia en el uso de la lengua materna, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

Dicho lo anterior, se puede enfatizar en que el gobierno de este país, ha implementado programas entorno a la mejora de la educación, buscando integrar a los sectores étnicos; pero la desigualdad sigue siendo un reto para la atención a estos grupos; puesto que, la implementación de un proyecto de este alcance requeriría de un equipo interdisciplinar, en el cual el psicólogo educativo favorezca la inclusión de los grupos étnicos al colectivo de intercambio de saberes através de las habilidades sociales, emocionales e intelectuales, la convivencia social y la salud mental (Barraza, 2015).

Es preciso destacar entonces, que los procesos formativos deben ser permeados por las realidades de las comunidades que son su objeto, pues se hace ineludible conocer y entender sus necesidades, sin que esto incurra en un acto de acción con daño, si se puede llamar así; pues la historia refiere casos en los cuales la educación ha sido un acto devastador de la identidad cultural de los pueblos en Colombia. Así como Castro (2014) recrea lo que a comienzos del siglo XX hasta la década de los 60, fue un propósito errado de la Iglesia católica y de las escuelas oficiales al pretender educar a los pueblos indígenas, aplicando currículos que eran ajenos a la realidad cultural de los grupos y que, en gran parte de los casos, contenían el displicente hecho de prohibir la práctica de su propia lengua: su lengua nativa.

Indiscutiblemente, la mirada al conocimiento occidental se encuentra alejada de la realidad de las comunidades étnicas, de ello hay evidencias, más cuando implican la práctica e intercambio de creencias culturales distintas (Guido y Bonilla, 2013). De ahí, que algunas de las prácticas educativas implementadas en áreas urbanas, han llevado a la terminación de proyectos que aportan al desarrollo educacional, "...tal es el caso de la finalización del Programa de Etnoeducación en el Ministerio de Educación en 2002, que después de 18 años de funcionamiento, puso en evidencia el desinterés del Estado por este tipo de acciones" Defensoría del Pueblo (citado por Bodnar, 2005, p. 5). Dicho así, es la Ley 115 de 1.994, la que adopta este programa como una alternativa educativa que propuso la Etnoeducación con el ánimo de comprender las características propias de las culturas, logrando de esta manera un acceso al conocimiento basados en el principio de equidad (Bodnar, 2005)

El profesional de la Psicología Educativa tiene el compromiso de velar por el aprendizaje, la enseñanza, el conocimiento intelectual, afectivo y moral de los sectores étnicos en el ámbito educativo; sin embargo, esta función contiene reto tácito; y es la rigidez que existe entre los currículos del sistema educativo y el beneficio de los grupo étnicos, lo cual genera que algunos miembros de estos grupos rechazan y consideran la educación fuera de su comunidad como desarraigada, lo que dificulta la intervención del psicólogo o profesional de la educación (MinEducación, 2014).

Es por ello, que el psicólogo educativo se debe prever, a pesar de las circunstancias, que la entrada de las competencias educativas en torno a los sectores étnicos, estén completamente en el ámbito de sus intereses educativos y culturales, planificando un esquema curricular en el cual se tenga presente el medio ambiente, su forma de vida, el universo y la visión del mundo que los rodea; evaluando los aspectos propios o específicos al contexto formativo, social y cultural, teniendo en cuenta el enfoque diferencial de las comunidades.

Es prioridad del estado, velar por las garantías que dan favorecimiento a los procesos formativos de los grupos étnicos, logrando proveer de lo necesario para el cumplimiento de sus propósitos: docentes cualificados prestos a la integración y a la diversidad, comunidades abiertas a la formación, profesionales de la psicología en el área educativa dispuestos a la intervención, investigación, un colectivo de intercambio de saberes y el desarrollo de las diferentes acciones que le permitan a los grupos étnicos el fortalecimiento de su cultura, identidad y por ende de los procesos que se dan al interior de la comunidad (Castejón, González, Gilar y Miñano, 2010, pág. 22)

Finalmente, la convivencia de quienes hacen parte de los grupos étnicos, lenguas y culturas distintas en el ambiente escolar brindan acceso y oportunidad al diálogo intercultural como herramientas para la inclusión, el entendimiento de las diferencias, el respeto pleno por el otro, los principios éticos y los valores. A su vez, enseña a la comunidad educativa la importancia de cumplir las normas, favoreciendo los ambientes de aprendizaje democrático donde la participación y la construcción de identidad desde la diferencia sean los temas centrales (MinEducación, 2013).

Como citar este capítulo

Julio-Hoyos, Y. E. y Roa-Arenales, L. N. (2018). Grupos étnicos en la educación: retos de la psicología educativa. En Carrillo-Sierra, S. M, Sanabria-Herrera, B. Bermúdez-Pirela, V. y Espinosa-Castro, J. F.(Ed.), *Actores en la educación: una mirada desde la psicología educativa*. (pp.45-61). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Referencias

Angarita-Ossa, J. y Campo-Ángel, J. (2015). La educación indígena en proceso:

Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia. *Entramado*, *11*(1) pp. 176-185. DOI: 10.18041/entramado.2015v11n1.21129

Arvilla, A., Palacio, L., y Arango, C. (2011). El psicólogo educativo y su quehacer en la institución educativa. *DUAZARY*, *8* (2) pp. 258-261.

Barraza, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: Propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, *15* (3), 1-21

Bellei, C., Poblete, X., Sepúlveda, P., Orellana, V., y Abarca, G. (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile.

Bodnar, Y. (2005). Colombia: Apuntes sobre la diversidad cultural y la información socio-demográfica disponible en los pueblos indígenas. (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]).

Cabrera, N., Mendoza, H., Arzate, R., y González, R. (2015). El papel del psicólogo en el ámbito educativo. *Alternativas en psicología*, (31), 144-155.

Cárdenas, M. y Urueta, C. (2014). Diversidad cultural en la escuela pública colombiana 1960-2010. *Educación y Ciudad* (26), 117-130.

Castellón, J., González, C., Gilar, R. y Miñano, P. (2010). *Psicología de la educación.* San Vicente, Alicante: Editorial Club Universitario.

Castro, C. (2014). En busca de la igualdad y el reconocimiento. La experiencia histórica de la educación intercultural en el Caribe colombiano. *Revista digital de Historia y Arqueología desde el Caribe Colombiana* (23), 180-206.

Cepeda, M. (2012). Diversidad cultural y política exterior colombiana: ¿Cómo se ha insertado la temática de diversidad cultural en la agenda de la política exterior colombiana? *Oasis* (17), 156-162.

Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones (Ley número 1090 de 2006). Recuperado de http://www.sociedadescientificas.com/userfiles/file/LEYES/1090%2006.pdf

Colegio Colombiano de Psicólogos [COLPSIC]. (s.f.). Campo Psicología Educativa. Recuperado de http://www.colpsic.org.co/productos-y-servicios/campo-psicologia-educativa/92

Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas [CONTCEPI]. (2013). "Perfil del sistema Educativo Indígena Propio". Bogotá (Colombia).

Constitución política de Colombia de 1991. (2007). *Publicación autorizada Ley 23 de 19812*, *Art 41. República de Colombia* - Gobierno Nacional dado en Bogotá, D.C. Recuperado de: https://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/constitucio-politica-colombia-1991.pdf

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2007). *Colombia una nación multicultural: su diversidad étnica*. República de Colombia. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf

Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2015). Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: Todos por un nuevo país. Tomos 1 y 2. Recuperado de https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf

Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2016). "¿Qué es el Plan Nacional de Desarrollo?". Recuperado de https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Qu-es-el-PND.aspx

Díaz, F., Hernández, G., Rigo, M., Saad, E., y Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la Educación Superior*, *35* (137), 11-24.

Frieri, S. (Comp.). (2014). *Manual de herramientas participativas para la identi,cación*, *documentación y gestión de las manifestaciones del Patrimonio Cultural Inmaterial.* Bogotá, Colombia: Torreblanca Agencia Gráfica.

González, G. (2012). ¿Quién necesita una lengua? Política y planificación lingüística en el departamento del Cauca. *Tabula Rasa*, (17), 195-218.

Guido, S.P. y Bonilla, H.A. (2013). Pueblos indígenas y políticas educativas en Colombia: encantos y desencantos. En Guido, S (Comp.)., *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos* (pp. 19-162). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional Fondo Editorial

Hernández, G. y Díaz, F. (2013). Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos. *Sinéctica*, *40*, 2-19.

Hirmas, C. (2008). Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica

innovadora en América Latina. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago

Ministerio de Educación Nacional [MinEducación]. (2009). Enseñar y aprender de la diversidad y en la diversidad. *Altablero* (51), El periódico de un país que educa y se educa. Rescatado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-208081.html

Ministerio de Educación Nacional [MinEducación]. (2012). *Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural: calidad y equidad para la población de la zona rural.* Bogotá, Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-329722_archivo_pdf_Manual.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MinEducación]. (2013). Diversidad cultural. Bogotá, Colombia. 3-22.

Ministerio de Educación Nacional [MinEducación]. (2014). Proyecto de fortalecimiento de la educación media y tránsito a la educación terciaria 2014-2021. Marco de planificación para grupos étnicos (MPGE). Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235111_archivo_pdf_marco_planificacion_pueblos_etnicos.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2010) "Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural". Place de Fontenoy 75352 París 07 SP Francia. Recuperado de http://www.unesco.org/library/PDF/Diversidad.pdf

Sánchez, P., González, M., y Zumba, I. (2016). El psicólogo educativo y su responsabilidad en la sociedad Ecuatoriana actual: retos y desafíos de la educación del siglo XXI. *Universidad y Sociedad*, *8* (4). 123-129. Recuperado de http://rus.ucf.edu.cu/

Vargas, G. (2010). La cosmovisión de los pueblos indígenas. *Atlas del patrimonio natural, histórico y cultural del estado de Veracruz* (3), 105-126.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa 9a. edición*. Ciudad de México, México: Pearson Educación de México, S.A. de C.V. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/article/view/15484

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa 11a. edición*. Ciudad de México, México: Pearson Educación de México, S.A. de C.V.

3 LA INTERCULTURALIDAD EN LAS AULAS: HACIA UNA PEDAGOGÍA DE PAZ

Orduz, Frank S, Oscar[9], Fernando Acevedo Arango[10] y María Fernanda Ramírez Ibarra[11]

[9]Psicólogo - Universidad Santo Tomas (USTA), Colombia. Maestrante en Resolución de Conflictos y Mediación, Universidad Internacional Iberoamericana, (UNINI), Puerto Rico. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: f.orduz01@unisimonbolivar.edu.co, fsorduz@hotmail,com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5400-124X.

[10]Psicólogo - Universidad de Antioquia (UDEA), Colombia. Magíster en Estudios Culturales - Ponti,cia Universidad Javeriana (PUJ), Bogotá. Especialista en Gerencia Social - Universidad de Antioquia, (UDEA), Colombia. Universidad Católica Luis Amigó, Medellín - Colombia. Correo electrónico: oscaracevedo@usantotomas.ed.co. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5909-8784.

[11]Psicóloga en formación - Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: m_ramirez8@unisimon.edu.co, ma_fe_ra@hotmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5909-8784.

Palabras clave

Interculturalidad, docente, estudiantes, estrategias, cultura.

Resumen

Este capítulo hace hincapié en la necesidad de fomentar la interculturalidad en las aulas como una vertiente para educar sobre la paz, para ello se menciona el papel del docente en la diversidad cultural, teniendo en cuenta que tan capacitado se encuentran los docentes para resolver conflictos de índole intercultural; posterior a ello se subraya la relación que existe entre el docente y las estrategias interculturales, con la intención de proponer que el docente fomente una buena comunicación hacia sus estudiantes para que las estrategias puedan aplicarse dentro del aula escolar, y por último se tuvieron en cuenta las actividades que potencian la interculturalidad en las aulas, las cuales permiten que los estudiantes sean educados en valores experienciales, siendo esta una categoría indispensable para hablar de interculturalidad no como un tema a tratar dentro de un programa, sino por el contrario, la interculturalidad debe ser vivenciada en todas las redes de apoyo del educando.

INTERCULTURALITY IN THE CLASSROOMS: TOWARDS A PEDAGOGY OF PEACE

Keywords
Interculturality, teacher, students, strategies, culture.

Abstract
The present article of reflection emphasizes the need to firstly promote interculturality in the classroom as a way to educate for peace, as it mentions the role of the teacher in cultural diversity, taking into account how prepared teachers are to solve conflicts of an intercultural nature. Secondly, the relationship between the teacher and the intercultural strategies are emphasized, with the intention that the teacher encourages a good communication with his/her students so that the strategies can be applied within the classroom. Finally, the activities that promote interculturality in the classrooms are considered, which allow students to be educated in experiential values, this being an indispensable category to talk about interculturality not as a topic to be dealt with within a program, but as an experience within all the support networks of the learner.

Introducción

Coincidiendo con Areiza (2014) la construcción de una cultura de la reconciliación y la paz en Colombia implica el fortalecimiento de capacidades ciudadanas que trasciendan la solución del conflicto armado y posibiliten la transformación en las relaciones sociales para una paz sostenible y duradera, esto implica el reconocimiento y legitimación del otro.

La educación propicia la transformación, pese,a no ser la solución absoluta a diferentes conflictos mundiales, su alcance es acercarnos a la reconciliación (Burquet, 1999, citado por Sánchez, 2010). Artunduaga (1997). Los pueblos ya diferenciados requieren de educación intercultural que favorezca el respeto a la diversidad desde una perpectiva del reconocimiento de la condición de ser otro. Por tanto, la Paz e interculturalidad es un deber educativo que trasciende las aulas . Tal como lo plantea Cabezudo (2012, p.138) “la paz es como una escalera y la resolución de conflictos son los peldaños” ambas constituyen las bases de un proceso social más amplio: la reconciliación.

La interculturalidad en las aulas

"Asistimos en nuestro contexto occidental a una gran revolución en los modos de pensar y actuar, de relacionarnos con los otros, que engloba todos los ámbitos de nuestra existencia." (Giddens, 2000) La interacción continúa entre personas cuyos argumentos son el resultado de sus creencias, de su estilo de crianza e indiscutiblemente de su contexto cultural, se enfocaría de manera superficial al término "interculturalidad", por lo cual, es prioritario definir interculturalidad "como la posibilidad de diálogo entre las culturas. Es un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes […] en otro ordenamiento social" (Consejo Regional Indígena de Cauca, 2004: 18)

Para llevar a cabo la construcción de sociedades como lo menciona el Consejo Regional Indigena de Cauca, es pertinente darle relevancia o principal importancia a uno de los sistemas más cercanos del ser humano, la escuela. Según Cortés (1999) el sistema educativo es comprendido como un entorno donde se edifican medios organizados e integrales para la evolución de la persona, potenciando el desarrollo de sus capacidades requeridas para la interpretación del mundo y la interacción con otros. En las palabras de Diez, que piensa que la educación sin políticas interculturales se encuentra a la deriva, reduciendo los conflictos en vez de solucionarlos, es dejar prácticamente sola a la educación frente al gran reto de la interculturalidad. (Diez, 2004, p. 193).

Por lo cual, es preciso definir la educación intercultural como posibilitadora de la coexistencia, diversidad y relaciones humanas justas. Es decir, (Romo, 2017) es una "apuesta" para la educación intercultural, ya que se puede inferir que se encuentra en el marco de una propuesta de carácter catalizador para la sociedad cuyo futuro es incierto y del cual, el autor deposita la confianza de que se llevará acabo en el ámbito educativo, con el finúltimo de transformación social.

El ingreso de varias culturas al plantel educativo no refiere propiamente a la interculturalidad en lo absoluto, ya que, cuando se habla de interculturalidad

se debe tener en cuenta principalmente la interacción y diálogo de varias culturas, las relaciones avanzadas de las mismas y que generen un clima de confianza en la convivencia; es decir, que daría la posibilidad de mestizaje, mezcla. Más que el conocimiento de una cultura, es el reconocimiento de varias y la aceptación de ellas dentro del contexto (Castillo& Morales, 2013).

Su presencia en un conjunto sin la interacción necesaria para la convivencia y la transformación mutua se limitaría al fenómeno de la multiculturalidad. Así como lo menciona Ausín Villaverde y Lezcano Barbero, 2014; Rodríguez Muñoz y Madrid Navarro, 2016, en la sociedad post moderna se ha generado la importancia de atender la diversidad cultural que se presenta en las aulas mediante metodologías que garanticen acciones educativas pertinentes.

En este caso, el acento está puesto en la búsqueda de formas adecuadas de relación que permitan un grado importante de integración sin caer por esto en una homogeneización (o asimilación) sociocultural. La premisa que se sostiene desde esta perspectiva es: "juntos pero distintos". (CENEP, 2008, p. 3).

La responsabilidad no abarcará solamente al plantel educativo, si se analiza el hecho de que el niño interactúa con la familia, con la comunidad y con la escuela, por ende, todos deben estar implicados en la interculturalidad del educando. Ya que la educación intercultural va más alla de ser una estrategia pedagógica o acción de integración de varias culturas (Maldonado, 2017, Peñaloza, 2015, Sáenz, citado por Kaluf, 2005).

Tener redes de apoyo, le servirán a la persona como factores protectores que le permitan desarrollarse libremente y compartir su cultura con sus pares, comprendiendo las culturas de los demás, las competencias para la convivencia pacifica como cooperación, respeto a la diferencias son posibles de potenciar pór medio de la educación intercultural (Orostegui, Lastres & Gaviria, 2015, Gannon, M. 2002). Comenzando específicamente con la educación en valores para generar una mayor inclusión cultural dentro de las aulas, tarea en la que recibe el protagonismo el profesorado, siendo el orientador y moderador

sobre los fenómenos del encuentro intercultural durante el tiempo que pasan los estudiantes en el colegio.

El papel del docente en la diversidad cultural.

Para conocer el papel del docente, en primera instancia surge la pregunta: ¿El docente está capacitado para un aula intercultural? Al mencionar la palabra "capacitado", no solo se refiere directamente al proceso de formación del mismo docente, también la metodología que está implementando en su aula de clase.

"…la calidad del profesorado no depende exclusivamente del diseño de su formación inicial, sino que también intervienen otros factores básicos que pueden ayudar a superar sus carencias si en la puesta en práctica del mismo se adoptan nuevas estrategias, en función, por una parte, de las demandas del sistema educativo y social, y, por otra, en la línea de los nuevos paradigmas de investigación y modelos de formación" (Orostegui, Lastre & Gaviria, 2015, Cerezo Manrique, 1997, p. 27). Al no adoptar nuevas estrategias dentro del aula, el docente permite que las necesidades de los estudiantes permanezcan sin respuesta lo cual fomenta un clima de frustración. Estas problemáticas trascienden fuera de la misma institución educativa, que podría tener un desenlace desalentador, evitable si se realiza un proceso de mediación a tiempo:

> Los problemas de conducta, es decir, los comportamientos que afectan negativamente a uno mismo y al entorno en que vive (familia, escuela, grupo de amigos…), llevan al individuo a romper las normas de convivencia y deteriorar el desarrollo personal y social. (Xunta de Galicia, 2005, citado por Alonso, 2007)

Por ende, existe una relación causal entre las conductas negativas y el irrespeto hacia las normas de convivencia, por lo cual es pertinente comenzar por fomentar el respeto a la identidad del otro y a la propia diferencia en las aulas de clase, no solo hacia las reglas establecidas en la institución, hacia los compañeros de clase, como un posible método de prevención, sino como un camino de coexistencia y convivencia.

Lo anterior está orientado hacia dos temas de gran relevancia en el sistema educativo, los cuales se encuentran estrechamente relacionados con la interculturalidad. La resolución de conflictos y la educación para la paz:

> Si adoptamos en nuestra cotidianidad un método de resolución cooperativa de conflictos – sin eludirlo, sino por el contrario haciéndole frente con las herramientas adecuadas, donde se toman en cuenta todas las necesidades de las personas implicadas, estaremos ofreciendo implícitamente, en la práctica y en las actuaciones de todos los días, cual es el camino a seguir, estaremos haciendo una educación para la paz a través de enseñar la cultura de paz en nuestro entorno (Lapponi, 2013, p. 96)

Para potenciar la interculturalidad en las aulas, no es suficiente con teorizar el respeto hacia las diferentes culturas, los estudiantes manejan el tema cuando lo han ejemplificado y especialmente vivenciado en su realidad y de esa misma forma, evocaran lo aprendido desde la parte teórica. Carbonell y Peña mencionan que un buen clima de convivencia escolar permite que se fomente el respeto mediante ambientes saludables (escuchando el porqué de las diferencias, los orígenes, las historias y las trayectorias de cada persona), funcionando como estrategia de prevención precoz siendo una primera pauta frente a la problemática. (2001, p. 116).

Con la intención de acerca de la interculturalidad en las aulas direccionada hacia la educación para la paz, nuevamente se retoma la pregunta inicial. ¿El docente está capacitado para un aula intercultural? Para responder la pregunta, Aguado, Gil-Jaurena y Mata-Benito (2008) argumentan que los docentes reconocen la diversidad cultural como un elemento positivo dentro de la labor que desempeñan, sin embargo, tienen elementos negativos direccionados en la práctica como la percepción de ser una problemática y una desventaja, debido a que los docentes vinculan la diversidad cultural con la carencia de requisitos lingüísticos o académicos, normas culturales que obstaculizan los procesos de enseñanza-aprendizaje, incremento de conflictos en establecimientos educativos, relaciones familiares conflictivas entre otros.

Como consecuencia con elemento negativo perceptivo, genera en los docentes impotencia y frustración, incluso demandan soluciones adecuadas para enfrentar la problemática de manera pertinente. Castella, Sierra y

Isern (2001) argumentan que existen espacios de aprendizaje intercultural, los cuales el docente demanda el conocimiento de concepto básicos de la interculturalidad, los estudios y comprensión de culturas diversas, el desarrollo de la habilidad pedagógica la atención a la diversidad presente en las clases multiculturales, herramientas eficaces para el logro académico de los alumnos, planteamientos que permitan introducir la interculturalidad dentro de los planes de estudio y las pautas para resolverlos conflictos entreculturas. (Rodríguez, M,2017).

De acuerdo a la investigación realizada por Sercu, Méndez y Castro (2005), se identificaron la carencia de objetivos académicos obstaculizados con aspectos culturales o la escasa experticia de las investigaciones culturales, así como la adecuada capacitación para la profunda enseñanza de contenido cultural como problemáticas dentro del tema de interculturalidad de acuerdo al desempeño del docente en las aulas. También se destaca la investigación de Esteban, Canosa y Ayala (2017, p. 72) la cual concluyó que lineamientos educativos con respecto a la diversidad cultural para los futuros docentes se presentan de manera general, sin darle profundidad y tiende a la repetición de los mismos en varias asignaturas, sin promover un aprendizaje continuo o escalonado.

Así mismo, otro aporte investigativo realizado por Andrade, Gómez, Bencomo y Martínez (2017, p. 7) menciona que los estudiantes encuestados reflejan conocimientos limitados con respecto a la interculturalidad y el reconocimiento de la diversas cultural, lo cual se puede mitigar mediante la motivación y disposición de los estudiantes para aceptar y confrontar los retos del proceso de formación en diversidad cultural.

La docencia se ha ligado de forma directa al modelo pedagógico tradicional, orientado a una participación unilateral en las aulas, no están capacitados para la resolución de problemas en el aula. Zabalza Beraza reconoce a través del Informe de Convivencia social en las instituciones educativas de Galicia que existe una problemática social referente a los conflictos escolares al interior de las aulas que no solo involucran el enfoque intercultural, se ha identificado como una de las principales preocupaciones

el hecho de que los profesores no saben cómo ni qué hacer frente al conflicto en su aula de clases. (2002, p. 139-174).

Recordando las palabras de Durkheim con respecto a la docencia, que aluden al sentimiento de orgullo que el trabajo les otorga a los maestros con la noble labor de educar a los jóvenes con el conocimiento, orientándolos con firmeza y comprensión. (1990, p. 96-104). No tiene que existir un problema de interculturalidad para actuar eficaz y eficientemente ante la situación que se presenta, hallar las causas reales del problema en cuestión es un paso a seguir que se debe aplicar ante cualquier problema presente en el aula con respecto a conductas disruptivas.

Algunas investigaciones (Díaz, Martínez y Seoane, 2004; Olweus, 1998; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, y Kauklainen, 1996; Schwartz, Dodge, Pettity Bates, 1997) señalan algunas posibles causas por parte de los estudiantes que estén relacionadas con comportamientos disruptivos en el aula:

Causas personales: En las investigaciones citadas se ha concluido que los estudiantes que presentan comportamientos disruptivos en el aula, involucran la fuerza en situaciones agresiva, así mismos, los alumnos manejan una baja percepción autocrítica, con baja tolerancia a la frustración, autoestima media-baja, impulsividad en sus acciones, relaciones negativas con los adultos y dificultad para cumplir las normas y exigencias académicas, sumado a las problemáticas de índole personal de acuerdo a su edad, lo cual incide en los posibles factores predictores de conductas antisociales. (Ruedas, M, 2016, Saker, J, 2014, Ayers y Shavel, 1997).

Características familiares: De acuerdo a las investigaciones anteriormente citadas, se concluyó que los estudiantes que presentan comportamientos disruptivos en el aula, se evidencia la ausencia de un adecuado sistema familiar que le brinde afecto y seguridad, relacionado con un estilo parental permisivo, en el cual se destaca la escasa capacidad para enseñarle y comprender los limites, usando frecuentemente el castigo corporal como forma de corrección ante conductas negativas. Por ende, es conveniente conocer las características

de cada uno de los factores que intervienen en los conflictos dentro del aula. (Los profesores, los alumnos, la familia, los amigos, entre otros).

Características de escuela tradicional: Con respecto a las investigaciones anteriores, los estudiantes que presentan comportamientos disruptivos en el aula, se evidencia la ausencia de estrategias para manejar el conflicto en las aulas, tendencia a subestimar las situaciones conflictivas que se presentan entre pares, especialmente entre los varones, generando la etiqueta de "inevitable" solamente por ser del sexo masculino y el nulo reconocimiento a la diversidad dentro de las aulas, como si no existiera. Normalizando las acciones del agresor al no ofrecer ayuda a la víctima para salir de esas situaciones de conflicto. (Villamizar-Ibarra, 2016, Villalba, J, 2016, Díaz Aguado, 2005).

De acuerdo a los autores de las investigaciones citadas, las conductas disruptivas en el aula no solamente se enfocan en la interculturalidad, por lo cual, el papel del docente se vuelve más complejo y amplio para abordarlo, direccionándolo hacia la resolución de conflictos, un tema relevante que se encuentra relacionado con la diversidad cultural. El docente al entender las necesidades de sus estudiantes, permite que el ambiente escolar sea dinamizado y orientado hacia la participación de todos los educandos, teniendo en cuenta las diferencias individuales de cada alumno, incluyendo la cultura, la personalidad, el modelo de pensamiento, entre otros. Varias investigaciones han comprobado que la escuela aumenta la brecha existente en la sociedad, dejando en evidencia la carencia por parte de la escuela para moldear jóvenes dentro de una sociedad categorizada por clases y clasificaciones sociales. (Bourdieu y Passeron 2003, Bourdieu 2008, Dubet 2004, Luhmann 1996).

Por ende, es vital que se maneje la interculturalidad direccionado bajo varias políticas de las entidades gubernamentales, si todos no están implicados en el proyecto para generar bienestar social, se convertirá en una idea que no se permitió que fluyera más allá de las aulas de clase.

Lo que es evidente es que la institución escolar por sí sola no es capaz de completar un proyecto pedagógico intercultural, sino que necesita de un proyecto social global en el que la interculturalidad no quede ceñida al ámbito

escolar y que se aporten ideas y acciones desde todos los ámbitos de gestión y trabajo de la sociedad (Ministerio de Educación y Ciencia, 1996).

El Ministerio de Educación y Ciencia plantea la necesidad de un proyecto pedagógico en el cual no enclaustre la interculturalidad en las aulas, la idea principal de interculturalidad es que sea un tema global, no solo ampliamente manejado en el lenguaje verbal, que sea sentido y vivenciado por todos los entornos que forman la sociedad. Para ello es pertinente que se realicen programas que psicoeduquen a los niños en valores, en los derechos humanos y que sean aplicables dentro de sus contextos.

Ejemplos como los programas psicoeducativos aplicados entre 1989 y 1990 que consistió en la administración de un juego creativo, a niños y niñas cuyas edades oscilan entre los 6 a 8 años, y tenía como finalidad estimular el desarrollo socio-emocional y la conducta prosocial, dándole especial relevancia a los valores y conductas sociales positivas. Referente a los resultados del anterior programa psicoeducativo arrojan una disminución frente a las conductas sociales negativas, tales como la agresividad, retraimiento, timidez, apatía y ansiedad. De forma consecutiva se desarrollaron otros dos programas psicoeducativos que presentaban la misma finalidad con respecto a las conductas sociales positivas, tomando como población a los niños y niñas con un rango de edad entre los 8 a 10 años y con un rango de edad entre los 12 y 14 años, respectivamente. Así mismo arrojaron como resultados el efecto positivo de la intervención debido a la conducta prosocial altruista. (Landazabal, 2005, p.13).

Nuevamente se reitera el hecho de que los profesores no están del todo preparados para atender las necesidades de los estudiantes que presenten culturas diversas, por lo cual infiere que la institución no ha avanzado en cuanto a la inclusión cultural se refiere. “La demanda del profesorado sobre formación en temas de educación intercultural es cada vez más frecuente, ante la asistencia a las aulas de alumnos provenientes de culturas diferentes.” (Rojas, 2003, p. 72). La oportunidad que plantea la educadora Rojas (2003), menciona al currículo universitario de los docentes en formación o que estudian una especialización en pedagogía, sentando el precedente de incluir la escuela

intercultural, brindándole herramientas altamente necesarias a los educadores, los cuales son los encargados de orientar a los niños que ingresan a una institución educativa, la mayoría de los cuales, en casos de frontera, provienen a causa de fenómenos como el desplazamiento forzado interno de Colombia, y la inmigración económica y el exilio de Venezuela.

Un ejemplo de formación docente con respecto a la interculturalidad, es en el cuerpo académico de Atención a la diversidad y la ciudadanía en la formación docente de la Escuela Normal Superior de México en la cual presentaron una propuesta en el 2009 acerca de una especialización orienta a responder la necesidad de formación docente con capacidad para: "actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos…" (Valverde López, 2010, p. 140). Así mismo, otro ejemplo acerca de la formación docente, es el estudio que se realizó en universidades de España, con la intención de describir la importancia por parte de las universidades acerca de la interculturalidad, por lo cual se concluyó:

> Tan sólo hay 4 casos concretos en los que coinciden en una misma titulación dos módulos relacionados con la educación y la diversidad cultural. Son los casos de Educación Social en Valladolid (con dos módulos optativos), Psicopedagogía en Girona (con un módulo obligatorio y otro optativo), Magisterio en Lleida (con dos módulos optativos) y Pedagogía en Valencia (también con dos módulos optativos). (García López, 2003, p. 49)

La invitación a establecer ambientes interculturales no es simplemente para aquellos docentes que se encuentren preparados académicamente para llevar a cabo esos procesos, la invitación está abierta para todos los docentes ya que la función de ser orientadores o facilitadores es integral y a nivel general, la meta que radica allí es que todos los docentes tienen como tarea la preparación e investigación acerca de interculturalidad en las aulas como un camino hacia la paz.

La relación entre el docente y las estrategias interculturales.

La pertinencia de un buen proceso de formación por parte de los docentes que beneficien a sus educandos en el momento de llevar a la

practica el componente teórico otorgado por la universidad, debe incluir la escuela intercultural o dar a conocer la diversidad cultural no como un tema estancando en la historia, sino como un tema que trasciende en la sociedad. "Está generalizada la idea de que el tiempo empleado en la realización de estas actividades es tiempo "perdido" de los programas de las áreas curriculares tradicionales" (Rojas, 2003, p. 72) Lo anterior se relaciona con la idea de no introducir la interculturalidad como un programa más en el cual los educandos no encuentren una estrecha relación entre el contexto y el concepto.

Sugiriendo que la educación en valores sobre la alteridad sea uno de los programas que se lleven a cabo en las aulas, ya que los valores son una de las categorías que involucra la interculturalidad. Los valores sobre identidad, alteridad-otredad y diferencia promulgarán acciones para la resolución de conflictos y crearán un clima escolar acogedor que permita la inclusión de todos los alumnos dentro del grupo, dirigida por el docente que potenciará la participación activa de los estudiantes en función a la serie de estrategias que se trabajen en el marco de la educación en valores.

Sin embargo, un obstáculo se presenta para llevar a cabo este tipo de programas. Según estudios realizados, han llegado a la conclusión de que trabajar con adolescentes es lo más adecuado para tratar estas temáticas. "… basan su teoría en la creencia de que a una edad tan temprana no se manifiestan actitudes interculturales negativas, por lo que lo más apropiado es esperar a que surjan conflictos para intervenir." (Rojas, 2003, p. 74).

Por otra parte, varios estudios demuestran que los niños cuando se escolarizan (3 - 4 años), ya se incorporan a la escuela con ciertas experiencias de socialización y una determinada identidad cultural y a los cinco, pueden presentar actitudes de rechazo hacia miembros de otros grupos (Aguado, 1996 y Jordan, 1996).Es imprescindible que los miembros de la comunidad educativa participen activamente para brindar la atención que se requiere en las aulas con respecto a la interculturalidad.

Actividades sobre educación intercultural.

En las anteriores divisiones de este artículo reflexivo, se trabajaron abiertamente la introducción del docente en la diversidad cultural y la relación

que tiene él con las estrategias que potencien la educación intercultural, para ello es importante definir la educación intercultural antes de conocer las actividades que pueden desarrollarse en el sistema educativo:

> La educación intercultural es un conjunto de prácticas educativas diseñadas para fomentar el respeto mutuo y el entendimiento entre todos los alumnos, más allá de su origen cultural, lingüístico, étnico o religioso... más aún, un enfoque intercultural se esfuerza en hablar a todos los alumnos, ayudándolos, por medio de la diseminación de conocimientos sobre distintas culturas, para que descubran los factores que unen y diferencian a la humanidad, para que aprecien su riqueza y diversidad, para que descubran su propia humanidad en cualquier cultura, y para que adquieran un conocimiento crítico y comprensivo de las culturas. (Valverde López, 2010, p. 137).

Para el adecuado desarrollo de una educación intercultural, es necesario que los alumnos sean capaces de identificar los valores que mantienen para que tengan plena consciencia de la su identidad como persona y de su identidad enfocada hacia una cultura específica, además de estar relacionado con el juicio y la moralidad. Para ello, es pertinente la educación en valores, direccionada en "las estrategias de clarificación en valores, especialmente aquellas que centran el proceso de valoración en la elección de valores." (García López, 2003, p. 59) Partiendo de la importancia del autoconocimiento, acompañado con la auto reflexión para visualizar los conflictos desde la perspectiva personal y la perspectiva de otros.

Otra actividad que se encuentra relacionada con la clarificación de los valores es el dialogo, es una herramienta fundamental en las aulas de clase, por lo cual, es necesario conocer la definición de dialogo según Puig (1993) "aquella forma comunicativa que ante un problema personal y/o social que comporte un conflicto de valores consigue comprometer a los implicados en un intercambio de razones que les acerque a soluciones justas y solidarias". Aunque para llevar a cabo el dialogo es importante los argumentos que soporten ese dialogo, las consecuencias de esos argumentos y que se respeten los derechos de todos los participantes.

Los juegos de rol son una técnica que no puede dejarse de lado dentro de la Educación en Valores. Teniendo en cuenta que el tema es interculturalidad, lo

más pertinente es tratar una situación que involucre discriminación, exclusión, estigmatización, y transgresión de derechos humanos. Para la realización de la actividad, un grupo de estudiantes lleva a cabo la dramatización y el resto de la clase observa para la posterior socialización de dicha actividad.

Para ello es vital que el docente sea el principal potenciador de los estudiantes para que la actividad se realice con éxito, debido a que en grados superiores se presentan el temor a ser ridiculizados y a la presión del grupo, por lo que el docente debe generar espacios de confianza y comodidad para que el dialogo dentro del grupo y con el maestro sea fluido y abierto.

Las actividades como análisis de dilemas morales que el facilita el anális critico utilizando textos Reyzábal y Sanz (1995) y actividades de participación grupal para educar en la solidaridad e solidaridad Paniego y Llopis (1998). Además de, trabajo colaborativo sobre democracia y educación para la paz Pérez (1997), teniendo claridad en que la paz dentro de las aulas, puede fomentarse mediante una adecuada educación para la sana convivencia, en donde se potencien conductas prosociales basadas en valores y derechos humanos.

En última instancia, es válido destacar que la motivación en el aula y la autoestima son dos factores que potencian o debilitan las actividades de interculturalidad en los grupos escolarizados, por lo cual la labor del docente está inmersa en reconocer si sus alumnos están altamente motivados y como se perciben a ellos mismos para luego evaluar el clima escolar y la convivencia en el grupo.

Discusión y conclusión

A partir de este capítulo de carácter analítico, se destaca que la institución educativa debe fomentar la inclusión activa de las diversas culturas en las aulas, sin llegar a limitarse únicamente al conocimiento de una cultura, sino al es el reconocimiento de varias e interacción de varias, la aceptación de ellas dentro del contexto.

Es un compromiso global de la comunidad educativa, de la familia y de la misma comunidad en la que los educandos conviven y se relaciona, siendo los anteriores sistemas las redes de apoyo social que el individuo requiere para un sano desarrollo como persona, los cuales deben presentar o plantearse como ideal la trascendencia de la interculturalidad en las aulas más allá de los acuerdos sobre el papel. Siendo la escuela uno de los sistemas más importantes dentro del ciclo de vida de las personas, se manifestó en el artículo que los docentes no están del todo preparados para atender las necesidades de los estudiantes que presenten distintas culturas de origen.

El abordaje de los valores que destacan la inclusión y comprensión de las diferencias interculturales promulgaran acciones para la resolución de conflictos y crearan un clima escolar acogedor que permita la inserción de todos los alumnos dentro del grupo, dirigida por el docente que potenciará la participación activa de los estudiantes, sin embargo, las acciones no se pueden quedar estancadas en el aula, por lo cual es necesario ampliar la perspectiva sobre interculturalidad mediante programas elaborados para los estudiantes, la escuela y la comunidad, permitiendo que los educandos relacionen el concepto con la realidad y sea aplicable para su entorno.

Tras mencionar el papel del docente como principal potenciador para llevar a cabo actitudes interculturales positivas en el aula y focalizar la atención en la cátedra de los valores con el objetivo de generar ambientes escolares armónicos y en los cuales, permita trabajar en equipo, reconociendo las diferencias interculturales entre pares. El tercer apartado se enfoca en las actividades que posibilitan el fortalecimiento de la educación intercultural.

Actividades como la clarificación de los valores, que reflexionan acerca del reconocimiento de los valores para la formación de la identidad personal, los dilemas morales que permiten que un cuestionamiento cognitivo de las situaciones cotidianas y los juegos de rol, los cuales llevan a la práctica aquellas situaciones, tienen el propósito de evidenciar actitudes interculturales negativas y de carácter excluyente para modificarlas y potenciar la interculturalidad y la paz en las aulas. Siendo el alumno, el protagonista en las actividades, donde surjan propuestas de solución frente a las situaciones que se presentan

y teniendo en cuenta que el docente será el facilitador durante estos procesos. Es válido destacar que la promoción de la motivación en el aula y la autoestima son dos factores que potencian o debilitan las actividades de interculturalidad en los grupos escolarizados.

Además, este análisis posibilita una visión de la relación entre el docente y la interculturalidad, aportando estrategias para aplicar la educación en Valores como la base en el fortalecimiento de la interculturalidad por parte de los estudiantes, lo cual es pertinente debido a la problemática que se ha presentado en Colombia a raíz del post-conflicto, dejando como consecuencia el desplazamiento de personas que vivían en los lugares donde aconteció el conflicto armado y en los lugares que fueron puente para los grupos al margen de la ley.

Por último, este capítulo permite que al interior de las aulas de clase, se manejen actividades de educación intercultural, potenciando los valores y el trabajo en equipo, aportándoles a los niños oportunidades de crear un futuro prometedor, pacífico y armonioso; distinto al pasado de violencia y violación de sus derechos que su familia ha presenciado.

Como citar este capítulo

Orduz,F.S.,Acevedo Arango,O. F.yRamírez Ibarra,M. F. (2018). La interculturalidad en las aulas: hacia una pedagogía de paz. En Carrillo-Sierra, S. M., Sanabria-Herrera, B. Bermúdez-Pirela, V. y Espinosa-Castro, J. F.(Ed.), *Actores en la educación: una mirada desde la psicología educativa*. (pp. 62-82). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Referencias

Aguado, M.T. (1996): Educación Multicultural. Su Teoría y su Práctica. Madrid, UNED. Aguado, T., Gil-Jaurena, I., y Mata-Benito, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: Dilemas y propuestas. (The intercultural approach to teacher training Dilemmas and proposals).

Alonso, J. D. (2008). Las conductas problemáticas en el aula: propuesta de actuación. Revista complutense de educación, 19(2), 447-457.

Andrade, J. V., Gómez, M. E. P., Bencomo, D. R., y Martínez, L. P. (2017). Aportes a la formación intercultural universitaria y su dinámica. Revista Didasc@ lia: Didáctica y Educación. ISSN 2224-2643, 8(7), 177-188.

Areiza, G. (2014). La educación para la paz en Colombia: estrategias de transformación y Resolución negociada de los conflictos. Revista Ra Ximhai, 10 (2), pp. 313-336.

Artunduaga, L. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. Revista iberoamericana de educación. 13(1)

Ausín Villaverde, V. y Lezcano Barbero, F. (2014). Programas para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero en España: diseño y validación. Espiral. Cuadernos del Profesorado, 7(13), 30-43. Disponible en: http://www.cepcuevasolula.es/espira

Ayers, C. y Shavel, D. (1997). Adventure programming y prevention of adolescent problem behaviors: applying research and the public health model of prevention. Charleston (WV): ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.

Bourdieu, P. (2008). Capital Cultural, Escuela y Espacio Social, México: Siglo XXI editores.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003). Los Herederos: los estudiantes y la cultura, Argentina: Siglo XXI Editores.

Cabezudo, A. (2012). Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdadylajusticia.Desafío pedagógico de nuestro tiempo en América Latina. Ciências Sociais Unisinos, 48 (2), pp.139-145.

Carbonell, J.L. y Peña, A.I. (2001). El despertar de la violencia en las aulas. La convivencia en los centros escolares. Madrid: CCC.

Castella, E. C., Sierra, J. A. J., y Isern, C. P. (2001). La educación intercultural, una respuesta a tiempo. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

Castillo, J. & Morales, H. (2013). Los estudios de género a las nuevas masculinidades y/o los movimientos de padres por la custodia compartida de sus hijos e hijas. Revista Educación y Humanismo, 15(24), 108-121

Centro de Estudios de Población-(CENEP). (2008). bibliografía comentada sobre interculturalidad y políticas públicas, Buenos Aires, Argentina.

Cerezo Manrique, J.F. (1997). Discurso de apertura en el VII Congreso de Formación del Profesorado.Revista Universitaria de Formación del Profesorado, 29, pp. 26-29.

Consejo Regional Indígena de Cauca. (2004) ¿Qué pasaría si la escuela…? 30 años de construcción de una educación propia. Popayán:CRIC.

Cortés, G. (1999). Perspectiva educativa. Colombia: Editorial FAID

Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla, Revista Iberoamericana de Educación, 37, pp. 17-47.

Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R., y Martín Seoane, G. (2004). Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia, Vol. I: La violencia entreigualesenlaescuelayenelocio.Estudios comparativos e instrumentos de evaluación, Madrid: Instituto de laJuventud.

Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. Cuadernos de Antropología Social, (19), pp. 191–213.

Dubet, f. (2004). L'école des chances, qu'est-ce que c'est une école juste, France: édition du Seuil et La République des Idées.

Durkheim, E. (1990). Educación y sociología. México: Leega.

Esteban, M.D.P., Canosa,V.F., y Ayala, A.S. (2017). Interculturalidad y Discapacidad: Un desafío pendiente en la formación del profesorado. Revista de Educación Inclusiva,10(2).

Gannon, M. (2002). Changing Perspectives Cultural Values, Diversity and Equality in Ireland and the Wider World

García-López, R. (2003). Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales.

Giddens,A.(2000). Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegnalanostra vita. Bologna: IlMulino

Jordan,J.A.(1996).PropuestasdeEducación.InterculturalparaProfesores. Barcelona, CEAC.

Kaluf, C. (2005). Diversidadcultural.Materiales para la formación docente y el trabajo de aula. Santiago: UNESCO.

Landazabal, M. G. (2005). Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia (Vol. 160). Ministerio de Educación

Lapponi, S. F. (2013). Resolución de conflictos en laescuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. Contextos Educativos. Revista de Educación, (3),91-106.

López, V. y Orpinas, P. (2011). Las Escalas de Agresión y Victimización: prevalencia y características en estudiantes chilenos. Manuscrito enviado para publicación.

López, V., Morales, M., y Ayala, A. (2009). Maltrato entre pares: conductas de intimidación y victimización en escolares chilenos. Revista de Psicología,27(2), pp.243-286.

Luhmann, N. (1996). Teoría de la Sociedad y Pedagogía, Ecuador: Paidos.

MEC. (1996). La Práctica Intercultural en el Desarrollo Curricular de la Educación Primaria. Madrid, MEC.

Maldonado, C. (2017). Educación compleja: Indisciplinar la sociedad. Revista Educación y Humanismo, 19(33), 234-252. DOI: http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2642

Olweus, D.(1998).Conductas de acoso y amenaza entre escolares, Madrid: Morata. Paniego, J.A. y Llopis, C. (1998). Educar para la Solidaridad. Madrid,CCS.

Orostegui, M., Lastre, G. & Gaviria, G. (2015). La ética del profesor religada a la formación en valores del estudiante. Mirada teórica. Revista Educación y Humanismo, 17(29), 272-285. DOI: http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.17.29.1257

Pellegrini, A., Bartini, M., y Brooks, F. (1999). School Bullyes, Victims and Aggressive Victims. Journal of EducationalPsychology, 91, pp. 216-224.

Peñaloza, G. (2015). Una mirada desde la Didáctica de las Ciencias al concepto de visión del mundo. Revista Educación y Humanismo, 17(29), 308-320. DOI: http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.17.29.1259

Pérez Serrano, G. (1997). Cómo educar para la democracia. Madrid, Popular

Puig, J.M. (1993). Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo.

Materiales para la educación ética y moral. Madrid: DidacticasCLyE.

Reyzábal, M.V. y Sanz, A.I. (1995). Los Ejes Transversales, Escuela Española.

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. DOI: http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2654

Rodríguez Muñoz, F.J. y Madrid Navarro, V.M. (2016). Aulas temporales de adaptación lingüística: Una incógnita sin despejar para los futuros maestros de Educación Primaria. Revista Fuentes, 18(2), 153-166.

Rojas, G. (2003). Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula. Granada, España.

Romo, A. D. (2017). Educación e interculturalidad en la ciudad: acercamientos desde SantiagodeChile.Revista Electrónica Diálogos Educativos, 6(11),51-80.

Ruedas, M. (2016). Aportes axiológicos de experiencias didácticas complejizantes en la formación de docentes. Educación y Humanismo, 18(30), 28-41. DOI: http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1312

Saker, J. (2014). Práctica pedagógica investigativa en las Escuelas Normales Superiores: contexto y pertinencia de la calidad educativa. Revista Educación y Humanismo, 16(26), 83-103

Salmivalli, C., Lagerspetz, M., Björkqvist, K., Österman, D., y Kauklainen, A. (1996).

Bullying as a Group Process. Aggressive Behavior, 22, pp. 1-15.

Sánchez, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. Revista VIA IURIS, (9), pp. 141-160.

Schwartz, D., Dodge, K., Pettit, G., y Bates, J. (1997). The Early Socialization of Aggressive Victims. Child Development, 68 (4), pp. 665-675.

Sercu, L., Méndez, M., y Castro, P. (2005). Culture Learning from a Constructivist Perspective: An Investigation of Spanish Foreign Language Teachers' Views. Language and Education, 19(6); 483-495.

Valver de López, A. (2010).La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria. Cuicuilco, 17(48),133-147.

Villalba, J. (2016). La convivencia escolar en positivo. Revista Educación y Humanismo, 18(30), 92-106. DOI: http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1324

Villamizar-Ibarra, J (2016). Pedagogía para la convivencia y la paz transformaciones que experimentan los docentes cuando vivencian la formación para la convivencia y la paz. Aibi revista de investigación, administración e ingeniería, 4(2), 60-66.

Zabalza Beraza, M. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,44, pp.139-174.

4

RELACIÓN ENTRE ACTITUDES, CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS Y CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE DOCENTES FRENTE A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ESTUDIO DE CASO EN CÚCUTA

Sandra-Milena Carrillo-Sierra[12], Yessica Tatiana Trigos Carrascal[13], Marta Isabel Ferrer Jácome[14] y Laura Juliana Castro Cuta[15]

[12]Psicóloga - Universidad de Pamplona (UP), Colombia. Magíster en Desarrollo Educativo y Social - Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Colombia. Especialista en Gerencia Social - Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: scarillo@unisimonbolivar.edu.co, sandramimics@gmail.com. ORCID: http://orcid.org/0000-0001-9848-2367.

[13]Psicóloga - Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia Correo electrónico: yessicatrigos@hotmail.com, y_trigos@unisimon.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4764-6362.

[14]Psicóloga - Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: isaferrer_810@hotmail.com, m_ferrer@unisimon.edu.co.

[15]Psicóloga - Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: laurajulianacastro15@gmail.com, l_castro@unisimon.edu.co.

Palabras clave

Educación inclusiva, actitudes, conocimientos, prácticas, diversidad, nivel educativo.

Resumen

En este capítulo se busca analizar la relación entre las actitudes, conocimientos y prácticas con características sociodemográficas de docentes frente a la educación inclusiva en un estudio de caso en Cúcuta, con el objetivo de determinar si existen diferencias significativas. La investigación se enmarca en una metodología con enfoque positivista, tipo cuantitativo, diseño no experimental-transversal nivel correlacional. Se presentó en dos fases para su realización: se aplicó un cuestionario escala Likert y una ficha sociodemográfica. Se seleccionó una muestra de 97 docentes de una institución pública de Cúcuta, se evidencia que las actitudes de los docentes entrevistados no influyen según el género, también que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres con relación a las actitudes, conocimientos y prácticas que poseen ante la diversidad inclusiva.

RELATIONSHIP BETWEEN ATTITUDES, PRACTICES KNOWLEDGE AND SOCIODEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS OF TEACHERS VERSUS INCLUSIVE EDUCATION: CASE STUDY IN CÚCUTA

Keywords

Inclusive education, attitudes, knowledge, practices, diversity.

Abstract

This research aims to analyze the relationship of attitudes, knowledge and practices with the sociodemographic characteristics of teachers in relation to inclusive education in a public school in Cúcuta. The research is framed in a methodology with a positivist, quantitative, non-experimental-transverse level designapproach conducted in two phases: A Likert scale questionnaire and a socio-demographic sheet were applied. A sample of 97 teachers from a public institution in Cucuta was selected, where it is shown that the attitudes of teachers interviewed were not influenced by gender. There are also significant differences between men and women in relation to attitudes, knowledge and practices that they possess in the face of Inclusive diversity.

Introducción

El trabajo de investigación realizado desde la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, busca analizar la relación entre las características sociodemográficas como la edad, sexo y nivel académico con las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes frente a la educación inclusiva en la ciudad de San José de Cúcuta. Para el alcance de la investigación se caracterizó la población docente por medio de ficha sociodemográfica e identificó las actitudes, conocimientos y prácticas de los mismos a través del cuestionario escala Likert, para finalmente evidenciar si existe relación entre estas variables y cómo influyen en la educación inclusiva (Carrillo-Sierra, Forgiony-Santos, Rivera-Porras, Bonilla-Cruz, Montánchez-Torres y Alarcón-Carvajal, 2018).

Teniendo en cuenta el estado del arte referente al tema, se puede observar que existen estudios realizados años anteriores a nivel internacional, nacional y local que permitieron conocer cómo se desarrolla la educación inclusiva en docentes desde diferentes contextos del mundo. Así mismo, se reconoció la carencia de estudios relacionados a la educación inclusiva a nivel regional por lo que difícilmente se logra determinar cómo se encuentra el contexto Nortesantandereano.

No obstante, factores socioeconómicos y sociales permiten entrever el estado actual de la ciudad de Cúcuta y cómo grupos determinados por el enfoque diferencial (personas en condición de discapacidad, grupos étnicos, personas víctimas del conflicto armado, entre otros) les es difícil adaptarse al contexto social y más aún al contexto educativo, ya que, se han encontrado con obstáculos sociales, culturales e incluso de infraestructura en las instituciones educativas, que les ha impedido recibir una educación de calidad, donde por el contrario deberían ser comprendidas sus condiciones y establecer frente a ellas ajustes acordes a estas, logrando un acceso equitativo a los procesos educativos.

Es así como partiendo de la hipótesis de si existe relación entre las características sociodemográficas de los docentes con tener actitudes, conocimientos y prácticas favorecedoras de la educación inclusiva, se direcciona la investigación a contrastar los resultados obtenidos con teóricos referentes y con estudios anteriormente realizados en diferentes contextos (Carrillo-Sierra, Rivera-Porras, Forgiony-Santos, Bonilla-Cruz y Montánchez-Torres, 2018).

La ejecución de la investigación permite proporcionar al departamento Norte de Santander un referente teórico en el abordaje de la educación inclusiva en docentes de un colegio público así como dar a conocer los resultados como aporte a las instituciones educativas, universidades encargadas de la formación docente y el Estado con el fin de potencializar los aspectos por mejorar y se dé lugar al desarrollo de estrategias y prácticas pedagógicas orientadas al bienestar individual y social ya que la educación inclusiva es un paso u estrategia para la inclusión social, por lo que conviene aportar en la

búsqueda de sociedades incluyentes para que desaparezcan las inequidades y aumente la participación e interacción social siendo factor clave para una sociedad en paz.

Desde la perspectiva teórica se comienza a dar mayor importancia a la educación inclusiva porque según Ainscow y Booth, la educación inclusiva "implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas" (2000, p.20).

El índice de inclusión (Index) es un conjunto de materiales diseñados para facilitar el desarrollo de una educación inclusiva en nuestros centros escolares. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logro (Vaughan y Shaw, 2000). Las dimensiones del Índex expuestas por Ainscow y Booth están: "dirigidas a la reflexión hacia los cambios que se deberían plantear en los centros educativos. Además, podrían también utilizarse para estructurar el plan de mejora del centro educativo y servir de epígrafes principales del mismo" (2000, pp.15-17). Estas dimensiones consisten en: generar políticas inclusivas, prácticas inclusivas, crear cultura inclusiva; es decir, buscan una contextualización y comprensión de la educación inclusiva que impulsa a establecer acciones que favorezcan el acceso y la permanencia de la población diversa en el sistema educativo, brindando herramientas para ofrecer de igual modo una educación de calidad (García-Echeverri, Hurtado-Olaya, Quintero-Patiño, Rivera-Porras y Ureña-Villamizar, 2018).

Se reconoce la escuela inclusiva, para Parrilla (2008, p.30) reconoce a la escuela inclusiva "como una comunidad de todos, reconociendo el derecho a la diferencia, a las manifestaciones distintas y a la participación sin exclusiones de toda persona". A través de la cual se garanticen igualdad de oportunidades de una mejor calidad de educación y de llegar a alcances profesionales equitativos en el futuro. UNICEF (2001) dice que "frente al desafío de la inclusión educativa, las universidades aún no preparan a los futuros docentes en aspectos cruciales como: adaptaciones curriculares, modalidades de evaluación, necesidades educativas especiales, etc." (p.10); presentando así,

carencias por parte de los docentes en cuanto a competencias académicas, actitudinales y prácticas a la hora de ejercer en el campo educativo, omitiendo prácticas que tienen en cuenta las diversas condiciones de sus estudiantes, lo cual obstaculiza el proceso de enseñanza y aprendizaje en cuanto a su calidad e impacto respectivamente (Hurtado-Olaya, García-Echeverri, Rivera-Porras y Forgiony-Santos, 2018).

A partir de lo anterior, reconocer la relevancia del rol que desempeña el docente en el contexto educativo es imprescindible, pues cada docente con características sociodemográficas particulares como la edad, género, nivel académico y experiencia laboral, si se hace contraste cada una de ellas se puede determinar la relación con las actitudes, conocimientos y prácticas que giran en torno a la educación inclusiva.

En este orden de ideas se hace referencia a la variable de actitudes que hace parte de todo ser humano, y es en este componente donde se refleja la relación del docente con su contexto inclusivo acercándonos un poco más a la realidad social y educativa. Es así como Allport (1935) resume elementos esenciales de las actitudes sociales: una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto.

En cuanto a los conocimientos "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). Dentro de la formación docente se deben ofrecer conocimientos específicos frente al abordaje y atención de las necesidades diversas de los estudiantes (Bonilla-Cruz, Forgiony-Santos y Rivera-Porras, 2017), incorporando conceptos de inclusión que enriquezcan la metodología y potencien las prácticas en las aulas de clase, y que a su vez se estén evidenciadas explícitamente en los currículos.

De lado de las Prácticas se refieren a la: "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)" (Zuluaga, 1984, p.147). Estas metodologías que ejecuten los docentes de modo asertivo aportarán a resultados óptimos para la consolidación de un proceso educativo que tiene en cuenta la inclusión (Canónigo, 2017, Bonilla-Cruz, Forgiony-Santos y Rivera-Porras, 2017,).

Es allí cuando es necesario mencionar que con el transcurrir del tiempo se ha incentivado la idea de innovar acerca del método de trabajo por parte de los docentes en las aulas de clase, cuya idea central es innovar y buscar estrategias de apoyo para un aprendizaje significativo. Así como para Barragán (2013) que concibe en este sentido a las prácticas pedagógicas como una serie de quehaceres que permiten se dé lugar a la reflexión de la pedagogía y por ende son propias de los docentes siendo esto lo que les permite identificarse como expertos del ámbito educativo; este concepto tiene afinidad en cuanto a la labor ideal del docente como un estratega del cambio, que busca un aprendizaje significativo y para ello debe tener en cuenta la diversidad y/o condiciones de sus estudiantes.

La formación docente según Shaeffer hace que estos sean "responsables de la gestión educativa y factores importantes en el proceso de hacer un sistema educativo más inclusivo; la formación inicial y continua, el apoyo que brindan constituye estrategias clave para el logro de un sistema inclusivo basado en derechos." (2008, p.31).

Existen algunos factores que influyen en la actitud de los docentes, ya que los docentes con algún tipo de formación especial o de apoyo tienden a tener actitudes más positivas en relación con la educación inclusiva, entre tanto los docentes ordinarios son menos favorables estas actitudes (Forgiony-Santos, 2017, González,2016). Respecto a las expectativas que tienen los docentes hacia los estudiantes con algún tipo de condición especial tiende a ser muy bajas. El hecho de no estar capacitados en el tema determina su práctica pedagógica negativamente, así como dependen en su actuar del apoyo recibido por otros tanto en lo material como en la parte humana/afectiva; lo anterior apoyado en los resultados obtenidos del estudio realizado por Díaz

(Citado en Díaz, 2002). De esta manera se puede resaltar la relevancia y papel fundamental que ejerce la relación entre la variedad de características individuales y sociales, así como la actitud, conocimientos y prácticas que presenta cada docente en las aulas de clase (Rivera-Porras, 2017).

Estos componentes son de gran valor en las acciones frente a la educación inclusiva en las instituciones y contexto social, así como respetar y velar por la no vulneración de los derechos de ningún ser humano, comenzando a cambiar pautas desde su rol diario como docente y de esta manera potencializar las competencias y capacidades con las que cuentan los estudiantes con o sin condiciones o características especiales, incidiendo significativamente en el aprendizaje de estos y creando oportunidades de desarrollo personal, social y a futuro laboral.

Materiales y métodos

La investigación es abordada desde una epistemología positivista, a lo que Hernández, Fernández y Baptista (2014), afirman que las ideas principales del positivismo provienen de las ciencias exactas, así también el mundo social puede ser estudiado de manera similar al mundo natural, en el cual el papel del investigador, y para este caso, observa y mide variables, más no se manipulan, aceptando solamente conocimientos que provienen de la experiencia es decir datos empíricos. Por lo tanto, se pretende comprobar hipótesis y medir el estado actual de los docentes frente a la educación inclusiva.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) dicen que: "Enfoque cuantitativo Usa 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." (p.4). Lo anterior, nos lleva a que los datos son recopilados de una realidad, producto de la información que brindan los sujetos de estudio; los docentes de una institución pública de Cúcuta.

Esta investigación despliega un diseño no experimental. A partir de este diseño, Hernández, Fernández y Baptista (2014, ob. cit. p.152) enuncian que son: "Estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de las variables

y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos." En cuanto la investigación no manipula las variables y se observa el fenómeno tal y como acontece en el contexto natural para dar paso al objetivo general el cual busca analizar el fenómeno.

Tal diseño despliega el método transversal o transaccional "su propósito es describir variables y analizar su incidencia interrelacional en un momento dado (Hernández y cols., 2014, p. 154). De modo que la investigación realizada se hizo recolección de datos en un solo momento como lo fue en agosto del año 2016. Además, el alcance del estudio es correlacional "tienen como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables de una muestra o contexto en particular." (Hernández y Col, ob. cit., 2014, p.93). Dado que en la investigación se asocia las características sociodemográficas con variables actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes del colegio Integrado Atalaya, Cúcuta, Colombia.

La población y muestra; por una parte, la población se considera "conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones" (Hernández y Cols. ob. cita, 2014, p.174). Por lo cual se elige realizar la investigación con docentes un colegio público, Cúcuta. Con un rango de edad entre 24 a 65 años. A través de esta población se pretende analizar la relación existente entre variables hacia la educación inclusiva y obtener los objetivos establecidos. Y la muestra, esta fue seleccionada por muestreo no probabilístico o también llamadas muestras dirigidas "suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación más que por un criterio estadístico de generalización" (Hernández y Col. ob. cit., 2014, p.175-189). La muestra en la presente investigación se precisó con la participación de 97 docentes de un colegio público, cuyo margen de error fue de 5%. Es decir que la selección de los docentes no depende de la probabilidad, sino de que cumplan con las características de la investigación, así que los criterios de inclusión fueron aquellos docentes que no tuvieran formación de tercer y cuarto nivel referente a educación inclusiva, que ejercieran en los periodos de educación inicial hasta bachillerato, que no trabajaran paralelamente con instituciones educativas privadas y que no fuesen docentes de aulas de apoyo.

Instrumento y técnica.

para la investigación es necesario utilizar como técnica un cuestionario de tipo escala Likert, siendo esta "un conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías" (Hernández y Cols., 2014, p. 238). El instrumento utilizado fue tomado de Tesis doctoral (universidad de valencia, España) realizado por Montánchez (2014) titulada "las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva."

Se quiso definir la validez del instrumento utilizado, esta es definida por Hernández y cols. (2014) la validez, en términos generales, al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir, en cuanto a la validez de expertos dado como el grado en que un instrumento realmente mide la variable de interés, de acuerdo con expertos en el tema. Se realizó una adaptación del instrumento al contexto colombiano, este proceso consistió en una rigurosa revisión en primer lugar de los términos utilizados que varían de contexto, así como una nueva revisión del sentido de cada ítem y con ello una nueva reorganización de las categorías, reduciendo el número de ítems de 73 a 65. El proceso inició con la evaluación de los criterios de claridad, redacción, coherencia, pertinencia y contenido fue evaluado por 11 expertos en educación y educación inclusiva expertos escogidos según su experiencia laboral contacto con la población, formación, experiencia en investigación y formación en de tercer y cuarto nivel sobre inclusión educativa.

En relación con la confiabilidad, Hernández y Cols ob. cit. (2014) señalan que es: "El grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u sujeto produce iguales resultados" (p. 200). Por ende, se aplicó una prueba piloto, para ello se eligieron 140 individuos del macro proyecto ejecutado en la ciudad de Cúcuta, con características similares a las de la población objeto de estudio, posterior a su aplicación, se procedió a evaluar la confiabilidad por medio del estadístico Alfa de Cronbach, se obtuvo como resultado de 0,797 que indica una confiabilidad alta.

El sistema de variables cuenta con la dimensión actitud (1-14 Ítems), conocimientos (15-28 Ítems), prácticas (29-40 Ítems) y contexto (41-65 Ítems),

todas de tipo cuantitativo, la aplicación de dicha escala fue facilitada por el equipo investigador y auto diligenciados por los docentes. Para llevar a cabo dicho proceso, se realizó alianza interinstitucional entre la Universidad Financiadora del Proyecto e institución educativa pública con fines investigativos, quienes permitieron la recolección de datos en las instituciones.

La encuesta, según lo expuesto por Cea (1999) se define como la aplicación o puesta en práctica de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos. La muestra ha de ser representativa de la población de interés y la información recogida se limita a la delineada por las preguntas que componen el cuestionario precodificado, diseñado al efecto (p. 240). De este modo, se hace uso de esta técnica aplicando las características sociodemográficas como edad, sexo, nivel académico y años de experiencia con el fin de lograr caracterizar a los docentes. Cabe resaltar que los resultados de la presente investigación no han sido publicados en ninguna revista actualmente.

Resultados y discusión

Para el análisis de resultados obtenidos por medio de los instrumentos de la investigación se hizo uso de los programas "Excel" del paquete de instalación de Office 2016, así mismo, el software de análisis de datos cuantitativos IBM SPSS Statistics en su versión 22. Por otra parte, Chi cuadrada Prueba estadística para evaluar hipótesis acerca de la relación entre dos variables categóricas (Hernández, 2014, p. 318). El objetivo general de la investigación es analizar relación de actitudes, conocimientos y prácticas con características sociodemográficas de docentes frente a la educación inclusiva en un colegio público en Cúcuta.

Con el propósito de dar respuesta a los objetivos establecidos en la investigación, como primer objetivo cual es caracterizar la población docente por medio de fichas sociodemográficas se procede al análisis de los datos recolectados, como el sexo, edad, nivel académico, años de experiencia en la labor docente.

Posteriormente, se presentan las tablas con los resultados obtenidos de los datos sociodemográficos:

Tabla 1
Distribución de las variables sociodemográficas

Variable	Categoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)	Total (n)	Total (%)
Sexo	Hombres	31	31,96	97	100
	Mujeres	66	68,04		
Años de experiencia	Menos de un año	8	8,25	97	100
	Desde uno hasta tres	5	5,15		
	Desde cuatro hasta nueve	6	6,19		
	Desde diez hasta diecinueve	10	10,31		
	Desde veinte hasta veintinueve	39	40,21		
	Desde treinta en adelante	29	29,90		
Grupos etarios	Desde 24 hasta 38 años	11	11,34	97	100
	Desde 39 hasta 53 años	41	42,27		
	Desde 54 hasta 65 años	45	46,39		
Nivel educativo	Universitario	28	28,87	97	100
	Especialización	60	61,86		
	Maestría	9	9,28		

Fuente: Elaboración propia. Caracterizar los datos sociodemográficos de los docentes de un colegio público de la ciudad de Cúcuta.

Se evidencia que las mujeres tienen un mayor porcentaje de participación que los hombres. Por otra parte, los años de experiencia entre veinte y veintinueve ha sido los porcentajes más relevantes dentro de los encuestados. En cuanto a la edad de los docentes se puede evidenciar que el grupo etario más alto es el de 54 hasta 65 años. Y por último el mayor nivel educativo se encuentra en los docentes con especialización.

Cabe resaltar que los rangos que determinan el nivel bajo, nivel medio, nivel alto están establecidos por medio de baremos de interpretación acorde a la clasificación de cada variable respectivamente. Para iniciar se muestra Se encuentra que la actitud está en nivel alto, mostrando disposición a favor de

Tabla 2
Descripción de las variables de educación inclusiva.

Variables	Valor Mínimo	Valor Máximo	Media	Desviación Estándar	Clasificación
Actitudes	47	84	69,06	7,00	Nivel alto
Conocimientos	36	91	65,62	10,62	Nivel medio
Prácticas	24	62	44,35	7,53	Nivel medio
Contexto	27	63	50,85	6,54	Nivel medio
Inclusión	161	286	229,88	25,14	Nivel medio

Fuente: Elaboración propia. Descripción de las actitudes, conocimientos y prácticas.

la educación inclusiva y facilita el proceso de adaptación de la población diversa. Por otra parte, los conocimientos y prácticas se encuentran en un nivel medio lo cual denota la importancia de implementar planes y programas de mejoramiento en la formación docente e implementación de métodos y estrategias prácticas para el mejor desarrollo y desenvolvimiento de todos los actores educativos. Y, otra dimensión que se describió es el contexto permitiendo tener una visión amplia del entorno en que se desarrolla la educación inclusiva en la ciudad de Cúcuta, encontrando que en este un nivel medio está a favor de la educación inclusiva, Sin embargo, se espera que Norte de Santander, y en este caso la ciudad de Cúcuta, evolucione y logre alcanzar el nivel máximo de estándares a favor de la inclusión.

Tabla 3
Relación las características sociodemográficas de los docentes con las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes frente a la educación inclusiva.

Variables	Rho de SB	Valor-P	Conclusión
Actitudes	-0,07	0,507	No hay correlación significativa
Conocimientos	-0,04	0,682	No hay correlación significativa
Prácticas	-0,07	0,501	No hay correlación significativa
Contexto	-0,07	0,472	No hay correlación significativa
Inclusión	-0,02	0,861	No hay correlación significativa

Fuente: Elaboración propia

Relacionar las características sociodemográficas de los docentes con las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes frente a la educación inclusiva.

En este objetivo se evidenció en cuanto a la variable de la Relación edad con actitudes, conocimientos, prácticas y contexto. El análisis de diferencias por sexo, se utilizó el estadístico de Spearman's rho, cuyos resultados de coeficientes no paramétricos de correlación monotónica, sugieren que no existe relación entre la edad y las variables de actitudes, conocimientos, prácticas y contexto de los docentes.

Tabla 4
Análisis diferencial por sexo de las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes frente a la educación inclusiva.

Variable	Dimensión	Femenino (n = 66)			Masculino (n = 31)			Estadístico	Valor-P
		N	% del total	% dentro del grupo	n	% del total	% dentro del grupo		
Actitudes	Nivel medio	14	14,4	21,2ª	7	7,2	22,6a	0,02	0,879
	Nivel alto	52	53,6	78,8ª	24	24,7	77,4a		
Conocimientos	Nivel bajo	5	5,2	7,6ª	2	2,1	6,5a	0,81	0,666
	Nivel medio	53	54,6	80,3ª	27	27,8	87,1a		
	Nivel alto	8	8,2	12,1ª	2	2,1	6,5a		
Prácticas	Nivel bajo	3	3,1	4,5ª	1	1	3,2a	0,09	0,955
	Nivel medio	42	43,3	63,6ª	20	20,6	64,5a		
	Nivel alto	21	21,6	31,8ª	10	10,3	32,3a		
Contexto	Nivel bajo	2	2,1	3,0a	0	0	0,0a	1,13	0,567
	Nivel medio	40	41,2	60,6ª	18	18,6	58,1a		
	Nivel alto	24	24,7	36,4ª	13	13,4	41,9a		
Inclusión	Nivel medio	42	43,3	74,2ª	23	23,7	63,6a	1,06	0,302
	Nivel alto	24	24,7	25,8ª	8	8,2	36,4a		
N: Población									
n: Muestra									

Fuente: Elaboración propia

En la variable de asociación entre la educación inclusiva y las variables sociodemográficas se encontró que las actitudes de los docentes entrevistados no influyen según el género, también que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres con relación a los conocimientos que poseen ante la diversidad inclusiva. No hay diferencias estadísticamente significativas entre ambos géneros ni de la asociación de estos con el contexto; además es alto el porcentaje de docentes que implementan prácticas favorecedoras de la inclusión en su ejercicio docente.

Respecto, al total de puntuaciones de inclusión los niveles de significación no muestran una tendencia de diferencia entre géneros. En inclusión, tanto mujeres como hombres, responden de una manera homogénea.

Tabla 5
Asociación entre la educación inclusiva y las variables socio demográficas- nivel académico.

Variable	Dimensión	Universitario			Especialización			Maestría			Estadístico	Valor-P
		N	% del total	% dentro del grupo	n	% del total	% dentro del grupo	n	% del total	% dentro del grupo		
Actitudes	Nivel medio	7	7,2	25,2a	12	12,4	20,0a	2	2,1	22,2	0,28	0,86
	Nivel alto	21	21,6	75,0a	48	49,5	80	7	7,2	77,8a		
Conocimientos	Nivel bajo	4	4,1	14,3	3	3,1	5	0	0.0	0	3,48	0,48
	Nivel medio	22	22,7	78,6a	50	51,5	83,3a	8	8,2	88,8		
	Nivel alto	2	2,1	7,1a	7	7,2	11,7a	1	1	11		
Prácticas	Nivel bajo	3	3,1	10,7a	1	1	1,7	0	0	0	10.27	0,36
	Nivel medio	21	21,6	75	34	35,1	56,7	7	7,2	78,8		
N: Población												
n: Muestra												

Fuente: Elaboración propia

En la variable de asociación entre la educación inclusiva y el nivel académico. Se evidencia una diferencia entre el contexto con un nivel alto en especialización con 50,0 % y un nivel alto de inclusión en especialización con 43,3 % según el nivel académico de los docentes entrevistados.

Tabla 6
Relación entre la educación inclusiva y las variables socio demográficas- Años de experiencia.

Variable	Dimensión	Menos de 1 año			De 1 a 3 años			De 4 a 9 años			De 10 a 19 años			De 20 a 29 años			De 30 en adelante			Estad.	Valor-P
		n	% del total	% dentro del grupo	n	% del total	% dentro del grupo	n	% del total	% dentro del grupo	n	% del total	% dentro del grupo	n	% del total	% dentro del grupo	n	% del total	% dentro del grupo		
Actitudes	Nivel medio	2	2,1	25	2	2,1	40	1	1	16,7	2	2,.1	20	8	8,2	20,7	6	6,2	20,7	1,19	0,94
	Nivel alto	6	6,2	75	3	3,1	60	5	5,2	83,3	8	8,2	80	31	32	79,5	23	23,7	79,3		
n: Muestra																					

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la variable de asociación entre la educación inclusiva y las variables socio demográficas - años de experiencia, se denotó que se determina una diferencia significativa entre los conocimientos altos desde 4 hasta 9 años con un 16,7% y un nivel alto de prácticas desde menos de 1 año con 50,0 % según los años de experiencia de los docentes entrevistados.

Discusión

Por medio de la presente investigación se logra analizar la relación de las características sociodemográficas como edad, sexo, nivel académico y años de experiencia con el nivel de actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes del Colegio Integrado Atalaya frente a la Educación Inclusiva, con el fin de visibilizar la situación actual de la educación en términos inclusivos, pretendiendo sentar bases que permitan la formulación de estrategias futuras frente a la educación que es impartida en la región nortesantandereana.

De acuerdo con Ainscow (2012), la educación inclusiva hace parte de un constructo que ha sido forjado a lo largo de tiempo con el fin de generar una transformación en la educación. El paso de mayor relevancia ha sido el convertir las escuelas en centros educativos inclusivos con el propósito de dar respuesta a la diversidad de los estudiantes. Pues bien, en este camino hay factores que influyen a favor o en contra de la educación inclusiva y entre ellos se encuentra uno de los actores principales de cambio como lo es el docente, es desde esta perspectiva el desempeño del profesorado debe contribuir a una la calidad de educación para todos con igualdad de oportunidades para toda la sociedad.

Por consiguiente, se considera importante identificar las actitudes de los docentes las cuales en el colegio Integrado Atalaya han sido en su mayoría un nivel elevado a favor de la inclusión, seguidos por un nivel medio actitudinalmente, lo cual favorece a la institución y a los actores inmersos en la educación, ya que al encontrarse dispuestos a recibir formación, adaptar sus metodologías y en general mostrar actitudes positivas, permiten trabajar en estrategias para fortalecer las prácticas en el aula y la institución, que favorecen el proceso de educación inclusivo en este. Así mismo se observa que no existe

un nivel bajo de actitudes. Estos resultados coinciden el estudio realizado por Garzón (2014-2015) hallando actitudes positivas en los docentes hacia la Educación inclusiva siendo este un factor que produce beneficios para los estudiantes desde las aulas de clase y la disposición que presentan frente a la diversidad.

Asímismo, esto concuerda con lo expuesto por Sandoval, Echeita y López, (citados en Macuacé, 2015), como una las características que debe poseer todo docente es la actitud positiva, sobre todo ante la Educación inclusiva ya que puede generar cambios, mayor comprensión y mejor comunicación con estudiantes y la familia, de esta manera se logra atraer mejores resultados y empatía ante el manejo de la diversidad. Por otra parte, Díaz y Franco (2008) en su estudio de actitudes de los docentes en Colombia identificaron que estos tienen una actitud de rechazo hacia la educación inclusiva en su contexto considerando que las escuelas especiales son las más indicadas para el manejo de la población con característica específica y no por docentes regulares.

Respecto a los conocimientos, los resultados reflejan que en su mayoría los docentes tienen conocimientos medios, y los niveles alto y bajo se ubican en los porcentajes más bajos. Es decir, que los docentes de esta institución ya con años de formación académica manifiestan vacíos en los conocimientos orientados a suplir las necesidades educativas de acuerdo con las características individuales de esta población; en concordancia con lo anterior Montánchez (2014) en su estudio exploratorio halló que los docentes tienen falta de conocimientos y su percepción es ambigua respecto a la Educación inclusiva y su abordaje ya que estos la conciben como la aplicación en personas en condición de discapacidad y no en el amplio accionar que debe tener desde su rol docente y las mismas instituciones educativas.

De lado de las prácticas docente, las estrategias y métodos frente a la educación inclusiva desde su quehacer profesional son dadas en una gran proporción dentro del nivel medio, lo cual no significa que estén satisfechas todas las necesidades de los estudiantes ni tampoco que sus métodos sean obsoletos e ineficaces. Lo más apropiado sería que el total de docentes

ejerciera prácticas inclusivas con el fin de mejorar las condiciones del proceso educativo. Como muestra similar, Chávez (2013) halla en su investigación que docentes en sus prácticas se encuentran en un nivel medio. En cambio, en un estudio realizado por Macuacé (2015), los resultados acerca de prácticas inclusivas indican que los docentes encuentran dificultades para adaptar material práctico para trabajar con estudiantes de características específicas, además no buscan información fiable, ni tampoco elaboran materiales para mejorar el proceso de aprendizaje en aquellos estudiantes que encuentran barreras para aprender según el mismo currículo para todos. De esta manera, resultan siendo barreras que impiden avanzar en términos de calidad de educación ya que se esperaría que los docentes al sentirse obstaculizados buscarán las estrategias para dar un paso adelante hacia la inclusión.

Asímismo, Angulo (2015) en las prácticas de su estudio encontró que, Existe bajo conocimiento de didácticas para la enseñanza a población con diversidad funcional, pese a la experticia del docente. Esto se relaciona con la necesidad existente en habilidades y destrezas en el quehacer docente, de ahí que Leal y Urbina (2014), encuentran que los docentes tienen falencias en las prácticas pedagógicas frente a la Educación inclusiva, de modo que los profesores manifiestan estar dispuestos a producir un cambio en este ámbito, pero sugieren asistencia externa en formación y capacitación para el manejo de prácticas inclusivas.

De esta manera la descripción de las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes tienden a oscilar entre niveles medios y altos, y por último la inclusión se ubica en su mayoría un puntaje de nivel medio. Ahora bien, de acuerdo con el objetivo tres de la investigación: relacionar las características sociodemográficas de los docentes con las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes frente a la educación inclusiva, se lleva a cabo con el fin de realizar un análisis global de la investigación, por lo tanto, realiza la asociación entre estas variables, de manera que se evidencie el estado actual del contexto estudiado.

Para iniciar, se encontró que la edad de los docentes no se asocia con el hecho de ser en menor o mayor grado más inclusivo. Similar a los resultados

de Montánchez (2014) al asociar la edad con las actitudes, conocimientos y prácticas menciona que no se tienen elementos para la designación de un perfil de docente inclusivo, desde el punto de vista sociodemográfico de acuerdo con su edad no siendo necesario especificar cuáles grupos de personas según grupos etarios favorecen a la educación inclusiva, siendo demostrado que no se asocian ambas variables.

En cuanto a, la hipótesis de asociación entre género y variables actitud, conocimientos y prácticas los resultados hallados demuestran que no hay evidencia de asociación significativa entre las variables sociodemográficas analizadas y las dimensiones de la educación inclusiva. Simultáneamente, Parasuram, (2006), no encontró diferencias significativas según el género del docente en las prácticas desarrolladas con alumnos con necesidades educativas. Sin embargo, los resultados obtenidos en su investigación por Colmenero y Pegalajar (2017). Las mujeres consideran como deber de los establecimientos educativos la inclusión, a diferencia de los hombres.

Sobre si el nivel académico se asocia con la educación inclusiva, los resultados arrojan que las prácticas de docentes varían en el nivel universitario y especialización, guardando cierta relación las prácticas y el nivel académico, de esta manera la especialización tiene un porcentaje más elevado a favor de la inclusión. Frente a esto es necesario resaltar lo expuesto por Quiñonez, Solarte y Ospina (2011-2012) quienes sugieren a partir de su estudio que los docentes desde todos los niveles de formación desarrollen procesos de transformación a las prácticas pedagógicas y desde allí promover una renovación en el sistema educativo que favorezca a la diversidad.

De otra parte, Chiner (2011) de acuerdo con el estudio desarrollado afirma que el nivel de formación no se relaciona con un mayor uso de estrategias inclusivas en sus prácticas. Sin embargo, Sánchez y Carrión (citado en Colmenero y Pegalajar, 2017) expusieron que las mayores dificultades que el profesorado del aula ordinaria encuentra para afrontar el reto de integrar se relacionan con la falta de preparación para llevar a cabo su trabajo. En definitiva, estos datos revelan la importancia de la formación docente, ya que el nivel de especialización resulta favorable frente a la Educación Inclusiva.

Además, que los docentes con formación universitaria son quienes presentan bajos conocimientos en atención a la diversidad, es decir que los docentes recién egresados y aquellos que se mantienen solo con este nivel de formación no se sienten preparados para ejercer prácticas y métodos de trabajo adecuados en su quehacer frente a la diversidad.

De acuerdo con lo planteado por Messina (citada en Chávez, 2013) en educación, el docente con mayor recursos y estrategias para el desarrollo de su labor es experto, y su nivel de experiticia es producto de la practica en términos de tiempo. Por lo cual se esperaría que los docentes con mayores años de experiencia fuesen los más preparados en atención a la diversidad; en este mismo sentido en cuanto a la actitud y la experiencia Granada, Pomés y Sanhueza (2013) no siempre existe relación entre los años de ejercicio docente, actitud y recursos pedagógicos para la atención a la diversidad, sin embargo esto difiere de lo encontrado en este estudio, pues no se demuestra una asociación significativa, ya que los niveles en general varían de medio a alto, siendo los docentes con menos años de vinculación los de mejor actitud. (Lara, 2017, Sanhueza, 2013).

Los resultados se acercan a lo que refiere Sandoval, Echeita y López, (citados en Macuacé 2015), las características que debe tener un docente a nivel actitudinal es el saber escuchar tanto al estudiante como a la familia, creer en el cambio, y además comprender a la familia y la vez la interacción familiar para generar mayor empatía y mejores resultados. Estos resultados son favorecedores para la Educación inclusiva, y la institución cuenta con docentes que aportan al beneficio de inclusión mostrando una buena disposición ante las características específicas de la población diversa.

En cambio, los resultados obtenidos en conocimientos dan cuenta que existe relación significativa de estos con los años de experiencia de 4 a 9 años con un nivel elevado, y quienes representan un nivel menor de conocimientos elevados son los profesores con más de 30 años de experiencia. Además, la variable de prácticas evidencia mayores puntajes elevados en docentes con menos de 1 año de experiencia. Así mismo, Granada y cols. (2013) hallaron

en su estudio que los docentes con más tiempo de experiencia no estarían favoreciendo a la educación inclusiva mientras que la experiencia específica en el tema impactaría positivamente en su quehacer pedagógico.

Esto concuerda a los hallazgos de la investigación ya que se evidencia que a menores años de experiencia cuentan con conocimientos y prácticas más elevadas a diferencia de los docentes con más años en su ejercicio docente siendo estos quienes obtienen puntajes inferiores. Conforme con Shaeffer (2008) los docentes son los precursores de un sistema educativo más inclusivo, el apoyo que ofrecen son las bases para la consecución de estrategias a favor de un sistema inclusivo basado en derechos y calidad de educación.

Finalmente, en medio de la investigación se incluyó la dimensión del contexto, específicamente el escolar y social con el propósito de reconocer si el contexto cuenta con dotación tanto física, infraestructura, dotación de implementos tecnológicos, y recursos que aporten a la adaptación de los estudiantes, y también el modo que el entorno concibe y acepta la diversidad. En contraste con Llopis y Ballester (2001, p.18) "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". Así pues, el resultado obtenido de parte de los docentes percibe que el contexto se encuentra en un término medio a favor de la inclusión, esto permite develar que aún hace falta un proceso más avanzado e incluir estrategias para la aceptación y adopción de manera integral hacia la educación inclusiva.

Según Ainscow, Booth y Dyson (2006) para lograr el desarrollo de modelos educativos inclusivos en el que se estén presenten todos los estudiantes, participen, sean activos, propongan y aprendan, se necesita realizar transformaciones profundas, reestructurar la cultura, políticas y prácticas de las instituciones educativas para dar respuesta a la diversidad a todos los estudiantes de modo heterogéneo. Teniendo en cuenta la disposición actitudinal, conocimientos, y estrategias implementadas por el docente siendo uno de los principales transformadores de la educación inclusiva desde la gestión personal y a desde su quehacer diario en el contexto escolar y social.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Las características sociodemográficas de los docentes de un colegio público de la ciudad de Cúcuta, se puede concluir que las mujeres tienen un mayor porcentaje de presencia que los hombres. Por otra parte, los años de experiencia entre veinte y veintinueve ha sido los porcentajes más relevantes dentro de los encuestados. En cuanto a la edad de los docentes se puede evidenciar que el grupo etario más alto es el de 54 hasta 65 años. Y por último, el mayor nivel educativo se encuentra en los docentes con especialización.

Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes participes del estudio se describen como: actitud en nivel alto, mostrando disposición a favor de la educación inclusiva y facilita el proceso de adaptación de la población diversa. Por otra parte, los conocimientos y prácticas se encuentran en un nivel medio, lo cual denota la importancia de implementar planes y programas de mejoramiento en la formación docente e implementación de métodos y estrategias prácticas para el mejor desarrollo y desenvolvimiento de todos los actores educativos. Y, otra dimensión que se describió es el contexto permitiendo tener una visión amplia del entorno en que se desarrolla la educación inclusiva en la ciudad de Cúcuta, encontrando que en este un nivel medio en a favor de la educación inclusiva, con las condiciones, capacidades sociales e institucionales, así como una aceptación y apoyo que facilita la calidad de educación. Sin embargo, se espera que Norte de Santander, y en este caso la ciudad de Cúcuta evolucione y logre alcanzar el nivel máximo de estándares a favor de la inclusión.

Después de la revisión teórica y del análisis realizado, se considera importante resaltar frente a la inclusión educativa, las siguientes características que denotan los resultados obtenidos del tercer objetivo. Se evidencia que las actitudes de los docentes entrevistados no influyen según el sexo, también que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres con relación a los conocimientos que poseen ante la diversidad inclusiva. No hay diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos, y además es un bajo porcentaje de docentes quienes tienen bajos niveles de prácticas en su ejercicio docente. No hay evidencia de asociación entre la variable del sexo y el contexto.

No muestran una tendencia de diferencia entre sexos En inclusión, tanto mujeres como hombres, responden de una manera homogénea. Son pocos los docentes con conocimientos bajos y sobresalen los conocimientos medios, y también se determina que existe relación entre el contexto e inclusión según el nivel académico de los docentes.

A partir de la comparación entre los conocimientos y el nivel académico se determina que los conocimientos bajos hacen parte de docentes universitarios, y docentes con nivel académico en especialización. En conocimientos altos, universitario y con especialización y maestría, Es decir que son pocos los docentes con conocimientos bajos y sobresalen los conocimientos medios. Los años de experiencia no influyen directamente a la actitud media y alta que presentan los docentes de un colegio público de Cúcuta.

Se determina una diferencia entre los conocimientos y las prácticas según los años de experiencia de los docentes entrevistados. Se puede concluir que el contexto no influye en los años de experiencia. Se evidencia que en el nivel medio de inclusión los docentes entrevistados mantienen un alto porcentaje de educación inclusiva. En cuanto al nivel elevado de inclusión se evidencia que los participantes entrevistados de un año hasta tres mantienen el nivel de inclusión ya que el total de entrevistados manifiestan estar en el nivel medio de inclusión.

Se denotó que en la etapa universitaria tienden a cierta actitud alta hacia la inclusión, al especializarse suelen elevar esa disposición hacia la inclusión, y de nuevo en la maestría disminuye cierto porcentaje en su actitud docente. Son pocos los docentes con conocimientos bajos y sobresalen los conocimientos medios. Se determina que no existe relación entre el nivel académico y los conocimientos de los docentes. Existe cierta influencia en el ejercicio docente al desarrollar sus prácticas en las aulas de clase en relación a la inclusión. Sus percepciones varían de uno a otro en considerar que hay están en medio de un contexto con un nivel medio para afrontar la inclusión ante la diversidad. Se concluye que los años de experiencia no influye directamente a la actitud media y alta que presentan los docentes de un colegio público de Cúcuta. No hay una relación significativa entre años de experiencia bajos, medios y elevados frente a la educación inclusiva entre los participantes entrevistados.

El nivel de prácticas elevado en los docentes entrevistados no se relaciona entre sí. Se pudo evidenciar el contexto según los años de experiencia con un porcentaje en un nivel bajo de contexto siendo el porcentaje más alto dentro de los participantes entrevistados. También que en el nivel medio de inclusión los docentes entrevistados mantienen un alto porcentaje de educación inclusiva.

Es decir, que los docentes en su nivel de formación al ser egresados de pregrado no se encuentran capacitados en las prácticas pedagógicas y el abordaje ante la población con características específicas, lo cual sí mejora al obtener un estudio de especialización. Además, que los conocimientos y prácticas de acuerdo a los años de experiencia se ven menos favorecidos para los docentes que con experiencia superior a los 30 años de ejercicio docente.

Como citar este capítulo

Carrillo-Sierra, S. M., Trigos Carrascal, Y.T., Ferrer, Jácome M.I. y Castro Cuta, L.J. (2018). Relación entre actitudes, conocimientos y prácticas y características sociodemográficas de docentes frente a la educación inclusiva estudio de caso en Cúcuta. En Carrillo-Sierra, S. M., Sanabria-Herrera, B. Bermúdez-Pirela, V. y Espinosa-Castro, J. F.(Ed.), Actores en la educación: una mirada desde la psicología educativa. (pp.83-110). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Referencias

Ainscow, M. y Booth, T. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educacióninclusiva.Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Index for inclusión. Bristol, Inglaterra: CSIE.

Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. Revista de Educación inclusiva, 5(1), pp.39–49

Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). Mejorar las escuelas, desarrollar la inclusión. Londres: Routledge.

Allport, G. W. (1935). Actitudes, en C. M. Murchison, manual de psicología social (p.810), Worcester, MA: prensa de la Universidad de Clark.

Angulo,N.(2015).Representaciones Sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en lasprácticas pedagógicas. Rescatado de: http://www.bdigital.unal.edu.co/52301/1/tesis%20nayibe%20sustenta.pdf

Barragán, D. (2013). Cibercultura y Prácticas de los profesores: Entre hermenéutica y educación. Bogotá: Ediciones Unisalle

Bonilla-Cruz, N. J., Forgiony-Santos, J. y Rivera-Porras, D. (2017). Pedagogía del sentido: Reflexiones sobre la práctica pedagógica para la investigación. En Gómez, J., Aguilar, A. J., Jaimes, S. S., Ramírez, C., Hernández Albarracín, J. D., Salazar, J. P., Contreras, J. C. y Espinosa, J. F. (Eds.), Prácticas pedagógicas (p.394-413). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia. ISBN: 978-980-402-237-1. Recuperado de: http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2099.

Bonilla-Cruz, N. J., Forgiony-Santos, J. y Rivera-Porras, D. (2017). Intervención psicosocial y desarrollo de competencias del psicólogo desde la psicología evolutiva. En Graterol, M. E., Mendoza, M. I., Graterol, R., Contreras, J. C., Espinosa, J. F. (Ed.). Prácticas pedagógicas. (p.377-393). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia. ISBN: 978-980-402-237-1. Recuperado de: http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2099.

Canónigo, R. D. U. (2017). La educación desde las vertientes de la teoría crítica. Aibi revista de investigación, administración e ingeniería, 5(1), 44-

Carrillo-Sierra, S. M., Forgiony-Santos, J., Rivera-Porras, D., Bonilla-Cruz, N. J., Montánchez-Torres, M. y Alarcón-Carvajal, M. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. Revista Espacios, 39 (17), 15-32. Recuperado de: http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2167.

Carrillo-Sierra, S. M., Rivera-Porras, D., Forgiony-Santos, J., Bonilla-Cruz, N. J. y Montánchez-Torres, M. (2018). Propiedades psicométricas del cuestionario de inclusión educativa (CIE) en contextos escolares colombianos. Revista Espacios, 39 (23), 24-36. Recuperado de: http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2169.

Cea D'Áncora, M. A. (1999). Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Síntesis.

Chávez,M.(2013).Percepciones y actitudes de profesores de primero a séptimo año de Educación General Básica hacia la inclusión del alumnado con

necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. Facultad de Ecología Humana, Educación y Desarrollo. Recuperado el 20/06/2016 de: http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/121/1/Tesis619CHAp.pdf

Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas en el aula (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.

Colmenero, M. y Pegalajar, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19(1), pp. 84-97. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/155/15549650008.pdf

Diaz, O.y Franco. (2008).Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia)

Díaz. (2002).El factor actitudinal en la atención a la diversidad. Universidad de Jaén. Revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1–2), pp. 2002, 151. Recuperado 20/09/2016 de: https://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL3.pdf

Forgiony-Santos, J. (2017). Prácticas pedagógicas: Concepciones, roles y métodos en la formación del psicólogo bolivariano. En Graterol, M. E., Mendoza, M. I., Graterol, R., Contreras, J. C., Espinosa, J. F. (Ed.). Prácticas pedagógicas. (p.198-218). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia. ISBN: 978-980-402-237-1. Recuperado de: http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2099.

García-Echeverri, M., Hurtado-Olaya, P., Quintero-Patiño, D., Rivera-Porras, D. y Ureña-Villamizar, Y. (2018). La gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. Revista Espacios, 39 (49), 8-21. Recuperado de: http://www.revistaespacios.com/a18v39n49/18394908.html.

Garzón, P. (2014-2015). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. Recuperado 18/06/2016 de: : https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5765598

González, M. (2016). El problema educativo colombiano. Aibi revista de investigación, administración e ingeniería, 4(2), 67-71.

Granada, M., Pomés, M., y Sanhueza, S. (2013). Actitud De Los Profesores

HaciaLaInclusiónEducativa.CentrodeEstudiosInterdisciplinariosen Etnolingüística y Antropología Sociocultural. Recuperado 10/ 06/ 2016 de:http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n25/n25a03.pdf

Gumucio,S.(2011). Ejemplo de encuestas CAP (Conocimientos, actitudes y prácticas). Médecine Du Monde, p.5.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de lainvestigación (6ta. ed.). D.F., México: McGraw Hill.

Hurtado-Olaya, P., García-Echeverri, M., Rivera-Porras, D. y Forgiony-Santos, J. (2018). Las estrategias de aprendizaje y la creatividad: Una relación que favorece el procesamiento de la información. Revista Espacios, 39 (17), 12-29. Recuperado de: http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/18391712.html.

Lara, M. (2017). El derecho a la educación en la medición de pobreza: un análisis complejo. Revista Educación y Humanismo, 19(33), 386-397. http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2651

Leal, K. y Urbina, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, pp. 11-33. Rescatado de:http://www.redalyc.org/html/1341/134144225002/

Llopis, J. A. y Ballester, M. R. (2001). Valores y actitudes en la educación. Técnicas y estrategias educativas. Valencia: Tirant lo Blanch. P.18.

Macuacé, S. (2015). Conocimientos, Actitudes y Prácticas de los docentes, ante la inclusión educativa en la parroquia tambillo del cantón san Lorenzo. Recuperado de: https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/515/1/MACUACE%20CORTEZ%20SANDRA%20ISABEL.pdf

Montánchez, M. (2014). Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de esmeraldas ante la inclusión educativa: un estudio exploratorio. Recuperado de: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.espacioimasd.unach.mx/articulos/num5/pdf/inclusion_educativa.pdfperado Cambiar. www.espacioimasd.unach.mx/articulos/num5/pdf/inclusion_educativa.pdf

Parasuram, K. (2006). Variables que afectan las actitudes de los maestros hacia la discapacidad y la educación inclusiva en Mumbai, India. Disability and Society, 21, pp. 231 –242.

Parrilla, A. (2008). La voz de la experiencia: La colaboración como estrategia deinclusión. Educar desde la discapacidad. Barcelona: Grao.

Quiñonez, M., Solarte, E., y Ospina, M. (2011-2012). La atención educativa a niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad: unas prácticas pedagógicas que distan de la educación desde la diversidad.Recuperado 10/06/2016 de: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/209/109_Qui%C3%B1onez_Sandoval_Doly_Magaly_2012.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Rivera-Porras, D. (2017). Prácticas pedagógicas: Desarrollo humano y construcción de sentido. En Hernández, J. D., Garavito, J. J., Torrado, R. A., Salazar, J. P., Espinosa, J. F. (EDS). Encrucijadas pedagógicas: Resignificación, emergencias y praxis educativa (p.339-363). Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela: Ediciones Astro Data, S.A. ISBN: 978-980-402-240-1. Recuperado de: http://35.172.172.128/handle/123456789/2106.

Shaeffer, S. (2008). "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura conferencia internacional de educación. Ginebra. P.31.

UNICEF. (2001). Inclusión de niños con discapacidad en el aula regular. Fondo de las naciones unidas para la infancia. Oficinas de área para Argentina, Chile y Uruguay.

Vaughan, M. y Shaw, L. (2000).Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Universidad Autónoma deMadrid.

Zuluaga,O.(1984)."El maestro y el saber pedagógico en Colombia". Medellín Universidad de Antioquia.

5 POSCONFLICTO: RETOS PARA LA ESCUELA Y LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA

***Orduz, Frank S.*[16], *Sayde Johanna Garcia Sánchez*[17] y *José Ignacio Ruiz Pérez*[18]**

[16]Psicólogo - Universidad Santo Tomas (USTA), Colombia. Maestrante en Resolución de Conflictos y Mediación, Universidad Internacional Iberoamericana, (UNINI), Puerto Rico. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: f.orduz01@unisimonbolivar.edu.co, fsorduz@hotmail,com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5400-124X.

[17]Psicólogo - Universidad Santo Tomas (USTA), Colombia. Maestrante en Resolución de Conflictos y Mediación, Universidad Internacional Iberoamericana, (UNINI), Puerto Rico. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: f.orduz01@unisimonbolivar.edu.co, fsorduz@hotmail,com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5400-124X.

[18]Psicólogo - Universidad del Pais Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España. Doctorante en Psicología Psicología Social y Metodología de Las Ciencias del Comportamiento - Universidad del Pais Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España. Máster Universitario En Criminología - Universidad del Pais Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España. Nacional de Colombia. Correos: jiruizp@unal.edu.co, jose_ignacioru@hotmail.com. ORCID: http://orcid.org/0000-0002-8996-9736.

Palabras clave

Posconflicto, educación, construcción de paz, violencia, conflicto.

Resumen

En este artículo se aborda el tema del posconflicto colombiano y su relación con la educación que se mantiene actualmente en el país, evidenciando una necesidad de cambio para generar entre la población una adecuada preparación para la transición que asume la nación; creando espacios para la inclusión de quienes se encuentran dentro del conflicto y partiendo de sus propios estudiantes quienes deben tener un rol activo en la construcción de paz, después de un largo periodo de violencia en donde algunas regiones marcadas por la presencia de grupos al margen de la ley, obstaculizó dicho proceso de educación, evitando el funcionamiento y asistencia tanto de estudiantes como de docentes a colegios y escuelas por encontrarse en medio del conflicto. Por tanto se pretende por medio de este escrito, entender la relación entre la educación y el posconflicto Colombiano, logrando entender las falencias que se evidencian en la actualidad en cuanto al tratamiento que se le da a la problemática actual y que no es la viable ya que de cierta forma interfiere en el desarrollo de un adecuado sistema educativo, el cual tiene como misión principal enseñar a la población en general como desenvolverse, en una sociedad que está proyectada a la paz, dejando atrás tantos años de violencia y dolor.

POST CONFLICT: CHALLENGES FOR SCHOOLS AND THE ROLE OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Keywords
Post conflict, education, peace building, violence, conflict.

Abstract
This article addresses the issue of the Colombian post-conflict and its relationship with the education that is currently offered in the country, demonstrating a need for change to generate adequate preparation among the population for the transition assumed by the nation; making spaces for the inclusion of those within the conflict and starting from their own students who should have an active role in peace building, after a long period of violence where some regions marked by the presence of groups outside of the law hindered this process of education, preventing the operation and attendance of both students and teachers to schools and forcing schools to be in the middle of the conflict. To this end, it is intended through this writing, to understand the relationship between education and the Colombian post-conflict, making it possible to comprehend the shortcomings that are presently evident in terms of the treatment that is given to the current problem which is not viable anymore given that it interferes in some way with the development of an adequate educational system, whose main mission is to teach the population in general how to function in a society that is projected towards peace-building and the abandoning of so many years of violence and pain.

Introducción

Al hablar de posconflicto se debe iniciar por comprender la situación interna que rodea la problemática de un país que ha estado inmerso en la violencia, y que ha dejado grandes secuelas tanto físicas como psicológicas entre sus habitantes que se encuentran en medio de un conflicto de poderes políticos, los cuales intervienen negativamente en la lucha por terminar con un largo periodo de guerra. “Con certeza se puede afirmar que ninguna otra nación de América Latina tuvo desde su origen, como Estado Libre, una vida política más brutal y sangrienta que la vivida por Colombia” (Gonzales y Trejos 2016 p.11).

Teniendo claridad que el período de violencia que ha vivido Colombia, comprendido desde 1950 hasta la actualidad, parte de la lucha por el poder de diferentes grupos insurgentes existentes por años y quienes han expuesto miles de razones para justificar el actuar violento que ejercen en diferentes regiones del país, donde ha dejado un sin número de víctimas entre las cuales están los niños como población vulnerable y que sin una explicación justa, se encuentran inmersos en situaciones violentas convirtiéndose en punto débil para una sociedad que comprende que su futuro está en los niños, pues son los encargados de darle continuidad al legado de nuestros antepasados; burlando cualquier iniciativa de solución, imponiéndose ante el deseo del pueblo por culminar esta etapa de guerra y dar inicio a la paz. El conflicto colombiano trasgrede las diculidaciones de las ciencias sociales sobre guerra y paz. (Zuleta, 2006).

De igual forma, se debe entender que esta problemática que presenta el país no es ajena a la vivida por otras naciones en el mundo, en las cuales han podido darle una solución definitiva, encontrando alternativas al conflicto interno para llegar a una paz duradera, que asegure el sostenimiento de un adecuado proceso de paz, en donde se brinde los espacios necesarios para la reinserción de los grupos armados y con esto evitar que vuelvan a las armas; entendiendo que deben involucrarse todas las partes, sobre todo las víctimas, quienes deben estar preparadas para saber la verdad y así mismo lograr darles las prevendas necesarias para el restablecimiento de sus derechos, asegurando la no repetición de estos actos violentos. Como lo dice Gil (2011):

> Etapa subsecuente al cese de controntaciones y seguido de acciones para favorecer la paz. Para evitar la recaida en la guerra debe hacerse participe el total de la sociedad y dar garantías de la reparación y justicia frente a los hechos que violaron los derechos de los habitantes. (citado por Gonzalez, 2016).

Por tanto, es importante que todo ser humano que ha vivido periodos de violencia, entre en un adecuado proceso de reparación, en donde la preparación para el mismo sea integral, permitiendo una apropiada asimilación de la verdad, de la cual sienta que se está haciendo justicia para que en efecto se logre obtener una paz duradera y sostenible dentro del marco del posconflicto.

La educación en el posconflicto

¿Cuál es el reto de la educación en el posconflicto?

La finalidad de este escrito es entender la relación que existe entre la educación y el posconflicto, comprendiendo las falencias existentes en la actualidad en materia de acción ante las problemáticas actuales que interfieren en un adecuado sistema educativo que sin lugar a duda tiene como propósito, enseñar a la población en general a desenvolverse en una sociedad proyectada a la paz, cansada de tantos años de violencia, teniendo claridad que pese a la duración del conflicto Colombiano no se ha generado cambios positivos ante la realidad que vive el país y aun sabiendo que es una realidad que se encuentra presente en otras naciones, donde aún continúan la lucha incansable por lograr la paz. "El conflicto armado colombiano es, junto con el árabe-israelita y el existente entre India y Pakistán, uno de los de mayor duración en el mundo" (Jiménez y González, 2011 p.14).

Por tanto, resulta valioso explicar a la población nacional porque los hechos violentos ocurrieron, cuales son los actos violentos y heridas morales que se han causado; así como la historia e intentos fallidos por llegar al final de conflicto. Calvo (1997) citado por Lopera (2014 p. 53).Sin intención de justificar, por el contrario en miras a contrarestrar las prácticas violentas, para posibilitar la paz. La violencia no puede constituirse como gestión política o social, pues deben existir alternativas para la reclamación de inconformidades sin causar daño a la sociedad. (Gamboa, Ortiz & Muñoz, P,2017, González, 2017).

Así mismo, se debe entender la importancia de la construcción de paz desde el compromiso de todos los miembros involucrados en el conflicto, teniendo en cuenta que se debe realizar un adecuado proceso de conciliación con los grupos en conflicto con el fin de garantizar una paz duradera y con una adecuada construcción de paz que beneficie a todas las partes, como lo menciona (Hernández 2016 p. 42). "Las negociaciones de paz son constructoras de paz cuando posibilitan la finalización de conflictos armados y sientan las bases para su transformación pacífica, en el periodo de transición que denominamos posacuerdo" De esta forma se logra una interacción más apropiada entre los participantes del conflicto, realizando con responsabilidad todos los aspectos necesarios para que el proceso

se fortalezca y tenga la mayor credibilidad en cuanto a la no repetición de los actos violentos.

De igual forma se hace relevante entender la razón por la cual se da el conflicto Colombiano el cual se manifiesta por la inconformidad que se origina de diversas situaciones dependiendo el contexto, en este caso sería la sociedad, en donde se observa la negación a continuar en un sistema desigual y optan como forma de expresión la violencia, ocasionando mayores consecuencias negativas ante la realidad misma que se pretende defender, como lo menciona (Tawse 2008 p. 284) (Tawse2008p.284). Por tanto, la educación es un proceso trascedental e en el posconflicto (Infante, 2013).

Igualmente se debe conocer las razones por las cuales se emprende una lucha por recolectar las vivencias e injusticias que deja la violencia en la memoria de las víctimas "la memoria juega un rol de primer orden en la construcción de la identidad personal" (Fernández, 2013) de esta forma se logra una adecuada reparación que garantice la no repetición de actos de violencia e impunidad, los cuales están estipulados dentro de los acuerdos de paz que se realizaron dentro del proceso de paz, el cual hace claridad en la importancia de la verdad, justicia y reparación de las víctimas del conflicto armado. "Las cuales reiteran la necesidad de dar a las víctimas de la guerra o el conflicto una satisfacción mínima en tres aspectos: que sepan qué ocurrió (verdad), que haya un castigo mínimo aceptable (justicia) y que haya formas de compensación, moral o material, para las víctimas (reparación)" (Melo, 2016).

Comprendiendo que en esa búsqueda de paz se deben dar espacios pensados en la formación de programas que eduquen para un posconflicto, que asegure una sana convivencia al llegar a la tan anhelada paz y que inevitablemente la población en general debe asumir un cambio de actitud frente a los actores del conflicto para dar un punto final a la violencia emanada por años. Los sistemas educativos no puedes replicar la acciones discriminantes y excluyentes, sino que al contrario debe hacer participe a las minorías (Granados, 2016):

Por consiguiente, se evidencia la desigualdad que ha padecido gran parte de la población a nivel nacional, por no contar con los recursos necesarios para acceder a la educación, en lugares donde la violencia no permite la presencia de

docentes y cuyas escuelas en su mayoría están ubicadas en zonas de mayor actividad del conflicto, utilizadas para el albergue de los combatientes, quienes impiden que se realice el ejercicio de la enseñanza, violando el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes.

De igual forma, se debe considerar las afectaciones que ha generado en un gran número de personas la violencia y cuyas secuelas deben ser atendidas, comprendiendo que cada individuo participante de la guerra, pertenece a un grupo familiar el cual puede estar siendo afectado y a su vez puede estar ocasionando dentro de su núcleo un rechazo a una adecuada construcción de paz, por lo que resulta de vital importancia, la participación de los diferentes profesionales de la salud, quienes con su intervención ayudarán en el trabajo con las víctimas por la superación de los daños causados por la violencia, los cuales deben recibir atención para sanar heridas, tanto físicas como emocionales que ha dejado el conflicto. Por tanto, es importante la participación de los psicólogos, médicos en todas sus especialidades, psiquiatras y entre otros profesionales necesarios para cubrir la demanda de los sobrevivientes de una guerra vivida por más de una década en el país como lo explica Gómez (2003).

Esto con el fin de poder dar garantías a un proceso de paz pensado en la superación de las consecuencias que deja la guerra entre la población civil y en asumir con responsabilidad el proceso de acompañamiento adecuado que se debe tener con las víctimas que ha dejado la violencia, asegurando de esta forma una construcción de paz duradera, que brinde alternativas para la superación de duelos ante la pérdida de seres queridos y en un adecuado trabajo para procesar los sentimientos de frustración y odio que generan hacia las realidades individuales en cada caso; posibilitando el restablecimiento de los derechos de los ciudadanos como parte fundamental en un proceso de inclusión en el camino hacia la paz. "Según la Encuesta Nacional de Salud Mental de 2015, los trastornos del afecto (depresión y trastorno bipolar) se presentan en un 6,7% en la población general y en un 11,3% en la población desplazada" (Conpes, 2016 p. 35).

Resulta oportuno entender que para mantener un adecuado ambiente de paz es importante la inclusión de todas las personas dentro de un mismo sistema social y educativo lejos de cualquier discriminación, ya que debe existir igualdad

para todos y así poder generar ambientes de confianza, para construir una adecuada justicia transicional en donde el gobierno no desconozca su responsabilidad ante el posconflicto que enfrenta hoy en día el país (Ibagón, 2001, Rettberg, 2005).

La educación en el proceso de paz.

Teniendo en cuenta el papel que representan las instituciones educativas dentro de la formación académica con respecto al proceso de paz y su contribución al éxito que estas políticas tengan a nivel social conociendo los limitantes que deben enfrentar en su labor diaria siendo las escuelas actores fundamentales en el cierre de hostigaciones, para educar para la paz (Buitrago, 2015). De igual modo, vemos notables deficiencias en los establecimientos educativos que limitan sus posibilidades para enseñar de forma neutral, ya que deben realizar su ejercicio académico en ambientes rodeados de violencia, donde existe una presencia de actores del conflicto armado que impiden que esta labor se realice de forma adecuada, violentando los derechos de los niños a la educación.

Además, se debe reconocer la relevancia de fomentar la educación en políticas de paz desde la infancia, generando ambientes propicios para la obtención de habilidades que permitan el desarrollo del principio de responsabilidad como ser individual perteneciente a una sociedad. Teniendo claridad que de esta forma se puede contribuir a mantener un ambiente de paz, el cual es necesario para asumir un rol participativo, partiendo desde la responsabilidad por el mejoramiento de las condiciones sociales y la integración pacifica de los actores del conflicto y de las víctimas.

La educación forma una parte fundamental en cualquier proceso de paz que inicie una nación, puesto que, sólo educando a la población es que se puede construir una paz sostenible y duradera, capaz de entender la importancia de un cambio de actitud. Sin embargo, el sistema educativo ha sufrido rupturas en su continuidad en zonas donde la violencia no permitió ejercer la labor a muchos docentes por tener diferencias de pensamiento, ocasionando atrasos a la comunidad estudiantil, o simplemente por encontrarse en medio de áreas minadas por los grupos al margen de la ley, siendo un riesgo tanto para los docentes como para los estudiantes que en su mayoría son niños, siendo estos una pieza

vital en el desarrollo de un país que necesita formar personas capaces de liderar cambios positivos y una transición hacia la no violencia que tanto se necesita. "En treinta y uno de los treinta y dos departamentos en los que se encuentra dividida administrativamente Colombia, hay algún tipo de presencia directa o indirecta de actores armados irregulares" (Trejos, 2013, p. 68).

Sin embargo, en la actualidad se observa el interés de tratar puntos esenciales dentro del marco de la construcción de paz, que propongan cambios estructurales en sus políticas internas y que se deben tener en cuenta en un proceso de paz, entre los cuales se resalta la participación de diferentes instituciones educativas, quienes abordan temáticas que ayudan a la construcción de paz como son la pedagogía, economía, igualdad, inclusión, política, entre otros temas de los cuales surgen propuestas interesantes que ayudan al fortalecimiento y al beneficio de una sociedad que busca un restablecimiento de derechos en cuanto a educación e inclusión "La generación de un proceso más inclusivo requiere de tiempo necesario, para integrar y asumir los cambios que demandan la implementación de un sistema abierto a la diversidad" (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013, párr.30), siendo evidente que son procesos que necesitan tanto espacios como el tiempo para lograr incorporar los cambios que se pretenden obtener después de un proceso de paz como alternativa de cambio para un adecuado sostenimiento de la paz. Como lo menciona (Baquero y Ariza, s.f.).

Por consiguiente, se resalta la labor de la educación en miras de superar el conflicto como alternativa de cambio de ideas y de actitud en una democracia que se encuentra debilitada por la violencia en la que ha estado sumida por años, entendiendo que sociedad y educación deben ir de la mano, realizando de forma unida un trabajo por salir adelante y por tanto se debe reforzar los sistemas educativos, incorporando temáticas que ayuden a entender y asumir una nueva forma de convivencia, fomentar la tolerancia y la aceptación de la inclusión de los diversos participantes de la guerra, que involucra a toda una nación con grandes necesidades de cambio en cuanto al derecho a la educación igualitaria sin discriminación ni exclusión. Camacho (2012) citado por (Londoño, 2014).

Dicho lo anterior, surge la necesidad de comprender que la educación a nivel mundial es una tarea que va de la mano con la familia, entendiendo que es

la base de la sociedad y que debe asumir un compromiso activo en función del éxito de esta labor. La escuela y la familia requieren de trabajar en sinergia por el binestar y desarrollo de nicos (González, 2016, Domínguez, 2010).

Además, se debe encontrar un punto de equilibrio entre lo que se enseña en la escuela y lo que se enseña en los hogares, entendiendo que es un trabajo mancomunado, el cual debe ser llevado de la misma forma para lograr el éxito de un objetivo en común, que se busca ver reflejado en el contexto social. Un sistema educatvo robusto, permite la movilidad social (Barrera, Maldonado y Rodríguez, 2012 p. 7).

Es por esto por lo que, tanto en Colombia como en los demás países de Latinoamérica y el mundo deben darse a la tarea de trabajar en conjunto con las familias, para proporcionar espacios pensados en promover la paz como forma de vida, pensando en los niños quienes han sufrido de primera mano el flagelo de la violencia junto con el desplazamiento, forzados a abandonar sus estudios por causa del conflicto. "El fenómeno del desplazamiento da especificidad al panorama social de ese país, el segundo del mundo en cuanto al número de familias en esa situación, siendo causa y expresión de la exclusión y la injusticia allí reinantes". (López, 2005 p.115).

Así mismo, se evidencia como el desplazamiento afecta el desarrollo social de un país que trata por todos los medios posibles, buscar alternativas que ayuden a mejorar las problemáticas presentes, producto de más de una década de violencia, que ha generado grandes focos de desigualdad e inconformismo entre la población más vulnerable, que aún sigue padeciendo las secuelas de una guerra que les ha quitado las posibilidades de continuar en condiciones dignas, viéndose reflejadas en todo su entorno socio cultural, en especial en la población infantil, expresando sus problemáticas en el contexto educativo generando conflictos entre sus pares. "Niños que al llegar a las instituciones reflejan su problemática familiar, proyectando agresividad frente al trato con sus compañeros y sus objetos". (Graterol, Mendoza, Contreras, Graterol y Espinosa, 2017, p. 251).

Por consiguiente, se resalta los grandes aportes que se ha hecho al sistema educativo en cuanto a mecanismos para generar ambientes de paz, como lo ha

sido la implementación de la cátedra de la paz, por parte del gobierno dirigido a docentes preparados en dicho tema en diferentes escuelas como escenario de acción y aplicación de estos recursos, para fomentar la tolerancia y la disminución de la violencia, los cuales permiten el desarrollo de habilidades por parte de los jóvenes en temas de resolución de conflictos. Entendiendo que cada centro educativo, maneja diversas problemáticas, es importante la independencia en su implementación, influyendo en la calidad de las relaciones entre los mismos estudiantes, procurando para que estos recursos se pongan en práctica en todos los entes educativos del país. Como lo explica el Ministerio de Educación Nacional (2015):

Además, es importante tener claridad que todo proceso de paz que se inicie en una nación tiene como finalidad, llegar a la terminación del conflicto y a la no utilización de la violencia, como mecanismo de oposición ante un desacuerdo, por tal razón se debe agotar todos los recursos necesarios para educar desde la infancia en tolerancia y resolución asertiva de conflictos para evitar que los esfuerzos por llegar a la paz fracasen. "La etapa final o posconflicto tiene como reto adicional transformar el conflicto en paz" (Calderón, 2016 p. 62).

En términos de educación para obtener mejores resultados en la etapa del posconflicto, se observa que la situación vivida por Colombia no es ajena a la que viven otras naciones en Latinoamérica, que deben continuar fortaleciendo los sistemas educativos en pro de una convivencia sana, queriendo aumentar la credibilidad en un proceso de paz que insta de ser una alternativa a la violencia y que su único objetivo es incentivar a los jóvenes desde muy temprana edad, en la formación para la resolución de conflictos, involucrando tanto a los padres de familia, como a las instituciones, quienes tienen la responsabilidad de aplicar estos conceptos en las aulas.

En Latinoamérica son muchos los países que tienen desigualdad en la educación y grandes falencias en cuanto a la inclusión y disminución de la brecha de discriminación social que actualmente se observa en diferentes contexto, una de ellas es la realidad que vive la educación en México, la cual posee diversas problemáticas que tratan de superar, realizando cambios importantes en las políticas educativas, como es la medida adoptada por el Presidente Enrique Peña Nieto

con la reforma educativa, en miras de realizar cambios importantes en el sistema educativo, con la intención de generar mayor inclusión y menos discriminación. "En el contexto mexicano es muy importante que las escuelas tengan capacidades e instrumentos para atajar las múltiples formas de la desigualdad educativa". (Jiménez, 2015 p. 110).

Hay que tener en cuenta que las dificultades que presenta la educación en Latinoamérica, tienen como pie de lucha acabar con la discriminación, desigualdad y la exclusión en las aulas de clase, y a su vez disminuir los índices de violencia en los planteles, por lo que toman medidas para renovar y llevar a la práctica las actuales políticas educativas, como alternativa para contrarrestar tanto la deserción escolar como el fortalecimiento de la educación para avanzar en el desarrollo de la región y vemos que las dificultades que presenta, son muy similares a las que vive el sistema educativo en Colombia y es que el tema de inclusión en las aulas preocupa mucho a todos los participantes en la formación de los jóvenes que cada vez se encuentran en una lucha constante por avanzar pese a los obstáculos.

La psicología educativa en la construcción de paz

En vista de toda la situación que ha vivido la educación en Colombia, surge la importancia de la labor del psicólogo educativo, quien tiene como tarea aportar a la construcción de estrategias que permitan orientar y ejecutar las políticas institucionales que tenga cada colegio o escuela y que parten de las necesidades individuales que se detectan después de realizar una observación a las diversas problemáticas que presentan y partiendo del diagnóstico como punto de referencia, para de esta forma aportar ideas a las posibles soluciones. Se debe resaltar los avances que se ha logrado en cuanto a la participación de los psicólogos educativos, comprendiendo que las realidades que se viven en los planteles educativos y en todo el entorno sociofamiliar, son situaciones que se evidencian en otras naciones que también han sufrido la violencia. "En Colombia, la disciplina surge desde las necesidades académicas y científicas de entender de otra manera lo humano" (Erazo, 2012 p. 143).

Por tanto, se debe considerar, que al implementar mecanismos que ayuden a contrarrestar con los paradigmas que impiden generar cambios de pensamiento

para dejar de lado la violencia, como alternativa para solución de conflictos se debe tener en cuenta la participación activa y valorativa que tiene la función del psicólogo educativo dentro del sistema, cuyo rol es importante en la orientación y ejecución de planes alternativos para el mejoramiento de la calidad en relación a estudiante- docente en pro de realizar avances radicales que ayuden a superar la violencia en la convivencia escolar. "Para esto, el psicólogo debe conjugar las distintas perspectivas y conocimientos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y colaborar en la construcción de nuevas alternativas de solución". (García, Carrasco, Mendoza y Pérez, 2012).

Igualmente se debe tener en cuenta la situación emocional y estado mental que presentan los docentes como lo menciona (Marenco y Ávila 2016, p. 97) "Los docentes están expuestos a múltiples condiciones capaces de generar estrés psicológico e incluso de afectar su salud mental" por lo que se evidencia las dificultades que presenta el desarrollo de sus actividades los docentes en su campo de acción profesional, quienes al igual que los estudiantes y que la población en general, han sufrido situaciones que les ha generado algún tipo de problemática, partiendo de las vivencias en las que han estado expuesto al realizar su trabajo en zonas donde existe marcada presencia de grupos al margen de la ley y que en muchas oportunidades limitan el adecuado ejercicio de la enseñanza o simplemente impidiendo que este se dé, solo por hacer valer el dominio que ejercen en estas zonas, ocasionando atrasos en la población estudiantil, quien siempre resulta afectada dentro del conflicto, por lo que resulta valioso revisar de igual forma la salud mental en la que se encuentran los profesores quienes antes de ser profesionales son seres humanos que necesitan apoyo en la superación de las posibles secuelas de la violencia. "Por lo tanto contribuir a la salud mental de los docentes es otra de los objetivos que el psicólogo educacional debe y puede ayudar a alcanzar dentro de los establecimientos educacionales". (Vidal, s.f. p. 10).

Discusión y conclusión

De acuerdo con lo anteriormente mencionado, se puede concluir, que la educación tanto en Colombia como en Latinoamérica juega un papel importante dentro de cualquier iniciativa de paz que se quiera generar, buscando como prioridad el restablecimiento de derechos y disminuyendo en lo posible, de la

brecha de la desigualdad y la discriminación. Comprendiendo las limitaciones existentes en materia de aplicación de las normativas de las nuevas políticas educativas que plantea los gobiernos como el caso de México, donde pretende dar un cambio considerable a la forma de enseñanza en busca del mejoramiento en la calidad de la educación y en este campo Colombia está generando diversas alternativas para fomentar la inclusión en la educación mediante proyectos como son la Catedra de la paz, la cual permite desarrollar habilidades para la resolución de conflicto, fortaleciendo la tolerancia entre la población estudiantil.

También cabe destacar dentro del proceso de paz, la participación de los diferentes profesionales, quienes desde su praxis, pretende fomentar la inclusión partiendo desde la pedagogía que aporta a partir de sus planteamientos, cambios significativos que contribuyen a una construcción de paz duradera; entendiendo que todos deben asumir un rol activo en cada una de sus especialidades, en pro de superar la violencia vivida por años y que ha dejado un gran número de víctimas, que deben superar tanto las secuelas físicas como las emocionales de un pasado doloroso, asumiendo las pérdidas que hayan tenido y en donde el gobierno les garantice un cambio de vida.

De igual forma se valora la participación de los Psicólogos y en especial los que ejercen en el área educativa, ya que son los encargados de orientar y ejecutar planes alternativos que ayuden a una sana convivencia escolar, teniendo claridad en la tríada que relaciona la educación, la cual está conformada por docentes, comunidad estudiantil y familia, cuyos resultados se verán reflejados en la sociedad (Canónigo, 2017). Así mismo se debe tener claridad que una herramienta vital para la superación de cualquier conflicto es la educación, ya que una sociedad educada en conocimientos, valores y principios generará personas con sanas estrategias de convivencia social.

Como citar este capítulo

Orduz, F.S., García, Sánchez, S.J., Ruiz, Pérez, J.I. (2018).Posconflicto: retos para la escuela y la psicología educativa. En Carrillo-Sierra, S. M, Sanabria-Herrera, B. Bermúdez-Pirela, V. y Espinosa-Castro, J. F.(Ed.), Actores en la educación: una mirada desde la psicología educativa. (pp.111-128). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Referencias

Adolfhs, R. (2002). Emoción y conocimiento en el cerebro humano. En I. Morgado (Ed.), Emoción y conocimiento (pp.135-164). Barcelona: Tusquets.

Antunes,C. (2001). Estimular las inteligencias múltiples: Que son como se manifiestan cómo funcionan. Madrid: Narceas, S.A.

Belmonte,V.(2013).Inteligenciaemocionalycreatividad:factorespredictoresdel rendimiento. (Tesis doctoral). Facultad de Educación, Universidad de Murcia.Recuperadode:http://hdl.handle.net/10803/120450

Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis.

Bonilla-Cruz, N. J., Forgiony-Santos, J. y Rivera-Porras, D. (2017). Pedagogía del sentido: Reflexiones sobre la práctica pedagógica para la investigación. En Gómez, J., Aguilar, A. J., Jaimes, S. S., Ramírez, C., Hernández Albarracín, J. D., Salazar, J. P., Contreras, J. C. y Espinosa, J. F. (Eds.), Prácticas pedagógicas (p.394-413). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia. ISBN: 978-980-402-237-1. Recuperado de: http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2099.

Bonilla-Cruz, N. J., Forgiony-Santos, J. y Rivera-Porras, D. (2017). Intervención psicosocial y desarrollo de competencias del psicólogo desde la psicología evolutiva. En Graterol, M. E., Mendoza, M. I., Graterol, R., Contreras, J. C., Espinosa, J. F. (Ed.). Prácticas pedagógicas. (p.377-393). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia. ISBN: 978-980-402-237-1. Recuperado de: http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2099.

Buitrago, D.A. y Herrera, C.R. (2014). La inteligencia emocional y el tratamiento de las conductas disruptivas en el aula de clase (Tesis Magister). Recuperado de http://repository.ut.edu.co/handle/001/1488

Cabello, M., (2011), importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niño/as de educación infantil, Pedagogía magna, (11), (179-188).

Carrillo-Sierra, S. M., Forgiony-Santos, J., Rivera-Porras, D., Bonilla-Cruz, N. J., Montánchez-Torres, M. y Alarcón-Carvajal, M. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. Revista Espacios, 39 (17), 15-32. Recuperado de: http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2167.

Carrillo-Sierra, S. M., Rivera-Porras, D., Forgiony-Santos, J., Bonilla-Cruz, N. J. y Montánchez-Torres, M. (2018). Propiedades psicométricas

del cuestionario de inclusión educativa (CIE) en contextos escolares colombianos. Revista Espacios, 39 (23), 24-36. Recuperado de: http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2169.

Ekman,P.(1993).Facialexpressionandemotion.AmericanPsychologist,48, pp. 384-392

Esteve, J. (2005). Bienestar y salud docente. En UNESCO. Protagonismo docente en el cambio educativo (pp. 117-133).

Extremera, N. y Fernández, P. (2004). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales:unarevisióndelosestudiosconelTMMS.RevistaAnsiedad y Estrés. 11(2-3), pp.101-122

Extremera, N. y Fernández, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado, Revista Iberoamericana de Educación, Universidad de Málaga, España.

Fernández-Berrocal, P., Extremra, N., y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. Encuentros en psicología social, 1, pp. 251-254.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, P. (2015).Inteligencia emocional y educación. España: editorial grupo 5.

Forgiony-Santos, J. (2017). Prácticas pedagógicas: Concepciones, roles y métodos en la formación del psicólogo bolivariano. En Graterol, M. E., Mendoza, M. I., Graterol, R., Contreras, J. C., Espinosa, J. F. (Ed.). Prácticas pedagógicas. (p.198-218). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia. ISBN: 978-980-402-237-1. Recuperado de: http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2099.

Gallego, D., Alonso, C, Cruz, A., y Lizama, L. (1999). Implicaciones Educativas de la Inteligencia Emocional. Madrid: Universidad Nacionalde Educación a Distancia

García, D. D. J., D'Aubeterre López, M. E., y Millán, A. C., (2014). Efecto de la Inteligencia Emocional y Flujo en el Trabajo Sobre Estresores y Bienestar Psicológico: Análisis de Ruta en Docentes. Revista Colombiana de Psicología, 23(1), pp. 207-228. Recuperado de http://redalyc.org/articulo.oa?id=80431219013

García-Echeverri, M., Hurtado-Olaya, P., Quintero-Patiño, D., Rivera-Porras, D. y Ureña-Villamizar, Y. (2018). La gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. Revista

Espacios, 39 (49), 8-21. Recuperado de: http://www.revistaespacios.com/a18v39n49/18394908.html.

Guil, R. y Mestre, J. M. (2004). Inteligencia emocional. En R. Guil (Coord.),Psicología Social para Psicopedagogos (pp. 165-212). Sevilla: Fénix Editora.

Hurtado-Olaya, P., García-Echeverri, M., Rivera-Porras, D. y Forgiony-Santos, J. (2018). Las estrategias de aprendizaje y la creatividad: Una relación que favorece el procesamiento de la información. Revista Espacios, 39 (17), 12-29. Recuperado de: http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/18391712.html.

Ibarrola, B., (2016), El sistema educativo estará cojo mientras no incorpore la inteligencia emocional. El Diario. Recuperado de http://www.eldiario.es/norte/euskadi/sistema-educativo-incorpore-inteligencia-emocional_0_486101594.html

Jiménez,M.I.yLópez-Zafra,E.(2009).Inteligenciaemocionalyrendimiento escolar:estadoactualdelacuestión.RevistaLatinoamericanadePsicología, 41(1), pp.69-79

Jové, P. (2014). La inteligencia emocional en el profesorado de educación infantil y primaria. (Trabajo de grado). Universidad de Valladolid. Recuperado de https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5847/1/TFG-B.534.pdf

López, J. (2016). Inteligencia Emocional en Docentes de la Universidad Militar Nueva Granda. Tesis de maestría. Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá, Colombia.

Mayer,J.ySalovey, P. (2007). ¿Qué es la inteligencia emocional? En Mestre,J. y Fernandez-Berrocal, P. (Coords). Manual de inteligencia emocional. (pp. 25 - 45). Madrid: Piramide.

Meis, L. (2015). La importancia de la inteligencia emocional.Propuesta de intervención educativa para Educación infantil (Trabajo de grado) Universidad de Santiago de Compostela, Galicia España.

Mestre, J., Comunian, A., y Comunian, M. (2007). Inteligencia emocional: una revisión de sus primeros quinceaños y una cercamiento conceptual desde los procesos psicológicos. En Mestre, J. y Fernandez-Berrocal, P. (Coords). Manual de inteligencia emocional. (pp.47–68). Madrid: Piramide.

Miranda, M.A. (2006). Inteligencia emocional, inteligencia cognitiva y rendimiento académico en alumnos de la facultad de psicología.(Tesis inédita de maestría). Universidad autónoma de Nuevo León. México

Molero, D. y Pandoja, A. (2015). Diferencias de género en inteligencia emocional percibida en docentes de infantil y primaria.Investigar con y para la sociedad, 1, pp.369-378. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/ servlet/articulo?codigo=5187797

Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa: Guía didáctica. Universidad Surcolombiana,Neiva.

Mora, F. (2012). ¿Qué son las emociones? En R. Bisquerra (Coord.) ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia (pp. 14-23). Barcelona: Hospital de Sant Joan de Déu. Recuperado de http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf

Ortega Navas, MdC. (2010). La educación emocional y susimplicacion es en la salud.Revista Españo la de Orientación y Psicopedagogía, 21(2), PP.462-470. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785025

Palella, S. y Martins, F. (2012). Metodología de la investigación cuantitativa (3ra. ed.). Caracas: FEDUPEL

Palomero, J.E. y Fernández, M.R. (2001). La violencia escolar: Un punto de vista global. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 41, pp. 19-38.

Pineda, C. (2012). Inteligencia emocional y bienestar personal enestudiantes universitarios de ciencias de la salud. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga -España.

Rivera-Porras, D. (2017). Prácticas pedagógicas: Desarrollo humano y construcción de sentido. En Hernández, J. D., Garavito, J. J., Torrado, R. A., Salazar, J. P., Espinosa, J. F. (EDS). Encrucijadas pedagógicas: Resignificación, emergencias y praxis educativa (p.339-363). Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela: Ediciones Astro Data, S.A. ISBN: 978-980-402-240-1. Recuperado de: http://35.172.172.128/handle/123456789/2106.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence: Imagination,

Cognition and Personality (pp. 185-211). New York: Basic Books.

Salovey, P. y Grewal, D. (2005).The Science of emotional intelligence. Currents Directions in Psychological Science, 14, 281-285. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00381.

Silva, M, Suárez, E & Carrillo-Sierra, S. M.(2018). Redes sociales e identidad social. Aibi revista de investigación, administración e ingeniería, 6(1), 74-82.

Schachter, S. y Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. Psychological Review. Washington D.C., 69, pp. 379-399.

Suárez, Y. y Wilches, C.(2015).Habilidades emocionales en una muestra de estudiantes universitarios: las diferencias de género. Revista Educación y Humanismo, 17(28),119-132.http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2323/2215

Suazo, D. (2006). Inteligencias múltiples: manual práctico para el nivel elemental. Editorial, Universidad de Puerto Rico.

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. Harper's Magazine, 140, pp.227-235

Trujillo, M. y Rivas, L. (2005).Orígenes y evolución y modelos de la inteligencia emocional. Revista de ciencias administrativas y sociales, 15(25),pp.9-24.

Uribe, L. y Gómez, J. (2008). Validación de la escala de Inteligencia Emocional TMMS-24 versión castellano, de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, para su aplicación en Colombia (Tesis de grado). Universidad de Antioquia, Medellín

Velandia, P. (2014). La salud mental docente como enfermedad profesional. Bogotá, Colombia: Instituto Latinoamericano de Altos Estudios.

Zusne, L. (1957). Names in the History of Psychology. New York: John Wiley y Sons.

Parte II.
Encuentros y desencuentros entre actores educativos

6 INTELIGENCIA EMOCIONAL EN DOCENTES DE PRIMARIA

Daniela González Gómez[19] y Sandra-Milena Carrillo-Sierra[20]

[19]Psicóloga - Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: dannii_gmz@hotmail.com, d_gonzalez@unisimon.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8179-7095
[20]Magíster en Desarrollo Educativo y Social - Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Colombia. Especialista en Gerencia Social - Universidad Simón
Bolívar (USB), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: scarillo@unisimonbolivar.edu.co, sandraminmics@gmail.com. ORCID: http://orcid.org/0000-0001-9848-2367.

Palabras clave
Inteligencia emocional, emoción, inteligencia, docentes.

Resumen
La investigación tuvo por objetivo describir los niveles de inteligencia emocional (IE) en los docentes de primaria de un colegio público de Cúcuta, lo cual permite conocer si los docentes se encuentran formados en el manejo de sus emociones. Para esto, se usó una metodología de enfoque cuantitativa de diseño no experimental, instrumento de recolección de datos Trait-Meta Mood Scale-24 (TMMS-24), corresponde a un cuestionario de 24 ítems, dividido en 3 dimensiones (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional), según las dimensiones anteriormente mencionadas se analizaron los datos con SPSS. La población 58 docentes de primaria, de los cuales 46 docentes participaron en la investigación. Se concluye que los docentes se perciben con buena capacidad para regular los estados emocionales. Además, presentan adecuados niveles de inteligencia emocional con respecto a las tres dimensiones evaluadas.

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Keywords
Emotional intelligence, emotion, intelligence, teachers.

Abstract
The research paper is aimed at describing the levels of Emotional intelligence (IE) in elementary teachers of a public school in Cúcuta. It allowed teachers to find out if they are trained to manage their emotions. For this, a quantitativenon-experimental design approach was used, data were collected through the Trait-Meta Mood Scale-24 (TMMS-24), which consisted of a 24-item questionnaire, divided into 3 dimensions: emotional attention, emotional clarity and emotional repair). The population consists of 58 primary school teachers, of whom 46 were chosen to conduct the research. The results obtained showed that the teachers presented adequate levels of Emotional intelligence.

Introducción

En la actualidad se ha dejado de lado la concepción de la educación como un instrumento para adquirir conocimientos y desarrollar habilidades cognitivas para convertirse en un espacio que favorece desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, el docente adquiere un papel fundamental dentro de la educación, ya que más que ser una gente proveedor de conocimientos, se convierte en un enfoque de enseñanza de habilidades socio-emocionales para los estudiantes (Rivera-Porras, 2017). Por tal razón, el docente debe poseer un nivel adecuado de Inteligencia emocional considerándose como la capacidad de identificar, expresar, asimilar y procesar las emociones propias y de los demás (Cabello, 2011).

La inteligencia emocional (IE) es definida como la capacidad de expresar, controlar y modificar las emociones en sí mismo y hacia los demás, sin la intención de acumular las emociones sino de dirigirlas (Cabello, ob. cit., 2011); esta inteligencia permite desarrollar habilidades utilizadas para enfrentar situaciones estresantes y problemáticas de la vida cotidiana y

el interés por ser estudiada ha venido incrementado en esta última década (Forgiony-Santos, 2017); algunas investigaciones han demostrado la vinculación entre las emociones y la salud, sosteniendo que las emociones y el organismo interactúan entre sí, produciendo reacciones químicas que pueden llegar a alterar el funcionamiento del sistema inmunológico y de los demás órganos a nivel físico y mental (Ortega, 2010). García, D¨ Aubeterre y Millán (2014), señalan que la mayoría de las enfermedades se dan en el ámbito laboral. Así mismo Extremera y Fernández (2004), señalan que el ejercico docente presenta altos riesgos de enfermedad laboral. Por tal motivo, es necesario que los docentes tengan la habilidad de razonar, comprender y regular las emociones.

Las demandas que el docente debe suplir en su entorno laboral como manejo de conductas disruptivas en los estudiantes, el aumento de responsabilidades en el diseño de currículos, ser directores de grupo, entre otras; afectan considerablemente su salud física y mental y pueden comprometer de manera directa la calidad educativa, los procesos de aprendizaje y las relaciones entre los estudiantes y los demás miembros de la comunidad educativa.

Un estudio Nacional de enfermedades mentales en el año 2003 informó que una de cada 5 incapacidades es de origen psiquiátrico de las cuales el 19.3% correspondían a trastornos de ansiedad (Velandia, 2014). Por otro lado, en el 2007 la encuesta Nacional de condiciones de salud y trabajo evidenciaron que del 20 al 30% de las incapacidades se derivan de altos niveles de estrés. Así mismo, el ministerio de Educación Nacional para el año 2011 evidenció 5748 incapacidades por enfermedades como estrés y depresión (Velandia, ob. cit., 2014).

Las consecuencias de esta situación no solo afectan al docente ni a la institución en donde se encuentra trabajando, sino que también afecta de manera indirecta a los estudiantes y a pesar de que la IE es un área importante para el desarrollo integral y el bienestar de los docentes, la mayoría de ellos no están formados en el entrenamiento de sus emociones y esto puede perjudicar tanto su salud física y mental como su rendimiento laboral (Extremera y Fernández, 2004).

En docentes de primaria se hace más necesario el manejo de la IE, puesto que, se reconoce que existe una mayor incidencia en incapacidades por enfermedad en los docentes de primaria que aumentaron de un 6.77% hasta el 21.31% frente a los docentes de educación secundaria que aumentaron del 5,36% a un 9.53% (Esteve, 2005); además, el rol como docente implica formar a sus alumnos como personas integrales, resaltando que los estudiantes imitan las conductas de los adultos y el docente pasa a formar parte fundamental de este proceso ya que los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo con el docente. Es vital que los maestros eduquen sus emociones y sean familitadores del fortaleceimiento de habilidades socioemocionales, Ibarrola (2016).

Inteligencia emocional

La literatura científica evidencia el interés y avances en la investigación y producción academica sobre IE (Jiménez y López-Zafra, 2009), se aborda la IE como interacción cognitivo emocional que favorece su desembovimiento en la sociedad (Salovey y Grewal, 2005). Para tener una mirada más amplia acerca de este constructo es importante analizar los conceptos que la componen: la emoción y la inteligencia.

Emoción

Emoción etimiologicamente "moveré", teraduce del latín impulso (Schachter y Singer1962). Del mismo modo, Palomero y Fernández (2001) definen la emoción como un estado afectivo intenso, de corta duración que se encuentra asociado a situaciones específicas e inmediatas, y que contiene un considerable contenido cognitivo. Para Bisquerra (2000, citado en Bisquerra, 2009) la emoción predisposición por la acción, respuestas al entorno. De igual manera, se considera que las emociones son estados internos que permiten la regulación de las interacciones de los individuos con el entorno y sus relaciones sociales. (Adolfhs,García-Echeverri, Hurtado-Olaya, Quintero-Patiño, Rivera-Porras y Ureña-Villamizar, 2018). Las emociones son subjetivas y reflejadas en la conducta gracias al sistema límbico (Mora,2012).

Inteligencia.

Desde la época antigua se ha visto el interés del ser humano por dar explicación a los atributos del hombre; Zusne (1957) nos habla que las primeras personas en realizar estudios relacionados con la mente fueron Aristóteles y Platón y aunque aún no se tenía un concepto científico de inteligencia sus contribuciones fueron importantes.

Hoy en día no existe un concepto general de inteligencia, pero varios autores han dado diferentes conceptos entre ellos Antunes (2001) quien atribuye su origen a la unión de las palabras latinas inter = entre y legere = elegir o escoger, entendiendo la inteligencia como la formación de ideas a partir de la elección entre dos o más situaciones. Por otro lado, Trujillo y Rivas (2005) mencionan que la inteligencia es considerada como la capacidad general y única que cada persona tiene para aprender y razonar y que se puede medir a través de instrumentos estandarizados.

Hacia el constructo de inteligencia emocional.

En los apartados anteriores se hizo una revisión de los conceptos de emoción e inteligencia como bases fundamentales para el entendimiento del constructo de inteligencia emocional. A continuación, se presenta una revisión de los antecedentes de la inteligencia emocional que contribuyeron a su creación, así como sus orígenes y divulgación y por último la definición a partir de la teoría del modelo de habilidades desarrollado por Salovey y Mayer.

Precedentes de la IE.

Una de las primeras portaciones que contribuyeron al surgimiento del constructo de inteligencia emocional fue dada por los psicólogos Binet y Simon (1908), citado en (Mestre, Comunian y Comunian, 2007) que plantearon la existencia de dos tipos de inteligencia: la ideativa relacionada con las teorías psicométricas y la instintiva que funcionaba a través de los

sentimientos y se relacionaba más con la intuición que por la actitud mental (Mestre, Comuniany Comunian, 2007; Bonilla-Cruz, Forgiony-Santos y Rivera-Porras, 2017). Esta aportación permitió la idea de la existencia del uso inteligente de las emociones.

Más adelante, aparece el concepto de inteligencia social desarrollado por Thorndike (1920), definida como destreza para entablar y mantener relaciones humanas. Desde este punto de vista la inteligencia social posee una habilidad mental y una habilidad social que ayudan al desarrollo adaptativo de las personas con el ambiente.

Por otra parte, Leuner en 1966 (Citado por Fernandez y Extremera, 2015) utiliza por primera vez el término de inteligencia emocional, al sugerir que la droga LSD podría ayudar a superar los problemas emocionales de las mujeres que presentaban baja inteligencia emocional; sin embargo, no especifica bien a que se refiere con el término. Así mismo, Wayne Payne en 1985 (Citado por Fernandez y Extremera, ob. cit, 2015) lo utiliza en su tesis doctoral titulada Un estudio de las emociones: el desarrollo de la inteligencia emocional en donde analiza la relevancia que tiene las emociones y la inteligencia emocional durante los primeros años de vida.

Posteriormente, Greenspan interesado en estudiar el autismo, realiza estudios donde vincula la inteligencia y la emoción con el fin de optimizar las capacidades socio - adaptativas de los niños autistas (Mestres et al., 2007), asegurando que no se puede apartar lo cognitivo de lo afectivo puesto que las emociones ayudan a organizar y coordinar muchas de las funciones cerebrales y desempeñan un papel importante en el desarrollo de la inteligencia al servir de puente entre el deseo y el afecto.

Lo anteriormente mencionado, permite valorar la importancia de la primera infancia en el desarrollo de la inteligencvia emocional (Suazo,2006) y se reconoce el constructo inteligencia multiples e inteligencia interpersonal como precurso para el constructo inteligencia emocional (Bonilla-Cruz, Forgiony-Santos y Rivera-Porras, 2017).

Origen y divulgación del constructo.

Hablando de origen y padres del constructo inteligencia emocional quienes concebían como habilidad para identificar y actuar con base la información afectiva del entorno.(Salovey y Mayer, 1990). No obstante, la divulgación del constructo fue por medio de la Publicación de Daniel Goleman en 1995. Es de resaltar que dicha publicación en primer lugar, promueve el interés por estudiar la inteligencia emocional evitando que este concepto se quedara en el olvido.

Sin embargo, tergiversa la idea original propuesta por Salovey y Mayer, lo cual genera que surjan numerosas publicaciones haciendo uso del término sin valides científica (Mestre, et al, 2007). Debido a esto, Mayer y Salovey consideraron necesario la publicación de un capítulo titulado ¿What is emotional intelligence?, (¿Qué es la inteligencia emocional?) donde reformulan el concepto de inteligencia emocional enfatizando sobre los aspectos cognitivas y definiéndola como: habilidad reconocimientos y regulación emocional (MayerySalovey,2007),

Modelo de Inteligencia Emocional.

En la actualidad se pueden distinguir entre dos modelos: Los modelos mixtos o de rasgos, que comprenden dimensiones de la personalidad y capacidad de automotivación en conjunto con las habilidades emocionales (Fernández, Extremera y Ramos 2003) y los modelos de habilidad o capacidad mental, que conceptualizan la habilidad cognitiva favorecedora del procesomiento de información emocional (Belmonte,2013; Hurtado-Olaya, García-Echeverri, Rivera-Porras y Forgiony-Santos, 2018). Para fines de esta investigación, este apartado se centrará en los modelos de habilidades, analizando el modelo original y el modelo reformado de Salovey y Mayer.

Modelo inicial de Salovey y Mayer 1990.

A comienzos de los años 90 Salovey y Mayer presentan el modelo

definiendo categorías:

> Evaluación y expresión de la emoción. Esta categoría esta subdividida en apreciaciones hacia uno mismos y hacia los demás, teniendo en cuenta el comportamiento verbal y no verbal. En primera instancia se debe entender que es lo que se siente y ser capaz de comunicarlo con palabras o de manera no verbal, y ubicarse emocionalmente en la condición o sentir del otro. (Salovey y Mayer,1990).

Utilización de la emoción. En esta categoría enfatizan que el conocimiento de las emociones proporciona la habilidad de resolver los problemas y adaptarse a las situaciones. Se encuentra subdividida en cuatro componentes: planificación flexible, pensamiento creativo, atención dirigida y motivación. Regulación de la emoción. Se comprende como la habilidad que poseen las personas para gestionar los estados emocionales y al igual que la primera categoría, esta subdividida en apreciaciones hacia uno mismo y hacia los demás; es decir, que la persona es capaz de controlar las emociones propias, así como la de los demás.

A pesar de que este primer modelo fue importante para el constructo de IE, generó fuertes críticas ya que la falta de claridad (Belmonte, 2013). Para corregir esto y alejarse de otras propuestas psuedo-cientificas se reformula el modelo original asociando la IE con la destreza de gestionar las emociones y el uso de dichas emociones para facilitar el pensamiento (Mayer y Salovey, 2007), evitando incluir particularidades personales como los factores de personalidad y el autoconcepto.

Modelo reformulado de Salovey y Mayer.

El modelo reformulado IE está compuesta por dos áreas, el área experiencial y el área estratégica que se subdividen en cuatro ramas establecidas jerárquicamente que abarcan desde las habilidades más básicas a las más complejas (Belmonte, 2013).

El área experiencial está formada por la habilidad de percibir, responder y manipular las emociones y se subdivide en las siguientes ramas:

Percepción emocional: reconocimiento de emociones propias y ajenas; así mismo, es capaz de expresar los sentimientos y reconocer la manifestación de la emoción no autenticas(Mayer y Salovey 2007, GuilyMestre, 2004). La percepción y la expresión de las emociones va mejorando con la práctica y con la maduración biológica, mientras que la habilidad de reconocer las emociones a través de las expresiones faciales se considera innata (Ekman, 1993). Facilitación emocional del pensamiento: corresponde a las respuestas cognitivas generadas por las emociones, esta implicada la gestión de las emociones para no nublar el sistema cognitivo alterando el pensamiento (Mayery Salovey,2007; Carrillo-Sierra, Rivera-Porras, Forgiony-Santos, Bonilla-Cruz y Montánchez-Torres, 2018).

Por otro lado, se encuentra el área estratégica que abarca las ramas de compresión y regulación emocional. En cuanto a la comprensión emocional: corresponde a los significados emocionales, que construimos desde la infancia que permite racionalizar sobre las similidues y diferencias de los acontecimientos que despiertan respuesta emocionales en los propios sujetos o en otros, una vez, reconocida la información emocional tiene participación la regulación emocional entendida como la encargada de moderar o mediar entre las emociones placenteras y desagradables (Meyer y Salovey, 2007, Pineda, 2012).

Materiales y métodos

Diseño investigativo.

La investigación está orientada bajo el paradigma cuantitativo, ya que busca la medición numérica y el análisis estadístico de las dimensiones de la inteligencia emocional de acuerdo con lo expuesto por Palella y Martins (2012) la metodología cuantitativa "requiere el uso de instrumentos de medición y comparación, que proporcionan datos cuyo estudio necesita la aplicación de modelos matemáticos y estadísticos (p.46)". El diseño es no experimental y tipo de campo, por lo que no se pretende alterar ni manipular la variable a describir, se observa el fenómeno tal y como se presentan en su contexto real y la recolección de los datos se realiza en el contexto donde ocurren los hechos. Así mismo, se desarrolla bajo un nivel descriptivo -

transversal, caracterizando la inteligencia emocional de los docentes con el fin de establecer su comportamiento, midiendo la variable a través de un test en un único momento; En este nivel de investigación se interpreta las realidades de un hecho midiendo de forma independiente las variables y analizando su interacción en un momento dado (Palella y Martins, ob. cit., 2012).

Población y muestra.

Según Palella y Martins ob. cit., (2012), definen población como un "conjunto de unidades de las que se desea obtener información y sobre las que se van a generar conclusiones. La población puede ser definida como el conjunto finito o infinito de elementos, personas o cosas pertinentes a una investigación" (p.105). Teniendo en cuenta lo anterior, la población de la investigación es finita y consta de 58 docentes de primaria de un colegio público de Cúcuta de los cuales se escogieron al azar 46 docentes como muestra a través de muestreo aleatorio simple.

Para establecer la muestra se utilizó la fórmula planteada por Palella y Martins para poblaciones finitas, teniendo en cuenta un margen de error del 7%.

Instrumentos y técnicas.

La técnica seleccionada para la recolección de datos, corresponde a un cuestionario auto diligenciado que según Monje (2011) consiste en un formato diligenciado de forma escrita por los mismos sujetos de la investigación, el cual tiene la ventaja de disminuir los sesgos ocasionados por la presencia del investigador; asimismo, facilita el análisis y disminuye los costos de la aplicación.

Como instrumento se utilizó la escala TMMS-24 versión reducida del TMMS-48 de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), traducida al castellano por el grupo de investigación de Inteligencia Emocional de la Universidad Málaga, España Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, (2004, citado en Meis, 2015).

Esta escala está compuesta por tres dimensiones: atención emocional, la cual hace referencia a la capacidad de sentir y expresar las emociones y sentimientos de manera adecuada; claridad emocional, la cual hace énfasis en la comprensión de los estados emocionales y la reparación emocional, que consiste en la capacidad de regular correctamente los estados emocionales.

La escala contiene 24 ítems tipo Likert de 5 puntos (1=Nada de acuerdo, 2=Algo de acuerdo, 3=Bastante de acuerdo, 4=Muy de acuerdo y 5=Totalmente de acuerdo), 8 ítems por dimensión los cuales deben sumarse para obtener la puntuación y compararse con cada una de las tablas. Es importante resaltar que existen diferencias en la puntuación entre hombres y mujeres.

Validez y confiabilidad del instrumento.

Uribe y Gómez (2008) validaron el TMMS-24 para su aplicación en Colombia, determinando un Alpha de Cronbach, la cual arrojó un valor de 0.927, indicando un nivel alto de Confiabilidad. Los resultados de la consistencia interna para cada componente fueron de 0.90 para la atención emocional; 0.90 para la claridad emocional y 0.86 para reparación emocional demostrando así que la prueba puede ser aplicada en el territorio colombiano.

Resultados y discusión

Los resultados están organizados en tres (3) figuras según las dimensiones de la inteligencia emocional (Atención, Claridad y Reparación), los cuales se procesaron a través de frecuencia simple y porcentual utilizando la herramienta estadística SPSS versión 22.

El instrumento establece como criterio de análisis: para la dimensión de Atención valores mayores que 33 para hombres y 36 para mujeres indican alta presencia, valores entre 22 a 32 para hombres y 25 a 35 para mujeres adecuada presencia y valores inferiores a 21 para hombres y 24 para mujeres baja presencia de los indicadores; para la dimensión de Claridad valores mayores que 36 para hombres y 35 para mujeres indican alta presencia, valores entre 26 a 35 para hombres y 24 a 34 para mujeres adecuada presencia

y valores inferiores a 25 para hombres y 23 para mujeres baja presencia de los indicadores y para la dimensión de Reparación valores mayores que 36 para hombres y 35 para mujeres indican alta presencia, valores entre 24 a 35 para hombres y 24 a 34 para mujeres adecuada presencia y valores inferiores a 23 para hombres y mujeres baja presencia de los indicadores.

Así mismo, se presenta la distinción de puntuaciones entre hombres y mujeres en cada una de las dimensiones y, por último, se contrasta o se confirma lo sustentado teóricamente por los teóricos consultados. A continuación, se presentan las figuras con sus respectivas interpretaciones.

Tabla 1
Niveles de atención emocional.

Atención emocional	Frecuencia	Porcentaje
Baja	15	33
Adecuada	26	57
Alta	5	11
Total	46	100

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 1 se muestra que el 57% (n 26) de los docentes obtuvieron puntuaciones adecuadas en la dimensión de atención emocional, el 33% (n15) obtuvieron puntuaciones bajas y solo el 11% (n 5) obtuvieron puntuaciones altas. Este indicador debe mejorarse, ya que prestar poca o demasiada atención a las emociones puede afectar el estado emocional de los docentes asociados a la depresión o el estrés (López, 2016).

Tabla 2
Niveles de claridad emocional.

Claridad emocional	Frecuencia	Porcentaje
Baja	5	11
Adecuada	23	50
Alta	18	39
Total	46	100

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la dimensión de claridad emocional, en la Tabla 2, los docentes obtuvieron mayores puntuaciones en el nivel adecuado (50%; n23) y alto (39%; n18) indicando que comprenden de forma adecuada sus estados emocionales. No obstante, el 11% (n 5) debe mejorar en dicha dimensión.

Tabla 3
Niveles de reparación emocional.

Reparación Emocional	Frecuencia	Porcentaje
Baja	1	2
Adecuada	24	52
Alta	21	46
Total	46	100

Fuente: Elaboración propia

Según la Tabla 3. Se observa que la en la dimensión de reparación emocional, la mayoría de los participantes obtuvieron puntuaciones adecuadas (52%; n 24) y altas (46%; n 21). Esto indica que los docentes son capaces de regular los estados emocionales de manera correcta, y solo un 2% (n 1) de la muestra debe mejorar en esta dimensión.

Tabla 4
Atención emocional en mujeres.

Atención emocional en mujeres	Frecuencia	Porcentaje
Baja	15	41
Adecuada	19	51
Alta	3	8
Total	37	100

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5
Atención emocional en hombres.

Atención emocional en hombres	Frecuencia	Porcentaje
Adecuada	7	78
Alta	2	22
Total	9	100

Fuente: Elaboración propia

Con base en las Tablas 4 y 5 se evidencia que los hombres presentan un mayor porcentaje de adecuada atención emocional en contraste al porcentaje de las mujeres; por otro lado, las mujeres obtuvieron mayor puntuación en baja atención emocional. Esto permite inferir que, en la muestra tomada, los docentes hombres manejan mejores niveles de atención emocional.

Tabla 6
Claridad emocional en mujeres.

Claridad emocional en mujeres	Frecuencia	Porcentaje
Baja	3	8
Adecuada	18	49
Alta	16	43
Total	37	100

Fuente: elaboración propia

Tabla 7
Claridad emocional en hombres.

Claridad emocional en hombres	Frecuencia	Porcentaje
Baja	2	22
Adecuada	5	56
Alta	2	22
Total	9	100

Fuente: elaboración propia

Como lo muestran las Tablas 6 y 7, tanto hombres como mujeres presentan mayores porcentajes en adecuada claridad emocional; sin embargo, los hombres tuvieron mayor puntuación baja en comparación con las mujeres, es decir, que los hombres tienen más dificultades en comprender las emociones que están sintiendo. Por el contrario, las mujeres obtuvieron mayores en el nivel alto de claridad emocional, por ende, tienen mejor capacidad de comprender las emociones.

Tabla 8
Reparación emocional en mujeres.

Reparación emocional en mujeres	Frecuencia	Porcentaje
Baja	1	3
Adecuada	17	46
Alta	19	51
Total	37	100

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9
Reparación emocional en hombres

Reparación emocional en hombres	Frecuencia	Porcentaje
Adecuada	7	78
Alta	2	22
Total	9	100

Fuente: elaboración propia

Con base en las Tablas 8 y 9, las mujeres presentan mayores porcentajes en alta reparación emocional, mientras que los hombres superan en porcentaje en adecuada reparación emocional; esto quiere decir que ambos sexos tienen buenas capacidades para regular las emociones. En los resultados anteriores se puede evidenciar que a nivel general tanto hombres como mujeres obtuvieron buenas puntuaciones en las tres dimensiones de la inteligencia emocional, encontrando mínimas diferencias entre el género de los participantes en contraposición a lo expuesto por Molero y Pantoja (2015) quienes indican que existen diferencias significativas en relación el género con puntuaciones favorables a las mujeres en las tres escalas.

Discusión

Teniendo en cuenta que autores como Cabello (2011), Fernández, y Extremera (2004, 2015) a partir de diversas investigaciones indican que presentar niveles de atencional emocional demasiados altos o muy bajos pueden afectar el bienestar psicológico del individuo (Suárez y Wilches, 2015), se encuentra

que la mayoría de los docentes sienten y expresan sus emociones y sentimientos de manera adecuada corroborándose lo expresado por Mayer y Salovey (2007) una persona madura quien exprese efectivamente sus necesidades, respuestas emocionales se espera que en el trascurso de la vida la persona potencie las destrezas emocionales gestionando las acordes a las exigencias del ciclo vital.

De igual manera los resultados encontrados se relacionan con los de Jové (2014) donde se evidencia que un porcentaje considerable prestaba buena atención a las emociones y sentimientos y otro grupo que no atiende demasiado a la misma (Carrillo-Sierra, Forgiony-Santos, Rivera-Porras, Bonilla-Cruz, Montánchez-Torres y Alarcón-Carvajal, 2018). Esto permite reafirmar lo expuesto por Extremera y Fernández-Berrocal (2004), el ser humano puede ser atento y regulardor de sus estado emocionales.

Por otro lado, se evidenció un porcentaje mínimo de personas que tuvieron una puntuación alta en la atención emocional corroborando autores como Caruso y Salovey (2004, citado en Miranda, 2006) quienes exponen que la atención emocional es fundamental para las personas, ya que permite que se pueda adaptar al ambiente, siempre y cuando no se presente de manera excesiva.

Así mismo, se identifica que los docentes presentan una buena comprensión de los estados emocionales constatando lo expuesto por Gallego, Alonso, Cruz y Lizama (1999) el maestro debe estar vigilante de sus estados emocionales, en otras palabras, es imprescindible que los docentes realicen una introspección de sus procesos emocionales reconociendo sus debilidades. Además, se coincide con los hallazgos de Buitrago y Herrera (2014), que los docentes poseen una excelente claridad emocional permitiéndoles comprender en proporciones significativas sus estados emocionales.

De igual manera, se evidencia que los docentes presentan un buen manejo de los estados emocionales permitiéndose moderar las emociones negativas y aumentar las positivas. Concordando con Mayer y Salovey (2007) "… Los individuos emocionalmente maduros sabrán retroceder y discutir los asuntos con cabeza fría" (p. 36), es decir, son capaces de evaluar hasta qué punto un

estado de ánimo es aceptable y en qué momento se debe intentar mejorar. Así mismo, coincide con López (2016), quien encontró que la regulación emocional es la habilidad que mejor tienen desarrollado el docente presentando puntajes excelentes y menores puntajes bajos, lo cual significa que los docentes se perciben con buena capacidad para regular los estados emocionales.

Con respecto a la diferencia de género, se evidencia que los hombres prestan mayor atención de sus emociones que las mujeres; por el contrario, las mujeres presentan una mejor comprensión y regulación de los estados emocionales que los hombres; sin embargo, no se evidencia diferencias significativas en ambos sexos, coincidiendo con algunos estudios que demuestran que las mujeres presentan mayor puntuación en las escalas pero no se encuentran diferencias significativas relacionadas con el sexo (López, ob. cit., 2016).

Finalmente, los resultados obtenidos permiten observar cómo se encuentran los docentes de primaria en cuanto a la inteligencia emocional, permitiendo dar cuenta de los aspectos que los docentes pueden mejorar para adquirir habilidades que no solamente ayudan en su área personal, sino también en su desempeño en la institución, ya que como lo expresa Extremera y Fernández (2004) los docentes con altos niveles d inteligencia emocional pueden generar buenos lasos con sus estudiantes mejorando el proceso de enseñanza aprendizaje.

Conclusiones

La presente investigación permitió medir las dimensiones de la inteligencia emocional (atención, claridad y reparación emocional) de los docentes de primaria de un colegio público de la ciudad de Cúcuta, como hallazgos principales se evidencia que la mayoría de los docentes obtuvieron puntuaciones adecuadas en cada una de las tres dimensiones evaluadas por medio de la escala TMMS-24.

De las tres dimensiones la que obtuvo mayores porcentajes en el nivel bajo fue la dimensión de atención emocional, esto permite concluir que los docentes deben trabajar más en esta dimensión para poder mejorar la habilidad de prestar atención a los sentimientos y emociones y expresarlos de forma

adecuada. Por el contrario, la dimensión de reparación emocional refleja mayores porcentajes en el nivel alto, es decir, los decentes se perciben con mejor capacidad de regular sus emociones. Como se menciona anteriormente, en las tres dimensiones se obtuvieron puntuaciones adecuadas lo que significa que los docentes manejan una buena inteligencia emocional; sin embargo, en las dimensiones de claridad y reparación emocional se puede trabajar para mejorar esas habilidades y lograr puntuaciones altas.

En las dimensiones de claridad y reparación emocional se observaron mejores puntuaciones para las mujeres que en los hombres, pero probablemente esto se deba al mayor tamaño de submuestra de docentes mujeres frente a la submuestra de docentes hombres. Por el contrario, en la dimensión de atención emocional los hombres obtuvieron mejores puntuaciones que las mujeres en contraposición a lo encontrado en la literatura donde se evidencia en la mayoría de los casos que las mujeres obtienen mejores puntuaciones en las tres dimensiones. Finalmente se concluye que se debe retomar la investigación con una muestra mayor para poder establecer resultados generalizados.

Como citar este capítulo

González Gómez, D., Carrillo-Sierra, S. M (2018). Inteligencia emocional en docentes de primaria. En Carrillo-Sierra, S. M., Sanabria-Herrera, B. Bermúdez-Pirela, V. y Espinosa-Castro, J. F.(Ed.), Actores en la educación: una mirada desde la psicología educativa. (pp.130-152). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Referencias

Adolfhs, R. (2002). Emoción y conocimiento en el cerebro humano. En I. Morgado (Ed.), Emoción y conocimiento (pp.135-164).Barcelona: Tusquets.

Antunes, C. (2001). Estimular las inteligencias múltiples: Que son como semanifiestan cómo funcionan. Madrid: Narceas, S.A.

Belmonte, V. (2013). Inteligencia emocional y creatividad: factores predictores

del rendimiento. (Tesis doctoral). Facultad de Educación, Universidad de Murcia. Recuperadode:http://hdl.handle.net/10803/120450

Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis.

Bonilla-Cruz, N. J., Forgiony-Santos, J. y Rivera-Porras, D. (2017). Pedagogía del sentido: Reflexiones sobre la práctica pedagógica para la investigación. En Gómez, J., Aguilar, A. J., Jaimes, S. S., Ramírez, C., Hernández Albarracín, J. D., Salazar, J. P., Contreras, J. C. y Espinosa, J. F. (Eds.), Prácticas pedagógicas (p.394-413). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia. ISBN: 978-980-402-237-1. Recuperado de: http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2099.

Bonilla-Cruz, N. J., Forgiony-Santos, J. y Rivera-Porras, D. (2017). Intervención psicosocial y desarrollo de competencias del psicólogo desde la psicología evolutiva. En Graterol, M. E., Mendoza, M. I., Graterol, R., Contreras, J. C., Espinosa, J. F. (Ed.). Prácticas pedagógicas. (p.377-393). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia. ISBN: 978-980-402-237-1. Recuperado de: http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2099.

Buitrago, D.A. y Herrera, C.R.(2014). La inteligencia emocional y el tratamiento de las conductas disruptivas en el aula de clase (Tesis Magister). Recuperado dehttp://repository.ut.edu.co/handle/001/1488

Cabello, M., (2011), importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niño/as de educación infantil, Pedagogía magna, (11),(179-188)

Carrillo-Sierra, S. M., Forgiony-Santos, J., Rivera-Porras, D., Bonilla-Cruz, N. J., Montánchez-Torres, M. y Alarcón-Carvajal, M. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. Revista Espacios, 39 (17), 15-32. Recuperado de: http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2167.

Carrillo-Sierra, S. M., Rivera-Porras, D., Forgiony-Santos, J., Bonilla-Cruz, N. J. y Montánchez-Torres, M. (2018). Propiedades psicométricas del cuestionario de inclusión educativa (CIE) en contextos escolares colombianos. Revista Espacios, 39 (23), 24-36. Recuperado de: http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2169.

Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. American Psychologist,48, pp. 384-392

Esteve, J. (2005). Bienestar y salud docente. En UNESCO. Protagonismo docente en el cambio educativo (pp. 117-133).

Extremera, N. y Fernández, P. (2004). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. Revista Ansiedad y Estrés. 11(2-3), pp.101-122

Extremera, N. y Fernández, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado, Revista Iberoamericana de Educación, Universidad de Málaga, España.

Fernández-Berrocal, P., Extremra, N., y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. Encuentros en psicología social, 1, pp. 251-254.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera , P. (2015).Inteligencia emocional y educación. España: editorial grupo 5.

Forgiony-Santos, J. (2017). Prácticas pedagógicas: Concepciones, roles y métodos en la formación del psicólogo bolivariano. En Graterol, M. E., Mendoza, M. I., Graterol, R., Contreras, J. C., Espinosa, J. F. (Ed.). Prácticas pedagógicas. (p.198-218). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia. ISBN: 978-980-402-237-1. Recuperado de: http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2099.

Gallego, D., Alonso, C, Cruz, A., y Lizama, L. (1999). Implicaciones Educativas de la Inteligencia Emocional. Madrid: Universidad Nacionalde Educación a Distancia

García, D. D. J., D'Aubeterre López, M. E., y Millán, A. C., (2014). Efecto de la Inteligencia Emocional y Flujo en el Trabajo Sobre Estresores y Bienestar Psicológico: Análisis de Ruta en Docentes. Revista Colombiana de Psicología, 23(1), pp. 207-228. Recuperado de http://redalyc.org/ articulo.oa?id=80431219013

García-Echeverri, M., Hurtado-Olaya, P., Quintero-Patiño, D., Rivera-Porras, D. y Ureña-Villamizar, Y. (2018). La gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. Revista Espacios, 39 (49), 8-21. Recuperado de: http://www.revistaespacios.com/a18v39n49/18394908.html.

Guil, R. y Mestre, J. M. (2004). Inteligencia emocional. En R. Guil (Coord.), Psicología Social para Psicopedagogos (pp. 165-212). Sevilla: Fénix Editora.

Hurtado-Olaya, P., García-Echeverri, M., Rivera-Porras, D. y Forgiony-Santos, J. (2018). Las estrategias de aprendizaje y la creatividad: Una relación que favorece el procesamiento de la información. Revista Espacios, 39 (17), 12-29. Recuperado de: http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/18391712.html.

Ibarrola, B., (2016), El sistema educativo estará cojo mientras no incorpore la inteligencia emocional. El Diario. Recuperado de http://www.eldiario.es/norte/euskadi/sistema-educativo-incorpore-inteligencia-emocional_0_486101594.html

Jiménez, M.I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. Revista Latinoamericana de Psicología, 41(1), pp.69-79

Jové, P. (2014). La inteligencia emocional en el profesorado de educación infantil y primaria. (Trabajo de grado). Universidad de Valladolid. Recuperado de https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5847/1/TFG-B.534.pdf

López, J. (2016). Inteligencia Emocional en Docentes de la Universidad Militar Nueva Granda. Tesis de maestría. Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá, Colombia.

Mayer, J. y Salovey, P. (2007). ¿Qué es la inteligencia emocional? En Mestre, J. y Fernandez-Berrocal, P. (Coords). Manual de inteligencia emocional. (pp. 25-45). Madrid: Piramide.

Meis, L. (2015). La importancia de la inteligencia emocional. Propuesta de intervención educativa para Educación infantil (Trabajo de grado) Universidad de Santiago de Compostela, GaliciaEspaña.

Mestre, J., Comunian, A., y Comunian, M. (2007). Inteligencia emocional: una revisión de sus primeros quinceaños y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos. En Mestre, J. y Fernandez-Berrocal, P. (Coords).Manual de inteligencia emocional. (pp.47–68). Madrid: Piramide.

Miranda, M.A. (2006). Inteligencia emocional, inteligencia cognitiva y rendimiento académico en alumnos de la facultad de psicología. (Tesis inédita de maestría).Universidad autónoma de Nuevo León.México

Molero, D. y Pandoja, A. (2015). Diferencias de género en inteligencia

emocional percibida en docentes de infantil y primaria. Investigar con y para la sociedad, 1, pp. 369-378. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5187797

Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa: Guía didáctica. Universidad Surcolombiana, Neiva.

Mora, F. (2012). ¿Qué son las emociones? En R. Bisquerra (Coord.) ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia (pp. 14-23). Barcelona: Hospital de Sant Joan de Déu. Recuperado de http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf

OrtegaNavas,MdC.(2010).La educación emocional y sus implicaciones en la salud.Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21(2), PP. 462-470. Recuperado dehttp://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785025

Palella, S. y Martins, F. (2012). Metodología de la investigación cuantitativa (3ra. ed.). Caracas: FEDUPEL

Palomero,J.E. y Fernández,M.R.(2001). La violencia escolar: Un punto de vista global. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 41, pp. 19-38.

Pineda, C. (2012). Inteligencia emocional y bienestar personal en estudiantes universitarios deciencias de la salud. (Tesis doctoral).Universidad de Málaga, Málaga -España.

Rivera-Porras, D. (2017). Prácticas pedagógicas: Desarrollo humano y construcción de sentido. En Hernández, J. D., Garavito, J. J., Torrado, R. A., Salazar, J. P., Espinosa, J. F. (EDS). Encrucijadas pedagógicas: Resignificación, emergencias y praxis educativa (p.339-363). Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela: Ediciones Astro Data, S.A. ISBN: 978-980-402-240-1. Recuperado de: http://35.172.172.128/handle/123456789/2106.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence: Imagination, Cognition and Personality (pp. 185-211). New York: Basic Books.

Salovey, P. y Grewal, D. (2005).The Science o femotional intelligence. Currents Directions in Psychological Science, 14, 281-285. doi: 10.1111/j.0963- 7214.2005.00381.

Silva, M, Suárez, E& Carrillo-Sierra, S. M.(2018). Redes sociales e identidad social. Aibi revista de investigación, administración e ingeniería, 6(1), 74-82.

Schachter, S. y Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. Psychological Review. Washington D.C., 69, pp. 379-399.

Suárez, Y. y Wilches, C. (2015). Habilidades emocional es en una muestra de estudiantes universitarios: las diferencias degénero. Revista Educación y Humanismo, 17(28), 119-132. http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2323/2215

Suazo, D. (2006). Inteligencias múltiples: manual práctico para el nivel elemental. Editorial, Universidad de Puerto Rico.

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. Harper's Magazine, 140, pp.227-235

Trujillo, M. y Rivas, L. (2005). Orígenes y evolución y modelos de la inteligencia emocional. Revista de ciencias administrativas y sociales,15(25), pp. 9-24.

Uribe, L. y Gómez, J. (2008). Validación de la escala de Inteligencia Emocional TMMS-24 versión castellano, de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, parasuaplicaciónenColombia(Tesisdegrado).UniversidaddeAntioquia, Medellín

Velandia, P. (2014). La salud mental docente como enfermedad profesional. Bogotá, Colombia: Instituto Latinoamericano de Altos Estudios.

Zusne, L. (1957). Names in the History of Psychology. New York: John Wiley y Sons.

7 VALIDACIÓN DE UNA ESCALA DE ESTILOS PARENTALES EN NIÑOS DE 6 A 10 AÑOS

Diego Rivera-Porras[21], Karen Julieth Medina Torres[22], Jessica Paola Rodríguez Tamara[23] y Diva Zafira Jaimes Parada[24]

[21]Psicólogo - Universidad de Pamplona (UP), Colombia. Magíster en Dirección Estratégica con Especialidad en Gerencia. Módulo Optativo: Recursos Humanos y Gestión del Conocimiento - Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI), Puerto Rico. Especialista en Gerencia en Riesgos Laborales, Seguridad y Salud en el Trabajo - Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), Colombia. Especialista en Estadística Aplicada - Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: d.rivera@unisimonbolivar.edu.co, diegoandresriveraporras23@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2169-3208.

[22]Psicóloga en formación - Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: k_medina@unisimon.edu.co, karenmedinatt@gmail.com

[23]Psicóloga en formación - Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: j_rodriguez17@unisimon.edu.co, paolarodrig07@hotmail.com.

[24]Psicóloga - Universidad de Pamplona (UP), Colombia. Doctorante en Educación - Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela. Especialista en Psicología Clínica y de la Salud - Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: d.jaimes@unisimonbolivar.edu.co, diva.jaimes@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0515-3017.

Palabras clave

Estilos parentales, familia, escala.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo determinar las propiedades psicométricas de la escala de estilos parentales en niños de 6 a 10 años de una institución educativa, a través del método psicométrico, el cual estuvo conformado por cuatro dimensiones (autoritarias, negligentes, permisivas y democráticas). Método: enfoque cuantitativo, diseño no experimental, de tipo descriptivo y corte transversal. Muestra: 180 estudiantes de 6 a 10 años. Resultados: IVC superior a 0.60 en los criterios de claridad, redacción, coherencia y contenido. Confiabilidad alta (coeficiente de alfa de Cronbach: 0.82). Consistencia interna adecuada AFC con rotación varimax: cargas factoriales superiores a 0.30 con autovalores mayores a 1, varianzas explicadas decrecientes desde 24.18% para el primero, hasta 8.53% en el último, con un total acumulado de 54.60%.

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA

VALIDATION OF THE PARENTING STYLES SCALE IN CHILDREN AGES 6 TO 10

Palabras clave
Educational styles, family, scale.

Resumen
The objective of this study was to determine the psychometric properties of the parental styles scale in children ages 6 to 10 in an educational institution, through the psychometric method, which had four scopes (authoritarian, negligent, permissive and democratic). Method: quantitative, non-experimental design, descriptive and cross sectional approach. Sample: 180 students from 6 to 10 years old. Results: IVC higher than 0.60 in the criteria of clarity, writing, coherence and content. High reliability (Cronbach's alpha coefficient: 0.82). Adequate internal consistency (AFC with Varimax rotation: factorial loads greater than 0.30 with eigenvalues greater than 1, explained variances decreasing from 24.18% for the first, to 8.53% in the last, with a cumulative total of 54.60%.

Introducción

Los estilos parentales son producto de muchos factores comportamentales y cognitivos que pueden o no ser heredados o delegados de generación en generación a causa de los modelos de crianza, de castigo, de corrección, del contexto o simplemente de la manera en que un padre considera adecuado criar a su hijo (Fuentes, García, Gracia y Alarcón, 2015), por otra parte, estos han sido divididos en cuatro, estilo autoritario, estilo permisivo, estilo democrático y estilo negligente, todos y cada uno de ellos respondiendo a los modelos o esquemas de educación del hogar y que repercuten en el desarrollo social del niño (Ossa, Navarrete y Jiménez, 2014), ya sea desde la buena toma de decisiones y el autocontrol, hasta la impulsividad y la hostilidad, incluso presentándose conmovidamente con trastornos de personalidad o de conducta, e incluso de estado del ánimo (González, Bakker y Rubiales, 2014).

En el presente trabajo se desarrolla bajo la línea de "Familia, educación y cultura" en donde se muestra el proceso de validación primera de una

propuesta ambiciosa y ciertamente, científica en pro del desarrollo integral de los niños de la región (Reyes, Reséndiz, Alcázar y Reidl, 2017), identificando sus percepciones de acuerdo a los estilos parentales de sus padres, todo esto mediante un proceso estadístico riguroso y con toda la pertinencia científica del caso (Rivera, 2017; Robles, Oudhof y Mercado, 2016), proporcionando piezas claves para el desarrollo de instrumentos adecuados a nuestro contexto que realmente midan y sean producto local (Rivera-Porras, 2017).

Dado que la familia se ha asociado con la estabilidad social y legal (Obando, Salcedo y Correa, 2017), por consiguiente la familia es pilar del desarrollo del individuo ya que proporciona la satisfacción de necesidades primarias tales como aquellas relacionadas con la alimentación, el afecto, el cuidado, entre otras la intervención de los padres de familia en las actividades de sus hijos es fundamental para una formación adecuada del sujeto ya que la familia representa un pilar esencial en la comprensión y el aprendizaje del mundo a los educandos (Luna y Laca, 2014; Forgiony-Santos, 2017).

Por lo tanto, se requieren claridades en la enseñanza a los niños dentro del hogar, esto es denominado como estilos parentales (Bonilla, Forgiony y Rivera, 2017). Estos son procesos de crianza al interior de los sistemas familiares y se encuentran caracterizados por el grado de control por parte de los padres en relación con sus hijos y el grado de sensatez que esperan de sus hijos frente a la realidad del contexto que los rodea (Capano y Ubach, 2013).

Para el caso colombiano en la revisión bibliográfica se pudo identificar que en los contextos socioeconómicos vulnerables, las pautas de crianza se relacionan con la creencia y la práctica del castigo y su transmisión generacional, encontrándose así que las pautas de crianza se relacionan con el castigo; a su vez, el rol de compartido de cuidadores con los abuelos, bajo turnos de disponibilidad de tiempo de los progenitores fines de semana y diario, entre semana abuelas y abuelos (Ramos y Martínez, 2015). Siendo los castigos considerados temidos pero formadores de parte de los padres para sus hijos (Richaud, Mesurado, Samper, Llorca, Lemos y Tur, 2013; Bonilla-Cruz, Forgiony-Santos y Rivera-Porras, 2017).

En torno a esto, realizando una búsqueda de los instrumentos para la identificación de los estilos parentales, en Colombia no se encuentra una variedad en torno a escalas validadas que permitan cumplir con dicho objetivo, así mismo, si una investigación requiere de un instrumento para medir la percepción de los niños de los estilos usados por sus padres la búsqueda se dificulta aún más ya que no se encuentra un instrumento con estas características.

Como se evidencia diferentes escalas diseñadas tanto a nivel internacional y nacional parten de la identificación de los estilos parentales desde la perspectiva de los adultos, usando como muestra a madres y padres dentro de la aplicación de dichos instrumentos (Robles, Saavedra, Mezzich, Sanez, Padilla y Mejia, 2016). Por lo tanto, la finalidad de esta investigación es el diseño y validación de una escala tipo likert que permita identificar los estilos percibidos por niños en edades de 6 a 10 años. Ya que el ejercicio de una adecuada o inadecuada parentalidad no es un factor determinante entre tantas variables contextuales en las que se desarrolla una persona (familia, colegio, barrio, ciudad, país…) para el buen desarrollo socio emocional de los hijos, pero si una variable muy importante en dicho proceso, pues cada estilo educativo debe adecuarse al contexto social con el que se interrelaciona (Mestre, Tur, Samper, Mesurado y Richaud, 2014).

Por consiguiente, el instrumento que se busca diseñar, se basa en la percepción que tienen los niños de los procesos de crianza usados por sus padres (Bonilla-Cruz, Forgiony-Santos y Rivera-Porras, 2017). Esto es importante ya que facilita el reconocimiento de un fenómeno desde la perspectiva de individuos que se encuentran en crecimiento y que durante este proceso van modificando diferentes esquemas mentales formados desde su infancia, como por ejemplo el significado de la autoridad, de la expresión afectiva, el acompañamiento, la comunicación asertiva, entre otros (Gómez, Del Rey, Casas y Ortega, 2014).

Teniendo en cuenta que la composición familiar ha ido cambiando durante los últimos años, el instrumento validado tendrá una adaptación para ser aplicada a niños que no se encuentran en familiares nucleares, es decir,

aquellos que viven con cuidadores o familiares; esta adaptación tendrá en cuenta un vocabulario inclusivo y de fácil comprensión para esta población (Núñez, Martín, Navarro y Suárez, 2010).

La psicología desde sus diferentes enfoques se ha interesado por la calidad de las relaciones del individuo (Bonilla, Forgiony y Rivera, 2017), enfatizando la importancia de que en la niñez estas se den de manera satisfactoria y positiva, por lo tanto, este es un instrumento responde desde la psicología evolutiva a uno de los aspectos teóricos de mayor importancia, los estilos parentales usados por los padres o cuidadores, estos estilos determinan el grado de funcionalidad que se puede dar dentro de las familias ya direccionan la forma de comportarse y relacionarse entre sus miembros (Pierucci y Luna, 2014). Las interacciones significativas y positivas al interior del núcleo familiar son vitales para la funcionalidad familiar (Rosa, Parada y Rosa, 2014).

Este tipo de investigación aplica modelos matemáticos, teorías e hipótesis relacionados con el problema y emplea el método científico centrado en aspectos observables y susceptibles de cuantificación, también usa la estadística para el análisis de los datos de manera científica (Monje, 2011).

Por tanto, para recolectar la información se realizó un muestreo aleatorio simple con un error del 5% (0,05), debido a que todos los elementos que forman el universo tuvieron la misma probabilidad de ser seleccionados. Por lo cual la población estuvo conformada por 340 estudiantes de una institución educativa y la muestra fue de 180 estudiantes. En los procesos de validación se aplica el método científico con la finalidad de calcular los índices de validez y confiabilidad, garantizando el ajuste adecuado en la población a aplicar, lo cual evita o reduce los sesgos en la aplicación (Rodríguez y Fernández, 2015). Dichos instrumentos cuentan con propiedades psicométricas de fiabilidad y validez (Roncero, 2015).

El juicio de experto (10 profesionales de la psicologia) validación de constructo, pilotaje a 30 personas permitio determinar alta interrelación de

los ítems. Coeficiente de alfa de cronbach de 0.80 y consistencia interna, bajo pruebas de Speraman y análisis factorial (Guerra, Guevara y Robles, 2014; García, Inglés, Torregrosa, Ruiz, Díaz, Pérez y Martínez, 2015).

Diversos autores (Sampieri, Valencia y Soto, 2014; Segredo, Pérez y López, 2015; Tinoco, Heras, Castellar y Zapata, 2011) proponen que tras el proceso de validación, la escala debe contener la validez de apariencia, es decir, debe medir lo que dice medir, la validez de constructo (Del Rey, Casas y Ruiz, 2017), referido a la confiabilidad, la escala mide los ítems adecuados, la validez de criterio o similitud con otros instrumentos, la confiabilidad test-retest o interevaluador (Toro y Vargas, 2014). Por tanto, debe funcionar bien bajo diferentes condiciones en la aplicación a contextos reales (Carvajal, Centeno, Watson, Martínez y Sanz, 2011).

Para concluir, se puede decir que para validar un instrumento se debe identificar la consistencia interna, la estabilidad, la equivalencia y la armonía interjueces (Elvira y Pujol, 2015), también que el método utilizado depende de la naturaleza del instrumento, la primera se obtiene por medio de la correlación de ítems haciendo uso del Alpha de Cronbach o la técnica Kuder-Richardson (Virla, 2010), la estabilidad mide la constancia de las respuestas obtenidas en repetidas ocasiones para ello se usa el coeficiente de Pearson o Spearman-Brown según corresponda la naturaleza de los datos (Martínez, Pando, León, González, Aldrete y López, 2015).

Seguidamente la equivalencia es medir la fiabilidad cuando se dispone de dos o más versiones del mismo test y por último la armonía de interjueces se obtiene por medio de Pearson, Spearman, Kappa y Análisis de varianza (Jorna, Castañeda y Véliz, 2015).

Desarrollo del tema

La familia es sin duda uno de los términos que más ha estado sujeto a cambios y es debido a la variedad de vínculos que se pueden crear entre las personas (Lucadame, Cordero y Daguerre, 2017), una familia puede definirse como nuclear cuando cuenta con ambos padres viviendo junto a sus hijos en

un mismo lugar (Elvira y Pujol, 2014), así mismo, puede encontrarse que solo uno de los padres esté presente y es denominada como monoparental, a su vez, la presencia de diferentes integrantes como lo son tíos, abuelos, primos es denominada como familia reconstruida (Vite y Pérez, 2014).

Los seres humanos conciben a la familia como fuente de seguridad y posibilitaror de socialización (Romero, Guajardo, Guinea y Alegría, 2016). De allí que el deber ser es que sus miembros desarrollaran vínculos sanos y relaciones nutritivas. (Richaud, Mestre, Lemos, Tur, Ghiglione y Samper, 2013) también, la familia se concibe como institución social facilitará la comprensión e inserción al contexto a sus integrantes (Capano, Tornaría, Del Luján y Massonnier, 2016) preparándolos bajo la trasnmisión generacional de prácticas sociales, valores culturales, morales y civicos (Fuentes et al. 2015; Hurtado-Olaya, García-Echeverri, Rivera-Porras y Forgiony-Santos, 2018).

Por ende, se espera que al interior de familia se establezcan relaciones basadas en el reconocimiento, la valoración, la protección y el sostén positivo de sus miembros; pero a veces, puede ocurrir lo contrario y en ella se produzcan relaciones basadas en la descalificación, la desprotección, el maltrato y el abandono constituyendo así una fuerte amenaza psicológica para el individuo (García, Ramírez, Mazuera y Gómez, 2017; García-Echeverri, Hurtado-Olaya, Quintero-Patiño, Rivera-Porras y Ureña-Villamizar, 2018). Continuando con lo referido anteriormente, en el contexto existen diversidad de composiciones de familias y en todas ellas se van a dar patrones relacionales y organizativos diferentes, así encontramos familias nucleares, monoparentales, homoparentales, familias numerosas, extensas, reconstituidas, compuestas o reestructuradas, familias con dos nacionalidades, migrantes y apartadas (Cumsille, Martínez, Rodríguez y Darling, 2014).

Aun así, toda familia comparte una misma característica y es que sus miembros se encuentran en constante interacción, por lo que la familia se ha comprendido como el primer órgano social de los individuos, es por esto que la familia cumple un rol fundamental en el aprendizaje de diferentes habilidades que le permiten a la persona la inserción en la sociedad (Ossa, Navarrete y Jiménez, 2014; Carrillo-Sierra, Rivera-Porras, Forgiony-Santos,

Bonilla-Cruz y Montánchez-Torres, 2018). Esta interacción permite definir a la familia como un sistema y es debido a que desde el modelo sistémico un sistema es un conjunto de elementos que se interrelacionan (Pierucci y Luna, 2014).

El modelo sistémico permite categorizar a la familia como un sistema abierto ya que se encuentra en constante interacción con el medio y otros sistemas con los cuales intercambia información y energía; toda estructura conserva un límite y es debido a las diferentes propiedades de los sistemas abiertos, de esta forma se comprenden como propiedades principales la totalidad o comprensión del sistema teniendo en cuenta todos los elementos que se encuentran interrelacionados, la equifinalidad la cual indica que distintos resultados pueden obtenerse de una misma situación inicial y la retroalimentación que puede ser positiva cuando se garantiza el crecimiento del sistema y la negativa cuando se mantiene una estabilidad en el sistema al no aceptar cambios (Ramos y Martínez, 2015).

Teniendo en cuenta lo descrito anteriormente, la familia es un sistema donde la naturaleza de las interacciones pueden crear diferentes respuestas en sus miembros ya que lo que uno de sus miembros haga afecta en el otro, así mismo, es común que una familia establezca ciertas estructuras en su interacción dependiendo de las propiedades de los sistemas abiertos (Ossa, Navarrete y Jiménez, 2014), en efecto una familia puede estructurar comportamientos para la obtención de un determinado logro pero partiendo de acciones diferentes de sus integrantes, así la comunicación se estructura como una capacidad para evolucionar o estancar el sistema, las características positivas y negativas de la retroalimentación producen distintos fenómenos al interior del núcleo familiar.

Las relaciones se pueden evidenciar según la intrincación siendo aquel grado excesivo de proximidad entre los integrantes, no hay prevalencia de autonomía por alguno de ellos ni tampoco se presenta la intimidad, la rigidez que es propia de aquellas relaciones en la familia que estructuran normas inamovibles y que deben ser acatadas, por otro lado la protección que llega a disminuir las demandas de autonomía de los miembros por lo que se

imposibilita que realice actividades de manera libre y por último la negación que es la tendencia a huir de las situaciones conflictivas o las dificultades por las que se atraviese (Ramos y Martínez,2015; Carrillo-Sierra, Forgiony-Santos, Rivera-Porras, Bonilla-Cruz, Montánchez-Torres y Alarcón-Carvajal, 2018).

Para comprender la forma en como interactúa una determinada familia, se necesita un análisis objetivo los aspectos de la misma y de sus pautas específicas de relación padre e hijos, posiciones y roles que cumplen al igual que grado de interacción de la familia entre sus miembros y con su entorno (Ossa, Navarrete y Jiménez, Pierucci y Luna, 2014).

Los estilos parentales.

Se entiende por estilo parental toda secuencia, parámetros, reglas y conducto regular de comportamientos que tiene un padre o madre e incluso cuidadores o representantes legales respecto a las conductas que debe o no tener su hijo o menor a cargo, estilos que tienen eco en todos los contextos en que el niño se desenvuelve, tanto educativo, social como familiar y claro, en su adultez como un espejo de dichas conductas para sus pares (Richaud et. al. 2013). Por otra parte, se describen a los estilos parentales como aquellas actitudes que manifiestan los padres, cuidadores o representantes hacia los hijos o menores al cargo, la cual tiene un impacto directo en los comportamientos, en el estado de ánimo presentes en la infancia y la adolescencia de los menores, no descartando sus ecos en la adultez (Romero et. al. 2016).

Analizar el tema de los estilos parentales exige primero hacer un acercamiento epistemológico al término tipología, la cual es definida como el estudio y clasificación de tipos que se practica en diversas ciencias, es decir, que trata la división que se hace a determinado fenómeno atendiendo a características diferenciadoras (Vite y Pérez, 2014). En el caso de una tipología de padres desde el área del conocimiento de la educación está dada por la conducta y las actitudes de los padres de familia hacia sus hijos, las cuales influyen en su comportamiento (Richaud et. al. 2013). En la dimensión tipo de padres se puede encontrar un consenso entre los autores respecto de la tipología de los mismos. Ya que estos describen que los padres democráticos comunican a sus hijos de forma precisa los valores familiares, respetan las

diferencias entre los miembros y consensan alternativas para las situaciones cotidianas de la vida, resolviendolas en equipo (Fuentes,2015).

Este tipo de padres tienen una comunicación permanente con sus hijos basadas en el respeto y la libertad. Impulsan más no imponen modelos, ya que animan a que se realicen negociaciones y toma de decisiones acordadas (Romero et. al. 2016). De la misma manera, la libertad que promueven no es absoluta y ponen límites y reglas de cumplimiento. Diferentes a estos, se encuentran los padres autoritarios, límitada comunicación, expresión directiva amenazante que imposibilita los consensos (Richaud et. al. 2013).

Algunos de los estilos parentales eliminan la libertad de sus hijos y se crean espacios de sometimiento en donde se gestan agravios y se coacciona al individuo a través de prohibiciones y castigos severos (Capano y Ubach, 2013). En este tipo de modelos relacionales las necesidades y perspectivas de los sujetos en formación no tienen valor. Finalmente, al otro extremo del padre autoritario se encuentra el padre permisivo, no ejercen autoridad, por lo general, dejan al alverdrio e impulso de los menores el desarrollo de actividades, reduciéndose la posibilidad de compartir y transmitir valores y prácticas culturales (Vite y Pérez, 2014).

Siendo así, los padres democráticos se mueven en el intermedio del autoritarismo y la permisividad (Ossa, Navarrete y Jiménez, 2014). Dichos extremos conducen a la formación de conductas, valores, aptitudes y un autoconcepto negativo para el individuo, en torno a las características y las consecuencias de cada uno de los modelos señala que el autoritarismo genera vulnerabilidad, dependientes, y nose perciben responsables de sus éxitos y fracasos (Romero et. al. 2016). Los padres permisivos poseen sobre sus hijos bajos niveles de exigencia, pero si altos niveles de afecto, los hijos de estos padres suelen ser inmaduros y con baja autoestima. Finalmente, los padres democráticos tienen altos niveles de afecto, control, comunicación y exigencias de madurez e independencia y ayudan a tener hijos responsables, maduros, independientes y con buena autoestima.

Por otra parte, al describir y analizar los estilos parentales, se señala una

cuarta categoría denominada como negligente. Este estilo es propio de padres que combinan la hostilidad y la dejadez de funciones y la total autonomía de los hijos. Muestran baja exigencia y baja sensibilidad a las necesidades de sus hijos, invierten poco tiempo y esfuerzo en el cuidado y en las relaciones con éstos (Capano y Ubach, 2013).

Para concluir, se puede decir que, aunque existen diversos estilos parentales, es posible inferir dentro de los aportes teóricos que existen algunas semejanzas respecto a los tipos de padres según la manera como ejercen su autoridad con los hijos (Fuentes et. al. 2015). Por consiguiente el estilo parental democrático se asemeja con el autoritario, pues ambos establecen reglas, no obstante, solo el democrático se muestra más flexible y se adecua a las necesidades de los hijos, mientras que el estilo permisivo se caracteriza porque los padres valoran la autorregulación, autoexpresión, por tanto se presentan acciones como la poca exigencia de los padres hacia los hijos, y se tiene un rol más de consultor, sin límites de conducta y el efecto que esto tiene en los niños se dirige hacia niños impulsivos, con poco autocontrol y una difícil adaptabilidad hacia las responsabilidades (Ossa, Navarrete y Jiménez, 2014) y finalmente el estilo negligente, se caracteriza por la inoperancia del rol de padre o madre, respondiendo con poca restricción, disciplina, exigencia y comunicación hacia los hijos, así como poca calidez, sin interés en sus hijos y dando libertad para realizar acciones que estén o no adecuadas con sus deseos y aunque se parezca al permisivo, este se diferencia en la poca atención a lo que el hijo desea y a lo poco afectivo que llegan a ser, esto repercutiendo en los hijos al tener problemas de autocontrol (Richaud et. al. 2013).

Metodología

El paradigma desde que se desarrolla el estudio es positivista con metodología cuantitativa, no experimental de campo y trasvesal, con alcance descriptivo. Para recolectar la información se realizó un muestreo aleatorio simple con un error del 5% (0,05), debido a que todos los elementos que forman el universo tuvieron la misma probabilidad de ser seleccionados. Por tanto, la población estuvo conformada por 340 estudiantes de una institución educativa y la muestra fue de 180 estudiantes.

Proceso de validación del instrumento.

En los procesos de validación se aplica el método científico con la finalidad de calcular los índices de validez y confiabilidad, para así garantizar su ajuste adecuado en la población a la cual se le va a aplicar, evitando o reduciendo los sesgos en la aplicación (Rodríguez y Fernández, 2015). Dichos instrumentos deben contar con propiedades psicométricas de fiabilidad y validez, dado que el instrumento puede parecerse a otros, pero no necesariamente pueden funcionar en las mismas condiciones (Roncero, 2015).

Diversos autores (Sampieri, Valencia y Soto, 2014; Segredo, Pérez y López, 2015; Tinoco, Heras, Castellar y Zapata, 2011) proponen que después de que haber respondido al proceso de validación, la escala debe contener la validez de apariencia, es decir, debe medir lo que dice medir, la validez de constructo (Del Rey, Casas y Ruiz, 2017), referido a la confiabilidad de la escala para medir los ítems adecuados, la validez de criterio o similitud con otros instrumentos, la confiabilidad test-retest o interevaluador (Toro y Vargas, 2014). Por tanto, debe funcionar bien bajo diferentes condiciones en la aplicación a contextos reales (Carvajal, Centeno, Watson, Martínez y Sanz, 2011).

Para concluir, se puede decir que para validar un instrumento se debe identificar la consistencia interna, la estabilidad, la equivalencia y la armonía interjueces (Elvira y Pujol, 2015), también que el método utilizado depende de la naturaleza del instrumento, la primera se obtiene por medio de la correlación de ítems haciendo uso del Alpha de Cronbach o la técnica Kuder-Richardson (Virla, 2010), la estabilidad mide la constancia de las respuestas obtenidas en repetidas ocasiones para ello se usa el coeficiente de Pearson o Spearman-Brown según corresponda la naturaleza de los datos (Martínez, Pando, León, González, Aldrete y López, 2015). Seguidamente la equivalencia es medir la fiabilidad cuando se dispone de dos o más versiones del mismo test y por último la armonía de interjueces se obtiene por medio de

Pearson, Spearman, Kappa y Análisis de varianza (Jorna, Castañeda y Véliz, 2015).

Instrumento.

El instrumento se diseñó como una escala tipo Likert teniendo en cuenta que este tipo de escala es viable para medir objetivamente fenómenos en torno a los individuos (Hernández y Contreras, 2017; Lera, Fretes, González, Salinas y Vio, 2015), para ello se le pide a la persona a la que se le aplica que indique en qué grado está de acuerdo con la opinión presentada. El instrumento se construyó con opciones de respuesta graduales que van desde Totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), de acuerdo (4) hasta Totalmente de acuerdo (5) y tuvo un total de 60 reactivos en su fase inicial, 15 reactivos por cada estilo educativo.

Alpha de Cronbach la cual evalúa el grado en que los ítems miden la misma variable: homogeneidad. La consistencia interna por medio de la correlación de Spearman y el Análisis Factorial (Guerra, Guevara y Robles, 2014; García, Ingles, Torregrosa, Ruiz, Díaz, Pérez y Martínez, 2015. La validación de constructo fue por juicio de experto (10), validez y confiabilidad se obtuvo a partir de alfa de coeficiente de Alfa de Cronbach (0.80) de interrelacion entre reactivos, consistencia interna correlación de Sperman y análisis factorial, el pilotaje de la versión del instrumento se desarrollo con 30 personas. (Guerra, Guevara y Robles, 2014; García, Ingles, Torregrosa, Ruiz, Díaz, Pérez y Martínez, 2015).

Resultados

A continuación, se presenta las tablas que corresponden a la validación de la escala de estilos parentales en niños de 6 a 10 años, se muestran los datos respectivos que permitieron dar cumplimiento a cada uno de los objetivos planteados.

Tabla 1
Juicio de expertos

Reactivos	Claridad	Redacción	Coherencia	Contenido	Total IVC
1. Impiden que diga lo que pienso	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
2. Se molestan si hablo cuándo se va a tomar una decisión	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
3. Permiten que dé mi opinión	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
4. Me obligan a permanecer en silencio cuando me dan una orden	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
5. Solo me aceptan las respuestas que ellos me dicen o quieran	0.6	0.4	1,00	0.9	0.73
6. Me pegan y me gritan cuando algo sale mal	1,00	0.4	1,00	1,00	0.85
7. No le dan importancia a compartir en familia	0.8	0.8	1,00	1,00	0.9
8. Me demuestran cariño	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
9. Me compran solo lo que ellos quieren	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
10. Solo veo televisión cuando mis padres la ven conmigo	1,00	0.8	1,00	1,00	0.95
11. Me dicen cómo debo hacer las tareas	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
12. Eligen mis amistades	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
13. En ningún momento me dejan salir a jugar con mis amigos	0.6	0.8	1,00	1,00	0.85
14. Me exigen que mi calificación sea altas	1,00	0.8	1,00	1,00	0.95
15. Me obligan a comer lo que no me gusta	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
16. Permiten que diga lo pienso	0.8	0.6	0.8	1,00	0.8
17. Aceptan que tome las decisiones	0.8	0.8	1,00	1,00	0.9
18. Me consultan para tomar decisiones	0.8	0.8	1,00	1,00	0.9
19. Dejan que les conteste o les alce la voz	0.8	0.8	1,00	0.8	0.85
20. Aceptan todo el tiempo mis respuestas	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
21. No tengo claro los castigos de mis padres	1,00	0.8	1,00	1,00	0.95
22. Cuando quiero ir algún lugar ellos me llevan así estén ocupados	1,00	0.8	1,00	1,00	0.95
23. Me abrazan y me consienten todo el tiempo	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
24. Me compran lo que quiero	1,00	0.8	1,00	1,00	0.95
25. Dejan que vea televisión hasta tarde y los programas que yo quiera	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
26. Hacen las tareas que me dejan de la escuela	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
27. Dejan que de mi opinión sobre las decisiones que se toman en casa	1,00	1,00	1,00	0.9	0.98
28. Salgo a jugar con mis amigos cuando quiero	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
29. Aceptan las calificaciones que obtengo en el colegio	1,00	1,00	1,00	0.9	0.98
30. Decido que comer y en qué momento hacerlo	1,00	1,00	1,00	0.9	0.98
31. Me permiten decir lo que pienso como hijo.	0.8	0.8	0.8	0.9	0.83
32. Me dejan dar mi opinión sobre las decisiones que se toman en casa.	0.8	0.8	0.8	0.9	0.83
33. Me permiten hablar solo cuando me autorizan hacerlo	0.6	0.4	0.8	0.8	0.65
34. Escuchan mi opinión respetuosa ante una conversación o una orden	0.8	0.8	1,00	0.7	0.83
35. Aceptan mis opiniones sí lo hago de forma respetuosa	1,00	1,00	0.8	1,00	0.95
36. Me corrigen y me enseñan cómo debo comportarme	1,00	1,00	1,00	0.9	0.98
37. Tenemos acordado el tiempo para compartir en familia	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00

Cont... Tabla 1

Reactivos	Claridad	Redacción	Coherencia	Contenido	Total IVC
38. Me corrigen cuando me equivoco y me dicen cómo debo hacerlo.	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
39. Cuando me van a premiar me dan lo que a mí me gusta.	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
40. Tengo horarios para ver televisión y mis padres saben lo que veo	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
41. Me explican cómo debo hacer las tareas.	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
42. Conocen y están pendientes de quienes son mis amigos	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
43. Tengo horarios establecidos para salir a jugar con mis amigos	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
44. Están pendientes de mis calificaciones en el colegio	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
45. Sé cuándo son mis horas de comida	0.8	0.8	1,00	0.9	0.88
46. Muestran desinterés al conocer lo que pienso	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
47. No sé quién toma las decisiones en la casa	0.8	0.8	1,00	0.9	0.88
48. Les da lo mismo si opino o no	1,00	1,00	1,00	0.8	0.95
49. No me prestan atención si soy grosero cuando alguien está hablando	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
50. Son indiferentes ante mis respuestas	1,00	1,00	1,00	0.7	0.93
51. Me corrigen	0.8	0.8	0.8	1,00	0.85
52. Tienen tiempo para mí.	0.8	0.8	0.8	1,00	0.85
53. Me abrazan y tienen muestras de cariño	1,00	1,00	0.8	1,00	0.95
54. No recibo regalos de mis padres	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
55. No saben cuándo veo televisión y los programas que veo	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
56. Dejan que haga las tareas solo	1,00	1,00	1,00	0.9	0.98
57. Desconocen quienes son mis amigos	1,00	1,00	1,00	0.9	0.98
58. Si salgo de la casa tarde nadie me dice nada	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
59. Van a la entrega de boletines	1,00	1,00	0.8	0.9	0.93
60. Están pendientes de mis alimentos	1,00	1,00	0.8	0.9	0.93

Fuente: Elaboración propia

Los índices de validez por juicio de expertos demostraron que los 60 reactivos obtuvieron valores de IVC superiores a 0.60 en los criterios de claridad, redacción, coherencia y contenido, por tanto, no fue necesario eliminar ninguno.

Tabla 2
Coeficiente de alfa de Cronbach.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	**N de elementos**
0.82	60

Fu ente: Elaboración propia

Seguido a esto se calculó el coeficiente de alfa de Cronbach para

la escala, el cual arrojó un 0.82 al ser aplicado en la muestra de los 180 estudiantes y basado en los 60 elementos medidos. Esta puntuación indicó una confiablidad alta, y por tanto, se asume que el instrumento se ajusta al muestreo seleccionado.

Tabla 3
Coeficiente de alfa de Cronbach si se eliminan elementos.

Estadísticos total-elemento	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1. Impiden que diga lo que pienso.	195,60	720,31	0,13	0,82
2. Se molestan si hablo cuándo se va a tomar una decisión.	195,75	727,88	0,07	0,83
3. No permiten que dé mi opinión.	195,38	707,82	0,34	0,82
4. Me obligan a permanecer en silencio.	195,76	727,53	0,07	0,83
5. Solo aceptan las respuestas que ellos me dicen o quieran.	195,48	714,88	0,22	0,82
6. Me gritan cuando algo sale mal.	195,35	730,86	0,02	0,83
7. No le dan importancia a compartir en familia.	195,21	703,08	0,32	0,82
8. Me demuestran cariño.	194,07	707,31	0,37	0,82
9. Me compran solo lo que ellos quieren.	195,50	710,67	0,26	0,82
10. Solo veo televisión cuando mis padres la ven conmigo.	194,97	724,35	0,10	0,83
11. Me dicen o me orientan como debo hacer las tareas.	194,46	712,12	0,26	0,82
12. Eligen mis amistades.	195,48	709,49	0,26	0,82
13. No me dejan salir a jugar con mis amigos.	195,11	711,63	0,28	0,82
14. Me exigen que mis calificaciones sean altas.	194,68	706,76	0,31	0,82
15. Me obligan a comer lo que no me gusta.	195,74	724,45	0,10	0,83
16. Me dejan decir lo que pienso.	194,60	697,22	0,44	0,82
17. Aceptan que tome mis decisiones.	195,11	703,67	0,35	0,82
18. Me consultan para tomar decisiones.	195,17	713,18	0,23	0,82
19. Dejan que les conteste o les alce la voz.	196,39	753,01	-0,27	0,83
20. Aceptan mis respuestas.	194,84	711,26	0,27	0,82
21. No tengo claro los castigos.	195,10	723,22	0,11	0,83
22. Cuando quiero ir algún lugar ellos me llevan así estén ocupados.	195,38	713,92	0,22	0,82
23. Me abrazan y me consienten.	194,19	702,59	0,42	0,82
24. Me compran lo que quiero todo el tiempo.	195,15	720,64	0,16	0,82
25. Dejan que vea televisión hasta tarde y los programas que yo quiera.	195,43	731,40	0,02	0,83
26. Hacen las tareas que me dejan de la escuela.	196,04	722,48	0,13	0,82
27. Dejan que de mi opinión sobre las decisiones que se toman en casa	195,46	703,20	0,37	0,82
28. Salgo a jugar con mis amigos cuando quiero.	195,55	728,05	0,07	0,83
29. Aceptan las calificaciones que obtengo en el colegio.	195,05	721,81	0,14	0,82
30. Decido que comer y en qué momento hacerlo.	195,35	722,08	0,12	0,82
31. Me dejan decir lo que pienso como hijo.	194,88	706,32	0,34	0,82
32. Me dejan dar mi opinión sobre las decisiones que se toman en casa.	195,15	704,91	0,34	0,82
33. Aceptan mis respuestas sí lo hago de forma respetuosa.	194,45	708,40	0,33	0,82
34. Escuchan mi opinión respetuosa ante una conversación o una orden.	194,98	711,78	0,25	0,82
35. Aceptan mis opiniones sí lo hago de forma respetuosa.	194,47	699,77	0,43	0,82
36. Me corrigen y me enseñan cómo debo comportarme.	194,03	703,05	0,49	0,82

Cont... Tabla 3

Estadísticos total-elemento	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
37. Tenemos acordado el tiempo para compartir en familia.	194,29	701,67	0,43	0,82
38. Me corrigen cuando me equivoco y me dicen cómo debo hacerlo.	194,03	711,11	0,33	0,82
39. Cuando me van a premiar me dan lo que a mí me gusta.	194,49	708,10	0,34	0,82
40. Tengo horarios para ver televisión y mis padres saben lo que veo.	194,47	712,18	0,26	0,82
41. Me explican cómo debo hacer las tareas.	194,11	707,28	0,38	0,82
42. Conocen y están pendientes de quienes son mis amigos.	194,25	706,78	0,35	0,82
43. Tengo horarios establecidos para salir a jugar con mis amigos.	194,99	715,02	0,21	0,82
44. Se preocupan por conocer mis calificaciones.	194,33	710,64	0,27	0,82
45. Saben cuándo son mis horas de comida.	194,47	705,61	0,35	0,82
46. Muestran desinterés al conocer lo que pienso.	195,23	710,69	0,23	0,82
47. No sé quién toma las decisiones en la casa.	195,04	715,07	0,20	0,82
48. Les da lo mismo si opino o no.	195,49	716,35	0,19	0,82
49. No me prestan atención si soy grosero cuando alguien está hablando.	194,99	706,56	0,28	0,82
50. Son indiferentes ante mis respuestas.	195,07	715,60	0,20	0,82
51. Cuando me equivoco me corrigen.	194,03	703,87	0,44	0,82
52. Casi no tienen tiempo para mí.	194,81	706,28	0,31	0,82
53. Nunca me abrazan ni tienen muestras de cariño.	194,50	709,77	0,27	0,82
54. No recibo regalos de mis padres.	194,61	701,43	0,37	0,82
55. No saben cuándo veo televisión y los programas que veo.	194,74	702,78	0,33	0,82
56. Dejan que haga las tareas solo.	194,99	722,06	0,12	0,83
57. Desconocen quienes son mis amigos.	195,10	726,28	0,06	0,83
58. Si salgo de la casa tarde nadie me dice nada.	194,93	707,18	0,27	0,82
59. No van a la entrega de boletines.	194,15	706,64	0,35	0,82
60. Nunca están pendientes de mis alimentos.	194,13	707,16	0,34	0,82

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con el coeficiente de alfa de Cronbach basado en la eliminación de los elementos, se identificó que todos poseen un peso superior a 0.80 por tanto, no se eliminaron reactivos.

Tabla 4
Consistencia interna – correlación de Spearman

Rho de Spearman		Autoritario	Permisivo	Democrático	Negligente
Autoritario	Coeficiente de correlación	*	0.11	0.16	0.35
	Sig. (bilateral)	*	0.17	0.05	**0.00**
Permisivo	Coeficiente de correlación	0.11	*	0.47	0.19
	Sig. (bilateral)	0.17	*	**0.00**	**0.02**
Democrático	Coeficiente de correlación	0.16	0.47	*	0.41
	Sig. (bilateral)	0.05	**0.00**	*	**0.00**
Negligente	Coeficiente de correlación	0.35	0.19	0.41	*
	Sig. (bilateral)	**0.00**	**0.02**	**0.00**	*

Fuente: Elaboración propia

La tabla 4 muestra la correlación Spearman, entre las dimensiones de la escala. El rango de estos coeficientes de correlación va de -1 a +1 y miden la fuerza de la relación entre las variables. Según este coeficiente se evidencia relación estadísticamente significativa entre los estilos: autoritario y negligente *(p 0,00)*, permisivo y democrático *(p 0,00)*, permisivo y negligente *(p 0,02)*, democrático y negligente *(p 0,00)*, por tanto, se evidencia una buena consistencia interna entre las dimensiones del instrumento.

Tabla 5
Prueba KMO y esfericidad de Bartlett.

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0.60
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	3087.87
	gl	1770.00
	Sig.	**0.00**

Fuente: elaboración propia

Se realizó la aplicación de la prueba KMO y esfericidad de Bartlett con la medida de adecuación muestral propuesta por Kaiser-Meyer-Olkin debido a que esta obtuvo un valor de 0.60 y un valor $p<0.05$, se procedió a aplicar el análisis factorial exploratorio.

Tabla 6
Análisis por componentes principales.

Varianza total explicada			
Componente	**Sumas de extracción de cargas al cuadrado**		
	Total	**% de varianza**	**% acumulado**
1	14.51	24.18	24.18
2	7.41	12.35	36.53
3	5.73	9.54	46.07
4	5.12	8.53	54.60

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con el análisis por componentes principales, se identificaron 4 componentes, los cuales concuerdan con la estructura planteada en la escala. El primer componente explica el 24.18 de la varianza, el segundo componente explica el 12.35 de la varianza, el tercer componente explica el 9.54 de la varianza y el cuarto componente explica el 8.53 de la varianza, arrojando un total del 54.60 de la varianza total explicada. Esto indica un buen ajuste de las dimensiones.

Tabla 7
Análisis factorial confirmatorio con rotación varimax.

Matriz de factores rotados	Factor			
	1	2	3	4
	Permisivo	Democrático	Negligente	Autoritario
35. Aceptan mis opiniones sí lo hago de forma respetuosa.	0,68			
16. Me dejan decir lo que pienso.	0,60			
33. Aceptan mis respuestas sí lo hago de forma respetuosa.	0,56			
32. Me dejan dar mi opinión sobre las decisiones que se toman en casa.	0,53			
31. Me dejan decir lo que pienso como hijo.	0,50			
17. Aceptan que tome mis decisiones.	0,47			
20. Aceptan mis respuestas.	0,42			
27. Dejan que de mi opinión sobre las decisiones que se toman en casa	0,40			
34. Escuchan mi opinión respetuosa ante una conversación o una orden.	0,39			
23. Me abrazan y me consienten.	0,39			
24. Me compran lo que quiero todo el tiempo.	0,33			
28. Salgo a jugar con mis amigos cuando quiero.	0,30			
38. Me corrigen cuando me equivoco y me dicen cómo debo hacerlo.		0,65		
41. Me explican cómo debo hacer las tareas.		0,54		
44. Se preocupan por conocer mis calificaciones.		0,52		
39. Cuando me van a premiar me dan lo que a mí me gusta.		0,49		
36. Me corrigen y me enseñan cómo debo comportarme.		0,48		
42. Conocen y están pendientes de quienes son mis amigos.		0,47		
45. Saben cuándo son mis horas de comida.		0,45		
47. No sé quién toma las decisiones en la casa.		0,35		
59. No van a la entrega de boletines.			0,69	
60. Nunca están pendientes de mis alimentos.			0,68	
53. Nunca me abrazan ni tienen muestras de cariño.			0,45	
7. No le dan importancia a compartir en familia.			0,42	
58. Si salgo de la casa tarde nadie me dice nada.			0,41	
54. No recibo regalos de mis padres.			0,37	
55. No saben cuándo veo televisión y los programas que veo.			0,34	
52. Casi no tienen tiempo para mí.			0,32	
5. Solo aceptan las respuestas que ellos me dicen o quieran.				0,67
9. Me compran solo lo que ellos quieren.				0,52
4. Me obligan a permanecer en silencio.				0,51
6. Me gritan cuando algo sale mal.				0,44
2. Se molestan si hablo cuándo se va a tomar una decisión.				0,42
12. Eligen mis amistades.				0,36
1. Impiden que diga lo que pienso.				0,35
15. Me obligan a comer lo que no me gusta.				0,34

Fuente: Elaboración propia

Inicialmente se realizó el análisis factorial exploratorio por componentes principales, utilizando los autovalores mayores a 1, y después el análisis factorial con rotación varimax con el fin de separar los factores, aumentar las correlaciones entre los ítems y sus dominios. Los ítems que presentaron cargas significativas en varios dominios fueron eliminados. En el análisis exploratorio del instrumento inicial (60 ítems) se identificaron 22 componentes principales con autovalores mayores a 1, que explicaban el 70.56% de la varianza de la calificación total. Después aplicar el análisis factorial confirmatorio con rotación varimax se eliminaron los ítems 3, 8, 10, 11, 13, 14, 18, 19, 21, 22, 25, 26, 29, 30, 37, 40, 43, 46, 48, 49, 50, 51, 56 y 57.

La escala final quedó constituida por 36 reactivos agrupados en los estilos permisivo (12 ítems), democrático (8 ítems), negligente (8 ítems) y autoritario (8 ítems), todos con cargas factoriales superiores a 0.30 con autovalores mayores a 1, varianzas explicadas decrecientes desde 24.18% para el primero, hasta 8.53% en el último, con un total acumulado de 54.60%.

Discusión

Los estilos parentales según Fuentes, García, Gracia y Alarcón (2015) son los productos de factores comportamentales y cognitivos que pueden o no ser heredados a causa de los estilos parentales, de castigo, de corrección, del contexto, por tanto, el instrumento contempla cuatro dimensiones principales: Estilo Autoritario, Estilo Democrático, Estilo Negligente y Estilo Permisivo, reflejando las posturas teóricas de distintos autores como Vite y Pérez (2014); Richaud et al., (2013); Romero et al., (2016), quienes relacionaron los estilos parentales o de crianza con las actitudes manifestadas con los padres, cuidadores o representantes hacia los hijos o menores al cargo, impactando de forma directa en los comportamientos y estado de ánimo (Romero et. al. 2016).

El coeficiente de alfa de Cronbach permitió identificar que la escala en general presentó una confiabilidad alta, lo cual se puede relacionar con la postura de Ossa, Navarrete y Jiménez (2014) quienes afirman que la manera en la que los padres educan a sus hijos responden a los modelos o esquemas

desarrollados en el hogar y estos a su vez repercuten en el desarrollo social del niño, en diferentes aspectos como la toma de decisiones, el autocontrol, la impulsividad o la hostilidad (González, Bakker y Rubiales, 2014). Esto afirma el postulado de Obando, Salcedo y Correa, (2017) quienes asocian la familia con la estabilidad social y legal, por consiguiente, la estructuran como un eje fundamental para el desarrollo del individuo, ya que proporciona la satisfacción de necesidades primarias (Luna y Laca, 2014).

En cuanto, a la consistencia interna, se pudo evidenciar con la correlación de Spearman, que existen relaciones significativas entre los estilos: autoritario y negligente *(p 0.00)*, permisivo y democrático *(p 0.00)*, permisivo y negligente *(p 0.00)*, democrático y negligente *(p 0.00)*, por tanto se evidencia una buena consistencia interna entre las dimensiones del instrumento, indicando la relación entre las pautas necesarias para determinar la forma en la que se enseña a los niños dentro del hogar (Bonilla, Forgiony y Rivera, 2017) y resaltando la importancia de los procesos de crianza al interior de los sistemas familiares (Capano y Ubach, 2013).

Para confirmar la estructura de la escala, se realizó la Prueba KMO con esfericidad de Bartlett con la medida de adecuación muestral propuesta por Kaiser-Meyer-Olkin debido a que esta obtuvo un valor de 0.60 y un valor p de 0.00, se procedió a aplicar el análisis factorial, el cual identificó 4 componentes, los cuales concuerdan con la estructura planteada en la escala. El primer componente explicó el 24.18 de la varianza, el segundo componente explicó el 12.35 de la varianza, el tercer componente explicó el 9.54 de la varianza y el cuarto componente explicó el 8.53 de la varianza, arrojando un total del 54.60 de la varianza total explicada, indicando un buen ajuste en las dimensiones planteadas, estos se asemejan en su totalidad a lo expresado en los postulados de los cuatro estilos parentales o estilos en la educación, desprendidos o paralelos a estilos de crianza (González, Bakker y Rubiales, 2014; Reyes, Reséndiz, Alcázar y Reidl, 2017; Robles, Oudhof y Mercado, 2016; Obando, Salcedo y Correa, 2017).

Sin embargo, al delimitar los reactivos de los componentes, se reconocieron los factores y los reactivos que han quedado pertinentes y

estadísticamente adecuados en cada uno. La escala final quedó constituida por 36 reactivos agrupados en los estilos permisivo (12 ítems), democrático (8 ítems), negligente (8 ítems) y autoritario (8 ítems), todos con cargas factoriales superiores a 0.30 con autovalores mayores a 1, varianzas explicadas decrecientes desde 24.18% para el primero, hasta 8.53% en el último, con un total acumulado de 54.60%.

Conclusiones

La escala obtuvo un IVC superior a 0.60 en los criterios de claridad, redacción, coherencia y contenido según los 10 expertos, por tanto, no se eliminó ningún reactivo. Esto a su vez indica una adecuada validez de apariencia. La confiabilidad de la escala es alta según el coeficiente de alfa de Cronbach (0.82) indicando un índice de consistencia interna adecuado para el instrumento.

El análisis factorial exploratorio del instrumento en la versión inicial (60 ítems) identificó 22 componentes principales con autovalores mayores a 1, que explicaban el 70.56% de la varianza de la calificación total. La escala final quedó constituida por 36 reactivos agrupados en los estilos permisivo (12 ítems), democrático (8 ítems), negligente (8 ítems) y autoritario (8 ítems), todos con cargas factoriales superiores a 0.30 con autovalores mayores a 1, varianzas explicadas decrecientes desde 24.18% para el primero, hasta 8.53% en el último, con un total acumulado de 54.60%.

Como citar este capítulo

Rivera-Porras, D., Medina Torres, K. J., Rodríguez Támara, J. P. y Jaimes-Parada, D. (2018). Validación de una Escala de Estilos Parentales en niños de 6 a10 años. En Carrillo-Sierra, S. M, Sanabria-Herrera, B. Bermúdez-Pirela, V. y Espinosa-Castro, J. F.(Ed.), *Actores en la educación: una mirada desde la psicología educativa*. (pp.158-184). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Referencias

Bonilla-Cruz, N. J., Forgiony-Santos, J. y Rivera-Porras, D. (2017). Pedagogía del sentido: Reflexiones sobre la práctica pedagógica para la investigación.

En Gómez, J., Aguilar, A. J., Jaimes, S. S., Ramírez, C., Hernández Albarracín, J. D., Salazar, J. P., Contreras, J. C. y Espinosa, J. F. (Eds.), Prácticas pedagógicas (p.394-413). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia. ISBN: 978-980-402-237-1. Recuperado de: http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2099.

Bonilla-Cruz, N. J., Forgiony-Santos, J. y Rivera-Porras, D. (2017). Intervención psicosocial y desarrollo de competencias del psicólogo desde la psicología evolutiva. En Graterol, M. E., Mendoza, M. I., Graterol, R., Contreras, J. C., Espinosa, J. F. (Ed.). Prácticas pedagógicas. (p.377-393). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia. ISBN: 978-980-402-237-1. Recuperado de: http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2099.

Capano, Á. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. Ciencias Psicológicas, 7(1), 83-95.

Capano Bosch, A., Tornaría, G., del Luján, M., y Massonnier,N.(2016).Estilos relacionales parentales: estudio con adolescentes y sus padres. Revista de Psicología (PUCP), 34(2),413-444.

Carrillo-Sierra, S. M., Forgiony-Santos, J., Rivera-Porras, D., Bonilla-Cruz, N. J., Montánchez-Torres, M. y Alarcón-Carvajal, M. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. Revista Espacios, 39 (17), 15-32. Recuperado de: http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2167.

Carrillo-Sierra, S. M., Rivera-Porras, D., Forgiony-Santos, J., Bonilla-Cruz, N. J. y Montánchez-Torres, M. (2018). Propiedades psicométricas del cuestionario de inclusión educativa (CIE) en contextos escolares colombianos. Revista Espacios, 39 (23), 24-36. Recuperado de: http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2169.

Carvajal, A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M., y Sanz, A. (2011).¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud? In Anales del sistema sanitario de Navarra (Vol. 34, No. 1, pp. 63-72). Gobierno de Navarra. Departamento de Salud.

Cumsille, P., Martínez, M. L., Rodríguez, V., y Darling, N. (2014). Análisis psicométrico de la escala parental breve (EPB): Invarianza demográfica y longitudinal en adolescentes chilenos. Psykhe (Santiago), 23(2),1-14.

Del Rey, R., Casas, J. A., y Ruiz, R. O. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar. UniversitasPsychologica, 16(1).

Elvira-Valdés, M. A., y Pujol, L. (2014). Validez confirmatoria de la escala de estilos parentales e inconsistencia parental percibida en estudiantes universitarios venezolanos. Actualidades Pedagógicas, (63),181-196.

Elvira-Valdés, M. y Pujol, L. (2015). Propiedades psicométricas y estructura factorial de la escala de aprendizaje autorregulado (EAA) en adolescentes. Psicogente,18(33),66-77.http://doi.org/10.17081/psico.18.33.56

Forgiony-Santos, J. (2017). Prácticas pedagógicas: Concepciones, roles y métodos en la formación del psicólogo bolivariano. En Graterol, M. E., Mendoza, M. I., Graterol, R., Contreras, J. C., Espinosa, J. F. (Ed.). Prácticas pedagógicas. (p.198-218). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia. ISBN: 978-980-402-237-1. Recuperado de: http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2099.

Fuentes, M.C., García, F., Gracia, E., y Alarcón, A. (2014). Parental Socialization Styles and Psychological Adjustment. A Studyin Spanish Adolescents// Los estilos parentales desocialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. Revista de Psicodidáctica, 20(1).

Fuentes, M.C., García, F., Gracia ,E., y Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. Revista de Psicodidáctica,20(1).

García, B. I., Ramírez, C., Mazuera, R., y Gómez, J. (2017). Una práctica pedagógica que fomente el "Manejo de conflictos de manera constructiva, orientado por principios de una cultura de paz y democrática". Prácticas pedagógicas, (p.1425-1446). Maracaibo, Venezuela. Ediciones Universidad delZulia.

García, J., Ingles, C., Torregrosa, M., Ruiz, C., Díaz, Á., Pérez, E., y Martínez,M. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantesespañolesdeEducaciónSecundariaObligatoria. EuropeanJournal of Education and Psychology,3(1).

García-Echeverri, M., Hurtado-Olaya, P., Quintero-Patiño, D., Rivera-Porras, D. y Ureña-Villamizar, Y. (2018). La gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. Revista Espacios, 39 (49), 8-21. Recuperado de: http://www.revistaespacios.com/a18v39n49/18394908.html.

Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Casas, J.A., y Ortega-Ruiz,R.(2014). Parenting styles and bullying involvement/Estilos parentales e implicación en bullying. Cultura y Educación, 26(1),132-158.

González, R., Bakker, L., y Rubiales, J. (2014). Estrategias de afrontamiento y estilos parentales en madres de niños con y sin trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Pensando Psicología, 10(17), pp.71-84.

Guerra, J., Guevara, C.Y., y Robles, S.S. (2014). Validación del Inventario de Estrategias Metacognoscitivas y Motivación por la Lectura (IEMML) en estudiantes de Psicología. En Psicogente,17(31), pp. 17-32. doi:10.17081/ psico. 17.31.419

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: Editorial Mc Graw Hill.

Hernández, Y.K. y Contreras, Y.L. (2017). Formación en Investigación: Una necesidad Real para Los Semilleros. Prácticas pedagógicas (p.77-100). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia.

Hurtado-Olaya, P., García-Echeverri, M., Rivera-Porras, D. y Forgiony-Santos, J. (2018). Las estrategias de aprendizaje y la creatividad: Una relación que favorece el procesamiento de la información. Revista Espacios, 39 (17), 12-29. Recuperado de: http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/18391712.html.

Jorna Calixto, A. R., Castañeda Abascal, I., y Véliz Martínez, P. L. (2015). Construcción y validación de instrumentos para directivos de salud desde la perspectiva de género. Horizonte sanitario,14(3).

Lera, L., Fretes, G., González, C.G., Salinas, J., y Vio, F. (2015). Validación de un instrumento para evaluar consumo, hábitos y prácticas alimentarias en escolares de 8 a 11años. Nutrición Hospitalaria, 31(5), 1977-1988.

Lucadame, R., Cordero, S., y Daguerre, L. (2017). El papel mediador de los esquemas desadaptativos tempranos entre los estilos parentales y los síntomas de depresión. Psicología Conductual, 25(2), 275.

Luna, A. C. A. y Laca, F. V. (2014). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Satisfacción con la Vida de Familia (ESVF) en adolescentes de secundaria y bachillerato. En Psicogente, 17(31),226-240.

Martínez, R., Pando, M., León, S., González, R., Aldrete, M., y López,L. (2015). Validez y confiabilidad de la escala de salud mentalpositiva.

Psicogente, 18(33), pp. 78-88. http://doi.org/10.17081/psico.18.33.57

Mestre Escrivá, M. V., Tur, A., Samper García, P., Mesurado, B., y Richaud,M.C.(2014).Adaptación y validación en población española de la Escala de Expectativa de los hijos adolescentes sobre la reacción de sus padres frente al comportamiento prosocial y antisocial. Universitas Psychologica, 13(1).

Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Facultad de Neiva (Colombia).

Núñez, J., Martín-Albo, J., Navarro, J., y Suárez, Z. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria. Estudios de Psicología, 31(1),89-100.

Obando, L., Salcedo, M., y Correa, L. (2017). La atención psicosocial a personas víctimas del conflicto armado en contextos institucionales de salud pública. Psicogente, 20(38), 382-397. http://doi.org/10.17081/ psico.20.38.2559

Ossa Cornejo, C., Navarrete Acuña, L., y Jiménez Figueroa, A. (2014). Estilos parentales y calidad de vida familiar en padres y madres de adolescentes de un establecimiento educacional de la ciudad de Chillán (Chile). Investigación y desarrollo, 22(1).

Pierucci, N.A. y Luna, B.K.P. (2014). Relación entre estilos parentales, estilos deapego y bienestar psicológico. Psicología y Salud, 13(2), 215-225.

Ramos, M. P. y Martínez, C. A. (2015). Los Estilos Parentales: Su Relación en la Negociación y el Conflicto entre Padres y Adolescentes. Acta de Investigación Psicológica, 5(2), 1972-1983.

Reyes, V., Reséndiz, A., Alcázar, R., y Reidl, L. (2017). Las estrategias de afrontamiento que utilizan los adolescentes ante situaciones que provocan miedo. Psicogente, 20(38), 240-255. http://doi.org/10.17081/ psico.20.38.2544

Richaud, M. C., Mesurado, B., Samper-García, P., Llorca, A., Lemos, V., y Tur, A. (2013). Estilos parentales, inestabilidad emocional y agresividad en niños de nivel socioeconómico bajo en Argentina y España. Ansiedad estrés, 53-69.

Richaud, M.C., Mestre, M.V., Lemos, V., Tur, A., Ghiglione, M., y Samper, P. (2013).La influencia de la cultura en los estilos parentales en contextos de

vulnerabilidad social. Avances en Psicología Latinoamericana, 31(2),419-431.

Rivera-Porras, D. (2017). Prácticas pedagógicas: Desarrollo humano y construcción de sentido. En Hernández, J. D., Garavito, J. J., Torrado, R. A., Salazar, J. P., Espinosa, J. F. (EDS). Encrucijadas pedagógicas: Resignificación, emergencias y praxis educativa (p.339-363). Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela: Ediciones Astro Data, S.A. ISBN: 978-980-402-240-1. Recuperado de: http://35.172.172.128/handle/123456789/2106.

Robles, E., Oudhof, H., y Mercado, A. (2016). Validez y confiabilidad delinstrumentodevínculoparental(ParentalBondingInstrument,PBI)en una muestra de varones mexicanos. Psicogente, 19(35), 14-24. http://doi.org/10.17081/psico.19.35.1205

Robles, Y., Saavedra, J. E., Mezzich, J. E., Sanez, Y., Padilla, M., y Mejia, O. (2016). Índice de calidad de vida: Validación en una muestra peruana. Revista anales de salud mental, 26(2).

Rodríguez Mantilla, J.M., y Fernández Díaz, M. (2015). Diseño y validación de un instrumento de medida del clima en centros de educación secundaria. Educación XX1,18(1).

Romero, N. A. R., Guajardo, J. G., Guinea, D. V., y Alegría, M. L. (2016). Influencia de las habilidades emocionales, los estilos de comunicación y los estilos parentales sobre el clima familiar. RIDPSICLO,2(3),6.

Roncero, C. (2015). La validación de instrumentos psicométricos: un asunto capital en la salud mental. Salud mental, 38(4),235-236.

Rosa-Alcázar, A.I., Parada-Navas, J.L., y Rosa-Alcázar, Á. (2014). Síntomas psicopatológicos en adolescentes españoles: relación con los estilos parentales percibidos y la autoestima. Anales de psicología, 30(1),133-142.

Sampieri, R. H., Valencia, S. M., y Soto, R. C. (2014). Construcción de un instrumento para medir el clima organizacional en función del modelo de los valores en competencia. Contaduría y administración, 59(1), 229-257.

Segredo Pérez, A.M., Pérez Piñero, J., y López Puig, P. (2015). Construcción y validación de un instrumento para evaluar el clima organizacional en el

ámbito de la salud pública. Revista Cubana de Salud Pública,41(4),0-0.

Tinoco, L., Heras, E., Castellar, A., y Zapata, L. (2011). Validación del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje formacorta-MSLQSF, en estudiantes universitarios de una institución pública-SantaMarta. Psicogente, 14(25).

Toro, R. A. y Vargas, C. V. (2014). Escala de Sociotropía- Autonomía (SAS): propiedades psicométricas de la adaptación a Colombia. Psicogente, 17(32), 323-336.

Virla, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach.Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales,12(2),248-252.

ViteSierra, A. y Pérez Vega, M.G. (2014). El papel de los esquemas cognitivos y estilos de parentales en la relación entre prácticas de crianza y problemas de comportamiento infantil. Avances en Psicología Latinoamericana,32(3).

8 RENDIMIENTO ACADÉMICO Y RELACIONES INTRAFAMILIARES EN ESTUDIANTES REPITENTES DE SECUNDARIA

Diego Rivera-Porras[25], Henry de Jesús Gallardo Pérez[26], Andrés Ricardo Mora Ortiz[27], Lilibeth Dayana Gómez Machado[28] y Diosa María Barrios Barrios[29]

[25]Psicólogo - Universidad de Pamplona (UP), Colombia. Magíster en Dirección Estratégica con Especialidad en Gerencia. Módulo Optativo: Recursos Humanos y Gestión del Conocimiento - Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI), Puerto Rico. Especialista en Gerencia en Riesgos Laborales, Seguridad y Salud en el Trabajo - Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), Colombia. Especialista en Estadística Aplicada - Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: d.rivera@unisimonbolivar.edu.co, diegoandresriveraporras23@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2169-3208

[26]Licenciado en Matemáticas y Física - Universidad de Pamplona (UP), Colombia. Doctor en Educación - Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela. Magíster en Economía - Universidad de Los Andes (UNIANDES), Colombia. Especialista en Estadística - Universidad Nacional de Colombia (UN), Colombia. Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: henrygallardo@ufps.edu.co, hjgallar@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4377-3903

[27]Psicólogo - Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: a_mora@unisimon.edu.co, armo-17@hotmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9892-4858

[28]Psicóloga - Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: l_gomez2@unisimon.edu.co, lilibethgomez2319@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1950-5853

[29]Psicóloga - Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: d_barrios@unisimon.edu.co, diosabarrios95@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2606-3803.

Palabras clave

Rendimiento académico, relaciones intrafamiliares, repitencia, unión y apoyo, dificultades, expresión.

Resumen

Este capítulo tuvo como objetivo analizar la relación entre el rendimiento académico y las relaciones intrafamiliares de los estudiantes repitentes de secundaria una institución educativa de San José de Cúcuta. Para este fin, se aplicó un enfoque de investigación cuantitativo con un diseño no experimental de alcance descriptivo y corte transversal. Se realizó un muestreo por conveniencia, el cual estuvo conformado por 58 estudiantes repitentes pertenecientes a una Institución Educativa de la ciudad de Cúcuta en el año 2016. Para la obtención de la información se aplicó la escala de relaciones intrafamiliares (ERI). Los resultados obtenidos, permitieron concluir que no existe una relación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico y las relaciones intrafamiliares. Sin embargo, los participantes de este estudio se caracterizaban por recibir un alto grado de comunicación, unión y apoyo.

ACADEMIC PERFORMANCE AND INTRA-FAMILY RELATIONSHIPS OF REPEAT STUDENTS IN HIGH SCHOOL

Palabras clave
Academic restructuring, intra-family relationships, repetition, union and support, difficulties, expression.

Abstract
The objective of this chapter was to analyze the relationship between academic performance and intra-family relationships of repeat students in a secondary educational institution in San José de Cúcuta. For this, a quantitative research approach with a non-experimental design of descriptive scope and cross-section was applied. A convenience sampling was carried out, which consisted of 58 repeating students belonging to an educational institution of the city of Cúcuta in 2016. In order to obtain the information, the scale of intra-family relations was applied. The results obtained allowed us to conclude that there is no statistically significant relationship between academic performance and intra-family relationships. However, the participants of this study were characterized by receiving a high degree of communication, union and support.

Introducción

La academia es uno de los escenarios prioritarios para el desarrollo social del individuo, este espacio complementa el proceso formativo de saberes, conductas y normas que ha recibido desde su ambiente familiar (Escudero, 2011). Esta interacción en los individuos se postula como el principal sistema socializador, tal como lo expone Jaramillo (2014) refiriéndose a la familia como el primer mundo social que encuentra el niño y a través del cual se les proporcionan las primeras experiencias, se introducen las relaciones íntimas y personales, y aprenden a cómo ser tratados como individuos distintos (Esteinou, 2014).

Por tanto, la escolaridad del niño involucra retos diarios donde él debe superar a nivel educativo los objetivos que se proponen desde la academia;

como lo es el cursar un año escolar cumpliendo con la totalidad de las materias y logros que se determinen en la institución (Jaramillo, 2011). Por ende, cuando un estudiante no cumple con los logros propuestos por el colegio, debe repetir el año escolar en el que se encuentra (Pérez y Reinoza, 2011). Autores como González, Correa y García (2016) se refieren a la repitencia como un fenómeno multicausal asociado a las características personales del estudiante como lo son su biografía personal y académica, edad, sexo, relaciones familiares y motivación.

La Secretaria de Educación Municipal de Cúcuta (2014) registró para ese año que el total de estudiantes inscritos en secundaria fue de 37.500 en el sector oficial, es decir en los colegios de carácter público de la ciudad, de los cuales 3045 repitieron el año escolar, representando el 8% del total. Esta cifra se convirtió en una alarma para la academia dado que se aumentó de forma significativa el número de repitentes dificultando los procesos de aprendizaje y fomentando la necesidad de reconocer y analizar las posibles causas que desencadenan la repitencia (UNR, 2011; Villamil, Mise y Serrano, 2015), entre las cuales se contemplan las relaciones intrafamiliares (UNR, 2011; Villamil, Mise y Serrano, 2015; Carrillo-Sierra, Forgiony-Santos, Rivera-Porras, Bonilla-Cruz, Montánchez-Torres y Alarcón-Carvajal, 2018), (Rodríguez, 2014).

De acuerdo con Quintero, Escalante y Villamizar (2013) las familias que cuentan con un funcionamiento adecuado o funcional pueden proveer a sus integrantes un desarrollo integral y un estado de salud favorable en contraparte las familias que a nivel de interaccionan se catalogan como disfuncionales aumentan la probabilidad de convertirse en un factor de riesgo para alguno de sus miembros.

Desde el ámbito nacional, se ha evidenciado que en Colombia el sistema educativo se ha transformado en las últimas dos décadas, al surgir la reforma constitucional de 1991 se fortalece consigo la ley de educación 115 de 1994, con ello se consagra el acceso a la educación convirtiéndose en un importante proceso de integración social, gestor de oportunidades y formación ciudadana (Forgiony-Santos, 2017; Carrillo-Sierra, Rivera-Porras, Forgiony-Santos,

Bonilla-Cruz y Montánchez-Torres, 2018). Por ello el ambiente formativo es propicio para el individuo y debe ser asequible para la totalidad de los ciudadanos.

En Norte de Santander el acceso a la educación presentó constantes cambios, un ejemplo de ello es que en el año de 2007 la totalidad de estudiantes matriculados pasó de 57.151 a 47.172 en 2012 y en el nivel de básica secundaria se presentó una cifra de 21.315 estudiantes matriculados en 2007 a 17.595 en el año 2012, es decir hubo una variación decreciente del 7.45% (Figueroa y Ramírez, 2013).

Por tanto, se hace necesario conocer los factores implícitos en el fenómeno de la repitencia escolar para así facilitar un panorama que permita disminuir problemáticas de mayor magnitud dentro del ambiente académico, como es el bajo rendimiento académico (Saade, 2014) el cual es definido por Martínez (2013) como la incapacidad definitiva del sujeto para superar, alcanzar o culminar logros y niveles propios de un sistema escolar, razón por la que la persona no es certificado ni avalado en términos de competencias ni habilidades mínimas o básicas y por ende el estudiante decide dar por finalizado su proceso formativo.

Por consiguiente, el bajo rendimiento académico es un hecho que se vivencia en múltiples aspectos de la vida de un individuo, se convierte en un proceso cíclico de autocensura y poco dinamismo. Cuando el fracaso se genera en individuos que se encuentran en pleno desarrollo académico y cuyas causan obedecen a una no posible participación por parte de las entidades educativas se reflejarán en diferentes aspectos del estudiante (Torres, Acevedo y Gallo, 2015). Por tanto, el fracaso escolar genera en el estudiante múltiples estigmas que se interpretan en otros estadios de desarrollo, y que al mismo tiempo dichos estadios son también precursores de que se produzca el fracaso escolar, es decir, son causales del mismo (Toscano, 2016). Estos aspectos son consecuencia de una baja formación y dificultades atravesadas dentro del principal agente de la sociedad que son las familias, sin dejar a un lado el desarrollo social del niño (Fuentes, 2015).

De acuerdo con lo anterior, las familias, los profesores y los estudiantes son los tres grupos importantes y que definen la educación, y al desequilibrarse uno de ellos se produce el deterioro académico (Gallego, 2012; García-Echeverri, Hurtado-Olaya, Quintero-Patiño, Rivera-Porras y Ureña-Villamizar, 2018); de allí que la constitución política de 1991 establece que el estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines para el alcance del desarrollo integral de los ciudanos (Constitución Política de Colombia, 1991).

Desarrollo del tema

Concretar un concepto de familia es un reto en la actualidad, debido a los cambios que se han presentado en su estructura y en sus funciones, Oliva y Villa (2014) señalan que etimológicamente la palabra se encuentra relacionada con la descripción de un conjunto de humanos que en conjunto satisfacen sus necesidades y conforman un sentido de pertenencia y propiedad.

Esta concepción mantuvo algunas de sus características con el pasar del tiempo, la familia tradicional representaba una organización social que partía de la unión entre un hombre y una mujer con un fin reproductivo, protector, educativo y de transmisión de creencias, cultura e ideología, siendo la mujer a quien le correspondía el rol de cuidadora por lo que sus funciones se fijaban en las tareas del hogar y la educación de sus hijos, mientras que el hombre bajo la imagen de autoridad le correspondía la protección de su esposa y el control de los hijos, poniendo firmeza y rigidez, así mismo su rol se definía en torno al mantenimiento económico del hogar (Garibay, 2013).

Aun así, diferentes situaciones han producido un cambio de perspectiva de este modelo de familia, ya que es posible encontrar familias nucleares reducidas en las que existe solo un hijo o simplemente no se encuentra presente debido a factores bilógicos o de decisión de los conyugues, otra es la familia monoparental producto de la ausencia de un padre, por otro lado las familias extensas vinculan a diferentes miembros con o sin un grado

de consanguineidad y por último una que es reconocida más recientemente como lo es la familia homoparental o de parejas homosexuales (Henao, 2012).

Independientemente de su estructura a la familia le corresponde diferentes fines, en esto Oliva y Villa (2014) señala que el fin biológico es la concepción de nuevos miembros que adicionen individuos para la sociedad, así como el goce de relaciones sexuales en la pareja, seguidamente el fin psicológico se encuentra relacionado con proporcionar la seguridad afectiva (González, 2013), así como proveer al integrante procesos adaptativos que le permita desenvolverse posteriormente en la sociedad, también promueve el desarrollo emocional y la independencia por medio de la educación y el desarrollo de hábitos (González, 2013; Bonilla-Cruz, Forgiony-Santos y Rivera-Porras, 2017).

Por lo tanto, la familia se vuelve un pilar fundamental para el aprendizaje en los hijos, transformando la esfera individual de cada integrante, Parada (2010) señala que este proceso se da por medio de la asimilación de valores de orden público, religioso, de género, clase y cívicos con los cuales se regenera el tejido social; así mismo se favorece el desarrollo de la personalidad y de la autonomía, siendo entonces la familia la célula básica para el aprendizaje del amor, la educación y la socialización (López, 2013; Bonilla-Cruz, Forgiony-Santos y Rivera-Porras, 2017).

Es así que la familia le otorga al integrante las habilidades necesarias para desenvolverse socialmente, además que tiene una actividad recíproca con el espacio educativo, es decir que la familia y la escuela tienen en cuenta dos actividades paralelas en torno al aprendizaje, además que la familia fortalece los saberes que se van adquiriendo en el espacio formal (Pérez y Reinoza, 2011).

Las características de los microsistemas pueden desfavoreces los procesos de aprendizaje y desempeño académico; la familia debiera ofrecer vínculos seguros, promover conductas prosociales y favorecer el desarrollo, no obstante, a la diferencias en el funcionamiento de las familias se requiere

de conocer las particularidades de las mismas y nivel de afectación en el educacando (Garibay, 2013, Gifre y Esteban, 2012).

El rendimiento académico es un término conocido dentro del sistema escolar para señalar el grado de desarrollo que ha tenido una persona en su proceso de aprendizaje, un estudiante puede tener un rendimiento académico alto o bajo dependiendo de factores variados, algunos de ellos son de carácter personal, ya sean motivacionales o referenciados a dificultades del aprendizaje, también pueden ser familiares o del contexto en el que se encuentra el estudiante (Martín, Fuentes, Martos, Márquez, Jurado y Linares, 2016; Rivera-Porras, 2017).

La educación formal hace referencia a la formación que es impartida por establecimientos educativos aprobados por el Ministerio de Educación de Colombia y tiene una estructura divida en tres niveles, el primero es el de preescolar y comprende los grados prejardín, jardín y transición, el segundo nivel es el de básica y parte de los grados primero a noveno desarrollados en el ciclo de básica primaria (hasta quinto grado) y básica secundaria (de sexto a noveno), por último la educación media comprende los grados décimo y once, a su vez se desarrolla la educación media técnica en estos grados con la finalidad de preparar a los estudiantes para el desempeño laboral (Ministerio de Educación, 2014).

En Colombia se han presentado diferentes cambios en el sistema de educación con la finalidad de garantizar una educación esencial y óptima, muchos de estos cambios han sido dirigidos a la evaluación que se hace de los estudiantes en el aula de clase, en torno a esto, el Ministerio de Educación Nacional a través del decreto 230 del año 2002 estipula normas en torno a la evaluación y promoción de los educandos; en materia de evaluación indica que se hará de acuerdo a la escala excelente, sobresaliente, aceptable y deficiente. Por lo tanto estas categorías facilitan la forma en como un estudiante puede indicársele un desempeño académico bajo o alto (Ministerio de Educación Nacional, 2014). Así mismo, en torno a la promoción el decreto señala que el establecimiento educativo debe garantizar que el 95% de los

estudiantes inscritos en un determinado grado finalicen el año académico y sean ascendidos.

A su vez, para el año 2009 el Gobierno Nacional por medio del decreto 1290 otorga a los establecimientos educativos la facultad para definir el sistema institucional de evaluación en el que se tengan en cuenta más allá de la cantidad de materias o habilidades con el que el estudiante es medido para indicarle que tiene un desempeño académico alto o bajo y por ende aprobar la promoción del año escolar o repetirlo, estos elementos de evaluación están implícitos según el modelo pedagógico adoptado por la institución y la misión o propósitos establecidos.

Teniendo en cuenta lo anterior, las instituciones educativas se direccionan según las normativas vigentes del Ministerio de Educación, aun así, se proporciona ciertas libertades para establecer un modelo de evaluación, los estudiantes son medidos según las habilidades adquiridas por medio de la escala señalada con anterioridad; cada institución define un modelo pedagógico este direcciona el aprendizaje de los estudiantes y el actuar del docente, es por esto que en el aula se encuentra un sistema de evaluación que debe ser comprendido por los actores académicos que finalmente ayuda a comprender la cantidad de estudiantes que no son aptos para ascender un año y por ende repetir el año académico (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Es decir, la repitencia escolar es una estrategia por parte del sistema educativo para retener al estudiante que no cumple con los logros propuestos por la institución, es por esto que la repitencia se transforma en un fenómeno amplio para su comprensión (Fuentes, 2015).

El desarrollar estrategias al interior del aula facilita la obtención de los logros académicos, diferentes pautas son usadas por los docentes para promover las habilidades y aprendizajes en los estudiantes, las calificaciones son solo una forma de cuantificar el aprendizaje, es por esto que Beltrán, Duarte, Garzón y Suarez (2015) en su estudio identifican que al promover el sentido de agencia y autogestión el estudiante se siente más motivado para presentar los deberes académicos, abrir espacios de exploración facilita que el estudiante tome decisiones por sí mismo e integre a su grupo de trabajo en el

análisis y comprensión de los temas (Escudero, 2011). También encuentran significativo el uso de motivaciones extrínsecas, estos elementos en su mayoría han sido mediados por calificaciones, aun así, el uso de nuevas tecnologías y la innovación hacen que el estudiante se interese más en la obtención del conocimiento (Broc, 2017).

Así como la familia se presenta como una interacción de miembros contiene una serie de características, en relación a esto, Rivera y Andrade (2010) indican que las relaciones del sistema familiar son "las interconexiones que se dan entre los integrantes de cada familia" (p.17) estas relaciones están influenciadas según el grado de unión y el apoyo que se establezca al interior, siendo esta la tendencia de la familia a realizar actividades en conjunto, de convivir y de apoyarse mutuamente, se asocia con un sentido de solidaridad y de pertenencia con el sistema familiar, es por esto que la familia es el contexto natural para crecer y recibir apoyo, que a lo largo del tiempo va elaborando sus propias pautas de interacción, las cuales constituyen la estructura familiar (Medellín, Rivera, López, Kanán y Rodríguez, 2012).

La naturaleza de estas relaciones han sido analizadas en diferentes estudios con la finalidad de determinar su influencia en dificultades que pueda atravesar alguno de sus miembros, al hablar específicamente de rendimiento académico se aplica una gran importancia de relaciones positivas para facilitar un mejor aprendizaje en los estudiantes, un entorno familiar agresivo y que hace uso del maltrato ya sea de carácter físico o verbal limita el proceso académico de sus integrantes, así lo indican García, González, Macías, Arzate y Lugo (2017) quienes encontraron en una población analizada que aquellos estudiantes que reconocía su hogar como violento presentaban un menor desempeño académico "simplemente cuando el niño está en presencia de la violencia tendrá una alteración, esta pudiera ser en su desarrollo cognoscitivo alterando sus diferentes áreas de desarrollo" (p.831).

Por otro lado, el apoyo dado por los integrantes se hace fundamental para promover un mejor rendimiento académico, los padres de familia deben tener un rol activo en los procesos académicos y en el acompañamiento de

las tareas y actividades escolares, esto genera motivación y seguridad en el estudiante, además, que facilita que el proceso de aprendizaje sea mediado entre lo que el niño aprende en la institución y lo que es promovido desde el ambiente familiar, los padres también funcionan como reforzadores (Bullón, Campos, Castaño, Del Barco y Del Río, 2017). Indican que los apoyos de los padres están determinados por diferentes factores de orden social y cognitivo como las expectativas,nivel educativo y vocación familiar.

Por último, la comunicación representa un aprovechamiento del vínculo familiar para brindar a los integrantes un espacio de expresión de emociones e ideas y que promueve un mayor proceso de intercambio o retroalimentación, Pacheco y Arteaga (2014) concluyen que en la actualidad no es reconocida en las familias la importancia de la comunicación, y el rol que tienen los padres para fomentar la expresión dentro del hogar, por lo que se consideran necesarios los espacios de encuentro y diálogo, con un clima de buen humor y tiempo para educar y dar consejos a los hijos respondiendo a necesidades de la época y demandas de las nuevas generaciones (Vivas-García, M., Cuberos, M.A., Albornoz-Arias, N., Mazuera-Arias, R., y Carreño-Paredes, M, 2018Carrillo, S.M., Arenas, V, Cadrazco , J y Amaya, A, 2017).Villamizar-Ibarra, J. 2016).

Metodología

Investigación cuantitativa, de alcance descriptivo, diseño no experimental, (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Se realizó un muestreo por conveniencia según lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2014), y se establecieron como criterios de inclusión el pertenecer a la institución educativa y el haber perdido un año académico. La muestra estuvo conformada por 58 estudiantes repitentes pertenecientes a una Institución Educativa de la ciudad de Cúcuta en el año 2016.

Instrumentos y técnicas.

Para la recolección de la información se aplicó la escala de evaluación

de las relaciones familiares (E.R.I.) diseñada por Rivera y Andrade (2010) la cual evalúa la percepción que se tiene del grado de unión familiar, la forma en la que las familias afrontan los problemas, la expresión de emociones, el manejo de las reglas y la adaptación a las situaciones de cambio (véase Tabla 1). Esta escala está conformada por 56 reactivos en la versión larga y cuenta con una confiabilidad de 0.93, está diseñada como una escala tipo Likert que contiene cinco opciones de respuesta y su rango máximo es totalmente de acuerdo y mínimo totalmente en desacuerdo.

La escala fue usada en la investigación realizada por Villamil, Mise y Serrano en el año 2015 en la ciudad de Cúcuta (Colombia). El estudio tuvo como objetivo medir el nivel de funcionalidad de las relaciones intrafamiliares del núcleo familiar de los pacientes con cáncer, inscritos en un programa de lucha contra el cáncer. Cabe resaltar el grado de similitud presente en las variables del instrumento en lo relacionado a su consistencia interna *(p<0,05)*.

Hipótesis.

Hipótesis nula.

No existe una relación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico y las relaciones intrafamiliares es nula *(p≥0,05)*.

Hipótesis alterna.

Existe una relación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico y las relaciones intrafamiliares *(p<0,05)*.

Además, se debe aclarar que el valor p (Sig.) de la tau b de Kendall se interpretará de la siguiente manera: 1. De 0 a 0.19 muy baja correlación. 2. De 0.20 a 0.39 baja correlación. 3. De 0.40 a 0.59 moderada correlación. 4. De 0.60 a 0.79 buena correlación. 5. De 0.80 a 1.00 muy buena correlación.

Tabla 1
Operacionalización de variables.

Variable	Definición	Dimensión	Concepto	Indicadores	Ítems
Relaciones intrafamiliares	"Son las interconexiones que se dan entre los integrantes de cada familia". Rivera y Andrade (2010)	Unión y Apoyo	"Es la tendencia de la familia de realizar actividades en conjunto, de convivir y de apoyarse mutuamente. Se asocia con un sentido de solidaridad y de pertenencia con el sistema familiar". (Rivera y Andrade, 2010)	Trabajo en equipo	5, 20, 25, 30, 45, 55
				Dinámica familiar	10, 15, 35, 40, 50
		Expresión	"Se refiere a la posibilidad de comunicar verbalmente las emociones, ideas y acontecimientos de los miembros de la familia dentro de un ambiente de respeto". (Rivera y Andrade, 2010)	Comunicación asertiva	1, 26, 31
				Resolución de conflictos	28, 38, 41, 43, 48, 51, 53
				Sentido de pertenencia	3, 6, 11, 13, 16, 18, 21, 23, 33, 36, 46
		Dificultades	"Esta dimensión evalúa los aspectos de las relaciones intrafamiliares considerados ya sea por el individuo, o por la sociedad como indeseables, negativos, problemáticos o difíciles. Permite identificar el grado de percepción de "conflicto" dentro de una familia". (Rivera y Andrade, 2010)	Comunicación disfuncional	7, 9, 12, 22, 24, 27, 29, 39, 42, 52
				Disfuncionalidad familiar	2, 4, 17, 32, 34, 37, 44, 49, 54, 56
				Impasibilidad	14, 19, 47

Fuente: Adaptado de Rivera y Andrade (2010)

Resultados

En el siguiente apartado se muestran los resultados obtenidos de la aplicación de la Escala de Relaciones Intrafamiliares en la población objetivo estudiantes repitentes, en el primer periodo del año 2017 el 69% de estudiantes

se encuentran en un promedio escolar moderado el cual comprende el rango de 3.0 a 3.9 según refiere el colegio. Se observa al analizar los datos de las notas, que en la totalidad de materias académicas prevalece el indicador de moderado, representando que un alto número de estudiantes han alcanzado el logro académico, teniendo en cuenta que sólo en las materias pertenecientes al área de Lengua Castellana, Matemáticas y Ciencias Naturales hay presencia de estudiantes con rango bajo o muy bajo.

Tabla 2
Relaciones Intrafamiliares y Rendimiento Académico.

Relaciones Intrafamiliares	Rendimiento Académico					
	Bajo	%	Moderado	%	Total	%
Moderado	5	42	7	58	12	100
Alto	4	24	13	76	17	100
Total	9	31	20	69	29	100

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta la tabla 2, de los estudiantes que se encuentran en un rango moderado en torno a las relaciones familiares, el 18% (5) tienen un promedio académico bajo y el 25% (7) un promedio moderado, mientras que los estudiantes que se encuentran en un rango de relaciones intrafamiliares alto tienen un promedio académico bajo (12%) es decir 4 estudiantes y alto (45%) es decir 13 estudiantes.

De acuerdo a la tabla 3 los estudiantes en la asignatura de lengua castellana en un 66% tienen un promedio moderado, mientras que el 14% se encuentra en rango bajo y el 17% rango alto, solo el 3% tiene un rango muy bajo. En cuanto a la materia de matemáticas el 59% tienen un rango moderado, el 17% rango alto, misma cifra para el rango bajo y el 7% muy bajo. Seguidamente, el 62% cuenta con indicador de moderado, un 24% indicador alto, un 10% indicador bajo y el 3% muy bajo para la materia de biología, a su vez, en química el 59% de los estudiantes tiene un rango moderado, el 34% alto y el 7% bajo, para la materia de física el 69% tiene un indicador de moderado, el 17% alto y el 14% bajo.

Tabla 3
Rendimiento académico.

		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia total	Porcentaje total
Lengua castellana	Muy bajo	1	3	29	100
	Bajo	4	14		
	Moderado	19	66		
	Alto	5	17		
	Muy alto	0	0		
Matemáticas	Muy bajo	2	7	29	100
	Bajo	5	17		
	Moderado	17	59		
	Alto	5	17		
	Muy alto	0	0		
Biología	Muy bajo	1	3	29	100
	Bajo	3	10		
	Moderado	18	62		
	Alto	7	24		
	Muy alto	0	0		
Química	Muy bajo	0	0	29	100
	Bajo	2	7		
	Moderado	17	59		
	Alto	10	34		
	Muy alto	0	0		
Física	Muy bajo	0	0	29	100
	Bajo	4	14		
	Moderado	20	69		
	Alto	5	17		
	Muy alto	0	0		

Fuente: Elaboración propia

Para la materia de artística el 83% se encuentra en un índice moderado y el 17% en alto, para la asignatura de emprendimiento el 72% de los estudiantes se encuentran en un rango moderado y el 28% en un rango alto, en sociales el 69% es de rango moderado, el 28% rango alto y el 3% rango bajo, en cátedra para la paz el 59% tiene un rango moderado, el 38% un rango alto y el 3% rango bajo. En torno a la materia de inglés, el 69% cuenta con un índice moderado, el 31% un índice alto y el 3% muy bajo.

Tabla 4
Rendimiento académico.

		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia total	Porcentaje total
Artística	Muy bajo	0	0	29	100
	Bajo	0	0		
	Moderado	24	83		
	Alto	5	17		
	Muy alto	0	0		
Emprendimiento	Muy bajo	0	0	29	100
	Bajo	0	0		
	Moderado	21	72		
	Alto	8	28		
	Muy alto	0	0		
Sociales	Muy bajo	0	0	29	100
	Bajo	1	3		
	Moderado	20	69		
	Alto	8	28		
	Muy alto	0	0		
Cátedra de la paz	Muy bajo	0	0	29	100
	Bajo	1	3		
	Moderado	17	59		
	Alto	11	38		
	Muy alto	0	0		
Inglés	Muy bajo	2	7	29	100
	Bajo	5	17		
	Moderado	20	69		
	Alto	2	7		
	Muy alto	0	0		

Fuente: Elaboración propia

Por último, en cuanto a la materia de religión el 66% es moderado, el 24% alto y el 10% tecnología e informática, el 55% tienen un rango moderado, el 31% rango alto y el 1°% rango bajo, en educación física cuentan en un 55% con rango moderado y 45% con rango alto. Teniendo en cuenta lo anterior, del total de estudiantes el 69% cuentan con un promedio académico moderado y el 31% con un promedio bajo.

Tabla 5
Rendimiento académico.

		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia total	Porcentaje total
Ética	Muy bajo	1	3	29	100
	Bajo	0	0		
	Moderado	19	66		
	Alto	9	31		
	Muy alto	0	0		
Religión	Muy bajo	0	0	29	100
	Bajo	3	10		
	Moderado	19	66		
	Alto	7	24		
	Muy alto	0	0		
Tecnología e informática	Muy bajo	1	3	29	100
	Bajo	3	10		
	Moderado	16	55		
	Alto	9	31		
	Muy alto	0	0		
Educación física	Muy bajo	0	0	29	100
	Bajo	0	0		
	Moderado	16	55		
	Alto	13	45		
	Muy alto	0	0		
Promedio	Muy bajo	0	0	29	100
	Bajo	9	31		
	Moderado	20	69		
	Alto	0	0		
	Muy alto	0	0		

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta los datos de la anterior tabla, los estudiantes repitentes cuentan en un 48% con rango muy alto en torno a la unión y apoyo, mientras que el 31% de ellos se encuentra en rango alto, el 17%

Tabla 6
Relaciones intrafamiliares.

		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia total	Porcentaje total
Unión y apoyo	Muy bajo	0	0	29	100
	Bajo	1	3		
	Moderado	5	17		
	Alto	9	31		
	Muy alto	14	48		
Expresión	Muy bajo	0	0	29	100
	Bajo	3	10		
	Moderado	5	17		
	Alto	15	52		
	Muy alto	6	21		
Dificultades	Muy bajo	0	0	29	100
	Bajo	5	17		
	Moderado	18	62		
	Alto	6	21		
	Muy alto	0	0		
Relaciones intrafamiliares	Muy bajo	0	0	29	100
	Bajo	0	0		
	Moderado	12	41		
	Alto	17	59		
	Muy alto	0	0		

Fuente: Elaboración propia

rango moderado y el 3% rango bajo. En torno a la dimensión de expresión, el 52% se encuentra en un rango alto, el 21% en rango muy alto, el 17% en moderado y el 10% en bajo. Seguidamente en la dimensión de dificultades el 62% se ubica en un rango moderado, el 21% en rango alto y el 10% en rango bajo, indicando que el 59% de los estudiantes se encuentra en un rango alto en torno a las relaciones intrafamiliares, mientras que el 41% en rango moderado.

La correlación del tau b de Kendall mide la relación entre los rangos de las variables estudiadas. Al plantear la hipótesis nula, se parte de la independencia en la relación de las variables estudiadas *(relaciones*

Tabla 7
Correlación desempeño académico y relaciones intrafamiliares.

Tau b de Kendall		Unión y apoyo	Expresión	Dificultades	Relaciones intrafamiliares
Lengua castellana	Coeficiente de correlación	0.24	0.15	-0.08	0.21
	Sig. (bilateral)	0.15	0.38	0.66	0.24
Matemáticas	Coeficiente de correlación	0.22	0.25	-0.03	0.22
	Sig. (bilateral)	0.18	0.13	0.88	0.22
Biología	Coeficiente de correlación	0.18	0.11	-0.08	0.03
	Sig. (bilateral)	0.29	0.51	0.63	0.86
Química	Coeficiente de correlación	0.15	0.05	-0.12	-0.09
	Sig. (bilateral)	0.37	0.78	0.5	0.61
Física	Coeficiente de correlación	0.42	0.33	-0.19	0.3
	Sig. (bilateral)	0.01	0.05	0.28	0.1
Artística	Coeficiente de correlación	0.42	0.17	-0.02	0.38
	Sig. (bilateral)	0.02	0.33	0.89	0.04
Emprendimiento	Coeficiente de correlación	0.17	-0.01	0.09	0.05
	Sig. (bilateral)	0.33	0.96	0.63	0.8
Sociales	Coeficiente de correlación	-0.13	-0.14	-0.22	-0.14
	Sig. (bilateral)	0.46	0.43	0.21	0.44
Catedra de la paz	Coeficiente de correlación	-0.18	-0.09	0.37	-0.01
	Sig. (bilateral)	0.3	0.62	0.04	0.96
Inglés	Coeficiente de correlación	-0.05	-0.11	0.1	-0.11
	Sig. (bilateral)	0.76	0.53	0.56	0.55
Ética	Coeficiente de correlación	0.02	0.04	0.29	0.06
	Sig. (bilateral)	0.92	0.8	0.1	0.75
Religión	Coeficiente de correlación	0.03	0.11	0.08	0.11
	Sig. (bilateral)	0.88	0.52	0.64	0.56
Tecnología e informática	Coeficiente de correlación	0	0.02	0.05	0.12
	Sig. (bilateral)	0.98	0.93	0.77	0.5
Educación física	Coeficiente de correlación	-0.07	-0.2	0.06	-0.09
	Sig. (bilateral)	0.69	0.25	0.74	0.64
Promedio	Coeficiente de correlación	0.23	0.26	-0.19	0.19
	Sig. (bilateral)	0.19	0.14	0.29	0.31

Fuente: Elaboración propia

intrafamiliares y rendimiento académico; p≥0,05). Al analizar los resultados de la prueba estadística se determinó con un 95% de confianza que existe relación entre la dimensión: unión y apoyo y física *(p<0,01)*, unión y apoyo y artística *(p<0,02)*, dificultades y cátedra de la paz *(p<0,04)* y las relaciones intrafamiliares y la artística *(p<0,04)*. Así mismo, se identifica una relación positiva, lo que indica que, a mejor relación intrafamiliar, mejor será el desempeño entre las asignaturas académicas evaluadas.

Discusión

La presente investigación tuvo por objetivo Analizar la relación entre el rendimiento académico y las relaciones intrafamiliares de estudiantes repitentes, es por esto que al observar los datos obtenidos en ambas variables se evidencia que un alto número de estudiantes con promedio Moderado que tienen relaciones intrafamiliares en rango Alto, frente a lo anterior, Jaramillo y Tovar (2013) señalaron que el rendimiento académico se compone por una esfera individual y otra social, en el que el aprendizaje dependerá no solo del contexto educativo institucional sino también del ambiente familiar y social.

De acuerdo con esto, Chaparro, Díaz y Caso (2014) hacen hincapié en que la interacción familiar es una variable socio ambiental de vital importancia para el desempeño académico del estudiante, debido a que en ella se encuentran inmersas características socioeconómicas y de capital cultural que interfieren en el proceso educativo (González, 2011), así como el apoyo en actividades educativas y la dinámica familiar que se tenga en el interior del hogar, estas variables constituyen una influencia directa e indirecta ya que determinan no solo las garantías para el acceso a la educación sino también la forma en como la familia le otorga importancia al desempeño académico (Broc, 2017).

Higuera (2015) por su parte refiere que la dinámica familiar tiene una particularidad en el efecto en las conductas de los hijos, para el caso del rendimiento académico la familia es un modelo explicativo del logro académico, la presencia del apoyo representa un efecto indirecto en variables de carácter personal del estudiante como lo es la autoestima y el desarrollo de expectativas (Escudero, 2011).

Al indagar concretamente sobre las dimensiones de unión y apoyo, expresión y dificultades se evidencia en la primera dimensión un porcentaje mayor en la categoría muy alto, en relación señalan Huamán, Huamán y Paucar (2015) que el clima familiar depende en gran medida del grado de unión y apoyo que se presenta, el apoyo se caracteriza en su mayoría por ser económico o moral, en torno al desempeño académico el apoyo que perciban los estudiantes por parte de su familia favorecerá su conducta frente a las dificultades por las que atraviese. Sin embargo, Santander, Martínez y Valladares (2013) al realizar un análisis integral de la población de estudiantes de su estudio encuentran que las familias brindaban poco apoyo en el proceso académico, la unión familiar no siempre es aplicada a los procesos académicos, sino de desarrollo físico y social.

En torno a la expresión la mayoría de estudiantes se encuentran en la categoría muy alto y alto, indicando que los procesos comunicacionales al interior de las familias es funcional, Toscano (2016) hace énfasis en el beneficio que tiene la comunicación en el hogar, ya que direcciona el comportamiento de los hijos en edad escolar al hacerlos más partícipes en el ambiente de formación, aun así al desarrollar su proyecto de investigación encuentran que en la mayoría de hogares no se presencia una comunicación efectiva, repercutiendo en el proceso formativo. Sin embargo, en las instituciones educativas, no solo se valora la participación, sino se tiene mayor valoración a las pruebas escritas, cabe recordar que los criterios de rendimiento escolar o escalas de evaluación son establecidos por cada institución educativa.

En la dimensión de dificultades los estudiantes señalaron que las problemáticas en la familia no son tan altas como se esperaba, variando entre las categorías de bajo, alto y moderado, siendo esta última la de porcentaje mayor pero no representativo, Paredes (2016) refiere que el 68% de la población que estudió percibe que los problemas del hogar inciden en su rendimiento académico. De la misma forma, Gallegos (2013) reconoce que la presencia de la violencia en cualquiera de sus expresiones vulnera la capacidad del estudiante para responder a su proceso académico, en muchos casos de niños y niñas maltratados el desempeño académico tiene una tendencia a disminuir.

En cuanto a la relación entre el rendimiento académicos de estudiantes repitentes y la escala ERI se haya un índice de correlación entre la asignatura de artística y las relaciones intrafamiliares, lo cual afirma la postura de Val Cubero (2013) quien menciona que la familia tiene un papel primordial en la transmisión cultural, específicamente en las artes, muchas familias trasmiten de forma directa los saberes y aprendizajes de generaciones pasadas en torno a la técnica de una determinada expresión artística (pintura, música, entre otros). Por consiguiente, las relaciones familiares funcionales destacan entonces una alta disposición de la familia para favorecer el desempeño académico, en especial de dicha asignatura. Así mismo, Chaparro, Díaz y Caso (2014) refieren que el capital cultural de la familia se integra por el nivel escolar de los miembros, incluyendo los padres, los bienes culturales y la práctica de actividades culturales.

Es importante resaltar que la asignatura de cátedra para la paz guarda un índice de correlación con la dimensión de dificultades, al retomar los resultados dicha dimensión cuenta con una oscilación similar en las categorías de bajo, moderado y alto, señalando así que varios núcleos familiares tienen pocas problemáticas que afecten la dinámica familiar, produciendo una mayor disposición de los estudiantes para los temas relacionados con la paz, en esto Brenes (2014) dimensiona la familia como un pilar fundamental en la educación para la construcción de la paz al ofrecer al individuo las herramientas y habilidades necesarias para la interacción social.

Conclusiones

Las relaciones intrafamiliares de los estudiantes con repitencia escolar se caracterizan por mantener una unión entre los miembros que fortalece el trabajo en equipo, además de brindar apoyo a los integrantes que así lo requieran frente a dificultades o adversidades atravesadas por el mismo; por lo tanto, en relación a la repitencia escolar es posible señalar que las familias tienen una disposición a ayudar a los estudiantes a superar dicho proceso y poder conseguir el logro académico, hallazgo, a considerar para que no se reincida en repetir el año escolar, sin embargo, la principal cooperación la reciben los estudiantes en asignaturas como artes y no en las asignaturas de mayor demanda académica.

El 60% de los estudiantes repitente para el primer corte a académico del 2017 presentaron un promedio moderado de rendimiento académico, lo que representa que la mayoría de ellos han obtenido los logros académicos de cada una de las áreas que comprenden las diferentes asignaturas.

Al realizar la correlación por medio del programa estadístico SPSS y haciendo uso de la tau b de Kendall se encontró que no había un valor significativo menor a 0.05 por lo que se cumple la hipótesis nula del proyecto que indica que no hay correlación entre las relaciones intrafamiliares y el desempeño académico de los estudiantes repitentes.

Por último, es importante destacar la función educativa que tiene la familia en torno a aspectos como lo es la cultura y las habilidades comunicacionales que le otorgan al estudiante mejores condiciones para desarrollarse académicamente, por lo que el aprendizaje es un proceso que parte desde el núcleo familiar y se traslada a un sector formal como lo es la escuela, se sugiere considerar en los criterios de evaluación al interior de las instituciones educativa la participación en la aulas y vinculación de las familiar en estrategias para formar a los padres en acompañamiento escolar de asignaturas con alta exigencia académica.

Como citar este capítulo

Rivera-Porras, D., Gallardo Pérez, H. J., Mora Ortiz A. R., Gómez Machado, L. D. y Barrios Barrios, D. M. (2018). Rendimiento académico y relaciones intrafamiliares en estudiantes repitentes de secundaria. En Carrillo-Sierra, S. M., Sanabria-Herrera, B. Bermúdez-Pirela, V. y Espinosa-Castro, J. F. (Ed.), Actores en la educación: una mirada desde la psicología educativa. (pp.181-208). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Referencias

Barrios, M., López, L., Negrete, A., Troncoso, M., y Montes, C. P. (2016). Características Familiares asociadas al rendimiento académico de niños escolares de las instituciones educativas públicas del área urbana de Cartagena.

Beltrán, C., Duarte, C., Garzón, C., y Suarez, H. (2015). Estrategia pedagógica para afrontar el desencanto y la repitencia escolar (tesisdemaestría).

Bonilla-Cruz, N. J., Forgiony-Santos, J. y Rivera-Porras, D. (2017). Pedagogía del sentido: Reflexiones sobre la práctica pedagógica para la investigación. En Gómez, J., Aguilar, A. J., Jaimes, S. S., Ramírez, C., Hernández Albarracín, J. D., Salazar, J. P., Contreras, J. C. y Espinosa, J. F. (Eds.), Prácticas pedagógicas (p.394-413). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia. ISBN: 978-980-402-237-1. Recuperado de: http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2099.

Bonilla-Cruz, N. J., Forgiony-Santos, J. y Rivera-Porras, D. (2017). Intervención psicosocial y desarrollo de competencias del psicólogo desde la psicología evolutiva. En Graterol, M. E., Mendoza, M. I., Graterol, R., Contreras, J. C., Espinosa, J. F. (Ed.). Prácticas pedagógicas. (p.377-393). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia. ISBN: 978-980-402-237-1. Recuperado de: http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2099.

Brenes, A. R. B. (2014). Convivencia en el contexto familiar: un aprendizaje para construir cultura de paz. Revista Electrónica Redalyc.

Broc, M. (2017). Rendimiento académico y otras variables psicosocio-familiares en alumnos de educación secundaria obligatoria. EuropeanScientificJournal, ESJ, 13(5).

Bullón, F., Campos, M., Castaño, E., delBarco, B., y delRío, I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares. Educación XX1, 20(1), pp.209-232. Doi: 10.5944/educXX1.14475.

Carrillo-Sierra, S. M., Forgiony-Santos, J., Rivera-Porras, D., Bonilla-Cruz, N. J., Montánchez-Torres, M. y Alarcón-Carvajal, M. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. Revista Espacios, 39 (17), 15-32. Recuperado de: http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2167.

Carrillo-Sierra, S. M., Rivera-Porras, D., Forgiony-Santos, J., Bonilla-Cruz, N. J. y Montánchez-Torres, M. (2018). Propiedades psicométricas del cuestionario de inclusión educativa (CIE) en contextos escolares colombianos. Revista Espacios, 39 (23), 24-36. Recuperado de: http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2169.

Carrillo, S.M., Arenas, V. V., Cadrazco , J. A. y Amaya, A. E.(2017).

Representaciones Sociales de la función de la Familia -Escuela en la educación. En Graterol, M.E., Mendoza, M.I, Contreras, J., Graterol, R. y Espinosa, J.F. (Eds.), la Base de la Pirámide (pp.353-372). Maracaibo, Venezuela: Publicaciones Universidad del Zulia.

Chaparro, A., Díaz, K., y Caso, J. (2014). Factores familiares, autoestima, estrategias de estudio y orientación al logro académico en estudiantes de secundaria. Universidad Autónoma. Baja California.

Constitución política de Colombia. (1991). Constitución política de Colombia 1991.

Escudero, J. (2011). Fracaso escolar, exclusión e ducativa:¿De qué se excluye y cómo? Universidad De Granada, 9(1), P.(2005).

Esteinou, R. (2014). Fragilidad y recomposición de las relaciones familiares.A manera de introducción. Desacatos. Revista de Antropología Social, (2), pp. 11-26.

Figueroa, J. y Ramírez, J. (2013). Características asociadas a los planteles y su influencia en las brechas de rendimiento académico en el sistema educativo de la ciudad de San José de Cúcuta (Análisis y evaluación de políticas públicas).

Forgiony-Santos, J. (2017). Prácticas pedagógicas: Concepciones, roles y métodos en la formación del psicólogo bolivariano. En Graterol, M. E., Mendoza, M. I., Graterol, R., Contreras, J. C., Espinosa, J. F. (Ed.). Prácticas pedagógicas. (p.198-218). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia. ISBN: 978-980-402-237-1. Recuperado de: http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2099.

Fuentes, O. (2015). Fracaso escolar: balance de deserción estudiantil en la secundaria, Institución educativa madre Laura sede mixta Andalucía. 2000-2012: Modalidad prácticas informe de pasantias (TesisDoctoral).

Gallego, M. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 1(35), pp. 326-345.

Gallegos,W.(2013). Agresión y violencia en la adolescencia: La importancia de la familia. Av. psicol, 21(1), pp.23-34.

García, E., González, C., Arzate, N., Macías, C., y Lugo, S. (2017). La violencia intrafamiliar como un factor que afecta el rendimiento escolar

entre los alumnos del segundo semestre, grupo tres, turnomatutino, de la Preparatoria Oficial N62 del Municipio de Chimalhuacán, Estado de México.

García-Echeverri, M., Hurtado-Olaya, P., Quintero-Patiño, D., Rivera-Porras, D. y Ureña-Villamizar, Y. (2018). La gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. Revista Espacios, 39 (49), 8-21. Recuperado de: http://www.revistaespacios.com/a18v39n49/18394908.html.

Garibay, S. (2013). Enfoque sistémico: una introducción a la psicoterapia familiar. México: Segunda Editorial El Manual Moderno.

Gifre-Monreal, M. y Esteban-Guitart, M. (2012). Consideraciones educativasde la perspectiva ecológica de Urie Bronferbrenner. © Contextos educativos. Revista de educación, 2012, núm. 15, pp. 79-92.

González, J., Correa, D., y García, L. (2016). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto latinoamericano. Cultura Educación y Sociedad.6(2).

González, G. (2013). Influencia de la Familia en el Rendimiento Académico de los Alumnos del Liceo Bolivariano Corazón De Jesús para el año escolar 2010-2011. Cumaná, Estado Sucre (Doctoral dissertation,Universidad deOriente).

Guevara, E., Jaramillo, R., y Tovar, S. (2013). Factores familiares y surelación con el rendimiento académico en estudiantes de psicología. Revista virtual universidad Católica del Norte, 3(40), pp.122-140.

Henao, A. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 1(35), pp. 326-345.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: Editorial Mc Graw Hill.

Higuera, M. (2015). Factores Asociados a la repitencia escolar en los estudiantes de básica secundaria y mediavocacional del Colegio Simón Bolívar IED (tesis de maestría).

Huamán, A., C., Huamán, M., y Paucar, E. (2015). El clima familiar y su influencia en el rendimiento escolar del área de personal social en los estudiantes de 4 años de la Institución Educativa Inicial N°185 Gotitas

de Amor de Jesús, Ate Vitarte.

Hurtado-Olaya, P., García-Echeverri, M., Rivera-Porras, D. y Forgiony-Santos, J. (2018). Las estrategias de aprendizaje y la creatividad: Una relación que favorece el procesamiento de la información. Revista Espacios, 39 (17), 12-29. Recuperado de: http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/18391712.html.

Jaramillo, L. (2011). Concepción de infancia. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte, (8), PP. 108-123.

Jaramillo, F. (2014). Rol de los padres de familia y su influencia en el rendimiento académico de los niños de tercero y cuarto año de educación básica de la escuela particular obra educativa "Madre Gertrudis" del Cantón Cevallos durante el período2012–2013 (Tesis de Maestría).Universidad Técnica De Ambato, Ecuador.

Jiménez, R. (2014).Teoría general de sistemas y complejidad. Contribuciones a las Ciencias Sociales, (2014-02).

López, A. (2013). Factores socioeconómicos asociados al rendimiento escolar y su efecto en la Prueba Saber 11°, en el municipio de Florida Valle del Cauca Colombia (Tesis deposgrado).

Martín, A., Fuentes, M., Martos, Á., Márquez, M., Jurado, M., y Linares, J. (2016). Intervención y variables del personal docente y el centro escolar que modulan el rendimiento académico del alumno.4(2),pp.89-97.

Martínez, J. (2013). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO.Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE), 2(1), pp.56-85.

Medellín, M., Rivera, M., López, J., Kanán, M., y Rodríguez, A. (2012). Funcionamiento familiar y su relación con las redes de apoyo social en una muestra de Morelia, México. Salud mental,35(2),pp.147-154.

Mendoza, R. (2014). Estilos de crianza y acompañamiento a las actividades escolares de estudiantes de 7-10 años (proyecto de grado).Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta, Norte de Santander, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 230.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Cuatro estrategas contra la repitencia y la deserción. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Sistema nacional de indicadores

educativos para los niveles de preescolar, básica y media en Colombia. Colombia.

Pacheco, M. y Arteaga, R. (2014). Comunicación familiar y desempeño académico en estudiantes universitarios. ProQuest, (20), pp. 79-91.

Parada, J. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. Educatio Siglo XXI, 28(1), pp.17-40.

Paredes, D. (2016). El entorno familiar y el rendimiento escolar de los estudiantes de 8vo y 9no año de Educación General Básica, de la "Unidad Educativa Luís A. Martínez" de la ciudad de Ambato provincia de Tungurahua. clor'sthesis, Universidad Tècnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educaciòn. Carrera de Psicología Educativa).

Pérez, A. y Reinoza, M. (2011). El educador y la familia disfuncional. Educere,15(52), pp. 629-634.

Quintero, J., Escalante, A., y Villamizar, I. (2013)Factores motivacionales que se asocian en la decisión de iniciarlos estudios superiores en los bachilleres (proyecto de grado). Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta, Nortede Santander, Colombia.

Rivera, M. y Andrade, P. (2010). Escala de evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (ERI). Uaricha Revista de Psicología, 14, pp.12-29.

Rivera-Porras, D. (2017). Prácticas pedagógicas: Desarrollo humano y construcción de sentido. En Hernández, J. D., Garavito, J. J., Torrado, R. A., Salazar, J. P., Espinosa, J. F. (EDS). Encrucijadas pedagógicas: Resignificación, emergencias y praxis educativa (p.339-363). Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela: Ediciones Astro Data, S.A. ISBN: 978-980-402-240-1. Recuperado de: http://35.172.172.128/handle/123456789/2106.

Rodríguez, D. (2014) Estrategias psicosociales para niños, niñas, adolescentes y/o ciudadanos que fortalezcan la sana convivencia sana en los estudiantes del albergue la palestina (proyecto de grado).Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta, Norte de Santander, Colombia.

Saade, L. (2014). Plan de promoción de estrategias psicoeducativas para el fortalecimiento de los procesos académicos (proyecto de grado). Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta, Norte de Santander, Colombia.

Silvera, L. (2016). La evaluación y su incidencia en la deserción escolar: ¿Falla de

un sistema, de las instituciones educativas, del docente o del estudiante? Revista Educación y Humanismo, 18(31), 313-325. DOI:

Santander, A., Martínez, A., y Valladares, C. (2013). Caracterización del rendimiento académico de los estudiantes del plan de estudios "D" de Enfermería. Revista Cubana de Informática Médica, 5(2), pp.210-228.

Torres, J., Acevedo, D., y Gallo, L. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto latinoamericano. Cultura educación y sociedad, 6(2), pp.157-187.

Toscano, N. (2016). El rol de los padres de familia y el rendimiento académico de los estudiantes de segundo año de la unidad educativa "Ignacio Flores" del Cantón Salcedo provincia de Cotopaxi. (1-115)

Toscano Sandoval, N.N. (2016). El rol de los padres de familia y el rendimiento académico de los estudiantes de segundo año de la Unidad Educativa "Ignacio Flores" del cantón salcedo provincia de Cotopaxi (Tesis de pregrado). Repositorio universidad técnica de Ambato, Ecuador.

UNR.(2011). Análisis de Sistemas, Licenciatura en Ciencias de la computación.

Val Cubero, A. (2013). La profesionalización de las mujeres artistas españolas. El caso de Maruja Mallo (1902-1995) y Amalia Avia (1926-2011). Papers: revista de sociologia, 98(4), pp.0677-696.

Villamil, J., Mise, J., y Serrano, Y. (2015). Funcionalidad de las relaciones intrafamiliares en los pacientes con cáncer. Ciencia y Cuidado,11(1),pp. 27-34.

Villamizar-Ibarra, J. (2016). Pedagogía para la convivencia y la paz transformaciones que experimentan los docentes cuando vivencian la formación para la convivencia y la paz. Aibi revista de investigación, administración e ingeniería, 4(2). Obtenido de http://revistas.udes.edu.co/site/index.php/aibi/article/view/395/583

Vivas-García, M., Cuberos, M.A., Albornoz-Arias, N., Mazuera-Arias, R., y Carreño-Paredes, M.T. (2018). Escuela y familia, vínculo indisoluble en la educación sexual de los niños y adolescentes en el contexto fronterizo Norte de Santander y Táchira. En Albornoz-Arias, N., Mazuera-Arias, R., Espinosa-Castro, J.F. (Ed.), Adolescencia: su relación con la familia, educación y sexualidad. Un enfoque transdisciplinario (pp.103-134). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

9 MEMORIA DE TRABAJO EN ESTUDIANTES DE ONCE GRADO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CÚCUTA

María-José Villamizar-Novoa[30], Karen Daniela Rodríguez Viloria[31], Sandra-Milena Carrillo-Sierra[32] y Torrado R., Javier L.[33]

[30]Psicóloga - Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: mariajosevn95@hotmail.com, m_villamizar2@unisimon.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3646-9850.

[31]Psicóloga - Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: karen_55.daniela@hotmail.com, k_rodriguez2@unisimonbolivar.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2889-4101

[32]Psicóloga - Universidad de Pamplona (UP), Colombia. Magíster en Desarrollo Educativo y Social - Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Colombia. Especialista en Gerencia Social - Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: scarillo@unisimonbolivar.edu.co, sandramimics@gmail.com. ORCID: http://orcid.org/0000-0001-9848-2367

[33]Psicólogo - Universidad Antonio Nariño (UAN), Colombia. Doctor en Psicología con Énfasis en Neurociencias Cognitivas Aplicadas - Universidad Maimonides (UM), Argentina. Magíster en Neuropsicología - Universidad de San Buenaventura (USBMED), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: j.torrado@unisimonbolivar.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9930-3682.

Palabras clave

Desempeño, memoria de trabajo, estudiantes.

Resumen

La Memoria de Trabajo es el almacenamiento temporal de información y manipulación de esta, un procedimiento de los procesos cognoscitivos, a lo que pertenece la adquisición de aprendizaje, comprensión del lenguaje, razonamiento, resolución de problemas, planificación, categorización, percepción y atención. El objetivo la investigación, fue describir el nivel de desempeño de la Memoria de Trabajo en estudiantes de once grado de un colegio de Cúcuta, con el fin de identificar dicho desempeño según los resultados que arroje el instrumento de aplicación BANFE, la muestra estuvo compuesta por 34 sujetos, estudiantes de 11 grado quienes cumplieron con los respectivos criterios de inclusión y exclusión planteados; en relación a los resultados obtenidos los cuales se organizaron según las variables de estudio y las subpruebas evaluadas; para las variables de estudio se crearon 5 de estas, donde cada una corresponde a un rango específico, siendo muy bajo (0.01 a 1), bajo (1.01 a 2), moderado (2.01 a 3), alto (3.01 a 4) y muy alto (4.01 a 5), se pudo evidenciar que la memoria de trabajo de los estudiantes de once grado de un colegio de Cúcuta se desempeña entre muy alto y moderado.

WORKING MEMORY IN ELEVENTH GRADE STUDENTS OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION OF CÚCUTA

Palabras clave
Performance, working memory, students.

Abstract
The Working Memory is the temporary storage and manipulation of information. A procedure of cognitive processes, to which acquisition of learning, understanding of language, reasoning, problem solving, planning, categorization, perception and attention belong. The objective of this research was to describe the performance level of Working Memory in eleventh grade students of a school in Cúcuta, in order to identify their level of performance according to the results of the BANFE (Executive Functions Battery for Neurological Assessment) application instrument, the sample comprised of 34 subjects-11th grade students who met the respective inclusion and exclusion criteria proposed; in relation to the results obtained which were organized according to the study variables and the evaluated subtests; for the study variables, 5 of these were created, where each corresponded to a specific range, starting from very low (0.01 to 1), low (1.01 to 2), moderate (2.01 to 3), high (3.01 to 4) and very high (4.01 to 5), it was possible to show that the Working Memory of the eleventh grade students of a school in Cúcuta is between very high and moderate.

Introducción

Los procesos cognoscitivos del ser humano son diversos e importantes para su desempeño, de los más frecuentes y relevantes en la cotidianidad como las funciones ejecutivas (FE), siendo estas las que permiten el control de la actividad cognitiva, afectiva y conductual, pues son estas un conjunto de procesos mentales diferentes e interdependientes, que controlan la cognición y la regulación de la conducta, tales como la resolución de problemas, la planificación, la toma de decisiones, el monitoreo, el control inhibitorios y la memoria de trabajo (Tamayo, Merchán, Hernández, Ramírez y Gallo, 2018), además, las FE comprenden tres habilidades fundamentales, nucleares o de alto orden: control inhibitorio, Memoria de Trabajo y flexibilidad cognitiva (Bastias, Avendaño, Cañadas y Guevara, 2017).

Entonces, aquel control de cognición y, regulación de conducta y entre sus habilidades nucleares, se da paso como se menciona anteriormente, a la

Memoria de Trabajo (MT), que suele caracterizarse como un sistema cerebral que proporciona almacenamiento temporal y manipulación de la información necesaria para tareas cognitivas complejas, como la comprensión del lenguaje, el aprendizaje y el razonamiento (Gathercole, Alloway, Willis y Adam, 2006; Baddeley, 1986; Just y Carpenter, 1992) citado por López (2011, p. 31).

En este sentido, se puede considerar que la MT juega un papel importante en el diario vivir del ser humano, pues independientemente a lo que este se dedique, siempre estará haciendo uso de los procesos cognoscitivos que esta implican; considerándolo desde una perspectiva educativa Carrillo-Sierra, S. M., Forgiony-Santos, J., Rivera-Porras, D., Bonilla-Cruz, N. J., Montánchez-Torres, M., & Alarcón-Carvajal, M. (2018). Se considera la MT como un sitema activo que favorece el desarrollo de logros al retener información , Hitch, Towsey Hutton (2001) citado por López (2013); además, según Etchepareborda y Abad–Mas (2005) citado por Zapata, De los Reyes, Lewis y Barceló (2009) es un almacenamiento temporal que permite proceso cognitivos de alta complejidad, necesario para el buen desempeño académico.

Así, la necesidad de conocer el nivel de desempeño de este sistema cerebral surge del hecho de que la memoria de trabajo no se está utilizando en gran medida, lo cual podría estar influyendo significativamente en la deserción escolar, pues este factor se encuentra en Colombia por cifras que muestran para el año 2014, cerca de 319 mil niños y adolescentes (el 3.07 por ciento del total de la matrícula nacional, que es de 10'381.403) desertaron de sus colegios (Ministerio de educación, citado por Sánchez, 2016, en el periódico El Tiempo), donde esta deserción puede darse por diversos factores que podrían estar afectando el desempeño satisfactorio de la MT.

Finalmente, la presente investigación cuantitativa, no experimental de corte transversal y alcance descriptivo, tiene como objetivo describir el nivel de desempeño de la memoria de trabajo en estudiantes de 11 grado de una institución educativa de la ciudad de Cúcuta, por medio de subpruebas de la Batería Neuropsicológica BANFE; teniendo en cuenta la poca evidencia de la realización de estudios del nivel de desempeño de este sistema cerebral en adolescentes, siendo esta la edad que se abarca en la presente investigación, pues la mayoría de

investigaciones en esta temática han sido realizadas en relación con el desempeño o rendimiento académico, como se observa en la gran variedad de investigaciones sobre este tema, entre ellas "Rendimiento académico: su relación con la memoria de trabajo", "diferencias en el desempeño de la memoria de trabajo" y "Desarrollo de la memoria de trabajo y desempeño en el cálculo aritmético", todas las anteriores realizadas por López, 2013 y 2014; el estudio de una segunda lengua, como se evidencia en la investigación denominada La importancia de la memoria de trabajo en el aprendizaje de una segunda lengua: estudio empírico y planteamiento didáctico de Ezquerra, 2012 y el envejecimiento, planteado en "Memoria de trabajo y envejecimiento" de Gontier (2004).

Metodología

Enfoque de la investigación.

En esta investigación se seleccionó un enfoque positivista – cuantitativo debido a la recolección, procesamiento y análisis de datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 23) obtenidos de la aplicación de la Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas - BANFE (Flores Lázaro, Ostrosky-Solís y Lozano Gutiérrez, 2008;2012), específicamente en las sub pruebas de ordenamiento de palabras y señalización secuencial de figuras, en 34 sujetos estudiantes de 11 grado de una institución pública de la ciudad de Cúcuta.

Diseño de la investigación.

Para esta investigación se seleccionó un diseño no experimental, ya que se busca "observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para después analizarlos" (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 102). Así mismo, no se manipula deliberadamente ninguna variable sin simular o recrear situaciones.

Corte de la investigación.

Se seleccionó para esta investigación un corte transversal o transeccional, debido a que se recolectan datos en un único momento, donde su propósito

principal es la descripción de variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 208).

Alcance de la investigación.

El alcance de esta investigación es descriptivo, ya que se aplica con el fin de especificar propiedades o características propias al objeto de estudio, dankhe (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 210).

Tabla 1
Operacionalización de la variable

Variable	Definición	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Memoria de trabajo	La memoria de trabajo se suele caracterizar como un espacio de trabajo mental, una especie de pizarra que permite almacenar de forma temporal una reducida cantidad de información para manipularla mientras se lleva a cabo una tarea cognitiva (Baddeley, 1986; Cowan, 2005; Miyake y Shah, 1999). Se propuso el modelo de un sistema cerebral que proporciona almacenamiento temporal y manipulación de la información necesaria para tareas cognitivas complejas, como la comprensión del lenguaje, el aprendizaje y el razonamiento. (Baddeley, 1992).	Memoria de trabajo verbal - ordenamiento	Ordenamiento alfabético de palabras	3
		Memoria de trabajo visoespacial - secuencial	Señalamiento secuencial de figuras	14
		Memoria de trabajo visual autodirigida	Señalamiento autodirigido	2

Fuente: Elaboración propia

Población y muestra.

Población.

La población en la presente investigación es de 226 sujetos estudiantes de 11 grado matriculados en una institución educativa pública del municipio de San José de Cúcuta para el año académico 2016.

Muestra.

La muestra utilizada en la presente investigación es de 34 sujetos estudiantes de 11 grado matriculados en una I.E.; el tipo de muestra es *No Probabilístico por conveniencia*, debido a que se seleccionó la población en base a características propias de la investigación, siguiendo determinados criterios (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 241) y *por conveniencia*, hace referencia a que la muestra o población seleccionada fue por el hecho de ser accesible a los investigadores.

Criterios de inclusión.

Encontrarse matriculados en el grado 11 de una I.E. pública durante el primer semestre del 2016.

Diligenciar asentimiento y consentimiento informado.

Hombres y mujeres entre los 16 - 18 años de edad, grado 11.

Su participación es voluntaria la cual es reflejada en la firma del asentimiento informado, es importante mencionar que el *asentimiento* es considerado una herramienta ética del ejercer psicológico, el cual permite evidenciar la conformidad y voluntad de participación en las debidas pruebas por parte de los participantes, especialmente de los menores de edad, que además deben contar con el consentimiento, el cual también es mencionado en los criterios anteriores.

Criterios de exclusión.

Presentar problemas psiquiátricos y/o neurológicos que impidan la ejecución de la prueba.

Condición de diversidad funcional que impida la ejecución de la prueba.

Encontrarse bajo efectos de sustancias psicoactivas o alcohólicas.

Técnica e instrumento de recolección de datos.

La técnica utilizada para la recolección de datos fue un test o prueba estandarizada, siendo esta la composición de una tarea o conjunto de tareas dadas bajo condiciones estándar que ha sido probada en una población y que está diseñada para evaluar algún aspecto del conocimiento o habilidad.

Para esta investigación se aplicó la *Batería Neuropsicológica de Funciones Ejecutivas* – BANFE, creada por Flórez, Ostrosky-Solís y Lozano (2006), siendo con el respaldo de tradición en uso de investigaciones sobre desarrollo neuropsicológico, con alta validez y confiabilidad, que cuenta con baremaciones con población mexicana, la cual pudo ser utilizada en población Colombiana por el idioma y lenguaje utilizado, pues está compuesta de expresiones comunes en diversas culturas, puesto que desafortunadamente dicha adaptación en el país Colombiano no se ha realizado y proceder a ello requiere de un arduo análisis, estudio y validación, así mismo, es importante mencionar que para la presente investigación, se tuvo prioridad sobre la división del área prefrontal dorsolateral Memoria de Trabajo, ya que la investigación tenía como objetivo principal la descripción del desempeño de esta memoria.

Las pruebas que integran la batería de funciones ejecutivas corresponden a la distribución anatómica funcional de la corteza frontal, corteza orbito medial, prefrontal medial,prefrontal dorso lateral y prefontal anterior. Para el caso de la memoria de trabajo se evaluo el desempeño en subpruebas de señalamiento autodirigido, restas y sumas consecutivas, ordenamiento alfabetico y memoria visoespacial, todas ellas correspondientes a corteza dorsolateral. Dichas subpruebas cuenta conalto respaldo internacional y los reactivos que conforman la prueba son de alta validez de constructo, conun de Cronbach total de 0.80 Flores, Ostrosky y Lozano (2012) citado por Rojas, Romero, Szymanski y Sánchez (2015, p.175); de igual manera es importante destacar su investigaciones nacionales sobre funciones ejecutivas en población escolarizada Molina, Cañizales–Romaña y Betancur (2016). Lo anteriormente mencionado, se tuvo en cuenta para la elección de esta batería en la presenteinvestigación.

Tabla 2
Subpruebas del área dorsolateral memoria de trabajo - BANFE.

Subprueba	
Dorsolateral memoria de trabajo	Señalamiento autodirigido
	Resta consecutiva "A"
	Resta consecutiva "B"
	Suma consecutiva
	Ordenamiento alfabético
	Memoria de trabajo visoespacial

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento para la recolección de datos.

Inicialmente se realizó una visita al colegio para presentarse con la coordinadora, hacerle llegar la carta de presentación y explicarle a modo general cual sería el objetivo de aplicación del instrumento BANFE; una vez realizado esto, se presentó una carta donde se informaba todo el proceso de investigación, que estudiantes se necesitaban, que recursos materiales, físicos y humanos, además de informar allí en que disponibilidad de tiempo se podría aplicar el instrumento, teniendo en cuenta la duración de aplicación de este.

Seguido a este proceso y una vez obtenidos los permisos necesarios con la coordinadora del colegio, se informó a los estudiantes de 11 grado todo lo referente y necesario ante la aplicación del instrumento BANFE, donde también se pudo observar el cumplimiento de los criterios de exclusión planteados y en lo cual los sujetos interesados firmaron un asentimiento informado para participar en la aplicación, el cual fue mencionado y descrito en los criterios de exclusión que se muestran con anterioridad; después de esto, se acordó con la coordinadora asistir a la primera reunión de padres realizada por el colegio, donde se tomaría un breve espacio de 15 minutos para informarles de todo el proceso que se pretendía realizar con sus hijos, y así mismo, gestionar la firma de los consentimientos informados.

Una vez cumplido lo anteriormente, se acordaron con la coordinadora los horarios para iniciar con la aplicación del instrumento, partiendo de la evidencia del cumplimiento de los criterios de inclusión y por medio de la aplicación

corroborando los criterios de exclusión; esta aplicación se llevó a cabo por las estudiantes autoras de la presente investigación, tanto en jornadas de la mañana como de la tarde.

Para el proceso de aplicación, se adecuaron los espacios facilitados por la institución con los recursos físicos, materiales y humanos necesarios, para iniciar se retiraban aleatoriamente dos sujetos (aproximadamente cada hora y 10 minutos por máximo) del salón de clases con permiso del docente presente y se aplicaba el instrumento en un tiempo determinado de 60 a 70 minutos, cabe resaltar que se aplicaba este instrumento alrededor de 6 sujetos por jornada.

Al terminar con la aplicación del instrumento BANFE en una muestra total de 34 estudiantes, se procedió a realizar la calificación de estos, por las autoras de la presente investigación y una vez finalizado este proceso, se implementó un taller creado por las mismas, en el cual se informó a los estudiantes a modo general sobre los resultados obtenidos en el instrumento BANFE y se aplicó un rally donde en cada estación se realizaba alguna actividad que potenciara las funciones ejecutivas, finalmente, se realizó un compartir con los sujetos participantes, agradeciéndoles también la participación voluntaria demostrada.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir del objetivo de investigación, el cual tiene como finalidad la descripción del desempeño de la memoria de trabajo en estudiantes de 11 grado de una institución educativa de Cúcuta, así mismo, la memoria de trabajo verbal, viso espacial y visual autodirigida, ya que estas componen a la memoria de trabajo en su totalidad.

Estos resultados se organizaron según las variables de estudio y las subpruebas evaluadas; para las variables de estudio se crearon 5 de estas, donde cada una corresponde a un rango específico, siendo *muy bajo (0.01 a 1)*, *bajo (1.01 a 2)*, *moderado (2.01 a 3)*, *alto (3.01 a 4) y muy alto (4.01 a 5)*. A continuación, se presentan los resultados de las respectivas tablas con su interpretación, lo que

aportará a un mejor entendimiento y claridad de las figuras, seguido del apartado "discusión" donde se realiza el análisis teórico de los mismos.

Tabla 3
Desempeño de la memoria de trabajo (MT).

Niveles de desempeño de la MT	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	3	8%
Bajo	4	12%
Moderado	9	27%
Alto	5	15%
Muy alto	13	38%
Total	34	100%

Fuente: Elaboración propia

Para el nivel de desempeño muy bajo se evidencia una frecuencia de 3 participantes, lo que equivale al 8% de la muestra; en el nivel bajo se evidencia una frecuencia de 4 participantes, equivalente a un 12% de la muestra; en el moderado una frecuencia de 9 participantes, equivalente a 27% de la muestra; en el nivel alto se evidencia una frecuencia de 5 participantes, equivalente a 15% de la muestra y finalmente, el nivel muy alto presenta 13 participantes, lo que equivale a un 38% de la muestra, para la totalidad de 34 participantes, equivalente a un 100% de la muestra.

Tabla 4
Desempeño de la memoria de trabajo (MT) verbal y viso-espacial

Prueba Evaluada	Muy bajo		Bajo		Moderado		Alto		Muy alto		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Ordenamiento alfabético	1	4	6	17	12	35	6	17	9	27	34	100
Memoria de trabajo visoespacial	1	1	3	8	6	18	3	8	22	64	34	100
Total	1	3	4	12	9	26	4	13	16	46	34	100

Fuente: Elaboración propia
*Los datos sombreados corresponden a los resultados del nivel de desempeño en la memoria de trabajo verbal y viso-espacial.

Para el nivel de desempeño de la MT verbal y visoespacial, se analizan las subpruebas evaluadas de ordenamiento alfabético y memoria de trabajo visoespacial, puesto que, en la primera se evidencia en los resultados una frecuencia de 1 participante, equivalente al 4%; en el desempeño bajo una frecuencia de 6 estudiantes, lo cual equivale a un 17%; en el desempeño moderado una frecuencia de 12 participantes, equivalente a 35%, siendo esta la frecuencia más alta de esta subprueba; en el desempeño alto se evidencia una frecuencia de 6 participantes, equivalente a 17% y finalmente, en el desempeño muy alto, una frecuencia de 9 estudiantes, equivalente a 27%, para la totalidad de 34 participantes correspondiente a un 100% de la muestra.

Para la segunda subprueba mencionada anteriormente, se evidencia en el desempeño muy bajo una frecuencia de 1 participante, equivalente al 1%, seguido del desempeño bajo con una frecuencia de 3 participantes, lo cual equivale a un 8%; en el desempeño moderado una frecuencia de 6 estudiantes, correspondiente a un 18%; en el desempeño alto una frecuencia de 3 estudiantes, equivalente a un 8% y en el desempeño muy alto una frecuencia de 22 participantes, equivalente a un 64%, siendo esta la frecuencia más alta y lo anterior respondiendo a 34 participantes y un 100% de la muestra.

En un total que responde al desempeño de la memoria de trabajo verbal y viso - espacial, se evidencia que el desempeño muy bajo corresponde a una frecuencia de 1 participante, siendo el 3%; en el desempeño bajo una frecuencia de 4 participantes, equivalente a un 12%; en el desempeño moderado una frecuencia de 9 estudiantes, correspondiente a un 26%; en el desempeño alto una frecuencia de 4 participantes, equivalente al 13% y finalmente, el desempeño muy alto con una frecuencia de 16 participantes, equivalente al 46%, siendo este último el desempeño en el que se destaca la memoria de trabajo verbal y viso - espacial, seguido del desempeño moderado.

Tabla 5
Desempeño de la memoria de trabajo (MT) visual auto-dirigida.

Prueba Evaluada	Muy bajo		Bajo		Moderado		Alto		Muy alto		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Señalamiento autodirigido	4	10	5	13	13	37	5	13	9	26	34	100
Resta y suma consecutiva	5	15	4	12	8	25	7	22	9	27	34	100
Total	4	13	4	13	10	31	6	17	9	27	34	100

Fuente: Elaboración propia
* Los datos sombreados corresponden a los resultados del nivel de desempeño en la memoria de trabajo visual auto-dirigida.

Para el nivel de desempeño de la MT visual auto-dirigida, se analizan las subpruebas evaluadas de señalamiento autodirigido y resta y suma consecutiva, donde en la primera se evidencia en los resultados, en el nivel de desempeño muy bajo una frecuencia de 4 participante, equivalente al 10%; en el desempeño bajo una frecuencia de 5 estudiantes, lo cual equivale a un 13%; en el desempeño moderado una frecuencia de 13 participantes, equivalente a 37%, siendo esta la frecuencia más alta de esta subprueba; en el desempeño alto se evidencia una frecuencia de 5 participantes, equivalente a 13% y finalmente, en el desempeño muy alto, una frecuencia de 9 estudiantes, equivalente a 27%, para la totalidad de 34 participantes correspondiente a un 100% de la muestra.

Para la segunda subprueba, se evidencia en el desempeño muy bajo una frecuencia de 5 participantes, equivalente al 15%, seguido del desempeño bajo con una frecuencia de 4 participantes, lo cual equivale a un 12%; en el desempeño moderado una frecuencia de 8 estudiantes, correspondiente a un 25%; en el desempeño alto una frecuencia de 7 estudiantes, equivalente a un 22% y en el desempeño muy alto una frecuencia de 9 participantes, equivalente a un 22%, siendo las frecuencias más altas el desempeño muy alto, seguido del alto y lo anterior respondiendo a 34 participantes y un 100% de la muestra.

En un total que responde al desempeño de la memoria de trabajo visual-autodirigida, se evidencia que el desempeño muy bajo corresponde

a una frecuencia de 4 participante, siendo el 13%; en el desempeño bajo una frecuencia de 4 participantes, equivalente a un 13%; en el desempeño moderado una frecuencia de 10 estudiantes, correspondiente a un 31%; en el desempeño alto una frecuencia de 6 participantes, equivalente al 17% y finalmente, el desempeño muy alto con una frecuencia de 9 participantes, equivalente al 17%, siendo principalmente el desempeño moderado el que destaca en la memoria de trabajo viso-espacial, seguido del desempeño muy alto y alto.

Tabla 6
Categorización según nivel de desempeño de las memorias de trabajo.

Memoria de trabajo (MT)	Muy bajo		Bajo		Moderado		Alto		Muy alto		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
MT verbal y viso - espacial	1	3	4	12	9	26	4	13	16	46	34	100
MT visual auto - dirigida	4	13	4	13	10	31	6	17	9	27	34	100

Fuente: Elaboración propia

Para el nivel de desempeño de la memoria de trabajo verbal y viso - espacial, se evidencia que el desempeño muy bajo corresponde a una frecuencia de 1 participante, siendo el 3%; en el desempeño bajo una frecuencia de 4 participantes, equivalente a un 12%; en el desempeño moderado una frecuencia de 9 estudiantes, correspondiente a un 26%; en el desempeño alto una frecuencia de 4 participantes, equivalente al 13% y finalmente, el desempeño muy alto con una frecuencia de 16 participantes, equivalente al 46%, siendo este último el desempeño en el que se destaca la memoria de trabajo verbal y viso - espacial, seguido del desempeño moderado.

Y para el desempeño de la memoria de trabajo visual-autodirigida, se evidencia que el desempeño muy bajo corresponde a una frecuencia de 4 participante, siendo el 13%; en el desempeño bajo una frecuencia de 4 participantes, equivalente a un 13%; en el desempeño moderado una frecuencia de 10 estudiantes, correspondiente a un 31%; en el desempeño alto una frecuencia de 6 participantes, equivalente al 17% y finalmente, el desempeño muy alto con

una frecuencia de 9 participantes, equivalente al 17%, siendo principalmente el desempeño moderado el que destaca en la memoria de trabajo viso-espacial, seguido del desempeño muy alto y alto.

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo principal describir el nivel de desempeño de la memoria de trabajo en los estudiantes de once grado de una institución educativa de Cúcuta, por medio de subpruebas de la Batería neuropsicológica BANFE, la muestra utilizada fue de 34 sujetos estudiantes de 11 grado, quienes cumplieron con los respectivos criterios de inclusión y exclusión planteados; en relación a los resultados obtenidos, se puede evidenciar que la memoria de trabajo se desempeña entre muy alto y moderado, lo que permite evidenciar que esta si cuenta con una palabra clave: "Manipulación", la cual se refiere a la participación directa que esta tiene sobre procesos cognoscitivos que son usados para la resolución de problemas, razonamiento, comprensión del lenguaje, planificación y categorización (Torrado y Jaramillo-Moreno, 2012, p. 61).

A partir de los componentes de la memoria de trabajo propuestos por Baddeley y los tipos de memoria de trabajo planteados en el presente estudio, se permite hacer una relación entre estos, pues la memoria de trabajo verbal y visoespacial en el proceso evaluativo de la misma, cumple un papel activo el componente bucle fonológico, donde este se adapta a la retención de información secuencial, basada en el lenguaje, con misión de almacenar información de tipo lingüístico (López, 2011, p. 33), ya que el ordenamiento alfabético de palabras busca mantener en la MT cierta cantidad de material verbal; y el componente de agenda viso – espacial.

En concordancia con lo anterior, la memoria de trabajo visoespacial busca la capacidad de la recordación de los objetos según orden y espacio ocupado, siendo así el resultado del desempeño de la memoria de trabajo verbal y viso–espacial muy alto en la población evaluada. Sin embargo, se presenta un deficit en la memoria verbal y un mejor desempeño en la memoria visoespacial.

La memoria de trabajo visoespacia permite la recordación detallada del entorno, Baddeley (2003) se citó por López (2011, p. 34), ya que la subprueba de señalamiento autodirigido busca que el individuo desarrollo estrategias de acción y a la vez mantenga en la MT las figuras ya señaladas para no repetir u omitir alguna; además, se puede identificar el componente ejecutivo central, ya que este es responsable del control de la atención de la MT, Baddeley (1996) citado por López (2011, p. 36), pues la resta y suma consecutiva busca que aparte de tener la capacidad de realizar operaciones inversas, requiere mantener en la MT los resultados parciales, siendo así el resultado del desempeño de la memoria de trabajo visual auto – dirigida *moderado*, seguido de un desempeño *muy alto;* pues allí se evidencia como déficit en la población algo baja la capacidad de mantener en la MT figuras ya señaladas y el desarrollo de estrategias de acción, pero teniendo a favor un gran capacidad de realizar operaciones inversas y la retención de resultados parciales que después serán usados.

Así mismo, el componente ejecutivo central logra consolidar los componentes mencionados anteriormente, debido a que este está presente en diferentes funciones de retención, almacenamiento y recuperación Baddeley (1998) citado por Barriga (2015). A demás de ser el responsable la interrelación de la atención oportuna e información visual verbal Barriga (2015). Por otro lado, se logró identificar que el desempeño de la memoria de trabajo es *muy alto*, partiendo del análisis estadístico de las subpruebas mencionadas a lo largo de la investigación, donde este desempeño caracteriza a la población con una gran capacidad de retención de información que será utilizada para la resolución de problemas, toma de decisiones, realización de tareas, aprendizaje, planeación, entre otras capacidades lo anterior considerando que las funciones ejecutivas tiene un desarrollo y madurez acorde al desarrollo evolutivo.

Montánchez, Jornet, Perales, Carrillo y Wilches, (2017), Lunaetal, Klingbergetal, Rubia, Smith, Woolley, Nosarti, Herman, Taylor (2001) citado por López (2011, p. 38), así mismo, en un estudio longitudinal realizado por Giedd et al en 1999 indicaron que a través de las edades de 4 a 22 años la materia gris en el lóbulo frontal aumenta en volumen (citado por López, 2011, p. 38), lo cual genera que la MT se vaya fortaleciendo o mejorando, permitiendo un desempeño indicado en las capacidades que esta contiene, considerando importante mencionar

que la MT surge en torno a la edad de 4 años y mejora sustancialmente entre los 5 y 7 años de edad, Luciana y Nelson (1998) citado por López (2011) p. 39.

También, la nemoria de Trabajo alcanza su nivel de rendimiento óptimo alrededor de los 20 años de edad, Romine y Reynolds (2005) citado por Canet, Andrés, Demagistri y Mascarello (2015, p.111) frente a lo anteriormente expuesto las capacidad escognitivas son resultanto no solamente de la maduración cerebral sino de la relación del individuo con el entorno. (López, 2011), puesto que "(López, 2011, p.40), Lanfranchi y Caretti (2016) plantean que la MT es una habilidad cognoscitiva crucial en actividades diarias" (Bigorra, 2016, p.50).

Conclusiones

En primera instancia, se evidencio en la Memoria de Trabajo (MT) un desempeño *alto*, lo que permite observar el cumplimiento de los procesos cognoscitivos que la componen, pues este desempeño caracteriza a la población con una gran capacidad de retención de información que será utilizada para la resolución de problemas, toma de decisiones, realización de tareas, aprendizaje, planeación, entre otras capacidades cognoscitivas.

En este sentido, la MT verbal y viso – espacial presentaron un desempeño *muy alto*, lo que permitió evidenciar que la población tiene a favor una gran capacidad de mantener la identidad de objetos situados en un orden y espacios específicos, sin embargo, presentan como déficit la poca capacidad de mantener en la MT alguna cantidad de material verbal. Así mismo, la MT visual auto – dirigida presento un desempeño *moderado*, seguido de un desempeño *muy alto*, lo que permitió evidenciar que la población cuenta con una gran capacidad de realizar operaciones inversas y la retención de resultados parciales que después serán usados y presentando un poco baja la capacidad de mantener en la MT figuras ya señaladas y el desarrollo de estrategias de acción.

Finalmente, los resultados obtenidos que evidencian el desempeño óptimo de la MT, se permiten asociar a lo ya planteado en el desarrollo de

la investigación, donde se menciona que entre las edades de 4 y 22 años la materia gris en el lóbulo frontal aumenta en volumen, lo que genera que la MT se vaya fortaleciendo o mejorando, permitiendo así un desempeño propicio en las capacidades cognoscitivas que contiene.

Como citar este capítulo

Villamizar Novoa, M.J., Rodríguez Viloria, K. D., Carrillo-Sierra, S. M. y Torrado, J.L. (2018). Memoria de trabajo en estudiantes de once grados de una institución educativa de Cúcuta. En Carrillo-Sierra, S. M., Sanabria-Herrera, B. Bermúdez-Pirela, V. y Espinosa-Castro, J.F. (Ed.), Actores en la educación: una mirada desde la psicología educativa.(pp. 209-227). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Referencias

Barriga, C. (2015). Maduración de la memoria de trabajo en niños, adolescentes y jóvenes adultos mediante potenciales relacionados con eventos (tesis doctoral). Universidad de Sevilla, España. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/27025/Tesis_Catalina%20Ba rriga%20da%20Silva%20%281%29.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Bastias, F., Avendaño, P., Cañadas, B., y Guevara, H. (2017). Controversia sobre el entrenamiento de Memoria de Trabajo: una revisión de meta – análisis. Revista Ludicamente. 8 (12), 1 – 15.

Bigorra, A. (2016). Entrenamiento cognitivo en Memoria de Trabajo para niños con TDAH: Ensayo clínico aleatorizado. Universidad Autónoma de Barcelona. 1 – 236.

Canet, L., Andrés, M., Demagistri, S., y Mascarello, G. (2015). Rol de las funciones inhibitorias en la memoria de trabajo: evidencia en niños y adolescentes. Pensamiento psicológico. 13 (2), 109 – 121.

Carrillo-Sierra, S. M., Forgiony-Santos, J., Rivera-Porras, D., Bonilla-Cruz, N. J., Montánchez-Torres, M., & Alarcón-Carvajal, M. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. Revista Espacios, 39(17), 15-32. Obtenido de http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2167

Constitución política de Colombia (1991). Capítulo 2, de los derechos sociales, económicos y culturales. Recuperado de http://www.corteconstitucional.

gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf

Ezquerra, A. (2012). La importancia de la memoria de trabajo en el aprendizaje de una segunda lengua: estudio empírico y planteamiento didáctico. Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera. (24).

Florez, J., Ostrosky-Solís, F., y Lozano, A. (2008). Batería de funciones frontales y ejecutivas: presentación. Revista Neuropsicológica, neuropsiquiatrica y neurociencias. 8 (1), 141 – 158.

Florez, J. y Ostrosky-Solís, F. (2008). Neuropsicología de lóbulos frontales, funciones ejecutivas y conducta humana. Revista neuropsicología, neuropsiquiatría y neurociencias. 8 (1). 47 – 58.

Gontier, J. (2004). Memoria de trabajo y envejecimiento. Revista de psicología de la universidad de chile. 8 (2), 111 – 124.

Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. Editorial: McGraw-Hill Interamericana. México, D.F.

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles- 85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de Colombia. (6 de septiembre de 2006) Ley por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología, se dicta el código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. [Ley 1090 de 2006]. Recuperado de http://www.sociedadescientificas.com/userfiles/file/LEYES/1090%2006.pdf

López, M. (2011). Memoria de trabajo y aprendizaje: aportes de la neuropsicología. Universidad de Católica Argentina.5 (1), 25-47.

López, M. (2013). Rendimiento académico: su relación con la memoria de trabajo. Revista Actualidades investigativas en Educación. 13 (3), 1-19.

López, M. (2013). Diferencias en el desempeño de la memoria de trabajo: un estudio en niños de diferentes grupos sociales. Revista nacional e internacional de educación inclusiva. 3 (6), 109 – 119.

Lopez, M. (2014). Desarrollo de la memoria de trabajo y desempeño en cálculo aritmético: un estudio longitudinal en niños. Electronic Journal of Research in Educational Psychology. 12 (1), 171 – 190.

Molina, D., Cañizales-Romaña, L., y Betancur-Caro, M. (2016). Entrenamiento Cognitivo de las Funciones Ejecutivas en la Edad Escolar. Revista

Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. 14. 359-368.

Montánchez, M.L., Jornet, J.M., Perales, M.J., Carrillo, S.M., y Wilches,S.(2017). Educación inclusiva. CUCUTA, COLOMBIA: Ediciónes Astro Data y F121: G121 Ediciones Universidad del Zulia.

Redacción economía. (25 de septiembre de 2014). Preocupantes cifras de deserción escolar. El espectador. Recuperado de http://www.elespectador.com/noticias/educacion/preocupantes-cifras-de-desercion-escolar-articulo-518837

Rojas, C., Romero, M., Szymanski, M., y Sánchez, T. (2015). Relación entre funciones ejecutivas y habilidades sociales en adolescentes: un estudio piloto. Revista Intercontinental de Psicología y Educación. 17. 167-183.

Sánchez, L. (17 de enero de 2016). Cada año más de 300.000 niños y adolescentes abandonan el colegio.El Tiempo.Recuperado de http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16483261

Sierra, O. y Ocampo, T. (2013). El papel de la memoria operativa en las diferencias y trastornos del aprendizaje escolar. Revista latinoamericana de psicología. 45 (1). 63 – 79.

Tamayo, D., Merchán, V., Hernández, J., Ramírez, S., y Gallo, N. (2018). Nivel de desarrollo de las funciones ejecutivas en estudiantes adolescentes de colegios públicos de Envigado – Colombia. Revista CES Psico. 11 (2), 21 – 36.

Torrado, J. y Jaramillo-Moreno, R. (2012). Desempeño de la memoria de trabajo en universitarios con rasgo/estado de ansiedad y rasgo/estado de ira. Revista neuropsicología, neuropsiquiatría y neurociencias. 12 (2), 61-75.

Zapata, L., De los Reyes, C., Lewis, S., y Barceló, E. (2009). Memoria de Trabajo y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de una universidad de la ciudad de barranquilla. Psicología desde el Caribe. 23, 66 – 82.

10 CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN LA PRIMERA INFANCIA: UNA APUESTA DESDE LAS TIC

Lorena Cárdenas Cáceres[34], Sandra-Milena Carrillo-Sierra[35], Rina Mazuera Arias[36] y Yurley Hernández-Peña[37]

[34]Psicóloga -Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: lorenacardenas240@gmail.com, l_cardenas@unisimon.edu.co. ORCID: http://orcid.org/0000-0002-3986-2623.

[35]Psicóloga - Universidad de Pamplona (UP), Colombia. Doctorante en Psicología - Universidad de Baja California (UBC), México. Magíster en Desarrollo Educativo y Social - Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Colombia. Especialista en Gerencia Social - Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: scarillo@unisimonbolivar.edu.co, sandraminmics@gmail.com. ORCID: http://orcid.org/0000-0001-9848-2367.

[36]Abogada - Universidad Católica del Táchira (UCAT), Venezuela. Doctora en Derecho -Universidad de Zaragoza (UNIZAR), España. Especialista en Derecho Administrativo - Universidad Católica del Táchira (UCAT), Venezuela. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: r.mazuera@unisimonbolivar.edu.com, rinamazuera@hotmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9888-5833.

[37]Licenciada en Biología y Química - Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS), Colombia. Doctorante en Ciencias de la Educación - Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Magíster en Docencia de QuímicaSocial - Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: hyurley05@unisimonbolivar.edu.co, yulyka1@hotmail.com. ORCID: http://orcid.org/0000-0002-0798-5178.

Palabras clave

Construcción de paz, primera infancia, TIC.

Resumen

El presente trabajo revisó el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el fomento de la construcción de paz en la primera infancia, desde la perspectiva cualitativa, por medio de un análisis documental de 44 referencias, resultados de investigación, proyectos de investigación, artículos científicos y libros, comprendidos en el periodo de 2012 - 2017, identificando que las Apps, videojuegos, ambientes y software de aprendizaje, contribuyen al desarrollo de habilidades sociales y competencias ciudadanas. Asimismo, se establecieron las categorías deductivas a partir de la revisión teórica, entre las que se encuentran, nativos digitales, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Apps, videojuegos, ambientes y software de aprendizaje y TIC en construcción de paz. Adicionalmente, se rescató que la aplicación de técnicas cualitativas como el grupo focal y taller, contribuyen a la generación de la herramienta TIC, al visibilizar las estrategias de enseñanza y preferencias de diseño de los nativos digitales. Es significativo destacar que para el desarrollo de una herramienta TIC es posible consultar a maestros el proceso de enseñanza acorde a la primera infancia, y preguntar a los nativos digitales, las características de diseño de la herramienta TIC, teniendo en cuenta las metodologías mencionadas.

BUILDING PEACE IN EARLY CHILDHOOD: A COMMITMENT FROM ICT

Keywords
Peace building, early childhood, ICT.

Abstract
The present work reviewed the use of Information and Communication Technologies (ICT) for the promotion of peace building in early childhood, from the qualitative perspective, through a documentary analysis of 44 references, research results, research projects, scientific articles and books, covering the period 2012-2017. It was identified that Apps, video games, environments and learning software, contributed to the development of social skills and civic competences. Likewise, deductive categories were established from the theoretical review, which included digital natives, information and communication technologies (ICT), Apps, video games, environments and software for learning and ICT in peace building. In addition, it was highlighted that qualitative methodologies such as the focal group and workshop, all contribute to the generation of ICT tools, to visualize the strategies of teaching - learning and design preferences of the digital natives. It is significant to emphasize that for the development of a ICT tool it is possible to consult the process of teaching with teachers according to early childhood, and to ask the digital natives, the design characteristics of the ICT tool, considering the aforementioned methodologies.

Introducción

El objetivo del presente documento fue revisar el uso de las TIC con el fin de fomentar la construcción de paz en la primera infancia, lo cual se realizó desde el enfoque cualitativo, desarrollando un análisis documental de 44 referencias, obtenidas de bases de datos, repositorios y páginas de acceso libre. Las referencias mencionadas, cumplieron con criterios de selección, como el año de publicación (2012 – 2017), las teorías o temáticas abordadas relacionadas con construcción de paz, primera infancia y TIC. Las referencias constituyeron resultados de investigación, proyectos de investigación, artículos científicos y libros, que permitieron identificar entre las TIC más relevantes a implementar en el ámbito educativo, las Apps, videojuegos, ambientes y software de aprendizaje, esto con el objetivo de seleccionar una herramienta TIC que represente una oportunidad para desarrollar habilidades sociales y competencias ciudadanas en la primera infancia. De igual forma, se pudieron establecer determinadas metodologías cualitativas que enriquecen el proceso de diseño de una herramienta TIC.

El presente trabajo se enfoca en los innovadores y atractivos aportes de las TIC, los cuales promueven nuevas formas de transmitir el conocimiento y de desarrollar habilidades y destrezas que son necesarias para mantener relaciones interpersonales sanas. Por tanto, a continuación se presentan temáticas como la evolución, los avances y la importancia de las TIC; la aplicación de las TIC en la construcción de paz en la sociedad; la primera infancia y el uso que hacen de las TIC; también, se abordan los conceptos de nativos digitales e inmigrantes digitales; finalmente, se exponen diversas herramientas TIC implementadas en el proceso de enseñanza, entre las que se encuentran las Apps, los videojuegos, los ambientes y software de aprendizaje.

Fundamentación teórica y metodológica

TIC: evolución e importancia.

Las TIC se caracterizan por ser disciplinas tecnológicas, de ingeniería y de técnicas, que surgen de la unión de diferentes medios básicos como lo son la informática y la multimedia, los cuales están orientados a la transformación de la realidad de la comunicación, encontrándose de esta manera con la creación de dispositivos que permiten difundir información en formato digital, lo que genera como resultado nuevas formas de transmitir el conocimiento (Castro y de la Villa, 2017; Galvis, 2008, citado por Murrillo, 2013; Malfasi y Hennig, 2014).

Con el fin de comprender la transformación generada por las TIC, es importante conocer su historia y evolución, es así como se encuentra que finalizando los años setenta surge el primer programa de mensajería en línea, conocido como Illinois, el cual permitió hasta 256 usuarios conectados de manera simultánea. Un tiempo después fue creado UseNet, un software de comunicación, responsable de la incorporación de nuevos términos como lo son "preguntas y respuestas frecuentes" y "spam". El desarrollo de las TIC se da de manera tan acelerada que para finales de los años ochenta se hacía uso de los correos electrónicos a nivel mundial, en los años noventa surge el primer servicio en línea disponible para todo público, conocido como World Wide Web, y es en el año 2000 que se crean las conocidas redes sociales (Sánchez Nieto, 2018, Sánchez y Castro, 2013).

Según la UNESCO (2013), la continua transformación de las herramientas tecnológicas, han generado modificaciones en las formas en que los seres humanos interactúan, asimismo, han contribuido en los cambios que se dan en áreas de la vida, como lo son "el trabajo, la familia y la educación, entre otros" (p. 14). Debido a la constante evolución e innovación de las tecnologías, se ha dado paso a la que se ha denominado la "sociedad del conocimiento" (UNESCO, 2013, p. 10).

La sociedad del conocimiento ha sido tema de discusión para teóricos e investigadores, siendo denominada por algunos como la Sociedad de la Información, y por otros como la Sociedad Digital o de las Redes Sociales (Aguilar, 2012). En esta sociedad naciente, el conocimiento ha ido reemplazando "al trabajo, a las materias primas y al capital como fuente más importante de la productividad, crecimiento y desigualdades sociales" (Murrillo, 2013, p.28), por lo que es necesario incorporar las TIC con el fin de generar nuevo conocimiento. (Pérez, 2015).

A pesar que el conocimiento ha sido indispensable a lo largo de la historia humana, en la actualidad han evolucionado las formas y los medios para difundir la información y el conocimiento, pasando así de la llamada web 1.0, caracterizada por sitios estáticos, a la web 2.0, que posibilitó a todos los usuarios de internet tener acceso a la información y que "permitió integrar recursos multimedia, interfaces y formatos más funcionales" (UNICEF, 2013, p.64). Es bien sabido que las TIC están en constante evolución, en consecuencia, cada vez más usuarios son partícipes de la web 3.0, la cual es la red de la cultura digital interactiva (Aguilar, 2012).

Por lo anterior, surge la necesidad de realizar nuevas alfabetizaciones (audiovisual, digital e informacional) ya que, por medio de éstas, los seres humanos pueden ser capacitados para actuar de manera correcta en el ciberespacio, generando así una cultura multimodal, que utiliza diferentes tecnologías, formatos y lenguajes para expresarse (UNICEF, 2013).

Por este motivo, Colombia ha estado "implementando la estrategia de política pública Vive Digital" (PeaceStartup, 2015, p.45), desde el año 2010, por medio de este plan (el más ambicioso del sector TIC) se pretende expandir

la cobertura de internet a nivel nacional, para que los colombianos se apropien de las tecnologías, ya que el uso de las TIC está relacionado con la reducción de la pobreza, dando así respuesta al reto que tiene el gobierno por generar la prosperidad democrática.

Colombia le está apostando a la implementación de las TIC en la educación, por lo tanto, en los últimos años ha estado proporcionando a las instituciones educativas diversos equipos tecnológicos y conectividad básica, ofreciendo además capacitaciones a docentes en cuanto al uso de la tecnología en sus prácticas pedagógicas (Contreras, Jurado y Patiño, 2016). Estas acciones están bien encaminadas, debido a que en la actualidad "el artefacto es para la evolución cultural lo que el gen es a la evolución biológica: vehículo de información a través de las generaciones" (UNICEF, 2013, p. 38).

TIC en la construcción de paz en la primera infancia.

Colombia presenta uno de los conflictos armados internos más prolongados de la historia, no obstante, en 2012 inicia los diálogos de paz, con el fin de iniciar un proceso de reconciliación y de construcción de paz (PeaceStartup, 2015). Construir paz está relacionado con diferentes dimensiones que han sido agrupadas por teóricos como las "4 "Ds": Democracia, Desarrollo, Derechos Humanos y Desarme" (PeaceStartup, 2015, p. 11). De igual manera se encuentra que para construir paz, es necesario trabajar en 3 "Rs", que son resolver, reconstruir y reconciliar. No obstante, construir paz va más allá de los acuerdos realizados entre el gobierno y los grupos armados; construir paz depende de todos los actores sociales, quienes están llamados a aunar esfuerzos para evitar la continuación del conflicto (PeaceStartup, 2015).

La construcción de paz se orienta en tres dimensiones, la política, la estructural y la social; esta última pretende mejorar las relaciones interpersonales, de manera que se permita pasar de una cultura de violencia a una cultura de paz, para lograrlo es necesario incorporar en el ámbito educativo la consolidación de valores, como la tolerancia, el respeto de los derechos humanos, y el reconocimiento de las libertades; es fundamental contar con un ambiente adecuado con las anteriores características para que se puedan poner en práctica las competencias ciudadanas

que permitan una sana convivencia (Belalcázar y Molina, 2017; Malfasi y Hennig, 2014; PeaceStartup, 2015).

Lo particular y significativo del presente proceso de paz, es que cuenta con los avances de las tecnologías, las cuales "inciden en la dimensión social como instrumento de cambio y desarrollo cultural" (Contreras, Jurado y Patiño, 2016, s.p.). Lo anterior, se debe a que las TIC presentan diversos beneficios tras su implementación, uno de ellos es que amplían las posibilidades de comunicación, afianzando los vínculos afectivos en los ámbitos en que se utilicen, posibilitando de esta forma el desarrollo de competencias ciudadanas (Herrera,2017, Montánchez, Jorne, Perales, Carrillo y Wilches, 2017, Bonilla-Cruz & Carrillo-Sierra, 2017).

Lo mencionado con anterioridad, se ve reforzado por un estudio realizado por Belalcázar y Molina (2017) en el que se evidencia que el trabajo colaborativo genera mecanismos de convivencia. Esta investigación analiza un proceso de sistematización mediado por las TIC para la construcción de convivencia y cultura de paz de dos Instituciones Educativas. Durante el proceso se capacitó a los docentes de estas instituciones en el uso de las TIC, quienes en un inicio se sentían temerosos por carecer de los conocimientos necesarios para utilizarlas, no obstante, los conocimientos adquiridos durante el proceso y la práctica les permitieron sentirse seguros. (Bonilla-Cruz, Forgiony-Santos & Rivera-Porras, D, 2017).

Otro aspecto observado por Belalcázar y Molina (2017) a través de la investigación es que la conexión a internet es significativa en los procesos que implican el uso de las TIC, debido a que cuando existía alguna falla en la conexión, la motivación que presentaban los docentes se veía afectada. Una vez finalizado el proceso de investigación, los docentes manifestaron su interés por continuar aprendiendo sobre las herramientas TIC, las cuales constituyen un gran aliado y complemento para la educación, además su correcta implementación puede favorecer los procesos de formación en convivencia y cultura de paz (Belalcázar, 2017, Bonilla-Cruz, Forgiony-Santos & Rivera-Porras,2017).

Otra investigación que implementa el uso de las TIC relacionado con las competencias ciudadanas es un estudio de caso realizado por Malfasi y Hennig

(2014), entre sus resultados se encontró que los estudiantes lograron modificar los preconceptos que tenían sobre las competencias ciudadanas, mediante un ambiente de aprendizaje mediado por las TIC; los estudiantes no solo mejoraron desde lo conceptual, sino que también, empezaron a presentar conductas caracterizadas por el respeto, la colaboración y la escucha activa, evidenciándose de esta manera, una evolución satisfactoria de la competencia de convivencia y paz, gracias a la cual los estudiantes en situación de conflicto recurrían al diálogo. (Carrillo-Sierra, Arenas-Villamizar, Cadrazco & Amaya,2017)

Bajo la misma premisa se encuentra la investigación realizada por Balaguera (2013) (citado por Malfasi y Hennig, 2014) con niños de cuarto grado, a través de la cual se capacitó a los estudiantes en el uso y apropiación de las TIC, abordando recursos como webquest, Word y programas de mecanografía, utilizando estos conocimientos en la consulta y explicación de las competencias ciudadanas. El hecho de enseñar el manejo de las TIC motivó a los estudiantes, quienes presentaron mayor participación y aplicaron los conocimientos adquiridos sobre las competencias ciudadanas, generando así, un ambiente escolar de convivencia, paz y armonía.

Las anteriores investigaciones abordaron diferentes herramientas TIC para contribuir a la construcción de una cultura de paz, sin embargo, es significativo contar con experiencias que aborden de manera específica cada herramienta TIC que haya sido implementada con este mismo fin. Es así como, Saldarriaga, Cardona, Pulgarín y García (2014) determinan que los ambientes de aprendizaje pueden aportar al desarrollo de competencias ciudadanas, gracias a las cuales se adquieren conocimientos que facultan a las personas para responder de manera adecuada ante las situaciones sociales que se presenten.

De igual forma, Herrera (2017) confirma que es posible crear entornos de aprendizaje mediados por las TIC para desarrollar competencias ciudadanas, lo que puede ser complementado con diversas experiencias caracterizadas por implementar el trabajo cooperativo, puesto que éste ha contribuido a mejorar las relaciones interpersonales, fortaleciéndose de esta manera las competencias ciudadanas.

Otra herramienta TIC significativa es el videojuego, a través del cual se puede contribuir al desarrollo de la inteligencia intrapersonal, incrementando habilidades como identificar las propias emociones y ser autónomos; asimismo contribuye al desarrollo de la inteligencia interpersonal, gracias a la cual se adquieren habilidades importantes para mantener relaciones saludables, como, por ejemplo, la empatía (Del Moral, Fernández y Guzmán, 2015).

La primera infancia es la etapa más importante del desarrollo humano, pues representa la posibilidad de cimentar las bases para construir una sociedad más pacífica, por esto es urgente abordarla a través de las TIC, siendo esta una estrategia eficaz y eficiente para desarrollar habilidades sociales y competencias ciudadanas en dicha población, iniciando desde esta etapa a mejorar el ambiente escolar (Herrera, 2017).

Implementar las TIC en la primera infancia es una estrategia, que al ser enfocada con intenciones pedagógicas, favorece la construcción de paz, debido a que, se convierte en una oportunidad de promover el derecho a una educación equitativa, esto se puede lograr a través de la equidad en el acceso a la educación, sin importar el nivel socioeconómico; equidad en la calidad de los procesos educativos, dirigiendo los recursos (entre los que se encuentran contenidas las TIC) de manera que éstos sean acordes a las distintas necesidades que presenten los individuos, logrando así, resultados de aprendizaje equiparables, de manera que las condiciones de origen no influyan en las opciones de futuro que puedan presentar los estudiantes (UNESCO, 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior, se expone la presente experiencia, desarrollada por Saldarriaga, Cardona, Pulgarín y García (2014), quienes llevaron a cabo un estudio en el que se utilizó el videojuego como estrategia para desarrollar competencias ciudadanas en la primera infancia, en el cual, se logró determinar que esta herramienta permite adquirir diferentes elementos de aprendizaje de manera más eficaz que los medios educativos tradicionales, debido a que, es atractivo y llamativo para los niños y las niñas, además que es estimulante y motivante, puesto que, en los videojuegos se deben realizar uno o diversos intentos para lograr una meta, es decir, adquirir un conocimiento, lo que genera que la primera infancia se involucre diligentemente en el proceso de aprendizaje.(Carrillo-Sierra,Forgiony-

Santos, Rivera-Porras, Bonilla-Cruz, Montánchez-Torres,& Alarcón-Carvajal, M. (2018).)

Como se observó con anterioridad, los videojuegos son una herramienta que puede ser aplicada para todas o casi todas las temáticas, en este caso, se utilizó para el desarrollo de competencias básicas, como la ciudadana y la comunicativa (Saldarriaga, Cardona, Pulgarín y García, 2014). Durante el proceso de investigación se utilizaron elementos como la fantasía y la narración para involucrar de manera creativa a la primera infancia con el videojuego y el aprendizaje, lo que permitió fomentar la colaboración y por tanto, relaciones interpersonales adecuadas entre los estudiantes (Saldarriaga, Cardona, Pulgarín y García, 2014).

Finalmente, se ve reflejado el vacío de conocimiento sobre la implementación de las TIC para desarrollar comportamientos pro sociales en la primera infancia, lo que destaca a la presente, como una investigación innovadora, teniendo en cuenta además, el componente esencial, que son las TIC, que hacen aún más factible potencializar las habilidades sociales y competencias ciudadanas en la primera infancia, teniendo en cuenta, lo atractivas que resultan para esta población, que se caracteriza por sus habilidades innatas para utilizar las herramientas tecnológicas.

Primera infancia y el uso de las TIC.

En los primeros años de la vida se dan diferentes etapas de desarrollo cognitivo, según las teorías de Bruner (1998) y Piaget (1996), para la presente investigación la etapa a considerar es preoperacional que corresponde al rango de edad de 2 a 7 años; durante esta etapa los infantes forman conceptos que se encuentran totalmente ligados a su experiencia (Arango, 2014; Guerrero, 2013).

Al inicio de esta etapa, el niño se relaciona con el mundo por medio de la acción, recibiendo la información a través de los sentidos, lo que permite fortalecer su capacidad cognitiva, esto se debe a que el desarrollo sensoriomotriz se da desde el nacimiento, logrando "su máxima destreza aproximadamente los 6 años" (Arango, 2014, p. 41) de edad, hasta que llega el momento en que empieza a interactuar a través del lenguaje, aprendiendo así a interpretar el mundo mediante los símbolos. En cuanto al proceso cognitivo de percepción se encuentra de

manera específica que:

> Para los 3 años el niño logra identificar el objeto desde la forma, el tamaño y el color, a los 4 años afianza esa identificación, consolidando el conocimiento del objeto, reconoce su textura y grosor, igualmente, establece relaciones entre los objetos que ya conoce. Finalmente, a sus 5 años de edad el niño tiene el dominio de los objetos con mayor soltura, incluyendo la percepción espacial y temporal (Arango, 2014, p. 41).

Para Piaget en la etapa preoperacional es posible facilitarle al niño la asimilación de la realidad, a través del juego simbólico, en el cual el infante podrá tener "conciencia del juego en la realidad y la fantasía" (Arango, 2014, p. 53). Continuando con la importancia del juego en el desarrollo infantil, se encuentra que, el juego motiva al niño a explorar, estimula la espontaneidad, la creatividad, la sensibilidad, y permite el proceso de aprendizaje, debido a que capta la atención del infante (Arango, 2014).

De igual forma, Piaget considera que durante esta etapa el niño interioriza su pensamiento, lo que facilita un vínculo entre su experiencia exterior y el progreso de su inteligencia (Guerrero, 2013). Asimismo, el desarrollo cognitivo le permite al niño crear su propia representación de la realidad, a través del almacenamiento, interpretación y transformación de la información que percibe del mundo, lo que le otorga las herramientas necesarias para mantener relaciones interpersonales equilibradas (Matías, 2014).

El desarrollo cognitivo de los niños, durante la primera infancia, puede ser optimizado a través de estimulación orientada a mejorar sus habilidades y destrezas, debido a que, durante este estadio del desarrollo se da el crecimiento más acelerado del cerebro del ser humano, en el que se realizan significativas conexiones neuronales, que siendo abordadas a través de un proceso de estimulación adecuado, permitirá a los niños desenvolverse de manera adecuada en el ámbito social (Avila y Rueda, 2015; Román, 2013; Sebastián, 2012).

A través, de los cambios estructurales y funcionales se afecta el sistema nervioso central, lo que permite a la primera infancia usar y procesar la información que percibe del entorno, lo cual promueve su fácil adaptación al medio (Ferreira, 2012; López, 2012; Román, 2013). Sin embargo, dicho desarrollo cognitivo depende de

la estimulación que reciba del ambiente que le rodea, el cual principalmente debe caracterizarse por ser afectivo, puesto que entre más cuidado y cariño experimente un niño, mayor cantidad de sinapsis se conformarán, beneficiando así al niño durante su infancia y a lo largo de su vida (Guerrero, 2013; Pérez, Rizzoli, Alonso y Reyes, 2017; Toro, 2016).

Las anteriores características de la primera infancia deben ser tenidas en cuenta para el desarrollo de una herramienta TIC dirigida a la primera infancia. De igual manera, es significativo tener presentes los efectos tanto positivos, como negativos que ejercen las tecnologías en el desarrollo cognitivo y social de la primera infancia, lo cual se logra conociendo las plataformas a las que acceden los niños, las actividades que en ellas realizan y el uso que les dan, con el fin de potencializar los efectos positivos (Common Sense Media, 2013).

Según un estudio realizado en América a 1.463 padres de niños de 0 a 8 años de edad, en el que se incluyó una muestra de padres afroamericanos y latinos, el 18% de la primera infancia utilizan el computador varias veces a la semana, 7% de los niños leen libros en un lector de libros electrónicos o en tabletas varias veces a la semana, 10% de los niños juegan videojuegos en consolas como X-box, Playstation o Wii varias veces a la semana, 12% de los niños juegan videojuegos en reproductores portátiles como el Nintendo DS o dispositivos similares varias veces a la semana y 19% de los niños usan dispositivos móviles para jugar, usar Apps o ver vídeos varias veces a la semana (Common Sense Media, 2013).

Debido a que en definitiva las TIC llegaron para incorporarse de manera permanente en los diferentes ámbitos de la vida del ser humano, deben ser empleadas como un medio para lograr el aprendizaje en los procesos educativos, entendiendo los retos que esto representa, debido a que se hace sumamente necesario capacitar a los docentes en cuanto a competencias digitales, y de igual manera modificar los modelos con los que se educa; esto representa una exigencia de la sociedad actual (Aguilar, 2012).

Nativos digitales e Inmigrantes Digitales.

Los acelerados avances que han experimentado las TIC lograron influenciar

de manera directa el desarrollo estructural y funcional del cerebro de las personas que hacen uso de las TIC, esto se debe a la plasticidad cerebral, capacidad que permite la modificación de la estructura y funcionamiento del cerebro, a través de la experiencia, resultando más drásticas estas modificaciones en la infancia, etapa en la que se genera la mayor cantidad de conexiones neuronales (UNICEF, 2013; Rodríguez, 2017; Sánchez y Ros, 2017), en otras palabras, Falco y Kuz (2016) expresan que:

> Las TICs se constituyen en un sistema tecnológico humano que tiene el poder de modificar el entorno vital, debido a que crean un contexto de práctica humana y poseen no solo el coeficiente de evolución más rápido sino un alcance global, y se fundan en una fuente de cambios en la actividad del cerebro. (p.48).

Lo anterior, ha ocasionado en las nuevas generaciones, quienes han crecido inmersas en las tecnologías, facilidades para utilizar las herramientas tecnológicas(Jiménez, 2015; Prensky, 2001; UNESCO, 2013). Es así como Prensky (2001) designa a esta población el término de "Nativos Digitales", refiriéndose a la facilidad que les caracteriza para comprender el lenguaje digital, por otra parte, comprende a aquellas personas que nacieron en épocas anteriores al mundo digital, como "Inmigrantes Digitales", quienes en alguna etapa de sus vidas se hicieron partícipes de las nuevas tecnologías.

Según los científicos, un aprendizaje adquirido en una etapa más avanzada de la vida, ocupa otro lugar en el cerebro, por esto, se debe profundizar en el esfuerzo que realizan las personas mayores, quienes fueron educados en la era pre-digital, por enseñar a una población que maneja lenguaje totalmente nuevo y diferente (Prensky, 2001); por lo tanto, es relevante y más factible que los Inmigrantes Digitales aprendan el nuevo lenguaje digital, adapten sus conocimientos a las habilidades y características de los Nativos Digitales, pasando así de docentes que transmiten información, a docentes que gestionan el conocimiento de manera cooperativa con sus estudiantes (Arango, 2014; Malfasi y Hennig, 2014; Prensky, 2001).

De manera reciente Sánchez y Castro (2013) expresan que los Inmigrantes Digitales a pesar de haber participado de manera más tardía de todo lo que ofrece la tecnología, se fueron adaptando gradualmente e intentaron evitar la brecha

digital que suele presentarse entre estas dos generaciones. Dicha brecha digital de igual manera, afecta a la generación actual o Nativos Digitales, debido a que la carencia de conectividad a internet promueve la desigualdad en cuanto al acceso a la información, disminuyendo la posibilidad de que la generación actual adquiera las habilidades necesarias para manejar las herramientas tecnológicas que les facilite desenvolverse de manera adecuada en la sociedad, es por esto que diversos programas de conectividad han focalizado sus esfuerzos en la reducción de esta brecha, que sin embargo, aún persiste en América Latina y el Caribe, lo que imposibilita indicar que toda la población infantil sea nativa digital (CEPAL y UNICEF, 2014).

No obstante, los esfuerzos de las entidades públicas han permitido que los estudiantes tengan acceso a computadores en los colegios, siendo esto significativo, debido a que, según el Decálogo de los Derechos y Deberes relacionados con las TIC, el acceso a la información se convierte en uno de los Derechos del Niño. Entre otros derechos se encuentran la libre expresión y asociación, derecho a ser consultados cuando se apliquen leyes o normas a internet que puedan afectarlos, derecho a la protección contra la explotación, abusos y violencia, derecho al desarrollo personal y a la educación, derecho a la diversión y al juego mediante el uso de internet y otras tecnologías, y derecho a beneficiarse y utilizar las nuevas tecnologías, con el fin de avanzar en una sociedad más pacífica, justa y respetuosa de los derechos de los niños y las niñas. Dichos derechos se verán restringidos con el fin de garantizar la protección de los niños y las niñas, y garantizar el cumplimiento de las leyes, los derechos y la reputación de otras personas (CEPAL y UNICEF, 2014).

Es importante que estos derechos sean conocidos tanto por niños, como por sus padres, debido a que los niños y niñas pertenecientes a la actual generación aprenden de manera autodidacta a utilizar y descubrir las herramientas tecnológicas, lo que aumenta el riesgo de que los niños sean víctimas de personas malintencionadas (Arango, 2014).

Por otra parte, PeaceStartup (2015) expresa que esta brecha digital no se debe a la falta de acceso al computador o al internet, sino que más bien, está relacionada con "la desconexión entre personas, familias, comunidades e incluso regiones con oportunidades de desarrollo, educación y acceso a información de gran valor, a las

cuales se puede llegar a través del uso apropiado de las TIC" (42). Esta diferencia de conceptos sobre la brecha digital, es explicada por UNICEF (2013), el cual comprende que la brecha digital es la falta de acceso a las TIC, y encuentra, además, una "segunda brecha digital", la cual se caracteriza por la incapacidad de hacer un uso adecuado de las TIC debido a la falta de conocimientos.

Sánchez y Castro (2013) exponen otro aspecto que contribuye al crecimiento de la segunda brecha digital, el cual es la carencia de ciertas competencias que presentan los Nativos Digitales, por lo tanto, no solo basta con que se capacite a los Inmigrantes Digitales en competencias informáticas que les permitan comprender el uso y funcionamiento de las TIC, sino que también se hace necesario fortalecer a los Nativos Digitales en competencias informacionales, que les permitan buscar, organizar y analizar textos o datos; de esta manera se generará el equilibrio deseado entre ambas generaciones que facilitará de cierta manera la reducción de la brecha digital. Las tecnologías han transformado la comunidad educativa, es así como en la actualidad todas las personas son aprendices, y en conjunto buscan, construyen y transmiten el conocimiento, es esto lo que se relaciona con el término de "comunidades de aprendizaje" (UNESCO, 2013).

Ambientes y software de aprendizaje, apps y videojuegos.

Las TIC permiten el manejo de la información a través de procesadores (celular, televisión, computadores, internet, entre otros), que están siendo cada vez más incorporados en los procesos formativos; el abordar las TIC desde lo pedagógico, posibilita modificaciones significativas en la educación (Arango, 2014; Herrera, 2017; Jiménez, 2015). Como se ha visto en apartados anteriores, es importante adaptar el conocimiento a nuevas formas que faciliten el aprendizaje a los nativos digitales, de allí que Prensky (2001) exprese que ya se han modificado materiales a la lengua de los Nativos Digitales. Es así como se inicia el recorrido por las principales herramientas tecnológicas que han sido modificadas e incorporadas en el ámbito educativo, empezando por las redes sociales.

Castro y de la Villa (2017) y UNICEF (2013) proponen a las redes sociales como una de las herramientas que ofrecen mayor beneficio en las interacciones sociales, permitiendo a los usuarios expresarse, además que contribuyen a la

construcción de identidad social de los adolescentes, no obstante, señalan que es preocupante lo adictivas que pueden llegar a ser las TIC para todos, incluyendo los nativos digitales, quienes tienden a buscar de manera constante nuevas sensaciones.

Otros riesgos presentes en el uso de las redes sociales son "el ciberacoso, acceso a contenidos inapropiados, inseguridad de contenidos personales, comunicación con desconocidos, malentendidos debido al tono del mensaje e, incluso, distorsión de la realidad a través de una personalidad ficticia" (Castro y de la Villa, 2017, p. 75).Además, Tejedor y Pulido (2012) identifican entre los riesgos a los que se encuentran expuestos los menores que utilizan internet, el ciberbullying y el "grooming", encontrándose que el ciberbullying se define como el acoso entre iguales de forma on-line, a diferencia del bullying, en el que se encuentran delimitados los roles de acosador y víctima, en el ciberbullying no se ven delimitadas estas interacciones, debido a que, la víctima reacciona de forma similar que el acosador, lo que convierte el ciberacoso en ciberagresión recíproca.

Por su parte, el "grooming" está asociado con "las interacciones realizadas previamente al abuso sexual por parte del acosador para ganarse la confianza del menor y así acceder a establecer una cita o encuentro sexual, que generalmente acaba en abuso" (Tejedor y Pulido, 2012, p. 69). Teniendo en cuenta los riesgos a los que se encuentran expuestas las personas que hacen uso de internet, principalmente, la primera infancia, se deben tomar medidas que permitan empoderar a los menores, por ello, se recomienda que tanto los docentes como las familias se capaciten en estos riesgos y dirijan sus esfuerzos hacia la prevención de la violencia (Tejedor y Pulido); lo anterior, es significativo ya que, el uso prudente, responsable y apropiado de las redes sociales es saludable para los usuarios, siempre y cuando éstas no interfieran en sus actividades o afecten aspectos personales (Castro y de la Villa, 2017).

Debido a lo mencionado con anterioridad, se hace urgente trabajar con los nativos digitales, en el desarrollo de habilidades sociales, ya que Castro y de la Villa (2017) manifiestan que las personas que carecen de dichas habilidades, son más propensas a correr los riesgos anteriormente mencionados. Asimismo, Montiel y Bartholomeu (2016) realizaron un estudio en el cual encontraron que los niños que presentaban déficit de habilidades sociales, se caracterizaban por

mostrar sentimientos de vergüenza y rabia cuando debían interactuar socialmente. Es por esto que se hace fundamental desarrollar en la primera infancia habilidades sociales, de manera que éstas "a nivel personal les asegure el éxito en los diferentes ámbitos de la vida, y a nivel social contribuya a la construcción de una paz sostenible y duradera" (Cárdenas, Carrillo, Mazuera y Hernández, 2017, p. 13).

Entre las redes sociales más utilizadas se encuentran "Facebook, Twitter, blogs personales e institucionales" (UNICEF, 2013, p. 70). Siendo Twitter una herramienta orientada a respuestas instantáneas, que está siendo utilizada en la educación, mostrando resultados positivos, debido a que los estudiantes que hacen uso de esta herramienta muestran mejorías en sus resultados académicos y mayor compromiso (UNICEF, 2013).

En cuanto al uso de computadores en el proceso educativo, se encuentra la estrategia 1 a 1, la cual hace parte de las políticas educativas de diversos países de Europa, Asía y América, debido a que a través de ésta se intensifica el equipamiento informático de los colegios, promoviendo así nuevas formas de interacción y de aprendizaje (UNICEF, 2013). Continuando con los procesadores, se encuentra que UNICEF (2013) detalla los beneficios de la televisión, puesto que, neurocientíficos han observado que los cerebros necesitan constantemente obtener información y solucionar problemas, necesidades que se ven satisfechas por la televisión, además que ésta estimula cognitivamente a los niños, quienes centran su atención en este aparato, el cual es fuente de información.

De igual manera la neurociencia ha podido determinar que los reality shows estimulan las neuronas espejo, debido a que en estos programas las personas logran percibir y analizar a través de los gestos y del lenguaje corporal, las emociones y las reacciones emocionales de los participantes, lo que coadyuva a afinar la inteligencia emocional y la inteligencia basada en la resolución de problemas (UNICEF, 2013). No obstante, diversos estudios han determinado que los jóvenes actualmente prefieren hacer uso de internet, además que prefieren observar los programas de televisión por medio de YouTube, debido a que esto les permite un mayor control de sus actividades y les posibilita interactuar con otras personas, mientras que la televisión está relacionada con un consumo pasivo, que no puede ser modificado (UNICEF, 2013).

Según UNICEF (2013) y Vincent (2015) otro tipo de comunicación mediado por las TIC es la telefonía móvil, la cual se ha propagado de manera más acelerada en la historia y presenta ventajas como su portabilidad, autonomía y costo; incluye celulares, tabletas digitales, entre otros. Mobile Learning o m-learning es el término utilizado para referirse a la inclusión de dispositivos móviles al proceso de enseñanza – aprendizaje, lo que representa un potencial pedagógico, debido a que ofrece "flexibilidad, habilidad para organizarse, despierta el sentido de responsabilidad y apoya y estimula prácticas de enseñanza y aprendizaje" (UNICEF, 2013, p.79).

Los estudios realizados por el Cognitive Development y Media Lab (s.f.) (citado por Grané y Crescenzi (2016) permiten comprender que el uso de pantallas interactivas constituye un gran potenciador del aprendizaje durante la primera infancia (más que las pantallas que convierten a los niños en usuarios pasivos, como la televisión), debido a que se logró determinar que los niños que utilizan este tipo de pantallas progresan más rápidamente y aprenden más.(Forgiony-Santos,2017, García-Echeverri, Hurtado-Olaya, Quintero-Patiño, Rivera-Porras & Ureña-Villamizar, 2018).

En cuanto al uso que hacen los niños de los celulares se encuentra que estos dispositivos pueden generar ciertos beneficios en los procesos de aprendizaje, no obstante, el informe de EU Kids online (2014) (citado por Grané y Crescenzi, 2016) manifiesta que estos beneficios dependen de ciertas características, como son la edad del niño o niña, su nivel socioeconómico, su género, la orientación que reciban de sus padres y la calidad de los dispositivos que utilicen; de igual manera se debe resaltar que el uso adecuado, responsable y educativo de los dispositivos móviles representa una gran oportunidad para contribuir al desarrollo cognitivo de los niños.(Nuván-Hurtado, Rivera-Porras, Carrillo-Sierra, S. M., Forgiony-Santos, J., Bonilla-Cruz, N. J., & Rozo-Sánchez, A. (2018).

Según el estudio realizado por Grané y Crescenzi (2016) sobre las mejores aplicaciones infantiles, se hace necesario valorar dichas aplicaciones desde aspectos como la "simplicidad del diseño interactivo, la distribución de los elementos en la pantalla y con el proceso de desarrollo de la atención y percepción" (Grané y Crescenzi, p. 227), de allí, que la calidad de un contenido interactivo depende

de si éste se diseñó teniendo en cuenta las capacidades de los usuarios según el momento de desarrollo en que se encuentren.(Nuván-Hurtado, Rivera-Porras, Carrillo-Sierra, Forgiony-Santos, Bonilla-Cruz & Rozo-Sánchez, 2018).

En cuanto a los ambientes de aprendizaje o entornos virtuales de aprendizaje, UNICEF (2013) declara que el Instituto Tecnológico de Massachusetts realizó algunos trabajos sobre el diseño de ambientes de aprendizaje apoyados por las TIC, es decir, los docentes crean actividades que enriquezcan el aprendizaje multisensorial y optimicen la interdependencia positiva entre los estudiantes, haciendo uso de fotografías, vídeos, infografías, animaciones, simulaciones de roles, entre otros, a través de dispositivos móviles. Asimismo, Belalcázar y Molina (2017), Malfasi y Hennig (2014) y Martínez, Galindo y Galindo (2013) afirman que los ambientes de aprendizaje permiten innovar en las prácticas pedagógicas, trabajando así de manera más efectiva en el desarrollo de competencias y habilidades que permitan dar solución a las problemáticas de los Nativos Digitales.

Otro avance tecnológico relevante ha sido los softwares de aprendizaje, los cuales según Marques (2005) (citado por Hernández y Carona, 2015) son aquellos programas creados con el fin de apoyar los procesos de aprendizaje. Por tal razón, los softwares de aprendizaje se convierten en un complemento para los docentes, puesto que permiten crear diversas estrategias para transmitir el conocimiento de manera creativa, innovadora, didáctica y eficaz, con el objetivo de mejorar las habilidades sociales y cognitivas de los usuarios (Arango, 2014; Hernández y Cardona, 2015).

Existen diferentes tipos de software de aprendizaje, entre los que se encuentran los "Ejercitadores, tutoriales, simuladores, juegos educativos y solución de problemas" (Hernández y Cardona, 2015, p. 34). De igual manera entre los softwares de aprendizaje, también se identifican los cuentos interactivos, que hacen parte del mundo audiovisual, sin embargo, y teniendo en cuenta las características anteriormente mencionadas, el diseño y creación de estos cuentos se convierte en una tarea compleja que debe ser revisada desde la pedagogía (Arango, 2014).

Los cuentos infantiles interactivos motivan a los niños a interactuar con su

entorno mientras van escuchando las historias, sus acciones son tan importantes, que en algunas ocasiones la continuidad del cuento depende de las decisiones que el niño tome; debido a la interactividad, este tipo de cuentos ofrecen mayor diversión y juego a los niños que los cuentos impresos, lo que permite clasificarlos entre las herramientas lúdico-didácticas (Arango, 2014).

Finalmente se encuentran los videojuegos, que ocupan un lugar privilegiado para Prensky (2001), debido a que éstos manejan un idioma con el que los Nativos Digitales se encuentran totalmente familiarizados. Prensky (2001) explica la efectividad de los videojuegos a través de la siguiente experiencia: a su compañía llegó un grupo de docentes que había desarrollado un nuevo software CAD (de diseño automatizado) dirigido a ingenieros industriales, ante el cual se generó una gran resistencia en el momento de aprender a utilizarlo, es por este motivo que los asesores de marketing decidieron diseñar un videojuego, llamado "La conspiración de la llave inglesa" en el que el personaje principal es un agente secreto intergaláctico que tiene que salvar una estación espacial, y la forma de lograrlo, es usando el software CAD para reparar armas y desarmar trampas. Esta estrategia se convirtió en un gran éxito, y es usado por estudiantes de ingeniería en todo el mundo (Bohorquez Chacón & Torrado,2005,Nieto-Sánchez,2014).

Por otra parte, los videojuegos son populares y atractivos para los niños, esto se ve reflejado en las cifras expuestas por Common Sense Media (2013):

> La mitad (50%) de todos los niños de 0 a 8 años han utilizado aplicaciones móviles, frente a sólo un 16% en 2011. Las aplicaciones más utilizadas son juegos educativos (43% de los niños usan este tipo de aplicaciones) Que son sólo para la diversión (42%), y aplicaciones creativas como las de dibujo, hacer música o hacer cosas con fotos (38%). La lectura en dispositivos móviles también ha aumentado dramáticamente de 4% de niños en 2011 a 30% hoy. Sin embargo, la lectura sigue siendo el tipo de actividad menos común en los dispositivos móviles, mucho menos común que jugar o ver videos (p. 20).

Los videojuegos influyen de manera directa y funcional en el aprendizaje, siendo de igual manera un complemento para los docentes, además que enriquecen los procesos de socialización en las aulas, contribuyendo de igual manera, a la construcción del aprendizaje cooperativo (Del Moral, Fernández y Guzmán

(2015); Méndez y Lacasa, 2015). Lo mencionado con anterioridad les otorga a los videojuegos características culturales, puesto que, a través de su implementación, en las aulas se incorporan nuevos códigos y lenguajes (Méndez y Lacasa, 2015).

Finalizado el recorrido por las herramientas tecnológicas más significativas que se están implementando en la educación, se comprende que es urgente e importante hacer un uso adecuado de las mencionadas herramientas, para que de esta manera se enriquezca el proceso de adquisición de los conocimientos y se promueva el desarrollo de la sociedad, todo esto, de manera innovadora y creativa (Herrera, 2017, García-Duarte, 2015).

Metodología

La ruta metodológica se dirigió desde el enfoque cualitativo, el cual según Martínez (2004) identifica la "naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones" (p. 66), lo que facilita una comprensión más amplia de las TIC que favorecen el desarrollo de competencias ciudadanas y de habilidades sociales en la primera infancia.

La recolección de información se realizó a través de una matriz documental, donde se registraron los documentos seleccionados, según los siguientes criterios: resultados de investigación, proyectos de investigación, artículos científicos y libros correspondientes al período del 2012 – 2017, en los que se abordaron las temáticas, neurociencia cognitiva, construcción de paz, TIC y primera infancia. Posteriormente, la información recolectada fue organizada en categorías de análisis, las cuales son concebidas por Romero (2005) como una forma de organizar, clasificar y reducir la información en la matriz documental que contenía datos como referencia, resumen, conceptos o teorías, metodología, resultados, categorías, criterios y observación. A continuación, se llevó a cabo el análisis documental, que es explicado por Castillo (2004) como una forma de representar los diversos documentos a estudiar, esto con el fin de posibilitar la fácil recuperación, el análisis y la interpretación de la información, de manera que se pueda construir nuevo conocimiento.

Resultados

Como resultado de la revisión de documentos relacionados con el uso adecuado de las TIC y su relación con el fomento de la construcción de paz en la primera infancia, se hallaron en el rango del tiempo de 2012 – 2017, 44 referencias, tipificadas como resultados de investigación, proyectos de investigación, artículos científicos y libros; obtenidas de las bases de datos Emerald Insight, Redalyc, Scielo, Dialnet, Google Académico, GALE, además, de repositorios, como el Repositorio Interinstitucional RI-UCM de la Universidad Católica de Manizales, Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Javeriana, Repositorio Digital de la Universidad de Barcelona, Repositorio Institucional de la Universidad de la Sabana, ALICIA - Repositorio Digital de CONCYTEC, por último, se cuenta con referencias alcanzadas de páginas de acceso libre, como lo son, UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), ONU (Organización de las Naciones Unidas). Las referencias mencionadas, cumplieron con criterios de selección, como el año de publicación (2012 – 2017), las teorías o temáticas abordadas relacionadas con *construcción de paz*, *primera infancia* y *TIC*.

Como resultado del análisis documental, se establecen las siguientes categorías: nativos digitales, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Apps, videojuegos, software de aprendizaje, ambientes de aprendizaje y TIC en construcción de paz. Estas categorías son emergentes, ya que, surgieron de información inesperada, debido al abordaje caológico que se le dio al estudio (Hurtado, 2012).

Tabla 1. Categorización.

Categorías	Conceptos
Nativos digitales	"Son todos "hablantes nativos" del lenguaje digital de las computadoras, los video juegos e Internet" (Prensky, 2001, p. 1).
TIC	"las TIC son disciplinas científicas tecnológicas, de ingeniería y de técnicas de gestión utilizadas en el manejo y procesamiento de la información" (Malfasi y Hennig, 2014, p. 29).
Apps	El uso de pantallas interactivas constituye un gran potenciador del aprendizaje durante la primera infancia, debido a que se logró determinar que los niños que utilizan este tipo de pantallas progresan más rápidamente y aprenden más (Cognitive Development y Media Lab, s.f., citado por Grané y Crescenzi, 2016).

Cont... Tabla 1

Categorías	Conceptos
Videojuegos	Los videojuegos manejan un idioma con el que la mayoría de los nativos digitales está totalmente familiarizado (Prensky, 2001).
Software de aprendizaje	Según Marques (2005) (citado por Hernández y Carona, 2015) son aquellos programas creados con el fin de apoyar los procesos de aprendizaje. Por tal razón, los softwares de aprendizaje se convierten en un complemento para los docentes, puesto que permiten crear diversas estrategias para transmitir el conocimiento de manera creativa, innovadora, didáctica y eficaz.
Ambientes de aprendizaje	Los ambientes y software de aprendizaje permiten innovar en las prácticas pedagógicas, trabajando así de manera más efectiva en el desarrollo de competencias y habilidades que permitan dar solución a las problemáticas de los Nativos Digitales (Belalcázar y Molina, 2017, Malfasi y Hennig, 2014 y Martínez, Galindo y Galindo, 2013).
TIC en construcción de paz	Las TIC "inciden en la dimensión social como instrumento de cambio y desarrollo cultural" (Contreras, Jurado y Patiño, 2016, s.p.).

Fuente: Elaboración propia

La anterior tabla, permite conocer los conceptos desarrollados por diferentes autores, relacionados con las categorías establecidas para el presente documento, lo cual da claridad sobre la importancia que presenta cada uno para la investigación. De manera general se encuentra que las herramientas TIC contribuyen al desarrollo de habilidades y competencias en la primera infancia, siendo una estrategia adecuada para capacitar a esta población de manera que presenten conductas adecuadas en sus relaciones sociales, promoviendo así una cultura de paz.

Conclusiones

La implementación de las TIC para el desarrollo de habilidades sociales y competencias ciudadanas en la primera infancia es una estrategia que enriquece el proceso de construcción de paz, no solo por presentar cualidades como la interacción e innovación, que son atractivas para los nativos digitales, sino también, porque representan una oportunidad de promover el derecho que tienen los niños y las niñas a una educación equitativa, puesto que gracias a las TIC, en la actualidad hay mayor facilidad para acceder a información

y formación de calidad, disminuyendo de esta manera limitaciones como el nivel socioeconómico. Esto teniendo en cuenta que Colombia es un país que le apuesta a la implementación de las TIC en la educación, por lo que ha creado la estrategia de política pública Vive Digital, orientada a facilitar el acceso comunitario a internet, a través de la creación de puntos establecidos en colegios, escuelas, tiendas, entre otros.

Teniendo en cuenta lo anterior, y tras el análisis realizado de las diferentes herramientas TIC, se encuentran las Apps como la herramienta más adecuada para fomentar el desarrollo de habilidades sociales y competencias ciudadanas en la primera infancia, debido a que los niños que hacen uso de pantallas interactivas tienden a presentar mayor agilidad y facilidad en la adquisición de aprendizajes, y menor riesgo de equivocación. Además, que el proceso de diseño y creación de una App requiere de una inversión de tiempo acorde con el desarrollo de la investigación.

Como citar este capítulo

Cárdenas Cáceres, L., Carrillo-Sierra, S. M., Mazuera-Arias, R. y Hernández-Peña, Y. K. (2018). Construcción de paz en la primera infancia: una apuesta desde las TIC. En Carrillo-Sierra, S. M., Sanabria-Herrera, B. Bermúdez-Pirela, V. y Espinosa-Castro, J. F.(Ed.), Actores en la educación: una mirada desde la psicología educativa (pp. 228-258). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Referencias

Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10(2), 801-811

Arango, S. (2014). Cuentos infantiles interactivos. Caso de estudio: PlayTales (tesis de maestría). Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/proyectograduacion/archivos/3277_pg.pdf

Avila, C. M. y Rueda, C. J. (2015). Estrategia pedagógica que promueve el desarrollo de competencias ciudadanas de tipo emocional en los niños

y niñas de transición de la institución educativa Carlos Arturo Torres para favorecer una convivencia pacífica (Tesis de maestría). Universidad de La Sabana, Bogotá. Recuperado de: http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/19901

Bautista-Rico, R. Y. (2017). El uso didáctico de las tics en el mejoramiento de la labor didáctica en la escuela colombiana. Aibi revista de investigación, administración e ingeniería, 5(2), 2-8.

Bonilla-Cruz, N. J., & Carrillo-Sierra, S. M. (2017). Fronteras en Educación: Una introducción. En M. Riaño, S. Carrillo, J. Torrado, & J. Espinosa, Contexto educativo: Convergencias y retos desde la perspectiva psicológica (págs. 19-27). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia.

Bonilla-Cruz, N. J., Forgiony-Santos, J., & Rivera-Porras, D. (2017). Intervención psicosocial y desarrollo de competencias del psicólogo desde la psicología evolutiva. En M. E. Graterol, M. I. Mendoza, R. Graterol, J. C. Contreras, & J. F. Espinosa, Prácticas pedagógicas (págs. 377-393). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia.

Bonilla-Cruz, N. J., Forgiony-Santos, J., & Rivera-Porras, D. (2017). Pedagogía del sentido: Reflexiones sobre la práctica pedagógica para la investigación. En J. Gómez, A. J. Aguilar, S. S. Jaimes, C. Ramírez, J. D. Hernández Albarracín, J. P. Salazar, . . . J. F. Espinosa, Prácticas pedagógicas (págs. 394-413). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia.

Bohorquez Chacón, L. F., & Torrado, Y. K. (2005). Diseño de un modelo pedagógico para la enseñanza de fundamentos de programación de computadores basado en el uso de la tecnología como mediación pedagógica. *Respuestas*, *10*(1), 30-37.

Belalcázar, C. L. y Molina, M. (2017). Socialización de experiencias educativas mediadas por TIC en pro de la convivencia y cultura de paz (tesis de maestría). Universidad de La Sabana, Chía, Colombia. Recuperado de https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/29861/Catherine%20Lizbeth%20Belalc%C3%A1zar%20Gonz%C3%A1lez%20%28Tesis%29.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Cárdenas Cáceres, L., Carrillo Sierra, S. M., Mazuera Arias, R. y Hernández Peña, Y. K. (septiembre-diciembre, 2018). Primera infancia desde las neurociencias: una apuesta para la construcción de paz. Revista Virtual

Universidad Católica del Norte, (55), 159 - 172.

Carrillo-Sierra, S. M., Arenas-Villamizar, V. V., Cadrazco, J. A., & Amaya, A. E. (2017). Representaciones sociales de la función de la familia - escuela en la educación. En M. E. Graterol, M. I. Mendoza, J. Contreras, R. Graterol, & J. F. Espinosa, La Base de la Pirámide (págs. 353-372). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia.

Carrillo-Sierra, S. M., Forgiony-Santos, J., Rivera-Porras, D., Bonilla-Cruz, N. J., Montánchez-Torres, M. L., & Alarcón-Carvajal, M. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente. Revista Espacios, 39(17), 15-32.

Carrillo-Sierra, S. M., Rivera-Porras, D., Forgiony-Santos, J., Bonilla-Cruz, N. J., & Montánchez-Torres, M. L. (2018). Propiedades psicométricas del cuestionario de inclusión educativa (CIE) en contextos escolares colombianos. Revista Espacios, 39(23), 24-36.

Castillo, L. (2004). Análisis documental. Recuperado de https://www.uv.es/macas/T5.pdf

Castro, A., y de la Villa, M. (2017). Uso problemático de redes sociales 2.0 en nativos digitales: análisis bibliográfico. Salud y drogas, 17(1). Recuperado de http://www.redalyc.org/html/839/83949782008/

Carrillo-Sierra, S. M., Forgiony-Santos, J., Rivera-Porras, D., Bonilla-Cruz, N. J., Montánchez-Torres, M., & Alarcón-Carvajal, M. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. Revista Espacios, 39(17), 15-32. Obtenido de http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2167

Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014). Derechos de la infancia en la era digital. Recuperado de https://www.unicef.org/lac/Desafios-18-CEPAL-UNICEF.pdf

Common Sense Media. (2013). Zero to eight: Children's media use in America. Common Sense Media. Recuperado de https://www.commonsensemedia.org/research/zero-to-eight-childrens- media-use-in-america-2013

Contreras, N., Jurado, J., y Patiño, Y. (2016). Uso, apropiación y competencias de los docentes de la Institución Educativa Mariano Rodríguez. (tesis maestría). Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia.

Del Moral, M. E., Fernández L. C., y Guzmán, A. P. (2015). Videojuegos: Incentivos Multisensoriales Potenciadores de las Inteligencias Múltiples en Educación Primaria. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 13(36), 243-270. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/36/espannol/Art_36_961.pdf

Del Moral, M. E., Guzmán, A. P., y Fernández, L. C. (2014). Serious Games: escenarios lúdicos para el desarrollo de las inteligencias múltiples en escolares de primaria. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (47), 1-20. Recuperadode http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec- e/article/view/121/pdf_7

Falco, M. y Kuz, A. (2016). Comprendiendo el aprendizaje a través de las neurociencias, con el entrelazado de las TICs en educación". Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación, (17), 43-51. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/54200/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1

Ferreira, T. J. D. M. (2012). Neurociencia+ Pedagogía= Neuropedagogía: repercusiones e implicaciones de los avances de la Neurociencia para la práctica educativa (Tesis de doctorado). Universidad Internacional de Andalucía, España. Recuperado de: http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/2075/0341_Ferreira.pdf?seque nce=1

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2013). Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC. Recuperado de https://www.unicef.org/argentina/spanish/Estado_arte_desarrollo_cognitivo.pdf

Forgiony-Santos, J. (2017). Prácticas pedagógicas: Concepciones, roles y métodos en la formación del psicólogo bolivariano. En M. E. Graterol, M. I. Mendoza, R. Graterol, J. C. Contreras, & J. F. Espinosa, Prácticas pedagógicas (págs. 198-218). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia.

Furguerle, J., Villegas, B., & Daboin, Z. (2016). las tics y el perfil del docente para el desarrollo de actividades didácticas. Aibi revista de investigación, administración e ingeniería, 4(1).

García-Echeverri, M., Hurtado-Olaya, P., Quintero-Patiño, D., Rivera-Porras, D., & Ureña-Villamizar, Y. (2018). La gestión de las emociones, una

necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. Revista Espacios, 39(49), 8-21.

García-Duarte, J. C. (2015). Educar en las TIC´S a niños en situación de pobreza. AiBi revista de investigación en administración e ingeniería, 3(1), 34-36.

Grané, M. y Crescenzi, L. (2016). Modelo teórico para el diseño y evaluación de la calidad en las apps infantiles (0-8 años). Digital Education Review, 2016, (29), 227-245. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/108691/1/660093.pdf

Guerrero, V. E. (2013). Estudio de las destrezas cognitivas que se desarrollan a través de la estimulación temprana en los niños y niñas de 2 a 5 años del COLEGIO EDUCAR 2000, EDUBABY. Propuesta Alternativa (tesis de pregrado). Recuperado de http://repositorio.espe.edu.ec:8080/bitstream/21000/6958/1/T-ESPE- 047318.pdf

Hernández, J.A. y Cardona, J.F. (2015). Software Maguaré como herramienta pedagógica en la enseñanza y aprendizaje de expresiones artísticas y culturales en niños y niñas en primera infancia. (Tesis pregrado). Recuperado de http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1278/Jonathan%20A.%20Hernandez%20G.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Herrera, W. A. (2017). Las competencias ciudadanas y las TIC en el área de inglés (tesis de maestría). Universidad de La Sabana, Chía, Colombia. Recuperado de https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/29590

Hurtado, J. (2012). Metodología de la investigación. Guía para una comprensión holística de la ciencia. Bogotá, Colombia. Ediciones Quirón-Sypal.

Hurtado-Olaya, P., García-Echeverri, M., Rivera-Porras, D., & Forgiony-Santos, J. (2018). Las estrategias de aprendizaje y la creatividad: Una relación que favorece el procesamiento de la información. Revista Espacios, 39(17), 12-29.

Villamizar-Ibarra, J. (2016). Pedagogía para la convivencia y la paz transformaciones que experimentan los docentes cuando vivencian la formación para la convivencia y la paz. Aibi revista de investigación, administración e ingeniería, 4(2). Obtenido de http://revistas.udes.edu.co/site/index.php/aibi/article/view/395/583

Jiménez, X. A. (2015). La categoría nativo digital: una mirada desde la primera infancia. (tesis de pregrado). Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia. Recuperado de http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/137893.pdf

López, M. G. (2012). La estimulación infantil incide en el desarrollo cognitivo en niñas y niños de primer año de Educación Básica de la Unidad Educativa Josué Recreo-Quito año lectivo 2010-2011. Recuperado de: http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/276

López, R., Sanmartín, P. & Méndez, F. (2014). Revisión de las evaluaciones adaptativas computarizadas (CAT). Revista Educación y Humanismo, 16(26), 27-40.

Malfasi, S. y Hennig, C. (2014). Estudio de caso: Fortalecimiento de competencias ciudadanas a través de estrategias mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación (tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia. Recuperado de https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/11587/Sayana%20Malfasi%20Martinez%20%28tesis%29...pdf? sequence=1yisAllowed=y

Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México DF, México:

Trillas. Recuperado de http://www.academia.edu/29811850/Ciencia_y_Arte_en_La_Metodologia_Cualitativa_Martinez_Miguelez_PDF

Martínez, N. L., Galindo, R. M., y Galindo, L. (2013). Entornos virtuales de aprendizaje abiertos; y sus aportes a la educación. Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia, (2). Recuperado de http://www.udgvirtual.udg.mx/remeied/index.php/memorias/article/view/16 3/79

Matías A. L. (2014). Madurez neuropsicológica en niños preescolares (estudio realizado en el colegio beehive de quetzaltenango) (tesis de pregrado). Recuperado de: http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/42/Garcia-Ana.pdf

Méndez, L. y Lacasa, P. (2015). Los videojuegos, herramientas para el cambio. Un estudio desde la teoría de la actividad. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 13(36), 271-300. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/36/espannol/Art_36_969.pdf

Montiel, J. M. y Bartholomeu, D. (2016). Contribuições do Modelo de Rasch para Procedimentos de Intervenção em Habilidades Sociais. Psico-USF, 21(1). Recuperado de http://www.redalyc.org/html/4010/401045314005/

Montánchez, M.L., Jornet, J.M., Perales, M.J., Carrillo, S.M., y Wilches, S. (2017). Educación inclusiva. CUCUTA, COLOMBIA: Ediciónes Astro Data y F121:G121Ediciones Universidad del Zulia.

Murrillo, C. (2013). Análisis de la política pública de TIC de Colombia y su incidencia en el sector educativo. (tesis maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Recuperado de https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/15325/MurilloG ualterosCarlosMauricio2013.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Nieto-Sánchez, Z. C. (2014). Conocimiento disciplinar y pedagógico: hacia la formación tecnocomunicativa del docente de matemática. *Aibi revista de investigación en administración e ingeniería*, *2*(1), 1-11.

Nuván-Hurtado, I., Rivera-Porras, D., Carrillo-Sierra, S. M., Forgiony-Santos, J., Bonilla-Cruz, N. J., & Rozo-Sánchez, A. (2018). Diferencias en la calidad psicométrica de test construidos mediante la estrategia pedagógica audiovisual y las estrategias pedagógicas tradicionales. Revista Espacios, 39(25).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). Enfoques estratégicos sobre las TICS en Educación en América Latina y el Caribe. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf

PeaceStartup. (2015). Guía de Emprendimiento TIC para la construcción de paz. Recuperado de http://www.humanumcolombia.org/wp-content/uploads/2016/02/Gui%CC%81a-de-emprendimiento-TIC-para-paz.pdf

Pérez, M. A. (2015). Alcances de las políticas nacionales de ciencia, tecnología e innovación en el Departamento del Atlántico. Psicogente, 18(34), 406-419. Recuperado de http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1412/139 7

Pérez, R., Rizzoli, A., Alonso, A., y Reyes, H. (2017). Avances en el desarrollo infantil temprano: desde neuronas hasta programas a gran escala. Boletín Médico del Hospital Infantil de México. Recuperado de: http://ac.els-cdn.com/S1665114616301617/1-s2.0-S1665114616301617-main.pdf

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. On the horizon, 9(5), 1-6. Recuperado de http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/10748120110424816

Rodríguez, Y. M. (2017). Reconceptualizacion de la educación en la era digital: educominicacion, redes de aprendizaje y cerebro factores claves en los actuales escenarios de construcción de conocimiento. Revista de Comunicación de la SEECI, (42), 84-117. Recuperado de http://www.seeci.net/revista/index.php/seeci/article/view/454/pdf_183

Román, M. (2013). Conocimientos que tienen las personas docentes sobre neurociencia, e importancia que atribuyen a los aportes de ésta en los procesos de enseñanza aprendizaje. Recuperado de: http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/handle/120809/953

Saldarriaga, A. C., Cardona, A. M., Pulgarín, P. A., y García, J. (2014). El videojuego como recurso multimedial para la formación en competencias artísticas y ciudadanas en la educación preescolar. El Artista, (11), 321-338. Recuperado de http://www.redalyc.org/html/874/87432695018/

Sánchez, A. y Castro, D. (2013). Cerrando la brecha entre nativos e inmigrantes digitales a través de las competencias informáticas e informacionales. Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/413/334

Sánchez, F. y Ros, C. (2017). Videojugar, cultura y neruoeducación. Recuperado de https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6793/CIVE17_paper_76.pdf?sequence=1

Sánchez Nieto, Z. C. (2018). El e-learning como recurso de desarrollo educativo. Aibi revista de investigación, administración e ingeniería, 6(2), 1.

Save the Children Canada y Organización de Estados Iberoamericanos. (2009). Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia. Recuperado de: https://scp.com.co/wp-content/uploads/2014/08/Colombia-Huellas-del-conflicto-en-la-primera-infancia-Save-the-children.pdf

Sebastián, N. (2012). Neurociencia cognitiva del desarrollo: el periodo preescolar. Revista de participación educativa. Número monográfico. La investigación sobre el cerebro y la mejora de la educación, 7-9. Recuperado de: https://books.google.es/s?id=GcXuCQAAQBAJyprintsec=frontcoverydq=inauthor:%22Sebasti%C3%A1n+Gall%C3%A9s,+

N%C3%BAria+%22yhl=esyEwie1Matv9jUAhWJeCYKHbYQCiYQ6AEIJTAA#v=onepagey qyf=false

Tejedor, S. y Pulido, C. (2012). Retos y riesgos del uso de internet por parte de los menores ¿Cómo empoderarlos? Comunicar, 20(39), 65 - 72. Recuperado de http://www.redalyc.org/html/158/15823945007/

Toro, M.V. (2016). La neurociencia y su aporte en la infancia: un desafío para la familia. Recuperado de: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2614/Tor o_M%C3%B3nica_Viviana_2016.pdf?sequence=1yisAllowed=y

Vincent, J. (2015). Mobile Opportunities. Exploring positive mobile media opportunities for European children. London School of Economics and Political Science. POLIS: Journalism and Society. Recuperado de http://www.lse.ac.uk/media@lse/documents/Mobile-Opportunities.pdf

11 FUNCIONALIDAD FAMILIAR Y RIESGO SUICIDA EN ADOLESCENTES DE UN COLEGIO

Nidia-Johanna Bonilla-Cruz[38], Diego Rivera-Porras[39] Yandry Tatiana Rojas Sánchez[40]. Ingrid Julieth Duran Zambrano[41] y Dattsy Alexandra rodríguez Navas[42]

[38]Psicóloga - Universidad de Pamplona (UP), Colombia. Doctorante en Psicología - Universidad de Baja California (UBC), México. Maestrante en Orientación de la Conducta CognitivoConductual - Instituto de Investigaciones Psicológicas Psiquiátricas y Sexológicas de Venezuela (CIPPSV), Venezuela. Maestrante en Neuropsicología y Educación - Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), España. Especialista en Gerencia Social- Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: n.bonilla01@unisimonbolivar.edu.co, johannapsi@hotmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3375-4303.

[39]Psicólogo - Universidad de Pamplona (UP), Colombia. Doctorante en Psicología - Universidad de Baja California (UBC), México. Magíster en Dirección Estratégica con Especialidad en Gerencia. Módulo Optativo: Recursos Humanos y Gestión del Conocimiento - Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI), Puerto Rico. Especialista en Gerencia en Riesgos Laborales, Seguridad y Salud en el Trabajo - Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), Colombia. Especialista en Estadística Aplicada - Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: d.rivera@unisimonbolivar.edu.co, diegoandresriveraporras23@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2169-3208.

[40]Psicóloga en formación- Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: y_rojas3@unisimon.edu.co, yandryt@hotmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4099-4973.

[41]Psicóloga en formación- Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: iduran@unisimon.edu.co, ingrid.dz@hotmail.com.ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3902-9471.

[42]Psicóloga en formación- Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. Correo electrónico: d.rodriguez14@unisimon.edu.co, dattsy.navas@hotmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2745-4144.

Palabras clave

Funcionalidad, suicidio, adolescentes.

Resumen

Esta investigación buscó analizar la relación entre la Funcionalidad Familiar y el Riesgo Suicidaen adolescentes de un colegio de la comuna siete de Cúcuta, y observar si estas dos se relacionaban. La investigación es de enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, con un alcance correlacional y de corte transversal. Para ello se utilizó La Escala de Evaluación de la Cohesión y Adaptabilidad Familiar (FACES-III) de Olson (1992), y el Inventario de Orientación al suicidio (ISO30) de Fernández y Casullo (2006). Los resultados obtenidos determinaron que la variable de funcionalidad familiar no tiene una relación directa con el riesgo suicida en los adolescentes, debido a que la presencia de un posible riesgo depende en gran medida de factores individuales; sin embargo la dimensión de cohesión debido al componente emocional podría orientar una afectación en el adolescente, puesto que la solidez en los vínculos familiares y el desarrollo de la autonomía individual podría presentarse como un factor predisponente o detonante en la ideación suicida; a diferencia de la adaptabilidad que por su característica contingencial no tiene un grado de significancia frente al riesgo.

FAMILY FUNCTIONALITY AND SUICIDAL RISK IN ADOLESCENTS OF A SCHOOL

Keywords
Functionality, suicide, teens.

Abstract

The purpose of this study was to analyze the relationship of Family Functionality and Suicide Risk in adolescents of a school in the commune seven of Cúcuta, and to observe if these two are related. The research is of a quantitative, non-experimental design approach, with a correlational and cross-sectional scope for which the Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES-III) of Olson (1992), and the Inventory of Suicide Orientation (ISO30) of Fernandez and Casullo (2006) were used. The results obtained determined that the variable of family functionality does not have a direct correlation with suicidal risk in adolescents, because the presence of a possible risk depends to a great extent on individual factors. However, the dimension of cohesion due to the emotional component could guide an affectation in the adolescent, since the solidity in the family bonds and the development of the individual autonomy could appear as a predisposing factor or trigger in the suicidal ideation; unlike the adaptability which due to its contingential characteristic does not have a degree of significance against risk.

Introducción

Epidemiológicamente el índice de suicidio es alto a nivel mundial, la OMS afirma que en los jóvenes con edades comprendidas entre 15 y 24 años presentan una de las tres causas de muerte más frecuentes en este grupo de edad, Vargas y Saavedra (2012) convirtiéndose en una problemática que afecta a la persona que lo lleva a cabalidad y a las personas que lo rodean, por ello se estudiará el riesgo suicida, siendo este un conflicto que puede ser prevenible, el cual ha sido estudiado a través de diversas áreas de conocimiento y diversos factores que pueden ser desencadenantes. Tomando esto como referencia a continuación se presentan antecedentes relacionados con la investigación propuesta, abarcando los ámbitos internacional, nacional y regional.

A nivel Internacional, Camacho, León y Silva (2010) hicieron una investigación sobre la Funcionalidad Familiar según el modelo Circumplejo de Olson en adolescentes realizado en una institución educativa de Lima - Perú. Mientras tanto García y Ramírez (2010) realizó una investigación sobre Riesgo suicida y cohesión familiar en ciudad Bolívar - Venezuela, en cuanto a Ríos (2014) realizó una investigación sobre "Funcionamiento familiar y riesgo suicida en estudiantes que acuden a clínica universitaria de la ciudad de Huancayo" en Lima – Perú. Y Sigüenza (2015) realizó una investigación que determinó el funcionamiento familiar según el Modelo Circumplejo de Olson a través de los componentes de cohesión y adaptabilidad que existe en niños de la ciudad de Cuenca-Ecuador.

En cuanto a la metodología, Camacho, León y Silva (2010) utilizaron la metodología cuantitativa descriptiva de corte transversal por medio de los instrumentos FACES III (Escala de cohesión y adaptabilidad familiar, traducida y validada en Perú por Alamud en 1987). García y Ramírez (2010) utilizaron la metodología correlacional causal, transversal, no experimental y mediante los instrumentos FACES III de la Teoría del funcionamiento familiar de David Bolsón y la Escala de Riesgo Suicida de Plutchik. Ríos (2014) utilizó la metodología de tipo descriptivo-correlacional y las teorías fueron el funcionamiento familiar según el modelo Circumplejo de Olson en adolescentes y una recopilación del Gabinete de Psicometría de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) sobre Familia y desarrollo e Intervención en terapia familiar. Por otra parte, Sigüenza (2015) utilizó la metodología cuanti-cualitativa en un estudio descriptivo de corte transversal mediante el Modelo Circumplejo de Olson a través de los componentes de cohesión y adaptabilidad que existe en niños.

En el apartado de resultados, Camacho, León y Silva (2010) expusieron que el 54.71% de los adolescentes presentaron un Funcionamiento Familiar de Rango Medio, mientras que el 15.70% presentó un funcionamiento Familiar Balanceado; en la Cohesión se encontró que el 50.22% de los adolescentes presenta un Rango Bajo, y un 1.35% presenta un Rango Alto. En la Adaptabilidad, se dedujo que el 55.61% presenta un Rango Alto y un 6.28% un Rango Bajo. Para García y Ramírez (2010) el estudio afirmó que el

9.79% de la población estudiada presentó riesgo suicida, de los cuales 7.23% eran del sexo femenino y 2.55% del sexo masculino. En cuanto a Ríos (2014) afirmaron que no existe relación significativa entre el funcionamiento familiar y el riesgo suicida en los estudiantes evaluados. Finalizando con Sigüenza (2015) los resultados afirmaron qué: las familias presentan cohesión, no obstante, sus relaciones son caóticas, además en las figuras paternas ejecutan la autoridad; sin embargo, conservan los lazos emocionales, ya que, los padres acompañan a los hijos en situaciones de conflicto.

La relevancia de los estudios descritos radica en que para Camacho, León y Silva (2010) la influencia que tiene la disfuncionalidad familiar como riesgo para que se produzca el suicidio en los adolescentes. Para García y Ramírez (2010) la existencia de la relación entre el riesgo suicida y la cohesión familiar disgregada, indicando que los estudiantes con edades comprendidas entre 20-21 años fueron quienes presentaron mayor riesgo de suicidio. De Ríos (2014) el suicidio es un problema de salud pública, que ha posicionado a la familia como un factor protector o de riesgo debido a la influencia de la cohesión, la adaptabilidad y la comunicación familiar. Para concluir con Sigüenza (2015) se determina que algunos elementos de su investigación como el instrumento y la población presentan similitudes al instrumento y población que está siendo estudiada por lo cual representa un recurso con alto valor para el documento.

Por otra parte, Singh y Pathak (2017) estudiaron la relación que existe entre cinco grandes factores de la personalidad y la ideación suicida en los adolescentes de colegios intermedios de Jaunpur en la República de India, para ello, aplicaron la prueba Big Five de personalidad (validado en India) el cual toma como variables principales la extroversión, el neuroticismo, el agrado, la apertura a la experiencia y la conciencia y para evaluar la ideación suicida tomaron como instrumento la escala TS; la muestra utilizada fue de 315 universitarios pertenecientes a zonas rurales y urbanas con edades comprendidas entre 13 y 19 años y los resultados indicaron que el 9.14% de los participantes ha considerado seriamente el intento de suicidio en el último año, el 6.2% ha realizado planes de suicidio y el 0.82% ha intentado suicidarse y en lo que respecta a los datos analizados se encontró que los

adolescentes con mayor nivel de extroversión, amabilidad, apertura a la experiencia y conciencia tenían menos relación con la ideación suicida pero quienes tenían un menor nivel en los 5 factores de la personalidad habían considerado el suicidio como una opción para sus vidas y también se demostró que el neuroticismo es un factor de riesgo que influye de manera notable en el sentimiento de ideación. Cabe destacar que el estudio demostró que el riesgo de suicidio en los adolescentes a nivel nacional (India) que cada vez aumenta de forma significativa convirtiéndose en una difícil problemática de salud que requiere ser estudiada a profundidad dado que son diversas las variables que inducen al suicidio, entre ellas los factores de personalidad, los variables psicosociales y la funcionalidad familiar (Robles, Obando, Salcedo y Correa, 2017,Oudhof y Mercado,2016,Luna y Laca, 2014)

A nivel nacional, Fuentes, et. al. (2010) investigaron sobre el riesgo suicida y sus factores relacionados en una institución educativa de Manizales, en la que se afirmaba que las tasas de suicidio habían alcanzado un incremento del 60% a nivel mundial siendo una de las primeras causas de muerte en jóvenes. A su vez plantearon que la cohesión familiar es un factor protector para los jóvenes, sin embargo, la ruptura no implica riesgo suicida, por tanto, sugieren que el factor de riesgo en la conducta de los menores no es la estructura familiar sino la calidad de las relaciones familiares. Es por ello, que se buscaba conocer la relación del riego suicida y los factores relacionados en los adolescentes y establecer un perfil sociodemográfico y epidemiológico, en el que se obtuvo que el 10.2% de la población entre hombres y mujeres habían efectuado un intento suicida, el 12.8% presentaron riesgo suicida y el 19.9% tenían antecedentes familiares de intento suicida; así mismo, se encontró que el 31.6% gozaban de buena función familiar y 11.4% en disfunción familiar severa, dichos resultados permiten afirmar que la disfunción familiar de tipo severa forma parte de los factores que aumentan el riesgo de suicidio en jóvenes pero especialmente en mujeres.(Reyes, Reséndiz, Alcázar y Reidl,2017).

El Suicidio se reconoce como problema de salud pública por ser la cuarta causa de muerte en población juvenil, por tanto, es necesario indagar y atender los factores psicosociales incidentes en el fenómeno. Los factores de riesgo de suicidio son de diferente índole y particulares en cada joven.

Los desórdenes emocionales, mentales y relacionales son los más incidentes en el fenómeno (Suárez y Wilches, 2015). Habilidades emocionales). Cabra, Infante y Sossa (2010). Por ende, resulta oportuno mencionar que el riesgo suicida ha sido unos aspectos trascendentales para el desarrollo del ser humano en el que la dinámica familiar tiene un papel fundamental puesto que enocasiones actúa como factor de riesgo y en algunos casos como factor protector por tanto requiere ser abordado en el departamento de Norte de Santander para constatar dichas afirmaciones.

De igual manera, Toro, et al. (2009) por medio del estudio sobre riesgo suicida exploraron la relación factores como sustancias psicoativas, disfunción familiar, trastornos emocionales en adolescentes, para esto utilizaron ISO-30, CDI-LA, CIDI-II y APGAR familiar y empleando la técnica del método casos y controles. Evidenciando la necesidad de promoción y atención de salud desde la escuela y familia, debido a la asoción de dichos factores con el riesgo suicida. Por tanto, el reto es la atención a población infanto juvenil de parte de profesionales de psicología y psiquiatría para la detección oportuna de riesgos. Palacios, Lora, María, Ordóñez y Peña(2007).

Se debe destacar la poca producción investigativa referente al tema en la región, sin embargo, se presenta el trabajo de Cañas y Gonzáles (2010) sobre factores asociados al suicidio en el Municipio de los Patios con población adolescente. En esta investigación se concluye que, pese a los altos índices de suicidio, los investigadores locales que adelantan estudios en miras a la intervención son escasos. Sin embargo, el estudio mencionado hace un llamado a priorizar la atención a la disfunción familiar de acuerdo a sus resultados. En coherencia, Gaona, Bohórquez, et al (2012) coinciden en que la disfuncionalidad familiar, sumando a antecedentes familiares de consumo de SPA y alteraciones emocionales, son causas predisponentes del riesgo suicida. (Martínez, Pando, León, González, Aldrete y López, 2015).

De acuerdo con lo anterior, se sostiene que la investigación evalúa la variable a trabajar en conjunto con otras que son atribuidas como influyentes y propias de la sociedad, dichos factores determinantes correlacionados con el intento suicida, en el que se logra determinar y dar base científica a la

investigación a realizar, que a nivel local la funcionalidad familiar encuentra relación con el intento suicida y confirmando que el consumo de Sustancias Psicoactivas (SPA) no se encuentra relacionado, además brinda un aporte científico demostrando que se han realizado estudios en la región con dicha problemática.

Entre enero y mayo 2013, 67 niños, niñas y adolescentes se han suicidado 2010 -2011, el evento de mayor incidencia es el intento de suicidio, el 25% (167) de los casos, fueron estudiantes. Por tanto, la funcionalidad familiar, el consumo de sustancias psicoactivas y la enfermedad mental frente al intento de suicidio en los adolescentes, constituye un problema de salud pública que aumenta de manera preocupante en Norte de Santander y que debe ser investigado de forma exhaustiva para crear estrategias que orienten a los jóvenes sobre esta temática y a su vez reducir la tasa de mortalidad a causa de estos factores. (Bonilla-Cruz, Forgiony-Santos & Rivera-Porras, 2017).

Finalmente, Gélvez (2013) realizó estudios sobre factores de riesgo asociados a la ideación suicida en adolescentes de estudiantes de técnica para el trabajo y desarrollo, reconociendo que, en el sector urbano –rural, durante el 2011- al 2013 aumentaron los suicidios. Por tanto, constituye un problema de salud pública que aumenta de manera preocupante en Norte de Santander y que debe ser investigado de forma exhaustiva para crear estrategias que orienten a los jóvenes sobre estas temáticas y a su vez reducir la tasa de mortalidad a causa de estos factores.

Para efectos de comprensión del documento, se considera como funcionalidad familiar a la capacidad que tiene la familia como grupo de personas conectadas por un vínculo sanguíneo y/o afectivo que realizan procesos de cohesión y adaptabilidad frente a diversos estímulos aversivos con el fin de que los miembros de la familia se perciban afiliados, cuidados, amparados y apoyados a la hora de enfrentar diversas situaciones psicológicas, sociales, económicas, ambientales y políticas que se presentan dependiendo del ciclo familiar y del contexto donde se desarrollan (Camacho, León y Silva, 2010; García y Ramírez, 2010; Ríos, 2014 y Sigüenza, 2015).

Además, se considera apropiado definir el riesgo suicida (Cañas y Gonzáles, 2010; Gélvez, 2013; Cabra, Infante y Sossa, 2010 y Vianchá, et al., 2013) como el riesgo que representa un sujeto para atentar contra su propia vida debido a la presencia de pensamientos e ideas suicidas, intentos de suicidio, ser víctima de abuso sexual, conflictos constantes a nivel familiar, baja tolerancia a la frustración, bajo control de impulsos, no tener estrategias de resolución de conflictos efectivas, acoso escolar, sufrir de trastornos del estado del ánimo y trastornos alimentarios.(Moncada, Cardozo, Bonilla-Cruz, Contreras y Calderón,2017).

Por tanto, la relevancia del presente capítulo de investigación se ve reflejado en la originalidad del documento, desde la forma en que se desarrolló, manteniendo los más rigurosos y pertinentes proceso éticos además de ser la única publicación que se ha realizado de lo investigado por los investigadores, por lo cual, se seleccionó a este libro para ser el canal comunicativo entre los investigadores con los próximos lectores interesados en la problemática desarrollada.

Metodología

Para el desarrollo de la investigación se seleccionó el enfoque cuantitativo, puesto que en la investigación se va a medir y a estudiar las variables funcionalidad familiar y riesgo suicida dentro de un contexto, las cuales llevan un orden y un proceso, además pretende que el estudio realizado, pueda replicarse y se constituye en un método de investigación basado en los principios del positivismo, recogiendo y analizando la relación entre sí de los datos cuantitativos y de las variables determinadas. La investigación cuantitativa hace énfasis en la objetivación del fenómeno y la generalización de los resultados encontrados. Se tiene en cuenta que "utiliza la recolección de datos para probar una hipótesis con base a la medición numérica y del análisis estadístico, para establecer pautas de comportamiento y probar teorías" (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, P. 4), se realizará análisis, recolección y procesamiento de datos obtenidos mediante la aplicación de los dos instrumentos para cada una de las variables operacionalizadas previamente para su medición.

El diseño adoptado para el desarrollo de esta investigación es No Experimental debido a que en este estudio no existe una manipulación deliberada de las variables (funcionalidad familiar y riesgo suicida). Lo que se hace es observar los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos y realizar el proceso de correlación. Por tanto, no hay control directo sobre dichas variables, la distinción entre variables independiente y dependiente se realiza de la siguiente manera: Funcionalidad familiar es la variable independiente y el riesgo suicida es la variable dependiente. Aspecto a dejar claro es que a dichas variables no son objeto de influencia o control por parte de los investigadores porque ya sucedieron, pues se tiene en cuenta que este diseño mantiene la premisa de que las variables a evaluar no son manipulables (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 149).

El alcance de la investigación es correlacional, pues la presente investigación busca conocer la relación existente entre la funcionalidad familiar y el riesgo suicida, midiendo estas dos variables en un mismo momento. "Asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población" (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, P. 81).

Para la investigación se seleccionó un corte transversal, puesto que la recolección de los datos se realizó en un momento único en la línea del tiempo, no se construye de ninguna situación, sino que se observan las situaciones ya existentes y su propósito es describir las variables de incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, P. 151).

Población y muestra.

La población corresponde a los estudiantes de una institución educativa de noveno, decimo y once grados, con edades comprendidas de 14 a 18 años. El tipo de muestreo utilizado es dirigido, que corresponde a un tipo de muestreo no probabilístico, con criterios de Inclusión y Exclusión, entre los cuales se tiene en cuenta: la autorización de los padres a través del consentimiento informado, el asentimiento, el cumplir con las edades mencionadas anteriormente y el pertenecer a los grados en los cuales fueron

aplicados los instrumentos para la investigación, lo que quiere decir, que muestra es intencional de acuerdo a las particularidades del investigador (Martínez et al, 2005). Finalmente, la población total es de 230 estudiantes, para una muestra de 68 adolescentes.

Instrumentos y técnicas.

Para el cumplimiento de los objetivos de la investigación se usaran dos instrumentos compuestos por una escala tipo Likert, la variable de funcionalidad familiar se evaluó mediante las dimensiones propuestas por el instrumento FACES III (Olson,1985) que permitió identificar en los adolescentes el tipo de cohesión y adaptabilidad que tiene en su sistema, este instrumento consta de 20 ítems y sus respuestas van desde 1 que corresponde a Si casi nunca esto sucede en su familia, a 5 con la respuesta Si esto sucede casi siempre en su familia. La medición de la cohesión se realiza en los ítems impares y la adaptabilidad en los pares. El instrumento fue validado en Barranquilla, por Viancha, Bahamon y Alarcón en el año 2013, la confiabilidad con alfa de Cronbach se encuentra sustentada con un valor de 0.91 para cohesión y 0.80 para adaptabilidad.

El Inventario de orientación al suicidio ISO30 (Fernández y Casullo, 2006) que detectará la posible presencia de riesgo suicida por medio de dimensiones como: Afrontamiento que se evalúa en los ítems 3,8,13,18,23 y 28. Aislamiento evaluado en los ítems 4,9,14,19,24 y 29. Baja autoestima medida en los ítems 1,6,11,16,21 y 26. Desesperanza medida en los ítems 2,7,12,17,22 y 27. Ideación suicida medida en ítems 5,10,15,20,25 y 30. El instrumento estuvo compuesto por 30 ítems con respuestas desde 0 totalmente en desacuerdo a 3 totalmente en acuerdo. El instrumento fue validado en Medellín, por Paniagua, González y Rueda (2014), en la prueba de consistencia interna se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.92.

De esta forma, el margen de error para el instrumento FACES III (Olson, 1985) adaptado por Viancha, Bahamon y Alarcón (2013) en el apartado de cohesión es de 0.09 y de 0.20 en el apartado de adaptabilidad. En referencia al margen de error para el instrumento ISO30 (Fernández y

Casullo, 2006) adaptado por Paniagua, González y Rueda (2014) arrojó un margen de error de 0.08.

Tabla 1
Operacionalización de variables.

Variable	Definición	Dimensiones	Ítems
Funcionalidad familiar	La funcionalidad familiar es "la interacción de vínculos afectivos entre miembros de la familia (cohesión) y que pueda ser capaz de cambiar su estructura con el fin de superar las dificultades evolutivas familiares (adaptabilidad)". Corresponde a la dinámica interactiva que se da dentro del sistema, tomando como indispensable las relaciones que se establecen allí, incluyendo normas, roles y límites (Olson, 1989 citado por Ferrer, et. al. 2013).	Cohesión	1,3,5,7,9,11,13,15,17 y 19
		Adaptabilidad	2,4,6,8,10,12,14,16,18 y 20
Riesgo suicida	El riesgo suicida es definido como la probabilidad que tiene un individuo de cometer un acto suicida a futuro, siendo un acto suicida cualquier acción intencionada con posibles consecuencias físicas en la que se pone en riesgo la vida El riesgo suicida corresponde a un factor detonante de diversos pasos que conlleva al suicidio, inicialmente por la ideación y planeación suicida, seguido del intento que toma en cuenta los medios disponibles para acabar con su vida (Belfort, 2009 citado por Ríos, 2014. P, 68).	Baja autoestima	1,6,11,16,21 y 26
		Desesperanza	2,7,12,17,22 y 27
		Afrontamiento	3,8,13,18,23 y 28
		Aislamiento	4,9,14,19,24 y 29
		Ideación suicida	5,10,15,20,25 y 30

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Tabla 2
Nivel de funcionalidad familiar.

Funcionalidad familiar	Frecuencia	Porcentaje
Balanceada	9	13.2
Extrema	24	35.3
Medio	35	51.5
Total	68	100

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 2, se evidencia que el nivel de funcionalidad familiar en el que se desenvuelven los adolescentes es medio manifestando 51.5% con 35 casos, dado que se presenta un cruce entre las dimensiones que componen el instrumento aplicado, determinando que la cohesión se encuentra en un rango extremo de 35.3% con 24 casos en comparación a la adaptabilidad establecida en un 13.2% de los 9 casos en el nivel balanceado.

Tabla 3
Riesgo suicida en adolescentes.

Ideación Suicida	Frecuencia	Porcentaje
Alto	14	20.6
Bajo	35	51.5
Moderado	19	27.9
Total	68	100

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 3, se aprecia que de acuerdo con los niveles de riesgo de orientación suicida se identifica que existe una prevalencia del 51.5% lo cual corresponde al nivel bajo equivalente a 35 casos del total de la muestra, mientras que el porcentaje restante se dividió entre el nivel moderado que obtuvo el segundo índice con el 27.9% de 19 casos y el nivel alto con 20.6%

con 14 casos. Por tanto, los resultados afirman que hay una probabilidad del 48.5% de que los adolescentes presentaron una ideación suicida.

Tabla 4
Relación entre funcionalidad familiar y riesgo suicida.

Correlación de tau b de Kendall		Funcionalidad familiar	Riesgo suicida
Funcionalidad familiar	Coeficiente de correlación	*	-0.05
	Sig. (bilateral)	*	0.67
Riesgo suicida	Coeficiente de correlación	-0.05	*
	Sig. (bilateral)	0.67	*

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 4, se observa que no existe una relación estadísticamente significativa entre las variables de funcionalidad familiar y riesgo suicida según el Tau B de Kendall, aunque indica que son inversamente proporcionales se estipula que a mayor funcionalidad en la familia menor es el riesgo de suicidio en los adolescentes, pero no se presenta una fuerza en el coeficiente de correlación que permita afirmar que las dos variables se encuentran asociadas.

Tabla 5
Diferencia en dimensiones de funcionalidad familiar y riesgo suicida.

Riesgo suicida	Funcionalidad familiar			
	Cohesión		Adaptabilidad	
	Coeficiente de correlación	Sig. (unilateral)	Coeficiente de correlación	Sig. (unilateral)
Baja autoestima	**-0.24**	**0.00**	**-0.15**	**0.05**
Desesperanza	0.03	0.38	0.10	0.13
Afrontamiento	**-0.17**	**0.03**	-0.04	0.33
Aislamiento	**-0.27**	**0.00**	**-0.16**	**0.04**
Ideación suicida	**-0.24**	**0.00**	**-0.23**	**0.01**

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5, se encuentra que la cohesión presenta un grado de correlación estadísticamente significativa (0.95) con las variables de baja autoestima, afrontamiento, aislamiento e ideación suicida lo que indica que

las variables son inversamente proporcionales, es decir, a mayor vínculo emocional entre los miembros de la familia, menor probabilidad existe que el adolescente presente niveles bajos de autoestima, aislamiento e ideación suicida. En relación con la dimensión de adaptabilidad se obtiene que existe una relación significativa con las variables de baja autoestima y aislamiento, por tanto, al ser inversamente proporcionales indican que al haber mayor flexibilidad frente al cambio menor será la posibilidad de que se presente baja autoestima y aislamiento.

Discusión

Esta investigación buscó analizar la relación entre la funcionalidad familiar y el riesgo suicida en estudiantes de colegio, los cuales permiten determinar el nivel de funcionalidad familiar y realizar un inventario que detecte el posible riesgo de suicidio en los jóvenes; para ello se tomó una muestra de 68 estudiantes que contaran con los criterios de inclusión y exclusión que exige el estudio, como: tener un rango de edad comprendido entre los 14 y 18 años, pertenecer a los grados anteriormente mencionados y asistir a la aplicación de instrumentos con la autorización firmada de sus padres, esto con el fin de facilitar el proceso de extracción de información mediante el cual se obtuvieron resultados cuantitativos y diferentes hallazgos que serán discutidos a continuación.

Se identificó el nivel de funcionalidad familiar (cohesión y adaptabilidad) en adolescentes del colegio de la comuna siete de Cúcuta.(Carrillo-Sierra, Arenas-Villamizar, Cadrazco & Amaya,2017), lo cualpermitió evidenciar que el 51.5% correspondiente a 35 casos de la muestra mantiene un nivel medio de funcionalidad familiar, de acuerdo a la teoría propuesta por Olson se determina que el funcionamiento de estas familias "presenta algunas dificultades en una sola dimensión, las cuales pueden ser originadas por momentos de estrés, es decir son situacionales" (Ruiz, 2015, p.62), para este estudio se tiene el nivel de cohesión en un rango extremo, diferente a la adaptabilidad que se encuentra balaceada, por lo tanto es posible determinar que el núcleo familiar presenta la posibilidad de llegar a la disfuncionalidad, puesto que en las características se encuentra el "liderazgo limitado, ausencia

de claridad en sus funciones, cumplimiento estricto de reglas, ausencia de límites y otros" (Olson, 1982, citado por Ríos, 2014, p. 144).

En este sentido, es importante resaltar la similitud de la investigación con algunos antecedentes, en el estudio realizado por Ríos (2014) señala que el tipo de familia de rango medio predomina 52.78%, determinando una funcionalidad no adecuada, por su parte (Carranza y Vera, 2016, p. 81) establecen que el 76.76% de las adolescentes evaluadas de dicho estudio se encuentran en un nivel de funcionamiento familiar de rango medio, destacando que es "un funcionamiento familiar no saludable y con tendencia a ser familias disfuncionales caracterizadas por la falta de participación de todos los miembros de la familia en la toma de decisiones, y a su vez las discrepancias en los acuerdos establecidos frente a una decisión", partiendo de esto, es posible determinar que el nivel de funcionalidad se encuentra enlazado con características externas que impacta el sistema en su totalidad, pues se debe reconocer que en este existe un predominio de interdependencia entre los miembros que componen el núcleo, lo que lleva a generar situaciones que causan insatisfacción de la dinámica familiar por parte de los adolescentes. (Moncada, Cardozo, Bonilla-Cruz, Contreras y Calderón, L. (2017).)

De acuerdo a lo anterior, se puede establecer que el ciclo vital familiar por el que atraviesan los adolescentes de la institución educativa influye en la funcionalidad familiar, pues las problemáticas que se experimentan durante la etapa, ponen a prueba las habilidades del sistema para hacer frente a las dificultades y mantener el equilibrio, en este nivel de funcionalidad Olson (1985) plantea que el sistema familiar presenta crisis adaptativas frente al desarrollo de sus miembros citado por Carranza y Vera (2016), esto se encuentra relacionado con los cambios que surgen a nivel individual durante la adolescencia, la búsqueda de la identidad y la influencia de los pares pueden llevar a generar dificultades con respecto a la opinión de los padres de familia. (Moncada, Cardozo, Bonilla-Cruz y Contreras, 2017).

Se tiene en cuenta, que varias investigaciones científicas plantean que en la etapa de familias con hijos adolescentes disminuyen factores establecidos con anterioridad. Puello, Silva y Silva (2014) afirman, que durante esta etapa:

los hijos buscan mayor independencia y desean ser partícipes en las decisiones de la familia bajo acuerdos, rechazando las imposiciones y autoritarismos. (García-Echeverri, Hurtado-Olaya, Quintero-Patiño, Rivera-Porras & Ureña-Villamizar,2018).

Para dar continuidad con los hallazgos obtenidos, el identificar el nivel de riesgo suicida (afrontamiento, aislamiento, baja autoestima, desesperanza, ideación suicida y riesgo suicida), en adolescentes de un colegio de la comuna siete de Cúcuta se encontró que el 49% de la muestra presentan un nivel alto de riesgo suicida lo cual está relacionado directamente con la dimensión de cohesión siendo esta extrema según lo encontrado en el estudio a nivel de funcionalidad familiar que indica según la teoría de Olson que el grado de autonomía individual que experimentan los jóvenes en el sistema no está en un rango adecuado.

Al comparar estas evidencias, el estudio es coherente con la investigación realizada por (Rosselló y Berrios citado por Paniagua, et. al, 2014, p. 320) quienes plantean que hay dificultades en las estructuras de personalidad en algunos docentes y bajo auto concepto, percibiéndose de manera negativa, que los impulsa a vincularse a grupos de pares conflictivos. Esto quiere decir, que los jóvenes que forman parte de núcleos familiares con falencias a nivel de estructura de personalidad, específicamente autonomías individuales tienen un riesgo mayor de presentar una conducta suicida.(Moncada, Cardozo, Bonilla-Cruz,Contreras y Calderón, 2017, Rivera-Porras & Ruiz, 2015).

Se debe agregar, para cerrar la interpretación, lo planteado por Blos (1996) y Acevedo (1997 citados por Hidrobo, 2015, p.18) los cambios biológicos, emocionales, hormonales son propios de la adolescencia, y que pueden reactivar situaciones inconclusas de la infancia, generando alteraciones del estado de ánimo manifestadas en angustia. Por ende, se puede relacionar que el rango de edades en que se encuentran los jóvenes (14-18 años) y los cambios que presentan a nivel familiar, social y emocional son factores que pueden provocar un riesgo de suicidio y en este caso una de las causas por la cual se obtuvo el nivel máximo de riesgo. Moncada, Cardozo, Bonilla-Cruz, Contreras y Calderón, 2017).

Se trae a colación la relación de las variables de funcionalidad familiar (cohesión y adaptabilidad) y riesgo suicida (afrontamiento, aislamiento, baja autoestima, desesperanza, ideación suicida y riesgo suicida), en adolescentes de un colegio de la comuna siete de Cúcuta, en donde según el análisis de resultados se evidencia que en la dimensión de cohesión en relación con las dimensiones de riesgo suicida, al ser las variables inversamente proporcionales se tiene que los vínculos emocionales fortalecidos disminuye el riesgo en la población adolescente, en efecto, según los aportes científicos dados por (Rojas y Saavedra, 2014) en Quito indican que el respeto, la cohesión y la participación del adolescente disminuye el riesgo suicida.

Por otra parte, se encuentra cierta discrepancia con los aportes dados por Silva y Martínez (2007 citado por Tayo y Torres, 2016, p. 29) quienes infieren que "el intento suicida es un fenómeno multicausal, no atribuible a un suceso aislado o específico", es decir, que no solo se debe cargar a un solo contexto, sino evaluar otros factores biopsicosociales, e incluso determinar factores de riesgo para el suicidio tal como lo plantea Garland y Zingler (1993, citado por Tayo y Torres, 2016, p. 31) "el desequilibrio en los neurotransmisores y predictores genéticos, trastornos psiquiátricos, baja capacidad para resolver problemas, abuso sexual y físico, problemas de identidad y de preferencias sexuales, acceso a armas de fuego, desempleo, problemas laborales y las fases de la luna", el acoso escolar, la inconformidad con las institución educativa, la exclusión escolar por diferencias funcionales, incompatibilidad con las prácticas y estrategias de aprendizaje, la diversidad de orientación sexual y de intereses profesionales entre otros factores de orden psicosocial(Rivera-Porras, Hernández-Lalinde, Forgiony-Santos ,Bonilla-Cruz, & Rozo-Sánchez,2018). Montánchez, Carrillo-Sierra, & Barrera, 2017, Villamizar-Ibarra, 2016, Araque-Pérez,Carvajal-Rodríguez & Cerinza-Contento, 2014)

Seguidamente, se encuentra la dimensión de Adaptabilidad en relación con las dimensiones de riesgo suicida, los resultados apuntan a que existe una relación inversamente proporcional con la ideación suicida, el aislamiento y la baja autoestima, partiendo del hecho de que la adaptabilidad es la flexibilidad entre los miembros de la familia frente al cambio Rojas y Saavedra (2014) afirman que Los factores psicosociales en la adolescencia generan crisis que

hacen de esta etapa altamente vulnerable a afectaciones de la salud mental.

En este orden de ideas, se evidencia similitud entre la presente investigación y los hallazgos realizados por Hernández, González y López (2013) quiénes concluyeron que: El equilibrio familiar e interacciones positivas entre sus miembros, hacen que se adaptan más fácilmente a las crisis del ciclo vital. No obstante, no es el único factor predisponente del suicidio la funcionalidad o disfuncionalidad familiar, ya que este fenómeno es de orden multicausal.

De acuerdo a lo anterior, se puede establecer que se deben evaluar los factores desde el componente biopsicosocial asociados al riesgo suicida, de esta manera lo sostiene Hidrobo (2015) cuando argumenta que igualmente las evaluaciones sobre los determinantes que aumentan el riesgo deben ser holísticas, es decir que abarquen todos los elementos, pues es posible que la problemática aumente cuando se combinan dos aspectos que aumentan en un gran nivel el riesgo.

Conclusiones

Se concluye que es posible resaltar que el resultado de este primer apartado permite deducir que el estado de la dinámica familiar en los jóvenes puede ser transitorio y fácilmente potencializado hacia la superación y la capacidad de sobrellevar los factores externos que generan un grado de estrés en el nucleó familiar debido a la etapa que atraviesan, partiendo del nivel de satisfacción que también puede ser evaluado en nuevas investigaciones (Bonilla-Cruz & Carrillo-Sierra, 2017). Pues es posible modificar aspectos que se encuentran debilitados en la dimensión que se encuentra extrema, con el propósito de balancear la cohesión y la adaptabilidad logrando el equilibrio entre aspectos relacionales, roles, límites y toma de decisiones.

Se debe mencionar que la cohesión determina la importancia del vínculo emocional dentro de los miembros de la familia afirmando que a mayor solidez emocional menor el riesgo de ser considerada disfuncional, partiendo de ello, resulta oportuno considerar los resultados de dicha dimensión en

la investigación como factor de riesgo para ejecutar una conducta suicida en los adolescentes. Por tanto, el suicidio debe ser analizado en función de la subjetividad intrafamiliar pues es un fenómeno que incluye dimensiones simbólicas adscritas a la relación parental.(Carrillo-Sierra, Arenas-Villamizar, Cadrazco & Amaya,2017). De acuerdo con lo anterior, la cohesión es un factor protector que conduce a la población adolescente a tomar otras alternativas para afrontar las vicisitudes diarias sin que sea necesario recurrir a conductas que atenten contra su propia vida.

En efecto, es pertinente resaltar que la cohesión a diferencia de la adaptabilidad, es quien más se relaciona significativamente con las cinco dimensiones propuestas por el ISO 30, de allí el surgimiento de examinar que otros factores de riesgo diferentes a los familiares conducen a que el adolescente pase de la ideación a la conducta suicida, siendo algunos factores de índole escolar, como violencia entre iguales, (Arenas-Tarazona, 2018, Gamboa, Ortiz & Muñoz, 2017), exclusión o segregación escolar frente por diferencias funcionales, culturales, de orientación sexual y socioeconómicas(Carrillo-Sierra, Rivera-Porras, Forgiony-Santos, Bonilla-Cruz & Montánchez-Torres, 2018), dificultades de adaptación al contexto escolar, climas escolares y organizacionales desfavorecedores (Rivera-Porras, Rincón-Vera & Flórez-Gamboa, 2018,Rivera-Porras, Carrillo-Sierra, Forgiony-Santos, Nuván-Hurtado& Rozo-Sánchez, 2018).

Es pertinente tener en cuenta los hallazgos que se obtienen de analizar la relación entre la funcionalidad familiar y el riesgo suicida en adolescentes a través de la aplicación del FACES-III y el ISO30, lo cual, permitió hallar la correlación entre las variables, esto debido a que la relación del riesgo suicida y la funcionalidad familiar son variables que interactúan dentro de ambientes familiares específicos, efecto contrastado en la adaptabilidad y cohesión determinados como inversamente proporcionales, lo que indica que a mayor flexibilidad frente al cambio, menor será la posibilidad de que se presente baja autoestima y aislamiento, debido a la adaptabilidad de las familias que pertenecen a un rango balanceado demostrando la capacidad de adaptarse al cambio de los límites, roles y estructura familiar.

Finalmente, se concluye que la funcionalidad familiar no tiene una relación tan alta como se esperaba en referencia al riesgo suicida, puesto que no es un factor causal directo de riesgo, sin embargo, la dimensión de cohesión debido al componente emocional podría orientar una afectación en el adolescente, puesto que la solidez en los vínculos familiares y el desarrollo de la autonomía individual podría presentarse como un factor predisponente o detonante en la ideación suicida; a diferencia de la adaptabilidad que por su característica contingencial no tiene un grado de significancia frente al riesgo. No obstante, frente a los otros contextos por abordar es la escuela o contextos educativos, por confluir en este escenario, padres, docentes y gran número de adolescentes que en su proceso evolutivo y búsqueda de sentido, podrían ser abordados Bonilla-Cruz, Forgiony-Santos & Rivera-Porras,2017), con programas de prevención del suicidio desde la psicología positiva y a partir de prácticas, estrategias que con creatividad,(Hurtado-Olaya, García-Echeverri, Rivera-Porras & Forgiony-Santos, 2018, Forgiony-Santos,2017,Rivera-Porras, 2017) rigurosidad científica y metodológica puedan dar cuenta de los efectos en la motivación, liderazgo, satisfacción con los servicios educativos y construcción de proyectos de vida en los adolescentes en igualdad de condiciones.(Carrillo-Sierra, Forgiony-Santos, Rivera-Porras, Bonilla-Cruz, Montánchez-Torres & Alarcón-Carvajal, 2018,Rivera-Porras, Berbesí-Carrillo & León-Ramírez, 2018).

Como citar este capítulo

Bonilla-Cruz, N. J., Rivera-Porras, D., Rojas Sánchez, Y. T., Duran Zambrano, I.J. y Rodríguez Navas, D.A. (2018). Funcionalidad Familiar y riesgo suicida en adolescentes de un colegio. En Carrillo-Sierra, S. M., Sanabria-Herrera, B. Bermúdez-Pirela, V. y Espinosa-Castro, J. F.(Ed.), Actores en la educación: una mirada desde la psicología educativa.(pp.259-286). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Referencias

Araque-Pérez, C. E., Carvajal-Rodríguez, J. C., & Cerinza-Contento, A. d. (2014). El clima escolar en la superación de la baja calidad educativa de américa latina. AiBi revista de investigación en administración e ingeniería, 2(2), 45-48.

Arenas-Tarazona, D. Y. (2018). La convivencia pacífica: El reto de la psicología educativa para la transformación social. AiBi revista de investigación en administración e ingeniería, 6(2).

Andrade, J. (2012). Aspectos psicosociales del comportamiento suicida en adolescentes. Revista de Psicología Iztacala, 15(2). México. Recuperado de: http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2012/epi122q.pdf

Bonilla-Cruz, N. J., & Carrillo-Sierra, S. M. (2017). Fronteras en Educación: Una introducción. En M. Riaño, S. Carrillo, J. Torrado, & J. Espinosa, Contexto educativo: Convergencias y retos desde la perspectiva psicológica (págs. 19-27). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia.

Bonilla-Cruz, N. J., Forgiony-Santos, J., & Rivera-Porras, D. (2017). Intervención psicosocial y desarrollo de competencias del psicólogo desde la psicología evolutiva. En M. E. Graterol, M. I. Mendoza, R. Graterol, J. C. Contreras, & J. F. Espinosa, Prácticas pedagógicas (págs. 377-393). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia.

Bonilla-Cruz, N. J., Forgiony-Santos, J., & Rivera-Porras, D. (2017). Pedagogía del sentido: Reflexiones sobre la práctica pedagógica para la investigación. En J. Gómez, A. J. Aguilar, S. S. Jaimes, C. Ramírez, J. D. Hernández Albarracín, J. P. Salazar, . . . J. F. Espinosa, Prácticas pedagógicas (págs. 394-413). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia

Cabra, O., Infante, D., y Sossa, F. (2010). El suicidio y los factores de riesgo asociados en niños y adolescentes. Rev. Médica. Sanitas, 13(2) Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://www.unisanitas.edu.co/Revista/18/suicidio.pdf

Camacho, P., León, C., y Silva, I. (2009). Funcionamiento familiar según el Modelo Circumplejo de Olson en adolescentes. Rev. Enferm Herediana 2(2). Perú Recuperado de: http://www.upch.edu.pe/faenf/images/pdf/Revistas/2009/febrero/Olson.pdf

Cantor-Silva, M. I., Pérez-Suarez, E., & Carrillo-Sierra, S. M. (2018). Redes sociales e identidad social. AiBi revista de investigación en administración e ingeniería, 6(1).

Cañas, G. y Gonzáles, E. (2010). Factores Psicosociales que se Asocian con la Ideación e Intento de Suicidio en los Adolescentes de 14 a 18 Años del colegio Fe y Alegría de los Patios e Instituto Nacional de Educación Media (INEM) José Eusebio Caro del área Metropolitana de la Ciudad

de Cúcuta. Universidad de pamplona. Facultad de salud. Departamento de psicología Colombia.

Carranza, G. y Vera, J. (2016). Funcionamiento familiar en adolescentes gestantes del centro de salud otuzco y del centro de salud simón bolívar, Cajamarca 2016. Universidad privada del Norte. Recuperado de: http://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/10759/Carranza%20Medina%2C%20Gavi%20Elita%20Vera%20León%2C%20Jackelin.pdf?sequenc e=1yisAllowed=y

Carrillo-Sierra, S. M., Arenas-Villamizar, V. V., Cadrazco, J. A., & Amaya, A. E. (2017). Representaciones sociales de la función de la familia - escuela en la educación. En M. E. Graterol, M. I. Mendoza, J. Contreras, R. Graterol, & J. F. Espinosa, La Base de la Pirámide (págs. 353-372). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia.

Carrillo-Sierra, S. M., Forgiony-Santos, J., Rivera-Porras, D., Bonilla-Cruz, N. J., Montánchez-Torres, M. L., & Alarcón-Carvajal, M. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente. Revista Espacios, 39(17), 15-32.

Carrillo-Sierra, S. M., Rivera-Porras, D., Forgiony-Santos, J., Bonilla-Cruz, N. J., & Montánchez-Torres, M. L. (2018). Propiedades psicométricas del cuestionario de inclusión educativa (CIE) en contextos escolares colombianos. Revista Espacios, 39(23), 24-36.

Fernández Liporace, M. y Casullo, M. M. (2006). Validación factorial de una escala para evaluar riesgo suicida. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica, 1(21).

Fernández, M. (2009). Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional. Recuperado de: https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/902/2009FERN%C3%81NDEZ%20MART%C3%8DNEZ,%20MAR%C3%8DA%20ELENA.pdf?sequence=1

Ferrer, P., Miscan, A., Pino, M. y Perez, V. (2013). Funcionamiento familiar según el modelo Circumplejo de Olson en familias con un niño que presenta retardo mental. Rev enferm Herediana. Recuperado de: http://www.upch.edu.pe/vrinve/dugic/revistas/index.php/RENH/article/view/ 1793

Fuentes, M., González, A., Castaño, J., Hurtado, C., Ocampo, P., Páez, M., Pava, D.,

y Zuluaga, L. (2010). Riesgo suicida y factores relacionados en estudiantes de 6° a 11° grado en colegios de la ciudad de Manizales. Manizales, Colombia. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/2738/273820455004.pdf

Forgiony-Santos, J. (2017). Prácticas pedagógicas: Concepciones, roles y métodos en la formación del psicólogo bolivariano. En M. E. Graterol, M. I. Mendoza, R. Graterol, J. C. Contreras, & J. F. Espinosa, Prácticas pedagógicas (págs. 198-218). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia.

Gaona, J. y Bohórquez, A. (2012). Incidencia de los antecedentes de funcionalidad familiar, consumo de sustancias psicoactivas y enfermedad mental frente al intento de suicidio. Facultad de enfermería, Universidad Francisco de Paula Santander 9(2). Cúcuta, Colombia. Recuperado de: http://revistas.ufps.edu.co/ojs/index.php/cienciaycuidado/

García, H., Ramírez, M., y Arquímedes, J. (2010). Riesgo Suicida y Cohesión Familiar en estudiantes de la carrera de Medicina. Universidad de Oriente. Ciudad Bolívar, Estado Bolívar, febrero 2010 (Doctoral dissertation, Universidad de Oriente).

García-Echeverri, M., Hurtado-Olaya, P., Quintero-Patiño, D., Rivera-Porras, D., & Ureña-Villamizar, Y. (2018). La gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. Revista Espacios, 39(49), 8-21.

Gamboa, A., Ortiz, J. & Muñoz, P. (2017). Violencia en contextos escolares: percepción de docentes sobre manifestaciones de violencia en instituciones educativas en Cúcuta-Norte de Santander. Psicogente, 20(37), 89-98. http://doi.org/10.17081/psico.20.37.2420

Gélvez. (2013). Factores de riesgo asociados a la ideación suicida en adolescentes. Universidad Simón Bolívar. Cúcuta - Norte de Santander.

González, C., Paniagua R., Montoya, B., y Toro, D. (2009). Caracterización de adolescentes escolarizados con riesgo de suicidio, Medellín, 2006 Revista Facultad Nacional de Salud Pública (septiembre-diciembre) Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12016344007>ISSN0120-386X

Hernández, A., González, E., y López, Y. (2013). Factores de riesgo relacionados con la conducta suicida en la infancia y adolescencia. MEDISAN, 17(12), (p.9). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1029- 30192013001200001ylng=esytlng=es.

Hernández, R., Fernández C., y Batista, M. (2014) Metodología de la investigación, McGraw-Hill. México.

Hidrobo, C. (2015) Estado de la investigación sobre el riesgo suicida en adolescentes y jóvenes latinoamericanos, en los últimos diez años. Bogotá, Colombia Recuperado de: http://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD.php?url=/bitstream/10596/3805/1/39632085.pdf

Hurtado-Olaya, P., García-Echeverri, M., Rivera-Porras, D., & Forgiony-Santos, J. (2018). Las estrategias de aprendizaje y la creatividad: Una relación que favorece el procesamiento de la información. Revista Espacios, 39(17), 12-29

Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (2017) Forensis 2016 Datos para la Vida. Bogotá. Recuperado de: http://www.acotaph.org/assets/forensis-2016.pdf

Ibagón, N. (2015). La educación, un derecho que cuesta: dimensión fiscal y su relación con la política educativa en América Latina. Revista Educación y Humanismo, 17(28), 29-37. DOI: http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.17.28.1164

Martínez Llantada, M., Fariñas León, G., Chávez Rodríguez, J. A., Ruiz Aguilera, A., Pérez Lemus, L., y Castellanos Simons, B. (2005). Metodología de la investigación educacional. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

Ministerio de salud y protección (2015) Encuesta Nacional de Salud Mental, Tomo I, recuperado de: http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/estudios/nacio nales/CO031102015-salud_mental_tomoI.pdf

Luna, A. C. A. y Laca, F. V. (2014). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Satisfacción con la Vida de Familia (ESVF) en adolescentes de secundaria y bachillerato. En Psicogente, 17(31), 226-240.

Martínez, R., Pando, M., León, S., González, R., Aldrete, M., y López, L. (2015). Validez y confiabilidad de la escala de salud mental positiva. Psicogente, 18(33), pp. 78-88. http://doi.org/10.17081/psico.18.33.57

Ministerio de Salud y protección. (2015). Tasa de suicidios en Colombia permanece estable. Recuperado de: https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Tasa-de-suicidios-en-Colombia-permanece-estable.aspx

Moncada G., Cardozo R., Bonilla, N y Contreras, J. (2017).Apoyo social percibido y afrontamiento en víctimas de la Base de la Pirámide rural: análisis desde

perspectiva de género. En Graterol, M.E., Mendoza, M.I, Contreras, J., Graterol, R. y Espinosa, J.F.(Eds.), la Base de la Pirámide (pp.131-158). Maracaibo, Venezuela: Publicaciones Universidad del Zulia.

Moncada, A., Cardozo, L., Bonilla, N., Contreras, J. y Calderón, L. (2017). Afrontamiento evitativo, género y conflicto armado en la ciudad de Cúcuta. En Derechos Humanos desde una perspectiva socio-jurídica (pp. 37- 54). Ediciones Astro Data, S.A. Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela.

Moncada, A., Cardozo, L., Bonilla, N., Contreras, J. y Calderón, L. (2017). Afrontamiento orientado a la emoción y género en víctimas en conflicto armado de la ciudad de Cúcuta. En Derechos Humanos desde una perspectiva socio-jurídica (pp. 57- 84). Ediciones Astro Data, S.A. Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela.

Moncada, A., Cardozo, L., Bonilla, N., Contreras, J. y Calderón, L. (2017). Afrontamiento orientado al problema en víctimas en conflicto armado, Cúcuta: Análisis desde la perspectiva de género. En Derechos Humanos desde una perspectiva socio-jurídica (pp. 624- 649). Ediciones Astro Data, S.A. Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela.

Montánchez, M., Carrillo-Sierra, S. M., & Barrera, E. (2017). Inclusión educativa: Diversidad a partir de la otredad. En M. E. Graterol, M. I. Mendoza, J. Contreras, R. Graterol, & J. F. Espinosa, La Base de la Pirámide (págs. 271-282). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia.

Nuván-Hurtado, I., Rivera-Porras, D., Carrillo-Sierra, S. M., Forgiony-Santos, J., Bonilla-Cruz, N. J., & Rozo-Sánchez, A. (2018). Diferencias en la calidad psicométrica de test construidos mediante la estrategia pedagógica audiovisual y las estrategias pedagógicas tradicionales. Revista Espacios, 39(25).

Olson, D. H. (1985). Faces iii. Family Social Science, University of Minnesota.

Obando, L., Salcedo, M., y Correa, L. (2017). La atención psicosocial a personas víctimas del conflicto armado en contextos institucionales de salud pública. Psicogente, 20(38), 382-397. http://doi.org/10.17081/psico.20.38.2559

Palacios, X., Lora, B., María, Á., Ordóñez, M., y Peña, M. E. (2007). Análisis bibliométrico de la producción científica sobre suicidio en niños en el período 1985-2005. Avances en psicología Latinoamericana, 25(2), 40-62.

Paniagua, S., Ramón, E., González, P., Carlos, M., Rueda, R., y Sandra, M. (2014).

Orientación al suicidio en adolescentes en una zona de Medellín, Colombia. Revista Facultad Nacional de Salud Pública, 32(3), 314-321. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstractypid=S0120-386X2014000300006

Puello, M., Silva, M., y Silva, A. (2014). Límites, reglas, comunicación en familia monoparental Con hijos adolescentes. Diversitas: Perspectivas en Psicología, 10 (2), 225-246.

Quiroz, A. P., Alvarado, J. I. U., Vianchá, M. A., Muñetón, M. J. B., Lucero, J. C. V., y Alcaráz, S. O. (2013). Estilos parentales como predictores de ideación suicida en estudiantes adolescentes. Psicología desde el Caribe, 30(3), 551-568.

Reyes, V., Reséndiz, A., Alcázar, R., y Reidl, L. (2017). Las estrategias de afrontamiento que utilizan los adolescentes ante situaciones que provocan miedo. Psicogente, 20(38), 240-255. http://doi.org/10.17081/psico.20.38.2544

Robles, E., Oudhof, H., y Mercado, A. (2016). Validez y confiabilidad del instrumento de vínculo parental (Parental Bonding Instrument, PBI) en una muestra de varones mexicanos. Psicogente, 19(35), 14-24. http://doi.org/10.17081/psico.19.35.1205

Ríos, J. (2014). Funcionamiento familiar y riesgo suicida en estudiantes que acuden a clínica universitaria en la ciudad de Huancayo. Facultad de psicología, Universidad nacional. Recuperado de: http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/3653/1/Rios_pj.pdf

Ríos, J. (2014) Funcionamiento familiar y riesgo suicida en estudiantes que acuden a clínica universitaria en la ciudad de Huancayo. Facultad de psicología, Universidad nacional. Recuperado de: http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/3653/1/Rios_pj.pdf

Rivera-Porras, D. (2017). Prácticas pedagógicas: Desarrollo humano y construcción de sentido. En J. D. Hernández, J. J. Garavito, R. A. Torrado, J. P. Salazar, & J. F. Espinosa, Encrucijadas pedagógicas: Resignificación, emergencias y praxis educativa (págs. 339-363). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Astro Data, S.A.

Rivera-Porras, D., & Ruiz, M. (2015). Satisfacción del Estudiantes que Actualmente Cursa Electivas en Bienestar Institucional FESC. Mundo FESC, 1(9), 79-94.

Rivera-Porras, D., Berbesí-Carrillo, Y. M., & León-Ramírez, M. (2018). Georreferenciación y su influencia en el liderazgo organizacional: Una mirada desde el desarrollo de las habilidades directivas. Revista Espacios, 39(34), 2-19.

Rivera-Porras, D., Carrillo-Sierra, S. M., Forgiony-Santos, J., Bonilla-Cruz, N. J., Hernández-Peña, Y., & Silva-Monsalve, G. (2018). Fortalecimiento del sistema de gestión de seguridad y salud en el trabajo en el ámbito psicosocial desde la perspectiva del marco lógico. Revista Espacios, 39(28), 31-44 .

Rivera-Porras, D., Carrillo-Sierra, S. M., Forgiony-Santos, J., Nuván-Hurtado, I. L., & Rozo-Sánchez, A. (2018). Cultura organizacional, retos y desafíos para las organizaciones saludables. Revista Espacios, 39(22), 27-40.

Rivera-Porras, D., Hernández-Lalinde, J., Forgiony-Santos, J., Bonilla-Cruz, N. J., & Rozo-Sánchez, A. (2018). Impacto de la motivación laboral en el clima organizacional y las relaciones interpersonales en los funcionarios del sector salud. Revista Espacios, 39(16), 17-35.

Rivera-Porras, D., Rincón-Vera, J., & Flórez-Gamboa, S. (2018). Percepción del clima organizacional: Un análisis desde los macroprocesos de una ESE. Revista Espacios, 39(19), 5-14.

Rojas, I. y Saavedra, J. (2014). Cohesión familiar e ideación suicida en adolescentes de la costa peruana en el año 2006. Revista de Neuro-Psiquiatría, 77(4), (p.5, 10). Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0034- 85972014000400008ylng=esytlng=es.

Ruiz, D. y Fajardo, K. (2015) Suicidio en jóvenes y adultos, una problemática de salud pública. Fundación Universitaria Los Libertadores. Recuperado de:http://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/372/DianaMR uizTinoco.pdf?sequence=2

Ruiz, M. (2015). Funcionalidad familiar y afrontamiento en estudiantes universitarios. Tèmát. psicol. 11(1). Recuperado de: http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/revista_tematica_psicologia_ 2015/53RUIZ.pdf

Sigüenza, W. (2015). Funcionamiento familiar según el modelo circumplejo de Olson. Cuenca: Universidad de Cuenca.

Singh, R.N. y Pathak, N. (2017) "Cinco grandes factores y la ideación suicida entre los adolescentes". Indian Journal of Community Psychology, vol. 13, no. 1.

Suárez, Y. y Wilches, C. (2015). Habilidades emocionales en una muestra de estudiantes universitarios: las diferencias de género. Revista Educación y Humanismo, 17(28), 119-132. http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2323/2215

Tayo, E. y Torres, D. (2016). La influencia de la funcionalidad familiar en el riesgo suicida y trastorno depresivo en adolescentes del cantón puerto quito. (p.29, 31.) Recuperado de: http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/12860

Toro, D., Paniagua, R., González C., y Montoya, B. (2009). Caracterización de adolescentes escolarizados con riesgo de suicidio, Medellín, 2006. Colombia. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12016344007

Valdez, J. Maya, M., Aguilar, Y., Bustillos, R., Alma, P., y González, N. (2014). Desesperanza en jóvenes: un análisis por sexo. Recuperado de: http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2014_2/221_Vald es.pdf

Vargas, G., Vásquez, C., Soto, G., y Ramírez, L. (2015). Atención con calidad a las personas que presentan conducta suicida Manual para profesionales de la salud. Recuperado de: http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/3c1578f0-4a77-4472-a91a-ce08bcec0fd1/0605-Manual-atencion-Suicidio.pdf?MOD=AJPERES

Vargas, H. y Saavedra, J. (2012). Factores asociados con la conducta suicida en adolescentes. Revista de Neuropsiquiatría, 75 (1), pp. 19-28

Vianchá, M., Bahamón, M., y Alarcón, L. (2013). Variables psicosociales asociadas al intento suicida, ideación suicida y suicidio en jóvenes. Tesis Psicológica, vol. 8, núm. 1. Pp. 112-123 Fundación Universitaria Los Libertadores Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/1390/139029198009.pdf

Villamizar-Ibarra, J. (2016). Pedagogía para la convivencia y la paz: Transformaciones que experimentan los docentes cuando vivencian la formación para la convivencia y la paz. *AiBi revista de investigación en administración e ingeniería*, *4*(2).

UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR
BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA

Este libro fue editado y publicado
en formato digital en el mes de octubre del 2018.
Barranquilla-Colombia.

Actores en la educación

una mirada desde la psicología educativa

EDICIONES
UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR

