

Calidad de vida: Reflexiones, estudios e intervención



Compiladores

Moisés Joel Arcos Guzmán
Julián David Vélez Carvajal
Martha Nereida Muñoz Argel



Moisés Joel Arcos Guzmán,
Cuernavaca, Morelos, México, 1988.

Doctor en Psicología, Licenciado en
Psicología, Universidad Autónoma del
Estado de Morelos.

Libro Participación ciudadana y
construcción de paz, Reflexiones,
estudios contemporáneos e intervención,
2020. Ha publicado artículos en revistas
especializadas nacionales e internacionales
de su especialidad, así como capítulos
de libro resultado de investigación.

Reconocimiento en el Sistema Nacional
de Investigadores, categoría: Candidato
CONAHCYT, México, 2024-2027.

Investigador clasificado Junior (IJ),
COLCIENCIAS, Colombia, 2022.

Exaltación por haber "contribuido con el
desarrollo económico, social y cultural"
de la Ciudad de Montería, Córdoba,
Colombia, resolución 539 de la Mesa
directiva del Concejo de Montería.
Montería, Colombia, 2019.

moises.arcos@uaem.mx

Julián David Vélez Carvajal. Pereira,
1981.

Doctor en Ciencias de la Educación,
Magister en Comunicación Educativa,
Licenciado en Etnoeducación y Desarrollo
Comunitario (Universidad Tecnológica de
Pereira).

Docente Titular Universidad Pontificia
Bolivariana

Publicaciones: Así somos ¡Caribe!, El
mestizaje, una construcción binaria en el
contexto latinoamericano, Embarazo
adolescente, eduentretenimiento y
semiótica. Caso Mocarí, en la ciudad de
Montería, Córdoba, Eventos emergentes
en las prácticas educativas telepresenciales
en tiempos de la Pandemia Covid - 19:
visión de docentes y estudiantes, Modos
de Ver III: Los Sentidos de la
Comunicación Educativa.

Ha publicado artículos en revistas
especializadas nacionales e internacionales
Grupo de investigación en Comunicación,
Derecho y Humanidades – COEDU-
Clasificado en categoría B ante
Minciencias.

julian.velezc@upb.edu.co

Martha Nereida Muñoz Argel, Montería,
1965.

Magister en Psicología, Psicóloga,
Universidad del Norte.

Calidad de profesor en la Universidad
Pontificia Bolivariana, Titular, adscrito a
la facultad de Psicología.

Ha publicado artículos en revistas
especializadas nacionales e internacionales
en Psicología.

Grupos de investigación Calidad de Vida
CAVIDA.

martha.munoz@upb.edu.co;

marthanereidama@gmail.com

Calidad de Vida: Reflexiones, estudios e intervención

Compiladores

Moisés Joel Arcos Guzmán
Julián David Vélez Carvajal
Martha Nereida Muñoz Argel



Trabajo de Investigación
Universidad Pontificia Bolivariana
2024

Calidad de vida : Reflexiones, estudios e intervención / Compilado por Moisés Joel Arcos Guzmán, Julián David Vélez Carvajal y Martha Nereida Muñoz Angel. -- Pereira : Universidad Pontificia Bolivariana, 2024.
397 páginas. -- (Colección Trabajos de Investigación).

e-ISBN: 978-958-722-909-7

1. Salud mental – Pandemia – Covid-19 2. Mujeres gestantes - Autocuidado 3. Convivencia escolar 4. Teorías de la calidad de vida 5. Salud pública - Metodología
CDD. 361.4

©Moisés Joel Arcos Guzmán, 2024
©Julián David Vélez Carvajal, 2024
©Martha Nereida Muñoz Argel, 2024
©Universidad Tecnológica de Pereira
Primera edición

Grupos de investigación
CAVIDA
COEDU

Universidad Tecnológica de Pereira
Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión
Editorial Universidad Tecnológica de Pereira
Pereira, Colombia

Coordinador editorial:

Luis Miguel Vargas Valencia
luismvargas@utp.edu.co
Teléfono 313 7381
Edificio 9, Biblioteca Central “Jorge Roa Martínez”
Cra. 27 No. 10-02 Los Álamos, Pereira, Colombia
www.utp.edu.co

Montaje y producción:

David Restrepo Suárez
Universidad Tecnológica de Pereira

Pereira, Risaralda, Colombia.



Título: Adaptación y contraste
Autor: Eugenio José Theran-Caré

CONTENIDO

CAPÍTULO UNO.....	5
Calidad de vida en clave con la salud mental: retos de la pandemia Covid-19, una mirada holística	6
CAPÍTULO DOS	28
Autocuidado en salud materna y calidad de vida	29
CAPÍTULO TRES	60
Creencias sobre autocuidado en mujeres gestantes de la ciudad de Montería, córdoba.....	61
CAPÍTULO CUATRO	87
Calidad de vida y primera infancia.....	88
CAPÍTULO CINCO	116
Educomunicación y convivencia escolar: una práctica educativa que promueve la calidad de vida de los educandos de la ciudad de Montería, en Colombia	117
CAPÍTULO SEIS.....	141
Perspectivas de Innovación Pedagógica para la construcción	142
de una sana convivencia en la escuela	142
CAPÍTULO SIETE.....	170
Medios escolares: aportes a los procesos formativos y a las potencialidades individuales y colectivas de los miembros de la escuela.	171
CAPÍTULO OCHO	208
Estrategia socioeducativa para la sana convivencia en estudiantes de secundaria en Montería, Colombia: Promoción de la calidad de vida en la escuela.....	209
CAPÍTULO NUEVE	240
Perspectivas sobre la adolescencia, análisis para el fortalecimiento de la calidad de vida.....	241
CAPÍTULO DIEZ.....	266
El cuidado y autocuidado como elemento de calidad de vida en mujeres	267
CAPÍTULO DIEZ.....	288
Pedagogía para la construcción de Paz y Convivencia Ciudadana.....	289
CAPÍTULO DOCE	323
Huertos urbanos: opción sostenible para la recuperación de espacios residuales y mejora de la calidad de vida en comunidades vulnerables	324
CAPÍTULO TRECE.....	361
La reflexión en los procesos de recepción, una estrategia para calidad de vida de las audiencias frente al consumo.....	362

1

CAPÍTULO
UNO

Calidad de vida en clave con la salud mental: retos de la pandemia Covid-19, una mirada holística

Martha Nereida Muñoz-Argel¹
Alicia Uribe-Urzola²

Introducción

Sin desconocer la importancia de los debates, enfoques y formulación acerca de la Calidad de Vida (CV), es de interés en este capítulo resaltar la relación de esta con la salud mental, con tal fin se realiza un breve recorrido sobre la conceptualización y desarrollo de la misma, y de manera ulterior se enfatiza en la temática como ámbito del campo de investigación de la psicología, a la luz de la importancia de comprender las necesidades y niveles de satisfacción de las personas y las poblaciones, a la hora de formular programas y políticas de intervención de tipo individual o colectiva.

Para ello se decidió primeramente mostrar una exploración del concepto y estudios realizados que han abordado la *calidad de vida*,

1. Magister en Psicología, docente de la Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Montería, martha.munoz@upb.edu.co, Investigador del grupo de Calidad de Vida CAVIDA en la línea de investigación Psicología, Salud y Calidad de Vida.
2. Magister en Psicología, docente Titular de la Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Montería, alicia.uribe@upb.edu.co, Investigador Junior del grupo de Calidad de Vida CAVIDA en la línea de investigación Psicología, Salud y Calidad de Vida.

Volver



esto con el propósito de acercarse a su definición, visualizar motivos e interés académicos y con ello favorecer el reconocimiento de problemas puestos en relevancia en las reflexiones sobre la calidad de vida y la salud mental.

Seguidamente se elabora un análisis de contexto que tiene la intención de esclarecer la pertinencia del tema de la CV con la salud mental en Colombia y la región. En este aparte, además, se identifican retos emergentes del *durante y postpandemia Covid-19*, considerando implicaciones a la calidad de vida y la salud mental de personas, grupos y comunidades desde la perspectiva del riesgo a la vida misma en su condición fáctica y a los proyectos personales, por el tránsito en la enfermedad y en las medidas de aseguramiento frente a la expansión del virus.

Finalmente se concluye con alcances a modo de identificación de horizontes para la priorización de cuestiones acerca de la calidad de vida y la salud mental, basada en problemas que urgen ser focalizados de manera integral, cuando se busca establecer lineamientos en el ámbito de la promoción e intervención a nivel de la misma. He ahí la justificación de realizar la presente reflexión acerca de *la calidad de vida* en el ámbito de la salud mental, eligiendo una perspectiva holística al tomar elemento clave mediante lectura de contexto.

Desarrollo

Aproximación al concepto de calidad de vida en la salud

En la revisión de antecedentes sobre calidad de vida y psicología se evidencian dilemas alrededor de dos aspectos importantes: uno, alcanzar un nivel de conceptualización que sirva de referente teórico para el estudio de la calidad de vida y la salud mental, y el otro, muy relacionado con el anterior, las cuestiones acerca de la validez y confiabilidad de los instrumentos de medida, dada la influencia de los factores socioeconómicos, culturales y de las diferencias individuales en la percepción subjetiva de la calidad de vida.



En la aproximación al tema de la *Calidad de vida* (CV) desde la perspectiva de la psicología y específicamente la salud mental, resulta imprescindible señalar que el significado de la misma surge y sigue asociada a variables de tipo económico y social, ya que la calidad de vida es un tema necesariamente a colocar en el ámbito del bienestar general de las personas dependiendo de políticas públicas, como se observa desde su origen, en el siglo pasado, más específicamente en la segunda guerra mundial y en los estragos subsiguientes de la misma, que dieron relevancia al tema al relacionar, a través del discurso académico, variables materiales e inmateriales con el bienestar, en el análisis de la posible recuperación de bajos indicadores sociales y económicos de mediados del siglo XX (Piugo, 1932, citado por Tono, 2007).

Aún en el presente siglo, como lo afirma Salas y Garzón (2013) “de la misma manera que no existe una concepción única de salud, así también se presenta la conceptualización de *calidad de vida*, a pesar de [...] su uso cotidiano para las diferentes áreas del conocimiento con diferentes propósitos” (p. 37), como son la salud, educación, el ambiente, la infraestructura social y económica, la satisfacción de necesidades básicas etc.

Partiendo de la ausencia de un constructo teórico del concepto, es oportuno citar a Urzúa & Caqueo-Urizar (2012), quienes identifican cinco posibles categorías para organizar el desarrollo del concepto más allá del énfasis que le asigne alguna disciplina.

La primera concepción de calidad de vida está basada en *las condiciones de vida*. En este sentido se parte de considerar la CV directamente relacionada con el nivel de adquisición o disfrute de una serie de condiciones mensurables en los ámbitos de la salud física, del nivel de educación, de las relaciones sociales, de la funcionalidad en las actividades incluida la ocupación y de la posesión de bienes e inmuebles. En esta categoría se anula, a partir de un enfoque nomotético la *calidad percibida*, dada su naturaleza subjetiva afectada por los eventos ideográficos y las características socio culturales de la población.



Es de considerar que una fuente de información sobre la calidad de vida en Colombia se obtiene mediante la aplicación de la *Metodología Encuesta Nacional de Calidad de Vida (DANE)*, que responde con mayor interés a la concepción de calidad de vida desde la categoría condiciones de vida, en ellas se exploran indicadores asociados a: Tipo de vivienda y sus características físicas, servicios del hogar, variables demográficas: sexo, edad, parentesco, educación, fuerza de trabajo y seguridad laboral. Desde la salud, se busca conocer la cobertura del SGSSS por regímenes, acciones tomadas para enfrentar enfermedades padecidas y el cuidado de los niños y niñas menores de 5 años (DANE, mayo 2019). Si bien la encuesta de la identificación subjetiva de la población campesina, indica un componente de bienestar en el instrumento, esta se restringe al reporte mediante la percepción de las condiciones por parte de la población (DANE, julio/2020).

Una segunda aproximación se orienta a explicar la calidad de vida como *satisfacción personal*. Esta perspectiva considera como eje central la satisfacción evaluada bajo el criterio estricto del bienestar subjetivo. Urzúa & Caqueo-Urizar (2012), llaman la atención sobre los inconvenientes que para esta concepción tendría los estados de conciencia y autoconciencia al analizar en su estudio las complicaciones que tiene el proceso de introspección en poblaciones con algún tipo de trastornos o afectaciones psicológicas, en tanto dificultades para determinar estándares de referencia en la autovaloración.

Dada la cualidad de incompleto de las dos concepciones anteriores, la tercera perspectiva plantea la combinación de las condiciones de vida en conjunto con la satisfacción personal.

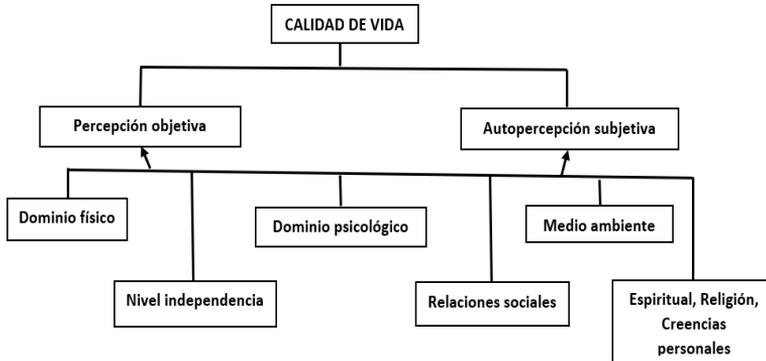
Como cuarta postura, en la que se incluye la definición propuesta por la Organización Mundial de la Salud (WHOQOL, 1995), planteada por este organismo con el objetivo de sentar concepto para la construcción de instrumentos en la medición de la CV, se precisan, como elementos claves en la conceptualización, *la capacidad de valoración del sujeto* de las condiciones objetivas y subjetivas en un marco de relaciones acerca de su propia vida dentro un sistema cultural y de valores, de propósitos vitales, de esperanza, de normas



y preocupaciones personales; este modelo se visualiza en la figura 1. (WHOQOL, 1995, citado por Urzúa & Caqueo-Urizar, 2012).

Figura 1

Modelo para la evaluación de la calidad de vida de la OMS



Fuente: elaborado por Urzúa 2012. Basado en modelo conceptual para la evaluación de la calidad de vida OMS (1995)

En contraste con la concepción de CV asumida por la OMS (1995), Ardila (2003) realiza una síntesis de distintas acepciones sobre la misma exploradas en el campo de la psicología, y puntualiza sobre la importancia de la evaluación subjetiva de bienestar, recogiendo la premisa que la calidad de vida es un estado de satisfacción general

Derivado de la realización de las potencialidades de la persona. [...] Incluye como aspectos subjetivos la intimidad, la expresión emocional, la seguridad percibida, la productividad personal y la salud objetiva. Como aspectos objetivos el bienestar material, las relaciones armónicas con el ambiente físico y social y con la comunidad, y la salud objetivamente percibida. (Ardila 2003, p. 163)

En este sentido se apunta a la relevancia de la dimensión psicológica a la hora de prestar atención a variables de carácter individual y relacional en la construcción del concepto.

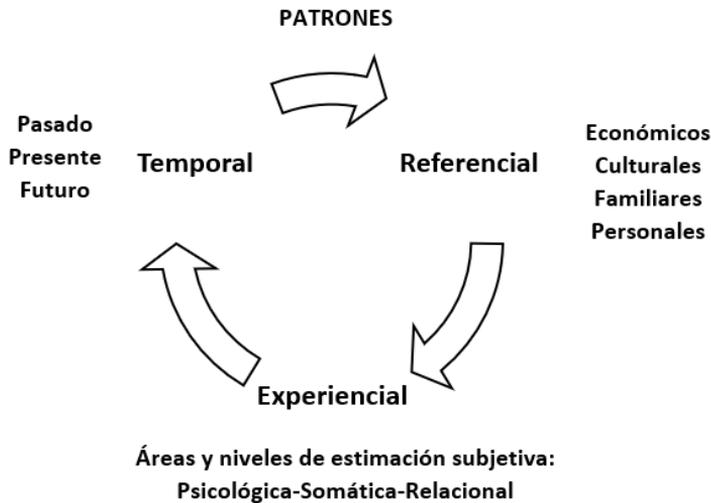
La última categoría está enfocada en las discusiones sobre los dilemas que derivan del proceso de evaluación de la CV. Esta, parte del supuesto que el nivel “percibido por un individuo estaría fuertemente modulado por los procesos cognitivos vinculados a la evaluación que la persona realiza tanto de sus condiciones objetivas de vida, como del grado de satisfacción con cada una de ellas” (Urzúa & Caqueo-Urizar, p. 65). Desde esta perspectiva entonces la evaluación de la calidad de vida es multidimensional y se construye mediante un proceso de identificación del conjunto de dominios que la conforman, determinación de estándares para cada uno de estos e integración de juicios independientes/ dependientes por cada dominio para hallar la evaluación global.

“En este supuesto, la CV aparece como un constructo latente derivado de otros constructos latentes (dominios) y que se expresa en constructos observables (puntajes de evaluaciones). Así, podemos observar un dominio latente a través de un manifiesto” (Urzúa & Caqueo-Urizar, p. 67), esta perspectiva es sumamente relevante para la psicología como disciplina, no obstante, como lo señala el autor es de cuidado para la academia las discusiones frente al proceso de comparación indicado en los pasos dado que “socialmente los individuos no solamente pueden contrastarse, sino además identificarse con quienes son sus objetos o sujetos de comparación” (Urzúa & Caqueo-Urizar, p. 67), con ello afectando la confiabilidad de la medición.

De tal manera, en el ejercicio de estudiar la CV debe tenerse presente no solo la dinámica cambiante de la representación estado de bienestar por su vinculación a los distintos modos culturales y épocas que lo significan, sino también por el efecto que sobre el mismo tiene las dinámicas sociales y en sentido más estricto el de *comunidad*, desarrollado por las personas durante la convivencia o pertenencia a colectivo, siendo este un criterio importante en la experiencia de describirse satisfechas. En este sentido, una estructura integradora, transversal e intrincada de los procesos que se involucran como son: biológicos, afectivos, sociales y económicos, en un marco de la historia de los sujetos y las subjetividades, tal como se representa en la figura 2.

Figura 2

Dimensiones de la calidad de vida y la salud



Fuente: elaboración propia 2021

Como se puede notar es complejo formular un concepto de *calidad de vida* y de igual forma definir sus alcances en la práctica. La revisión acerca del desarrollo de las investigaciones muestra que su definición operacional está en necesaria referencia a dinámicas culturales, intereses de enfoques y subjetividades (Cardona & Agudelo, 2005) y a las diferencias culturales e individuales, por tanto, su carácter de indefinición. En síntesis, es convergiendo a la categoría general relacionada con el bienestar (González et al., 2010), que adquiere estatus de problema en común en distintas disciplinas que abordan lo humano.

Medición de la calidad de vida y la salud

El segundo aspecto propuesto a reflexionar se refiere a la cuestión de la medicación de la calidad de vida y la salud.

Al realizar una búsqueda de instrumentos de medición de la calidad de vida se observa que existen alrededor de 90 cuestionarios en habla hispana, de estos aproximadamente un 80% responden al ámbito

Volver



de la salud física, mismos que buscan valorar la calidad de vida asociada a patologías específicas, es decir, análisis de la calidad de vida centrado en un enfoque de componente clínico postratamiento; de esta forma el interés se ocupa de la discapacidad que ocasiona la disfuncionalidad orgánica, somática o experiencia de dolor y el nivel de bienestar, lo cual indica avances en una visión integral de la calidad de vida y la salud (Salas & Garzón, 2013).

En el conjunto restante se identifica un 5% de los instrumentos contruidos para evaluar salud social, y 10% apuntan al bienestar psicológico y el estado mental; estos son entre otros:

Tabla 1
Medición Calidad de vida relacionada con la salud mental

Instrumento de evaluación	Categoría de análisis
Cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ28) y el Cuestionario de Salud General (GHQ-12)	Grado de salud general: afectos positivos, con un sentimiento de bienestar general. Muestra diversidad de resultados puede deberse a diversas técnicas de extracción, heterogeneidad de sujetos, el factor cultura y los criterios seleccionados al analizar los índices de ajuste
Índice de Bienestar Psicológico.	Bienestar subjetivo, bienestar material, bienestar laboral y de las relaciones de pareja. (Sánchez-Cánovas) Ansiedad, depresión, estado de ánimo positivo, vitalidad, autocontrol y salud general (Badia X)
Escala de Ansiedad y Depresión Hospitalaria (HAD)	Usado para detectar malestar emocional (ansiedad y depresión) en poblaciones con enfermedad física.
Cuestionario de Incapacidad de Sheehan.	Evalúa la discapacidad, el estrés percibido y el apoyo social percibido
Inventario de Experiencias de Duelo.	Evalúa desesperanza, somatización, enfado, culpa, despersonalización y aislamiento social
Adaptación Inventario Texas Revisado de Duelo, en población española. (ITRD)	Mide cuatro categorías: ausencia de duelo, duelo retardado, prolongado y agudo.
Cuestionario de Salud del Paciente. PHQ-15	Síntomas físicos de pacientes con trastorno de depresión y ansiedad
Escala de Calidad de Vida para Depresión.	Salud percibida en Trastornos mentales y del comportamiento
Cuestionario Sevilla de Calidad de Vida.	Aspectos favorables y aspectos desfavorables de la calidad de vida, específica del paciente esquizofrénico.

Fuente: elaboración propia (2021)

Es de observarse, entonces, que la consolidación de un cuerpo teórico para la investigación ha de basarse de modo sistémico en los fundamentos conceptuales de la disciplina que se problematiza y las variables o factores de entorno con las que se relaciona, por lo tanto, es posible encontrar sobre CV relacionada con la salud, aspectos a discutir en relación con la diferenciación del concepto calidad de vida y constructos relacionados como son la salud como satisfacción con la vida, bienestar psicológico, estado funcional en la salud física y psicológica.

El bienestar, que a la postre es el indicador subjetivo de la calidad de vida no se evalúa positivamente por la ausencia de déficit ni por la presencia de bienes materiales sino por el funcionamiento y las capacidades para sostener la satisfacción de necesidades (Tabla 1). Sin embargo, también es necesario considerar el desarrollo personal con base en las potencialidades que no se registra desde la perspectiva de evaluación.

Caracterización del contexto: Un panorama de los indicadores de calidad de vida a nivel nacional y local: referentes de análisis en la salud mental.

En las décadas siguientes a la segunda guerra mundial, el análisis sobre la CV se enfoca con relevancia sobre la responsabilidad que tiene la gestión pública en el crecimiento de la calidad de vida de las personas, esto se hace visible a través de las discusiones acerca del supuesto dilema si el mejoramiento de la CV está sujeto a la atención de variables económicas y con ello se requeriría disponer de una plataforma financiera que soporte primeramente, satisfacer necesidades de índole material y, posteriormente, atender las inmateriales, o si el crecimiento económico mismo puede implicar el desarrollo social al comprometerse el mejoramiento integral de Calidad de vida.

En el panorama de estos cuestionamiento, se ha hecho visible en algunos investigadores las reflexiones sobre la realidad de América Latina; según los mismos, en esta región la pobreza ha aumentado de manera sostenida generando como característica principal la situación



de desigualdad en su población; además, que los modelos económicos de los países que la integran entre estos Colombia, en el presente siglo, según Sánchez (2006), se visualiza predominancia de una tendencia en relación directa entre crecimiento económico y desigualdad en la posesión de la riqueza, dado que las condiciones de inequidad implican una relación creciente de personas excluidas de los beneficios del desarrollo adquiriendo relevancia desde esta perspectiva,

las posiciones éticas, morales y de derechos humanos que consideran el bienestar social como un fin en sí mismo, garantizado por marcos institucionales y pactos internacionales; al tiempo que se acepta cada vez más la importancia de desarrollar el capital social y humano, superar la pobreza y mejorar la distribución social de la riqueza como requisito para potenciar el crecimiento económico desde el enfoque del desarrollo sustentable. (p. 18)

Por lo anterior se espera que la política pública contenga un espíritu de atención a indicadores económicos en pro de la calidad de vida concibiendo la misma en derivación del desarrollo o en atención a indicadores de bienestar, esto dependería de las características del contexto. Como se observará a continuación, en la exploración de datos empíricos, se encuentra predominancia de un enfoque sobre calidad de vida centrado en atender la misma desde las condiciones de vida, que dista de un modelo de desarrollo que incluye el bienestar en el marco de la salud, sin embargo, no por esto los datos carecen de valor en la lectura del contexto.

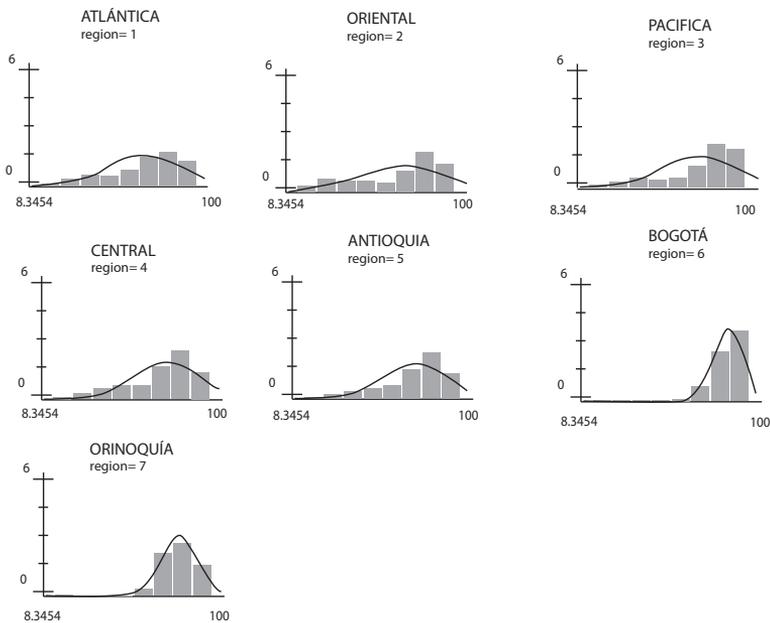
A propósito de lo expresado, un referente significativo a nivel nacional es el estudio realizado por Gamboa (2001), en el cual discriminan tres niveles para la valoración de la CV en Colombia: la tenencia de bienes materiales (capital físico), e inmateriales (capital humano) y la percepción del individuo acerca de sus condiciones de vida. Tomando esta investigación como punto en una línea de tiempo de las dos últimas décadas, es de observarse que se registran pocos avances y algunos retrocesos respecto a datos de la realidad actual. En los indicadores de la calidad de vida evaluados (Gamboa, 2001), se



visualizan brechas entre niveles, con resultados negativos ; resaltan con amplias desviaciones estándar diferencias entre zonas urbanas y rurales en las distintas regiones del país. Además, la región Atlántica y Pacífica presenta semejanzas en el comportamiento de los datos en contraste con el nivel nacional, donde se registra desviación estándar mayor para centros poblados que en el área rural, lo que implica que las ciudades se caracterizan por más alta inequidad.

Figura 3

Distribución de frecuencia por regiones de la calidad de vida



Fuente: Gamboa (2011)

Al revisar el informe ¿Cómo va la vida? realizado por la OCDE (2017), el cual compara países latinoamericanos sobre la base de fortalezas y debilidades detectadas en relación a los promedios obtenidos por los países socios de dicha Organización, Colombia registra fortalezas que superan los promedios de la OCDE y de los países socios (tasa de ocupación del 67.2%; tasa de desempleo de larga duración inferior al 0.6% registrada como la más baja entre los países socios; acceso a la vivienda y calidad del aire), también muestra indicadores que se ubican por debajo de los países comparados, sobre todo en áreas relacionadas

con el trabajo (28% de los encuestados reporta largas jornadas laborales, comparado con lo expresado por el 9% de los participantes de los países de la OCDE), y la tasa de homicidios es la más alta de los países de la Organización, tal como puede apreciarse en la siguiente figura:

Figura 4

Fortalezas y debilidades actuales del bienestar en Colombia

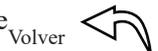
FORTALEZA	FORTALEZA EN RELACIÓN CON LOS CRITERIOS DE LA OCDE	FORTALEZA EN RELACIÓN CON LOS PAÍSES SOCIOS	DEBILIDADES
Superior a la media de la OCDE y a los países socios	Superior a la media de la OCDE, pero inferior a la de los países socios	Superior a la media de los países socios, pero inferior a la de la OCDE	Inferior a la media de la OCDE y de los países socios
Empleo		Esperanza de vida	Jornada laboral
Desempleo de larga duración.		Calidad del agua	Logros educativos
Acceso a la vivienda		Sentirse seguro por las noches	Competencias cognitivas a los 15 años.
Calidad del aire			Participación electoral
			Homicidios.

Fuente: OCDE (2017)

Aunque el Bienestar subjetivo, valorado en su dimensión Satisfacción con la Vida, ha mejorado en el país durante los últimos 10 años, el informe de la OCDE (2017) también pone en evidencia, un porcentaje significativo de personas con carencias relacionadas especialmente a salarios bajos, pocos logros educativos y la percepción de inseguridad en sus habitantes, viéndose afectadas varias dimensiones del Bienestar.

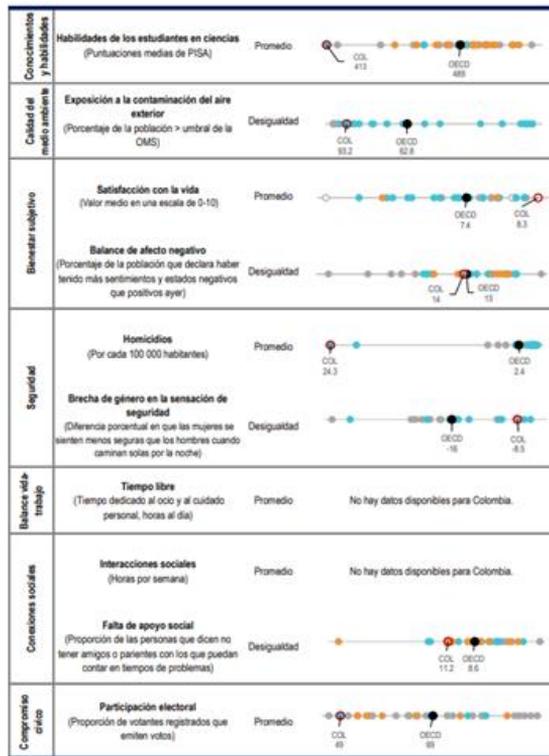
Respecto a los años 2018 y 2019, la OCDE reporta disminución en los niveles de pobreza y en el empleo informal en Colombia, y aunque se evidencian mejoras en las políticas educativas y sociales, continúa siendo un gran reto el mejoramiento de las condiciones de vida de la población.

Por su parte a nivel local, los datos arrojados por el DANE (2019) para el departamento de Córdoba y en la región del Caribe Colombiano, no son alentadores: el 70.4% de la población Cordobesa tiene una percepción de pobreza de su hogar, mientras que el 31.6% de las personas perciben una pobreza multidimensional, identificando múltiples carencias en los ámbitos de la salud, la educación y el nivel de



vida; el 75% de las mujeres permanece en el hogar y una tercera parte de la población es subsidiado por el estado para los servicios de salud.

Ya las tendencias generales de indicadores asociados al bienestar en Colombia demuestran déficits en diferentes dimensiones durante la última década (Figura 5), el panorama del año 2020 fue aún más desalentador de acuerdo al informe de la OCDE (Figura 5), que señala el empeoramiento de la seguridad en el país por cuenta del fortalecimiento de grupos armados al margen de la ley; los ataques a líderes sociales aumentaron un 10% y los homicidios 53%; por su parte, los desplazamientos forzados tuvieron un incremento del 5%, igualmente continúan los problemas ambientales ligados a la minería ilegal, la deforestación y los atentados a los oleoductos; en algunas zonas, incluso, se han intensificado (Silva y Riveros, 2020).



Fuente: OCDE 2019

Esta situación cobra mayor atención por la inestabilidad sociopolítica del país, con implicaciones económicas y grandes grietas estructurales de desigualdad lo que ha ocasionado protestas multitudinarias en contra del gobierno, a lo cual se suma la llegada del coronavirus, cuyo impacto puede vislumbrarse ocasionando grandes desajustes en diversos sectores sociales (Rodríguez, 2020), sobre los ya existentes.

Los efectos de la pandemia por Covid-19 nos enfrentan a una crisis de múltiples dimensiones que, de acuerdo con el Banco Mundial (2020), llevará a millones de personas a la pobreza extrema en todo el mundo. Además, las desigualdades ya existentes, sociales, económicas, de educación y salud, entre otros, empeoran aún más los indicadores de calidad de vida en la Región Latinoamericana, y por supuesto en Colombia; en este país, la tasa de desempleo llegó a 20.2% en julio de 2020, haciendo dramática la situación en miles de hogares del país, sobre todo si se tiene en cuenta que cerca de la mitad del mercado laboral es informal y ha sido el más golpeado en la pandemia (Dane, 2020).

Además del fuerte impacto en la economía, la situación de la salud mental es igualmente preocupante dado que los problemas de salud mental suelen verse agravados por las cuarentenas impuestas como medidas al brote de COVID-19, sumado a la menor disponibilidad de asistencia profesional, lo cual desencadena condiciones de riesgos en las personas que venían siendo asistidas por problemas de salud mental, al presentar dificultades para obtener la atención necesaria, (Organización de las Naciones Unidas, 2020). Los centros sanitarios han restringido las consultas a urgentes y reservan los tratamientos hospitalarios para los casos graves, por lo que las consultas se realizan en línea en lugar de persona a persona, de este modo las personas deberán además adaptarse a este modo de asistencia.

Así pues, los problemas y trastornos mentales pueden ocasionar, entre otros, deserción educativa, baja productividad laboral, bajo rendimiento escolar, aumento del consumo de SPA, y de la probabilidad de relación con el delito, como también desarrollo de enfermedades

crónicas que aumentan los efectos nocivos de los problemas de salud mental entre la población (Encuesta Nacional de Salud Mental, 2015). Por otro lado, el impacto económico derivado de las incapacidades que pueden generar los problemas de salud mental, no se hacen esperar, de acuerdo con la Organización Mundial de la salud (OMS, 2017), la carga financiera de los individuos y familiares es alta, afectando la economía de los países.

En este sentido, es prioritario enfocar la mirada a las afectaciones en la salud mental de las personas, producto del actual confinamiento; investigaciones en epidemias anteriores han evidenciado un sinnúmero de consecuencias psicosociales a nivel individual y comunitario durante los brotes, (Ramírez et al., 2020), el miedo a ser contagiado por el virus, la muerte de los seres queridos, sentimientos de frustración, no poder cubrir las necesidades básicas y la incertidumbre, constituyen variables que impactan en la salud mental (Brooks et al., 2020).

Estas referencias permiten un acercamiento a un pronóstico de lo que es, y será, el escenario posterior al Covid-19 en relación a la salud mental y en general al impacto en las diferentes dimensiones de la calidad de vida de la población.,

En este orden de ideas, es preciso hacer notar que los hechos sociales de gran impacto conducen a quiebre en la humanidad y se constituyen en puntos de análisis, por necesaria inherencia a estados psicológicos porque estos son insumo en la configuración de percepciones que las personas o comunidades construyen sobre bienestar o malestar, al realizar valoraciones respecto al disfrute o asequibilidad de condiciones materiales e inmateriales del entorno, de frente a las experiencias socioemocionales, mismas que se auto referencian en un continuo histórico con prospectiva a futuro.

Un ejemplo interesante al respecto es el sentimiento de desarraigo, una entre otras vivencias colectivamente compartida por la población colombiana. Al respecto, una cita de Jaramillo (2017) sobre este fenómeno permite deducir la profundidad de su impacto en la enunciación de significados coherentes con la denominación de bienestar



o malestar bajo el modelo de la OMS (1995), Jaramillo manifiesta que, “el contexto colombiano maltrecha la noción de víctima debido a que ha devenido hegemónica en detrimento de otras posibilidades agentivas o revulsivas, como las de ciudadanos sobrevivientes, ciudadanías en tránsito, sujetos resilientes, agentes memoriantes o vencidos históricos” (p. 218), que deriva en una impronta de prácticas de intervención humanitarias y burocracias transicionales (Jaramillo 2017) desde donde se naturaliza una supuesta activación de mejoramiento de indicadores de calidad de vida. Desde esta perspectiva la actual crisis por Covid-19 encuentra un terreno abonado para agudizar el deterioro de las condiciones para el bienestar en el país.

Podría decirse entonces, que la calidad de vida alude a un conjunto de aspectos que se conjugan complejamente para generar la categoría de bienestar o satisfacción. Considerándose desde este plano que las dimensiones mental y social son dominios fundamentales en la valoración y posterior intervención de la calidad de vida, no obstante, estas se ocultan en la relativa intangibilidad de su inmaterialidad.

Horizontes para la investigación en calidad de vida y salud mental

Al plantearse una mirada teleológica frente a *la calidad de vida y la salud mental*, es necesario retomar registros documentales y de desarrollo investigativo, aquí citados en su mayoría, que dan cuenta de la percepción de malestar psicológico asociado a enfermedades orgánicas de base, discapacidad funcional y condiciones de vulnerabilidad de la población ya sea por variables socio ambientales o socio demográficas, con menor proporción de información del estado mental, dato que resulta interesante teniendo en cuenta las carencias representadas en los bajos indicadores de calidad de vida. A continuación, se presentan hallazgos que contribuyen a la priorización de problemáticas a abordar desde la psicología.

Primeramente, se resalta la importancia del estudio publicado por Rojas-Reyes et al., (2017), acerca de la percepción de CV relacionada con salud en la población adulta colombiana en la que se observa reporte de la misma mayor de 80/100 sobre los criterios



autocuidado, actividades usuales, dolor-malestar y ansiedad-depresión. En este también se evidencia como dato asociado a la variable sexo que la alteración “moderado dolor o malestar” se encuentra con más alta proporción en el reporte de las mujeres, en contraste con sentirse “moderadamente angustiado o deprimido” registrado en los hombres.

Además, reveló que entre los hombres adultos hay una tendencia a percibir mejor su Calidad de Vida relacionado con la Salud (CVrS) que entre las mujeres de las mismas edades. De igual forma, se encontró que los adultos jóvenes tienen mejor percepción de su CVrS que los adultos mayores.

Por otra parte, a pesar de que las mujeres reportan más frecuentemente alteraciones en la dimensión de dolor, no se observaron variaciones significativas en el valor que asignan las mujeres y los hombres a los estados de salud que comprometen esta dimensión. Se observó que los estados de salud con presencia de angustia o depresión son valorados por los hombres que los reportan, con puntajes promedio mayores que las mujeres. Esto amerita estudios subsecuentes que consideren explorar más a fondo las causas de estos hallazgos.

Además, se ha observado que la correlación entre la calidad de vida y las psicopatologías depende de factores sociales, institucionales, personales, etc., por lo tanto, en busca de una mejora del estado de la salud mental en los diferentes grupos poblacionales, las intervenciones se deben impartir en todos los niveles (González-Quevedo et al., 2010), y a lo largo del ciclo vital, teniendo en cuenta que la salud mental se ve afectada según la edad de las personas y por tanto, las condiciones tanto objetivas como subjetivas de la calidad de vida (deseos, necesidades, expectativas de los individuos), también se ven modificadas, (Botero y Pico, 2007; Flores et al., 2013; Verdugo y Martín 2002). Esto implica la necesidad de dirigir los esfuerzos hacia el conocimiento de las diferencias en las expectativas individuales, las cuales dependen de factores sociales, psicológicos, socioeconómicos, demográficos, culturales, entre otros. Igualmente, se hace necesario, profundizar en los procesos cognitivos vinculados a la evaluación de la calidad de vida.



En relación a los efectos de la pandemia en la salud como concepto integral, se abren una variedad de posibilidades de estudio para impactar las formas de intervenir y, sobre todo las políticas públicas alrededor de la salud mental; no es un secreto que el sistema de salud vigente no proporciona los recursos suficientes para dar respuesta a las alteraciones mentales, en muchos casos el abordaje realizado a los trastornos es mayoritariamente farmacológico, dejando de lado la atención psicológica como primera alternativa de los tratamientos (Tobón, 2005).

Conclusión

Finalmente, esta disertación sobre *calidad de vida y salud mental* en clave hacia los problemas a enfocarse desde la psicología ya sea en programas de investigación o prácticas preventivas, de promoción o intervención, nos pone de frente a identificar focos problemáticos que bien se consideraría pueden ser abordados desde la disciplina misma, como es los problemas de índole Psicológico, no obstante, estos comprometen la complejidad de lo denominado *Calidad de vida* que refiere a un concepto multidimensional que interrelaciona estilo de vida, condiciones alimentaria y vivienda, satisfacción en la escuela y en el empleo, seguridad social y confianza en las instituciones, enmarcado en un sistema de valores, estándares o perspectivas que varían de persona a persona, de grupo a grupo y de lugar a lugar; dando como resultado que la sensación de bienestar experimentada por las personas representa la suma de sensaciones subjetivas y personales del "sentirse bien". En tal sentido, es necesario ampliar el campo de visión de la calidad de vida hacia el desarrollo personal sobre la evaluación de las potencialidades, y un enfoque hacia lo sostenible, también sobre la disposición de la participación ciudadana que asegura una visión de calidad de vida desde un enfoque holístico.

Es de tener presente también, trascender el enfoque de calidad de vida centrado en un modelo biomédico de salud, puesto que limita la concepción de la misma. Este sesgo es altamente visible en los instrumentos de evaluación de *salud y calidad de vida* construidos mayormente sobre la base de constructos principalmente relacionados con los criterios de la enfermedad o con los efectos del tratamiento bajo

Volver 

los principios de disfuncionalidad, por lo cual es prioritario enfocarse hacia la salud positiva.

En relación con los datos sobre el contexto acerca del aspecto *poblaciones vulnerables y CV*, si bien existen registros mediante mecanismos implementados por el estado colombiano para la identificación del nivel de los indicadores de calidad de vida como es el DANE, estos informes no logran representar de manera significativa el ámbito de salud mental, pero que a partir del bajo nivel de satisfacción de los indicadores sobre variables materiales, es posible deducir la existencia de una amplia ausencia de registro o subregistro de unas condiciones negativas de salud mental.

Sobre este mismo aspecto, la población laboralmente activa, grupo que en la actual crisis por pandemia puede incluirse en la categoría *población vulnerable*, por la demanda de adaptación al cambio exigido para responder a la carga económica y de seguridad laboral, es un campo de experiencia importante e inexplorada.

En el análisis del documento DANE se visualiza la prioridad en focalización de grupos socialmente vulnerables mostrando diferenciación general por edad para niños, adolescentes y adultos mayores. Frente a este tema se deja la sugerencia sobre la necesidad de profundizar y abarcar el aspecto subjetivo, respecto a la tesis de “*sentirse feliz con lo que se es y no solo con lo que se tiene*”, a la luz de la dignidad y el respeto del ser humano, dado los resultados de alto bienestar en contraste con indicadores bajos de satisfacción material.



Referencias

- Ardila, R. (2003). Calidad de vida: una definición integradora. *Calidad de vida: una definición integradora Revista Latinoamericana de Psicología*, 35 (2), 161-164.
- Arenas, A. y Espino, A. (2020). Trabajo y justicia social. La crisis por la Covid -19 en Colombia: Oportunidad o retroceso para la autonomía económica de las mujeres.
- Banco Mundial (2020). Perspectivas económicas mundiales. Junio. Washington. <https://www.bancomundial.Org/es/news/press-release/2020/06/08/covid-19-toplunge-global-economy-into-worst-recession-sinceworld-war-ii>
- Botero de M., B. E. & Pico M., M. E. (2007). Calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) en adultos mayores de 60 años: Una aproximación teórica. *Hacia la Promoción de la Salud*, 12, 11-24.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. y Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920. Doi: 10.1016/S0140-6736(20)30460-8
- Cepal (2020). “América Latina y el Caribe ante la pandemia del covid-19: efectos económicos y sociales”. Santiago. Abril 2020. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45337-america-latina-caribe-la-pandemia-covid-19-efectos-economicos-sociales>
- Cepal-OPS. 2020. “Salud y economía: una convergencia necesaria para enfrentar el covid-19 y retomar la senda hacia el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe”. Informe Cepal-OPS. 30 de julio.
- Cardona A., Doris; Agudelo G., Héctor Byron. (enero-junio de 2005). Construcción cultural del concepto calidad de vida. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 23(1), 79-90.
- DANE (2019). *Encuesta Nacional de Calidad de Vida*. Obtenido de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/>



[salud/calidad-de-vida-ecv/encuesta-nacional-de-calidad-de-vida-ecv-2019](#)

DANE (2020). <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/mercado-laboral/empleo-y-desempleo>

Encuesta Nacional de Salud Mental, (2015) http://www.odc.gov.co/Portals/1/publicaciones/pdf/consumo/estudios/nacionales/CO031102015-salud_mental_tomoI.pdf

Gamboa, L. &. (2001). Calidad de Vida: Una medida alternativa para el caso colombiano. *Economía Serie documentos, Borradores de Investigación*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/5007796_Calidad_de

González, R., Valle, A., Arce, R., Fariña, I. (2010). Calidad de vida, bienestar y salud. En R. R. González, *Calidad de vida, bienestar y salud*.

González-Quevedo, L., Sanabria-Ferrand, P. y Zuluaga, H. (2010). Percepción de la calidad de vida y la salud mental en oficiales de la fuerza aérea colombiana. *Revista Med* [online]. 2010, vol. 18, n. 1, pp. 115-122. ISSN 0121-5256.

Jaramillo, J. (2017). Articulaciones del desarraigo en América Latina. El drama de los sin hogar y sin mundo. *Jaramillo, J. (2016) Articulaciones del desarraigo en América Latina. El drama de los sin hogar y sin mundo. Revista colombiana de sociología*.

OCDE. (2017). *Cómo va la vida en Colombia*. Obtenido de <https://www.oecd.org/statistics/Better-Life-Initiative-country-note-Colombia-in-Espagnol.pdf>

OCDE. (2019). *Estudios Económicos de la OCDE: Colombia*. Paris: OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/805f2a79-es>

Organización Mundial de la Salud. (OMS) (2004). Invertir en salud mental -Ginebra, Suiza; Disponible en: www.who.int/mental_health/advocacy/en/spanish_final.pdf

Organización de las Naciones Unidas. 2020. <https://www.un.org/es/coronavirus/mental-health-and-wellbeing>. Consultado en 6 de septiembre del 2020.



- Ramírez, J., Castro, D., Lerma, C., Yela, F., y Escobar, F. (2020) Consequences of the covid-19 pandemic in mental health associated with social isolation. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.303>
- Real, T. (2008). Dependencia funcional, depresión y calidad de vida en ancianos institucionalizados. *Informaciones Psiquiátricas*, 163-178.
- Rodríguez-Pinzón, E. (30 de abril de 2020). *COLOMBIA IMPACTO ECONÓMICO, SOCIAL Y POLÍTICO DE LA COVID-19*. Obtenido de Fundación Carolina: <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/04/AC-24.-2020.pdf>
- Salas, D, & Garzón, M. (2013). La noción de calidad de vida y su medición. *CES Salud Pública*, 4, 36-46.
- Sánchez, A. (2006). Crecimiento económico, desigualdad y pobreza: una reflexión a partir de Kuznets. *Revista Problemas del desarrollo*, 37, 11-30.
- Silva, A. & Rivero, C. (2020). *Dinámicas de la confrontación armada y su impacto humanitario y ambiental Tendencias en la pandemia*. Bogotá: Edición: Martín Franco.
- The World Health Organization Quality of Life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. (1995). *Social science & medicine* (1982), 41(10), 1403–1409. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00112-k](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00112-k)
- Tobón, M. (2005) La salud mental: una visión acerca de su atención integral, Universidad de Antioquia, recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v23n1/v23n1a13.pdf>
- Tono, G. (2007). Investigar la Calidad de vida en Argentina. *Revista Psicodibates Psicología, Cultura y Sociedad*, 141-149. doi: DOI: 10.18682/pd.V8i0.422
- Urzúa, A. & Caqueo-Urizar, A. (2012). Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto. *Terapia psicológica*, 30 (1), 61-71

2

CAPÍTULO DOS

Autocuidado en salud materna y calidad de vida

Erika Patricia Ruiz González
Ana María Romero Otálvaro

Introducción

Hace más de 40 años, la Organización Mundial de la Salud (OMS) en alianza con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) congregó la Conferencia Internacional sobre la Atención Primaria de la Salud, que unía esfuerzos para dar respuesta a las grandes problemáticas sanitarias que azotaban la humanidad, algunas de las recomendaciones que salieron a la luz, incluyeron intervenciones en atención materno infantil, educación sobre salud, alimentación y nutrición. No obstante, 40 años después los datos reportados por las Naciones Unidas, indican que cada 11 segundos en el mundo, muere una mujer en estado de gestación o un niño o niña recién nacido. (OMS, 2019).

Según informa la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015) aproximadamente mueren 289.000 maternas, por causas que se pueden prevenir; los porcentajes de muertes de bebés por causas prematuras no se quedan atrás, las cifras reportadas son alrededor de 2.7



millones, y resulta llamativo, que la mayoría de estas muertes ocurren en casa (Ronsman y Graham, 2006).

En Colombia, esta realidad también se hace notar, un estudio de la Universidad Nacional (2015) evidenció que aproximadamente 600 mujeres en estado de embarazo mueren anualmente en Colombia, donde el mayor número de muertes se registra en el periodo perinatal, es decir, antes del parto y de acuerdo con la matriz BABIES está relacionado con deficiencias en la salud de la madre tales como: aspectos nutricionales, tabaquismo, infecciones, multiparidad y edades extremas de la mujer gestante, debido a que estas causas, limitan el desarrollo fetal (Boletín Epidemiológico, 2020).

Por su parte, la OMS (2019) resalta que las principales complicaciones, causantes de un porcentaje importante de muertes maternas, son: las hemorragias graves y las infecciones que se presentan generalmente después del parto, así también la preeclampsia y la eclampsia se ubican como una de las causas que requieren mayor atención. Además, identifica la pobreza, la falta de información, la inexistencia de servicios adecuados, las creencias y/o prácticas culturales, como algunos de los factores que impiden que las mujeres reciban o busquen atención durante el embarazo. Todas las complicaciones mencionadas son prevenibles o tratables, lo que vuelve indispensable incorporarlas a la asistencia sanitaria de la mujer en estado de gestación.

Ante esta problemática, se han establecido objetivos que tienen como prioridad la disminución de estas complicaciones prevenibles, con el fin de reducir las muertes maternas. Dentro de las metas fijadas en los objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se encuentra disminuir, para el año 2030, a 70 por cada 100.000 nacidos vivos la tasa mundial de mortalidad materna. Sumado a esto, durante la Asamblea General de las Naciones Unidas de 2015, se presentó la Estrategia Mundial para la Salud de la mujer, el niño y el adolescente 2016-2030 (Consejo ejecutivo, 2017), en la que igualmente se plantea como propósito dar fin a las muertes evitables de mujeres y niños, transformando sus entornos, su bienestar, y construyendo una mejor calidad de vida.

De la contextualización descrita anteriormente, surge la necesidad de ubicarnos desde una perspectiva positiva que identifique estrategias que permitan contribuir al cumplimiento de las metas planteadas. En este sentido y teniendo en cuenta que todas las complicaciones que se quieren abordar son prevenibles, este capítulo quiere centrarse en el autocuidado en maternas y en aquellas acciones que se puedan realizar en pro de contribuir a una mejor calidad de vida, entendiendo este concepto como un constructo multidimensional que abarca dimensiones objetivas relacionadas con aspectos generales de la salud, tales como la alimentación, la educación, el trabajo y subjetivas que tienen que ver con la percepción de satisfacción y bienestar en las distintas áreas de la vida (Caquedo & Urzúa, 2012).

En este orden de ideas, se presentarán los siguientes dos apartados: por una parte, se abordará el autocuidado en salud de mujeres en estado de gestación, teniendo en cuenta factores como la salud física, la salud mental y las posibles estrategias de intervención alrededor de la psicoeducación y, por otro lado, la calidad de vida y el bienestar de las gestantes a partir de las prácticas de autocuidado en maternas, contemplando diversas variables.

Desarrollo y discusión

Prácticas de autocuidado en salud de las mujeres en estado de gestación

Si bien, la OMS (2019) ha generado estrategias que apuntan a disminuir las tasas de morbilidad y mortalidad en maternas, tales como mejorar la calidad en los servicios y el acceso a la atención en salud, disminuyendo las desigualdades y logrando una cobertura universal, enfocándose en las causas previamente identificadas de muertes maternas, es importante no dejar de lado y reflexionar sobre la educación en salud, dirigida a la formación de mujeres embarazadas, en prácticas saludables de autocuidado, apuntando a la interiorización y concientización de la relevancia de aplicarlas en el periodo perinatal y posnatal.



Lo anterior invita, a no desconocer que las creencias y las prácticas culturales influyen en las decisiones que se toman en la vida diaria y esto no excluye las medidas que se tienen en cuenta respecto a la salud, lo que refuerza la importancia de propiciar espacios que promuevan la educación en salud materno infantil, enfocada en el autocuidado, convirtiéndose en una responsabilidad social que nos convoca a todos.

De acuerdo con Vargas et al. (2011) el autocuidado tiene que ver con todas las prácticas que realiza un individuo con el objetivo de mejorar la salud, estas prácticas según González (2000), están relacionadas con estilos y hábitos adecuados de vida saludable, que impliquen aspectos nutricionales, físicos, de relajación y el acompañamiento familiar. Por su parte, Naranjo et al. (2017), basados en la teoría de autocuidado planteada por Dorothea E Orem, intentan articular tres premisas claves en el autocuidado que tienen que ver primero: con la toma de consciencia del estado de salud, que puede estar influenciada por las creencias y prácticas culturales, pero sobresale el deseo y el compromiso del individuo por preservar su salud. Segundo, la importancia de prestar atención a las barreras que aparecen cuando la persona carece de información, las cuales pueden influir en la toma de decisiones erróneas, y el tercer concepto articulador, hace referencia a el aprendizaje del autocuidado como indispensable para la consecución de acciones encaminadas al mejoramiento de la salud.

En este orden de ideas, tomando el primer concepto articulador, las prácticas y creencias culturales, son vitales en el autocuidado en salud, debido a que estas funcionan como base de las acciones que realizan los individuos. Un ejemplo claro para citar es la investigación realizada por Medina y Mayka (2006) en una comunidad nativa del Perú, en la cual los participantes manifestaron que los cuidados implementados durante el proceso de gestación, estaban centrados en actividades diarias y dietas alimentarias. Estos autores identificaron algunos factores de riesgo que pueden traer dificultades en el parto, como el sentimiento de vergüenza que les puede impedir buscar ayuda de manera pertinente.

Por su parte Chávez et al. (2007) buscaron conocer el autocuidado tradicional en salud de mujeres en estado de gestación de una comunidad de Perú, con el fin de realizar un acercamiento a la valoración del autocuidado, teniendo en cuenta sus creencias culturales. Los resultados identificaron que las prácticas eran transmitidas de generación en generación, teniendo como prioridad la preparación para un parto fácil, la alimentación del niño al nacer y los cuidados inmediatos que este requiere, todo anclado a las costumbres y creencias; asimismo, el proceso del parto es dirigido por la partera, la cual utiliza métodos tradicionales, en donde la principal medicina es a base de plantas, con una finalidad específica: disminuir los dolores del parto, además se utilizan otros materiales rústicos aceptados por el grupo social.

Por consiguiente, el autocuidado en salud, tiene implicaciones individuales y sociales, las individuales ponen de manifiesto la responsabilidad que asume el sujeto de tomar decisiones y emprender prácticas enfocadas a una mejor salud mental y física, esta responsabilidad se ve permeada por los conocimientos previos que tenga la persona influenciados por la cultura y las representaciones sociales, así como también las opiniones de amigos, familiares y referentes en el área.

Aunado a lo anterior, es importante resaltar, que las creencias particulares influenciadas por la cultura, bajo las cuales actúan los seres humanos, no pueden ser catalogadas como “buenas o malas” pero en cuestión de salud, resulta relevante investigar y conocer los protocolos avalados por organizaciones de salud, así como el asesoramiento de profesionales del área, que apunten a que la madre tenga un proceso de gestación en un ambiente seguro, en términos clínicos y psicológicos.

Estos protocolos médicos, tienen como sustento años de investigación que respaldan científicamente las recomendaciones con relación a la salud materna, y que están encaminadas a la reducción de muertes. Por ejemplo, una adecuada alimentación repercutirá de manera positiva en los resultados sanitarios de la madre y el feto.



Esto es confirmado por la OMS (2014), que una dieta que carezca de los nutrientes necesarios, aumenta el riesgo de un parto prematuro, el feto puede presentar un bajo peso al nacer, incluso algunas complicaciones congénitas. Además, agrega la importancia de fortalecer la educación en autocuidado sobre nutrición, con la finalidad de mejorar la calidad de la alimentación antes y durante el embarazo para reducir riesgos.

En tal sentido, diversos estudios se tejen alrededor de aquellos alimentos que resultan perjudiciales para salud materno infantil, la OMS (2014) realiza algunas recomendaciones con respecto a la ingesta diaria de cafeína, argumentando que consumir más de 300 mg/día, puede aumentar el riesgo de pérdida del embarazo y bajo peso al nacer; sin embargo, un estudio realizado por Jahanfar y Jaafar (2015) que tuvo como objetivo revisar los efectos de la restricción del consumo de cafeína por parte de las madres sobre los resultados fetales y neonatales, dejó en evidencia que no existen pruebas suficientes que permitan confirmar efectos negativos de la cafeína en el peso al nacer u otras complicaciones del embarazo.

Puede resultar de dominio general, incluso pueden ser obvias las prácticas saludables que se deben adquirir durante el embarazo, no obstante, se evidencia una clara falta de información, información errónea o simplemente ausencia de responsabilidad en cuantos a las prácticas de autocuidado que se deberían implementar durante la etapa de gestación. En esta línea, Martínez (2015) en su estudio, encontró un alto consumo de bebidas azucaradas con respecto a un bajo consumo de agua simple en una muestra de embarazadas en México, estos resultados reflejan una contraposición a las recomendaciones respaldadas por estudios científicos, que argumentan la importancia del aumento de ingesta de agua diaria en una mujer embarazada, puesto que es necesaria para la producción de leche materna, además trae diversos beneficios como el fortalecimiento de huesos del feto en crecimiento, así como la disminución del estreñimiento de la madre y la absorción de vitaminas (Ávila, 2013; Beltrán et al., 2013; Figueroa, 2015; Motgomery, 2002). Asimismo, según reporta la sociedad Ginecológica polaca (2009) una limitación en el consumo de agua trae complicaciones que se asocia a la morbilidad durante la gestación.



Otro de los elementos que influyen de manera relevante en la salud materna, pero que se le presta poca atención es la higiene y saneamiento, prácticas básicas como el lavado adecuado de manos pueden prevenir enfermedades en la madre y el recién nacido, así lo confirma un estudio realizado por Rhee et al. (2008) que buscó evaluar la relación entre las prácticas maternas del lavado de manos y las muertes neonatales de una zona rural de Nepal, encontrando fuertes asociaciones entre bajas tasas de mortalidad neonatal y un adecuada higiene en las manos.

Por otra parte, no solo la alimentación e higiene son componentes fundamentales del autocuidado en maternas, la actividad física, también se considera un factor importante en el periodo de gestación; sin embargo, hay muchos mitos construidos alrededor de la creencia, que ubica al ejercicio físico como perjudicial durante esta etapa, dicha creencia es el resultado de muchas dudas que aparecen durante el embarazo, debido a que es una etapa que atraviesa por muchos cambios físicos y psicológicos. Desde esta postura, diversos estudios evidencian claros beneficios de la actividad física no solo para la madre, sino también para el feto. Así pues, Rodríguez et al. (2017) manifiesta, que la actividad física moderada en el agua, disminuye el número de recién nacidos macrosómicos o con peso por encima del promedio, no representando ningún riesgo de parto prematuro ni alteraciones en el tiempo de gestación.

Del mismo modo, Salazar (2016) resalta otros aspectos positivos derivados de la actividad física, tales como reducción de posibles complicaciones del parto o disminución de la aparición de complicaciones por hipertensión; asimismo, este autor desataca en su estudio, mejoras en el estado de ánimo y la salud mental de las embarazadas, lo que redundará sin dudas, en un mejoramiento de su calidad de vida.

De forma similar, es importante el acompañamiento de especialistas en el área, debido a que la efectividad de la actividad física, va a depender de la intensidad, la frecuencia y los tipos de ejercicios que pueda realizar cada mujer, según su caso particular.



Otro de los beneficios que trae consigo las actividades físicas, como práctica de autocuidado es la prevención de la preeclampsia y la diabetes gestacional, que son consideradas una de las principales causas de morbimortalidad en maternas. Además, una adecuada rutina de ejercicios, aumenta la energía, mejora el sueño y reduce el riesgo de trombosis venosa (Ladewig, et al., 2006). Si bien, diversos estudios sustentan lo expuesto anteriormente, se sigue observando ausencia de actividad física en mujeres en estado de gestación (Guzmán et al., 2015).

Una vez abordadas todas las necesidades fisiológicas, como la alimentación, la higiene y la actividad física, como parte fundamental del autocuidado, es importante detenernos en una temática que tiene la misma relevancia que las mencionadas. Las mujeres en estado de gestación atraviesan una serie de cambios no solo biológicos y hormonales, sino que además experimentan cambios en sus rutinas y estilo de vida, la atención y motivación principal se trasladan a otro ser, y esto trae consigo una serie de implicaciones psicológicas que exigen ubicar la atención en el cuidado de la salud mental.

Alcolea & Mohamed (2011) describen los cambios psicológicos que se presenta durante el embarazo:

A principio del embarazo es normal que experimenten cambios frecuentes en sus sentimientos y en el estado de ánimo, es una reacción frecuente debida a las transformaciones que van a producirse en la vida de la mujer con el nacimiento de su nuevo hijo/a. No todas las mujeres se sienten de la misma forma, depende de su carácter, de las circunstancias que le rodean y del apoyo que disponga en cada momento. Se producen sentimientos de ambivalencia, alegría, tristeza, ilusión, rechazo, inquietud, preocupación, etc. Puede que se sienta más necesitada de compañía y muestras de cariño de su pareja, familia y amistades. (p. 12)

Igualmente, Alcolea y Mohamed (2011) afirman que:

En el segundo trimestre es normal que se sienta más tranquila. La experiencia de sentir a su hijo/a le ayudará a olvidar sus temores. En el tercer trimestre al acercarse el momento del



parto pueden aparecer las inquietudes, estará impaciente y a la vez preocupada por cómo será el parto, si su hijo/a nacerá sano y si será capaz de cuidarlo adecuadamente y sobre todo deseando conocer y tocar a su bebé. (p. 13)

Es importante tener en cuenta, que los cambios que experimenta una mujer en estado de gestación pueden resultar transitorios e implican un proceso de adaptación a la nueva vida a la que se enfrentan. Sin embargo, estos cambios requieren una mirada distinta, dependiendo si proviene de factores biológicos tales como las características propias de la personalidad de la madre, o factores ambientales, como baja escolaridad, falta de apoyo social y dificultades económicas. De la misma manera, resulta relevante identificar los factores de riesgos asociados a una posible complicación de salud mental, ya que esto permitirá mayor eficacia en un tratamiento.

De acuerdo con Paredes y Pérez (2018) los factores de riesgo más significativos en la aparición de enfermedades mentales en gestantes, son el abuso sexual, violencia intrafamiliar o un embarazo a temprana edad. Por otra parte, Lam et al. (2008) encontraron en una muestra de 593 gestantes en Perú, una asociación significativa entre la depresión y antecedentes de aborto, ausencia de planificación del embarazo y un bajo nivel educativo de la madre con respecto a la pareja.

A nivel general, distintas investigaciones coinciden en los diversos factores de riesgo identificados en las gestantes, se evidencia un porcentaje importante de ausencia de pareja estable, tener una enfermedad crónica e historial de abuso y violencia. (Jorge et al., 2019; Biaggi et al., 2016).

En nuestro contexto, también se han identificado factores de riesgo, un estudio realizado en Barranquilla - Colombia, refuerza los elementos encontrados en los estudios mencionados anteriormente, identificando asociaciones con historias de aborto anterior y algún grado de disfunción familiar (Borda et al., 2013).



Otros factores de riesgo identificados en varias investigaciones, aunque en menor intensidad, están relacionados con las dificultades económicas y el desempleo (Liam et al., 2008). Los resultados reportados por los estudios aquí citados, deben alertar al personal de salud, puesto que una atención oportuna ante estos factores de riesgo puede disminuir la aparición de trastornos mentales.

Al mismo tiempo, la depresión y otros trastornos relacionados con el estrés y la ansiedad se tornan como un enemigo peligroso durante esta etapa, debido a que son catalogados de manera errónea como síntomas normales, por los cambios que experimenta la mujer. Además, otro grave riesgo se ciñe a la aparición de enfermedades mentales, relacionado con la falsa creencia de que los estresores, no tienen ningún efecto en el desarrollo del niño que viene en camino; sumado a esta situación, los controles prenatales están enfocados en la salud física del binomio madre e hijo, restándole importancia a la salud mental. Lo anterior, es soportado por diversos estudios que evidencian una alta prevalencia de ansiedad y depresión en gestantes (Ricardo et al., 2015; Vega et al., 2018; Zúñiga, et al., 2018).

Del mismo modo, resulta relevante retomar y resaltar que no solo las complicaciones físicas de la madre repercuten en la salud del feto, trastornos mentales como la depresión o la ansiedad, durante el periodo de gestación, tienen implicaciones en el desarrollo biológico, psicológico y social del niño.

Así pues, las investigaciones aseveran que a nivel biológico, la depresión en la madre, ocasiona cambios en el sistema nervioso e inmunológico de los niños (Burguera, 2018) además se aumenta el riesgo de un parto prematuro, con un peso por debajo del promedio al nacer; otra de las consecuencias biológicas de la ansiedad y la depresión es el aumento de la probabilidad de padecer preeclampsia y alteraciones del cerebro fetal (Ibáñez et al., 2015; Chang et al., 2014; Markham y Koenig, 2011; Jadresic, 2010; Nasreen et al., 2012).

Asimismo, se han reportado complicaciones en el desarrollo motor del niño (Salum, et al., 2013; Wedel, 2018), sin embargo, Burguera



(2018) señala que estos resultados no son concluyentes, puesto que hay estudios que no demuestran una clara consecuencia de la depresión y la ansiedad a nivel motor.

Por otra parte, trastornos como la depresión, la ansiedad y el estrés pueden desencadenar conductas de riesgo, tales como recurrir al consumo de bebidas alcohólicas y drogas; de igual forma, por la naturaleza misma de los síntomas y criterios de los trastornos mencionados, puede aparecer un claro desinterés por el autocuidado básico relacionado con la alimentación, la higiene y la actividad física, implicando afectaciones para la madre y el feto. Igualmente, es probable que, debido a los síntomas mencionados, se presente ausencia de estimulación temprana en las áreas del desarrollo de la primera infancia, teniendo esto, efectos negativos en el desarrollo psicomotor, emocional y cognitivo de los niños.

Lo expuesto está basado en los resultados reportados por distintas investigaciones que identifican efectos y consecuencias en el recién nacido producto de trastornos mentales que han experimentado o experimenta la madre, por ejemplo, las actitudes maternas pueden afectar el desarrollo de un apego seguro, siendo este uno de los elementos más afectados por la depresión posparto, reflejándose como consecuencia efectos negativos en el vínculo y apegos infantiles inseguros, redundando en carencias emocionales y sociales para los niños (Kawai et al., 2016; McMahan et al., 2006).

Otra de las consecuencias para resaltar son las planteadas por Wedel (2018) quien manifiesta que los hijos de madres con trastornos mentales, tienen un mayor riesgo de presentar en la infancia, dificultades en la atención y alteraciones en la conducta.

Centrándonos en las áreas del neurodesarrollo de los niños y niñas, se observa un menor rendimiento en el lenguaje no verbal (Kawai et al., 2016) esto puede explicarse por la disminución de conductas no verbales por parte de la madre hacia el hijo, producto de la desmotivación provocado por la depresión. El área cognitiva también ha sido estudiada, (Keim et al., 2011) encontraron en su investigación,



que trastornos mentales como la ansiedad, pueden afectar levemente el desarrollo cognitivo en el primer año de vida, sin embargo, es un tema a seguir investigando ya que, hay pocos estudios desarrollados y además no se evidencia consistencia en los mismos.

Concerniente al área emocional, se observa que luego de un trastorno mental hay un aumento de probabilidades de que los hijos experimenten poca gestión de las emociones y problemas de conducta (Junge et al., 2016).

Por su parte, Burguera (2018) realizó un meta análisis que incluye estudios en los que se han identificados efectos en el desarrollo fetal, posterior a un problema de salud mental, este autor realiza una distinción entre la depresión materna posnatal y la prenatal, concluyendo que esta última trae consecuencias más fuertes en el desarrollo fetal y en la primera infancia, por tal razón, insta a los profesionales a ampliar el estudio de estas variables psicológicas en maternas. De igual manera Davalos et al. (2012), aseguran que la depresión materna prenatal produce un mayor número de afectaciones en el feto.

Ahora bien, es importante conocer los factores de riesgo y las consecuencias que trae una falta de cuidado de la salud mental, sin embargo, no se puede dejar de lado, que existen factores protectores que resultan relevantes al momento de establecer la responsabilidad que trae consigo el autocuidado.

Estos factores protectores, están enfocados a contrarrestar aquellos que se han identificado como factores de riesgo en las distintas investigaciones, por ejemplo, activar redes de apoyo resulta un elemento importante durante el proceso de gestación, está comprobado que aquellas maternas que se sienten acompañadas por familiares y pareja, tienen menos riesgo de padecer ansiedad, depresión o estrés.

Estudios han demostrado que tener un empleo estable que genere ingresos, se torna como elemento protector, dado que se reducen las preocupaciones a nivel económico, generando una sensación de un futuro seguro para el hijo que viene en camino (Miszkurk, et al., 2012).



Los datos reportados a lo largo de este apartado, invitan a reflexionar sobre la importancia que tiene la salud física, pero también la salud mental en las gestantes, factores relacionados con una adecuada alimentación e higiene y con prácticas saludables deben ser parte de la vida diaria de las mujeres embarazadas; independiente de sus creencias, sus representaciones sociales y su cultura, los hábitos deben estar encaminados a preservar la salud a través del autocuidado contribuyendo a una mejor calidad de vida. No obstante, Alanis (2015) manifiesta que las prácticas de autocuidado descritas son deficientes y requieren un fortalecimiento que conlleve a un equilibrio que converja en un mismo punto: el bienestar de madre e hijo.

Asimismo, Maciel et al. (2012) reportan que estas deficiencias en las prácticas de autocuidado en salud, se deben a la falta de conocimiento con relación a los cuidados necesarios durante el embarazo. De igual manera, este autor hace énfasis en que a pesar de que las gestantes asisten habitualmente a controles de salud, las prácticas de autocuidado están influenciadas por la edad, el nivel educativo, la cultura y otros aspectos que no tienen en cuenta las recomendaciones médicas.

Por lo tanto, el planteamiento de estrategias educativas basadas en el autocuidado de la salud, desde las diferentes áreas y profesiones, suponen un impacto positivo en las tasas de Morbimortalidad materna, dado que pueden influir en el descenso de complicaciones que hoy por hoy se convierten en problemáticas que afectan la calidad de vida de las mujeres embarazadas y pueden llevarlas a la muerte.

Lo expuesto es soportado por diferentes estudios, que dejaron en evidencia que una adecuada información y prácticas de autocuidado, pueden contribuir al mantenimiento de una buena salud no solo en la madre, sino en el niño o niña que está por nacer. Tal es el caso del estudio realizado por Maldonado (2016) que buscó evaluar el efecto de una intervención educativa en mujeres embarazadas, aseverando que los resultados mostraron una mejora significativa en los conocimientos sobre los signos de alarma obstétrico después de la intervención, lo que se ve reflejado en el reconocimiento de situaciones que requieren ayuda inmediata. Los datos reportados por Rodríguez et al. (2012) reafirman,



los efectos positivos que tienen las intervenciones enfocadas en el autocuidado en salud, en su estudio lograron mejorar los conocimientos de las maternas con respecto a la identificación temprana y eficaz de complicaciones que se pueden presentar durante el embarazo.

La mayoría de las estrategias de intervención, están centradas en el autocuidado de la salud física, y como se ha podido evidenciar en múltiples estudios, la salud mental no se puede dejar de lado. En este sentido, hay una figura que cobra relevancia en el apoyo emocional brindado a las madres: las doulas, quienes son mujeres capacitadas para acompañar a las gestantes en el momento del parto, brindándole apoyo emocional que les permite relajarse y disipar el temor que las invade en ese momento tan importante. El acompañamiento de estas profesionales se hace durante todo el embarazo y es de carácter profesional, centrado en explicaciones teóricas y prácticas que abarca las diferentes áreas y eventos del proceso. (Uribe y viveros 2009).

Llama la atención investigaciones que han evidenciado una relación entre la implementación de las doulas y la disminución de porcentajes de morbilidad materna, asimismo se han observado otros beneficios relacionados con prácticas de autocuidado saludable y disminución en la probabilidad de cesáreas (Campbell et al., 2009).

Partiendo de los resultados positivos que han tenido todas las intervenciones en autocuidado de la salud, es importante una planificación estructurada y coherente de las mismas, que contemplen las creencias de las gestantes, debido a que estas son fundamentales en la toma de decisiones, por ello, resulta relevante introducirse en la cultura para hacer una lectura del contexto y planificar estrategias eficaces y efectivas que no desconozcan lo que es aceptado social y culturalmente y poder de esta manera articular las representaciones sociales de las gestantes con los protocolos avalados científicamente en salud.

Además, involucrar el núcleo familiar o grupo de apoyo de la gestante en el aprendizaje de prácticas de autocuidado, suponen un mejor impacto en los resultados obtenidos luego de la intervención psicoeducativas (Miranda y Castillo, 2016).

Por otra parte, las estrategias en salud deben abarcar diversas maneras de ser transmitidas, hoy en día se adquiere mucha información a través de redes sociales y medios tecnológicos que permiten llegar a un mayor número de población, por lo tanto, trasladar o adaptar los talleres educativos que generalmente se usan en las intervenciones a medios que permitan un mayor acceso, teniendo en cuenta la edad de las gestantes podría traer mejores resultados en cuanto a la interiorización de la información.

En síntesis, hablar de salud en maternas, nos remite a constructos multidimensionales, en donde convergen distintos temas, que tienen que ver con prácticas de autocuidado enfocadas en salud física y salud mental, traspasando las barreras construidas y mediadas por las creencias, la cultura y las representaciones sociales e invitando a convertir el autocuidado en un hábito diario que repercutirá en la calidad de vida tanto de la madre como del hijo y la familia en general.

Calidad de vida a partir del autocuidado en mujeres gestantes

En el apartado anterior, se realizó una aproximación al reconocimiento de las prácticas de autocuidado relacionadas con la alimentación, la higiene y el deporte, así como las prácticas encaminadas a la prevención de enfermedades mentales en las maternas, sin embargo, resulta relevante mirar como estos hábitos se convierten en un punto clave en la calidad de vida de las mujeres en estado de gestación.

Los porcentajes de muertes maternas, resultan tan alarmantes, que se convirtieron en una de las metas establecidas por el Objetivo de Desarrollo Sostenible, disminuir las estadísticas es uno de los compromisos en la agenda mundial. Sin embargo, más allá de las estadísticas y los porcentajes, es relevante volcar la mirada a garantizar no solo la vida de las maternas, sino propiciar un desarrollo óptimo en todas las áreas del ser humano que le permitan tener una mejor calidad de vida.

En tal sentido, resulta relevante conceptualizar la calidad de vida como un constructo multidimensional que abarca distintos factores



relacionados con la percepción del individuo. A lo largo de la historia se ha relacionado la calidad de vida con otros conceptos afines, lo que dificulta un claro conceso por parte de los teóricos.

Así pues, la comprensión de este concepto, está influenciada por las creencias, la cultura y las exceptivas que acompañan al individuo en la que intervienen distintos elementos que tienen que ver con la salud física y mental, pero que al mismo tiempo están permeados por necesidades básicas y objetivas como la alimentación, el acceso a la educación, un trabajo digno entre otros, acompañado de la percepción subjetiva de bienestar del individuo (Guarino et al., 2013).

En esta línea, la salud resulta ser uno de los componentes principales que conforman y determinan la calidad de vida de las personas, de esta manera, este concepto en el proceso de gestación está volcado a preservar la salud del binomio madre e hijo, disminuyendo la posible aparición de riesgos y complicaciones. A partir de lo expuesto, se articulan distintas investigaciones encaminadas a la identificación de aquellos factores que intervienen en el bienestar de las maternas, contribuyendo de esta manera, en una mejor calidad de vida. Por ejemplo, Silvares et al. (2007) identificaron que un bajo riesgo de complicaciones en las gestantes, modifica significadamente la calidad de vida de las madres, además reportaron que los síntomas como los vómitos, molestias al dormir y malestares propios de la maternidad, perturban la salud física y emocional, viéndose afectada su percepción de calidad de vida.

Otras investigaciones relacionan aspectos como la salud bucal con la calidad de vida en las mujeres en embarazo, dado que los problemas bucales suelen ser muy dolorosos, viéndose afectada la percepción de salud de las gestantes, trasladándose en muchos casos estas molestias físicas en molestias emocionales, reportes de una inadecuada higiene bucal, tienen como resultado un alto porcentaje de padecimiento de caries, que si bien no es grave, trae molestias y dolor al comer lo que lo convierte en uno de los determinantes que afectan la percepción de calidad de vida bucal de la gestantes (García et al., 2017; Tolentino, 2017).

Por su parte, según varios teóricos, la salud física cobra un papel relevante en la calidad de vida de la mujer gestante, se observa un gran número de estudios interesados en la relación de estas dos variables, siendo consistentes los diversos beneficios que la actividad física trae a las embarazadas. De este modo, Chirivella (2001) declara que el deporte en proporciones adecuadas tiene una influencia directa o indirecta sobre la calidad de vida, dado que contribuye a unos estados emocionales estables, disminuyendo la aparición de trastornos mentales como la ansiedad y la depresión. Así mismo, se ha comprobado que las embarazadas que realizan ejercicio físico tienen una percepción más positiva de su salud, con respecto a las sedentarias.

Tal como se mencionó en el apartado anterior, a pesar de conocer las consecuencias positivas que se declaran luego de la actividad física, las mujeres en estado de embarazo se abstienen de realizar este tipo de actividades por temor a hacerle daño al bebé, todas estas creencias, son transmitidas de generación en generación, convirtiéndose en un círculo que desconoce los beneficios reportados por la ciencia y que las lleva a excluir el ejercicio de las actividades básicas de autocuidado que influyen en la salud y por consiguiente en la calidad de vida.

Dentro de los ejercicios físicos mayormente practicados por las gestantes, se encuentran las caminatas, ya que, esta actividad les genera la tranquilidad que necesitan para arriesgarse a realizar prácticas físicas, si bien caminar es altamente beneficioso para la salud, hay otras actividades que resultan conveniente durante el embarazo. Por ejemplo, Rodríguez et al. (2017) llevó a cabo una investigación que buscó valorar la influencia de un programa de actividad física en el agua en la calidad de vida de las gestantes, se encontró luego de la intervención importantes mejoras en factores como el dolor, la vitalidad, la salud física y mental a nivel general, reflejándose un fortalecimiento positivo en la percepción de calidad de vida. Estos resultados permiten concluir que la natación se convierte en unos de deportes más recomendados durante el embarazo, ampliando el catálogo de opciones restringidas conocido por las madres.



De igual forma, Pisani (2015) manifiesta que la autonomía e independencia se ve aumentada en las maternas luego de un programa de actividad física, sea cual fuere el tipo de ejercicio y la dinámica. Este autor además agrega que los beneficios son múltiples apuntado específicamente aquellas variables que conforman el multidimensional concepto de calidad de vida.

Por otro lado, como ya hemos descrito, la salud mental es una variable importante en la calidad de vida, está relacionada con el bienestar emocional y psicológico de la madre, por lo tanto, puede influir en las acciones y decisiones de la gestante con respecto al cuidado propio y al del niño o niña que viene en camino, sin embargo, son pocos los estudios realizados alrededor del autocuidado de la salud mental. Guarino et al. (2010) establecen que hay una relación entre el estilo emocional de las maternas y la calidad de vida, en su estudio encontró una relación entre los estilos emocionales negativos y mayores dificultades en la salud, asimismo evidenciaron que estas dificultades repercuten de manera significativa en la calidad de vida de las gestantes.

El apoyo social, también es visto como una variable que influye en la calidad de vida de las maternas, Guarino et al. (2013) encontraron una relación estadísticamente significativa de magnitud positiva entre estos dos componentes, es decir, que cuanto mayor es la percepción de apoyo social, resulta mayor la calidad de vida experimentada durante el proceso de gestación.

El presente capítulo se ha enfocado en el autocuidado de la salud y sus repercusiones en la calidad de vida de las gestantes; sin embargo, no se puede generalizar a las mujeres embarazadas, sin tener en cuenta factores importantes como la edad. Resultan distintas todas las implicaciones que tiene un embarazo en la adolescencia, puesto que esta etapa en sí, trae cambios emocionales, físicos y psicológicos a los que se le deben sumar, los que por naturaleza trae el embarazo.

De manera que, hablar de autocuidado y calidad de vida en adolescentes gestantes, trae consigo algunas diferencias marcadas por el contexto que rodea un embarazo a temprana edad. En general suelen ser

Volver 

embarazos no planificados o no deseados, lo que ubica a la madre en una posición distinta con relación a las motivaciones, deseos y expectativas, ya que el concepto de embarazo se transforma, pasando de ser una etapa llena de emociones positivas donde la madre intenta tener un proceso sin complicaciones a ser catalogado como una situación problemática que lleva a la adolescente a modificar su proyecto de vida.

En esta línea, hay un mayor número de estudios que intentan un papel preventivo de embarazos adolescentes, demostrando todos los cambios que trae en la vida de las jóvenes, afectando o retrasando muchas veces su proyecto de vida. Según Gálvez et al. (2016) el embarazo en la adolescencia trae serias afectaciones sobre la salud y la calidad de vida de las gestantes, lo que lleva a recalcar la importancia de programas de intervención dirigida a este grupo poblacional.

Si nos detenemos a examinar, cada uno de los componentes que conforman la calidad de vida en adolescentes, es muy probable que sino todos, la gran mayoría se vean afectadas. Por ejemplo, un embarazo no buscado, puede traer implícitas dificultades económicas que pueden afectar desde aspectos básicos de la salud hasta aquellos componentes considerados para la madre, como parte de su desarrollo personal.

Investigaciones han demostrado que la percepción de calidad de vida de las maternas adolescentes, suele ser significativamente menor, con respecto a la población en general (Guarino, 2013). Esto finalmente, pone de manifiesto que además de las prácticas de autocuidado durante el embarazo, hay otras variables que deben ser tenidas en cuenta en las intervenciones en salud.

Conclusiones

La amplia revisión realizada en el presente capítulo, lleva a la depuración de varios aspectos, que deben ser tenidos en cuenta en el abordaje de esta temática, por una parte, el autocuidado se convierte en uno de los elementos básicos que influyen en la salud de las mujeres en estado de gestación; variables como una saludable alimentación, unas



prácticas adecuadas de higiene y un cuidado de la salud mental, resultan ser factores protectores que pueden disminuir la morbilidad materna.

Del mismo modo, al ser la calidad de vida un concepto multifactorial, que tiene en cuenta componentes físicos y psicológicos, en donde los ámbitos, sociales y ambientales cobran relevancia, es indispensable detenerse en el análisis de todas las variables descritas en este capítulo, ya que, están asociadas al bienestar no solo de la materna, sino del niño o niña que viene en camino.

A nivel de salud física se identificaron convergencias entre los protocolos avalados por instituciones de salud y los protocolos que son construidos y mediados por las creencias culturales; dichas convergencias van dirigidas a preservar la salud de la madre y el recién nacido.

Otras de las variables a tener en cuenta, desde el punto de vista físico, es la salud bucal, dado que representa un factor que interviene en las percepciones de salud en las gestantes, asimismo, el ejercicio físico responsable, acompañado y adaptado a cada necesidad, resulta ser otro de los componentes que influye en la calidad de vida de las mujeres embarazadas.

En lo referente a la salud mental, se identificó que el apoyo social durante el embarazo, como el acompañamiento de los familiares, amigos y sobre todo de la pareja, repercute en el bienestar emocional y psicológico de la madre. Asimismo, abordar procesos de prevención de trastornos mentales como la depresión y el estrés, es fundamental, dado que investigaciones han aseverado que este tipo de afectaciones psicológicas, están asociadas a un mayor riesgo de quebrantos en la salud en general, así como deficiencias en el desarrollo del feto (Orr et al., 2007; Guarino, 2013).

Según Guarino (2013) una manera de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las mujeres embarazadas, es la implementación de estrategias que no solo aborden aspectos relacionados con los cambios fisiológicos y físicos, sino que también se tengan en cuenta,



con la misma prioridad, los estados emocionales que se atraviesan durante cada etapa.

Todos los factores y variables mencionadas anteriormente, instan al desarrollo de investigaciones alrededor de la calidad de la vida en mujeres embarazadas, siendo tan fuerte el interés, que se ha construido un concepto propio de calidad de vida alrededor del proceso de gestación, enfocado en lograr las mínimas complicaciones durante la maternidad, para evitar cualquier tipo de alteración a nivel físico y psicológico en las maternas (Guarino, 2013).

Así pues, los esfuerzos deben centrarse en programas educativos encaminados a disminuir enfermedades que afecten la salud física y mental de las maternas, estas estrategias, deben tener una ruta clara que comience por la concientización del autocuidado como base de la salud. Lo expuesto, no significa el desconocimiento de la desigualdad social y la brecha que existe en salud, mediada muchas veces por los bajos niveles socioeconómicos, que impiden que las maternas puedan acceder de manera oportuna a los servicios de salud; sin embargo, estas estrategias deben ser integrales, en donde el abordaje toque aspectos transversales de la problemática de salud pública que representa la morbilidad materna.

Se han podido identificar y llama la atención un sin número de guías prácticas clínicas, diseñadas con todo el rigor científico y metodológico del caso, en donde las maternas, pueden informarse acerca de todas alteraciones que se pueden presentar en el embarazo, tales como: complicaciones hemorrágicas, hipertensivas, infecciones etc. Lo anterior, con el fin de detectarlas de manera oportuna y darle el cuidado que se requiere. No obstante, no se observan protocolos sobre las prácticas que puede seguir una materna desde el autocuidado, esto podría representar una disminución en los costos de intervenciones futuras, dado que hay importante evidencia científica que señala las causas de mortalidad maternas como prevenibles, y en muchos casos unas adecuadas acciones encaminadas al autocuidado podrían representar grandes contribuciones en la salud.



Según el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2016) dentro de las intervenciones más comunes están los controles prenatales, en donde las maternas reciben acompañamiento médico y nutricional, convirtiéndose en una estrategia fundamental para evitar las muertes neonatales. Del mismo modo, los partos realizados en entidades de salud, que tengan todo el equipamiento requerido y los profesionales capacitados, es considerado beneficioso para madre e hijo.

Ahora bien, conociendo las variables y temáticas que deben acompañar las estrategias de intervención, es importante incursionar en otro tipo de programas o estrategias más llamativos, que incluso podrían resultar más eficientes. El Eduentrenimiento permite un formato amigable, que puede llegar a las madres de una manera entretenida, al mismo tiempo que va dejando mensajes importantes sobre el cuidado.

Este tipo de formatos ya vienen siendo implementados en promoción y prevención en el área de salud, obteniendo resultados favorables en cuanto a su eficacia y efectividad, valdría la pena la realización de estrategias psicoeducativas centradas en el autocuidado materno desde programas entretenidos como el que propone el Eduentrenimiento.

Así lo confirman Rokicki et al. (2015) quienes recomiendan el uso de las nuevas tecnologías para transmitir información relacionada con la salud sexual, dado que se ha demostrado que las maternas adolescentes acuden a informarse más a través de contenidos amigables que puedan visualizar desde su teléfono móvil. Se han realizado estudios con series o novelas televisivas, evidenciándose un importante potencial educativo, aumentando las posibilidades de imitación de conductas y hábitos saludables, que resultan beneficiosos para la madre. (La ferrara, 2012).

Las estrategias de corte comunitario, también demuestran resultados positivos, la capacitación de algunas madres dentro de una comunidad, y que estas a su vez capaciten a otro grupo de mujeres en cuestiones relacionadas con el autocuidado y la salud materna, como

la higiene, la alimentación etc., han tenido un impacto positivo en el mejoramiento de conductas inadecuadas durante el embarazo. (Prost et al., 2013).

En conclusión, todas las relaciones establecidas con la calidad de vida a lo largo de este capítulo, tienen implicaciones importantes en el autocuidado. La actividad física, la alimentación, la higiene, el cuidado de las emociones, tal como se expuso antes, hace parte de una decisión responsable que toma la madre al momento de cuidarse a sí misma.

Para finalizar cabe resaltar, que este bosquejo de variables, factores y afectaciones, tiene como propósito principal, realizar un llamado colectivo a los profesionales de la salud y a la sociedad en general, para que se activen los protocolos de prevención a través de estrategias diferenciales, teniendo en cuenta las características propias de la población.

Referencias

- Alcolea, & Mohamed. (2011). *Guía de Cuidados en el Embarazo*. Consejos de su Madrona. Ingesa.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2015) objetivos de desarrollo sostenible, recuperado de <https://www.un.org/es/ga/70/presskit/background.shtml#>
- Ávila, R. & Cols (2013). El agua en nutrición. *Perinatol Reprod Hum*; 27 (Supl. 1): S31- S36 50
- Beltrán, J., Figueroa, D., Espino, S., Reyes E, Segura, E. (2013) Consumo de agua en el embarazo y lactancia. *Perinatol Reprod Hum* 2013; 27 (Supl. 1): S24-S30
- Biaggi A, Conroy S, Pawlby S, Pariante CM. (2016). Identifying the women at risk of antenatal anxiety and depression: *A systematic review*. *J Affect Disord*. 191, 62-77
- Boletín Epidemiológico Semanal (BES) (2020). *Mortalidad perinatal y neonatal y mortalidad materna extrema neonatal* Recuperado de: <https://www.ins.gov.co/buscador-eventos/BoletinEpidemiologico/2019%20Bolet%C3%ADn%20epidemiol%C3%B3gico%20semana%2012.pdf>
- Borda, M., Forero, c., Cabarcas, N., Hinestroza, c., Polo, S. Staaden, M., Valencia, M. (2013). Depresión y factores de riesgos asociados en embarazadas de 18 a 45 años asistentes al Hospital Niño Jesús en Barranquilla (Colombia), *Salud Uninorte*. 29 (3) 394-404
- Burguera (2018). *Depresión materna y complicaciones biopsicosociales del niño*. Repositorio de la universidad de Les Illes Balears. Recuperado de https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/147856/Burguera_Campillo_Clara.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Campbell D., Lake M, falk M. & backstrand J, A (2009). Randomized control trial of continuous Modelo de atención en salud



"doulas", para mejorar la calidad del cuidado perinatal en instituciones de primer nivel de atención en Bogotá, *Cuadernos Latinoamericanos de Administración* - 35(4), 456-464

Caquedo & Urzúa (2012). Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto. *Terapia psicológica*, 30, (1), 61-71

Chang, H. Y., Keyes, K. M., Lee, K.-S., Choi, I. A., Kim, S. J., Kim, K. W., Shin, Y.-J. (2014). Prenatal maternal depression is associated with low birth weight through shorter gestational age in term infants in Korea. *Early Human Development*, 90, 15-20

Chávez, R., Arcaya, M., García, G., Sura, T., & Infante, María. (2007). Rescatando el autocuidado de la salud durante el embarazo, el parto y al recién nacido: representaciones sociales de mujeres de una comunidad nativa en Perú. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 16(4), 680-687. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-0707200700040001>

Chirivella EC. (2001) Deporte, salud, bienestar y calidad de vida. *Cuadernos de psicología del deporte*, 1.

Consejo Ejecutivo, 140. (2017)†. Estrategia Mundial para la Salud de la Mujer, el Niño y el Adolescente (2016-2030)‡ salud del adolescente: informe de la Secretaría. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/273363>

Davalos, D., Yadon, C, & Tregellas, H. C. (2012). Untreated prenatal maternal depression and the potential risks to offspring: a review. *Archives of Women's Mental Health*, 15, 1- 14.

Figuroa D (2015). *Importancia del agua en el embarazo y la lactancia en Amábile* C. ed. Agua salud y bienestar. México: Bonafont.

Gálvez, M., Rodríguez, L., & Rodríguez, C. (2016). El embarazo en la adolescencia desde las perspectivas salud y sociedad. *Revista Cubana De Medicina General Integral*, 32(2).

García (2016). Banco Interamericano de Desarrollo (BID) *Cómo cambiar conductas para mejorar la salud materna y neonatal en zonas rurales de América Latina*. Universidad Pública de Navarra

- García, M., González, A. & García, P. (2017). Impacto de la salud oral en la calidad de vida de la gestante, *Rev. Salud Pública*, 19 (2): 145-152.
- González, J. (2000). *Manual de autocuidado y salud en el envejecimiento*. 6ª ed., CostaAmic.
- Guarino, L. (2013). Sensibilidad emocional, afrontamiento, salud y Calidad de Vida percibida durante en el embarazo. *Psicología y Salud*. 20 (2)179-188.
- Guarino, L., Scremin, F. & Borrás, S. (2010) Estilo emocional, salud y calidad de vida percibida en embarazadas, *Summa psicológica* 7(1) ISSN 0718-0446
- Guarino, L., Scremin, F. & Borrás, S. (2013). Nivel de información y apoyo social como predictores de la salud y Calidad de Vida durante el embarazo. *Psychologia: avances de la disciplina*. 7.13-21.
- Guzmán, A., Pérez, B., Álvarez, M., Rojas, M. (2015). Autocuidado en mujeres embarazadas en una comunidad del estado de México. *Revista Ciencias de la Salud*.
- Ibanez, G., Bernard, J. Y., Rondet, C., Peyre, H., Forhan, A., Kaminski, M., y Saurel- 21 Cubizolles, M.-J. (2015). Effects of Antenatal Maternal Depression and Anxiety on Children's Early Cognitive Development: A Prospective Cohort Study. *PLoS ONE*, 10, 1-16.
- Jadresic E. (2010). Depresión en el embarazo y el puerperio. *Rev Chil Neuropsiquiatr*. 48, 269–78.
- Jahanfar, S. & Jaafar S. (2015). Effects of restricted caffeine intake by mother on fetal, neonatal and pregnancy outcomes. *Cochrane Database of Systematic*, Issue 6. Art. No.: CD006965. Doi: 10.1002/14651858.CD006965.pub4.
- Jorge, F., Da Silva, f., Flaudiano, A., Rolin, V., Silva, G., Albuquerque, J., (2019) Enfermedad mental en mujeres embarazadas, electrónica trimestral de nefermri a 18 (1), doi: <https://doi.org/10.6018/eglobal.18.1.328331> Inicio /



- Junge, C., Garthus-Niegel, S., Slinning, K., Polte, C., Simonsen, T. B., y EberhardGran, M. (2016). The Impact of Perinatal Depression on Children's Social Emotional Development: A Longitudinal Study. *Maternal and Child Health*, 21, 607-615.
- Kawai, E., Takagai, S., Takei, N. T., Itoh, H., Kanayama, N., & Tsuchiya, K. J. (2016). Maternal postpartum depressive symptoms predict delay in non-verbal communication in 14- month-old infant. *Infant Behavior and Development*, 46, 33-45.
- Keim, S. A., Daniels, J. L., Dole, N., Herring, A. H., Siega-Riz, A. M., y Scheidt, P. C. (2011). A prospective study of maternal anxiety, perceived stress, and depressive symptoms in relation to infant cognitive development. *Early Human Development*, 87, 373-380.
- La Ferrara, E., A. Chong y S. Duryea. (2012) "Soap operas and fertility: Evidence from Brazil". *American Economic Journal: Applied Economics* 4(4): 1 -31.
- Ladewig P., London M., Moberly S. (2006.) Enfermería maternal y del recién nacido. México: Editorial Mc Graq Hill, Interamericana.
- Lam, N., Contreras, H., Mori, E., Hinojosa, W., Hinojosa, R., Torrejon. E., et al. (2011) Factores psicosociales y depresión antenatal en mujeres gestantes. Estudio multicéntrico en tres hospitales de Lima. *Rev Peru Epidemiol*, 14, 1-8
- Maciel-Vilchis, A. D. C., Rojas-Carbajal, F., & Ángeles Ávila, G. (2012) Percepción de la Embarazada sobre la atención brindada en el control prenatal, *Artículo original*
- Maldonado, E. (2016) "Efecto de una intervención Educativa Participativa para Fortalecer el Conocimiento de Signos y Síntomas de Alarma Obstétricos a Mujeres Embarazadas de Bajo Riesgo Adscritas a la UMF 7, Delegación Aguascalientes". Universidad Autónoma de Aguascalientes. Centro de Ciencias de la Salud. Disponible en: <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/handle/123456789/480>



- Markham JA, Koenig JI. (2011) prenatal stress: Role in psychotic and depressive diseases, *Psychopharmacology (Berl)*, 214(89)–106. 29.
- Martínez H (2015). Consumo de líquidos por mujeres mexicanas durante el embarazo y primer semestre de lactancia. *AmáBILE C. ed. Agua salud y bienestar*. Bonafont.
- McMahon, C.A., Barnett, B., Kowalenko, N.M. & Tennant, C.C. (2006). Maternal attachment state of mind moderates the impact of postnatal depression on infant attachment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Discipline*, 47, 660-669.
- Medina, A. & Mayca, J. (2006). Creencias y costumbres relacionadas con el embarazo, parto y puerperio en comunidades nativas Awajun y Wampis. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 23(1), 22-32
- Miranda, C., & Castillo Ávila, I. (2016). Factores de necesidad asociados al uso adecuado del control prenatal. *Revista Cuidarte*, 7 (2).
- Miszkurka M, Zunzunegui MV, Goulet L. (2012) Immigrant status, antenatal depressive symptoms, and frequency and source of violence: what's the relationship? *Arch Womens Ment Health*, 15, 387-92. 11
- Motgomery K. (2002) An update on water needs during pregnancy and beyond. *The Journal of Perinatal Education*, 11 (3): 40-42
- Naranjo, Y., Concepción, J., & Rodríguez, M. (2017). La teoría Déficit de autocuidado: Dorothea Elizabeth Orem. *Gaceta Médica Espirituana*, 19(3)
- Nasreen, H., Kabir, Z., Forsell, Y., & Edhborg, M. (2012). Impact of maternal depressive symptoms and infant temperament on early infant growth and infant temperament on early infant growth and motor development: Results from a population-based study in Bangladesh. *Journal of affective disorders*, 146, doi:10.1016/j.jad.2012.09.013.

- Organización de las Naciones Unidas (ONU). 2015. “*The Global Strategy for Women’s, Children’s, and Adolescents’ Health (2016- 2030): Survive, Thrive, Transform*”. Serie *Every Woman, Every Child*.
- Organización Mundial de la Salud (2014) *Asesoramiento sobre nutrición durante el embarazo*. https://www.who.int/elena/titles/nutrition_counselling_pregnancy/es/
- Organización mundial de la salud (OMS) (2019) *Mortalidad materna*, recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/maternal-mortality>
- Orr, S., Blazer, D., Sherman, J. y Reiter, J. (2007). Depressive symptoms and indicators of maternal health status during pregnancy. *Journal of women’s health, 16*(4), 535-542.
- Paredes y Pérez (2018) Depresión en el embarazo. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 48, doi: 48. 10.1016/j.rcp.2017.07.003
- Pisani, V. (2015) *Beneficios en la calidad de vida de las embarazadas que realizan actividad física*. Repositorio Universidad Fasta.
- Prost, A. et al. (2013) “Women’s group practising participatory learning and action to improve maternal and newborn health in low -resource settings: A systematic review and meta - analysis”. *Lancet* 381: 1736- 1746.
- Rhee V, Mullany LC, Khattry SK, Katz J, LeClerq SC, Darmstadt GL, et (2008) Maternal and birth attendant hand washing and neonatal mortality in Southern Nepal. *Arch Pediatr Adolesc Med* , 162, 603-8. doi: [10.1001/archpedi.162.7.603](https://doi.org/10.1001/archpedi.162.7.603) pmid: [18606930](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18606930/).
- Ricardo, C., Álvarez, M., Ocampo, M. & Tirado, A. (2015) Prevalencia de tamizaje positivo para depresión y ansiedad en gestantes de alto riesgo obstétrico en una clínica de Medellín, entre enero y agosto de 2013. Factores de riesgo asociados. *Rev. Colomb. Obstet. Ginecol.* 66 (2), 94-102, doi: <https://doi.org/10.18597/rcog.11>



- Rodríguez, E., Andueza, G., Rosado, L., Ortiz, E. & Hernández, B. (2012) Efecto de una intervención comunitaria para mejorar conocimientos sobre signos de alarma de complicaciones maternas en mujeres mayas de Yucatán, ensayo controlado, aleatorizado. *Revista de investigación clínica* 64 (2), 154-163
- Rodríguez, L., Vázquez, J., Ramírez, J., Villaverde, C., Torres, G. & Gómez, J. (2017). Calidad de vida relacionada con la salud en una población de gestantes sanas tras un programa de actividad física en el medio acuático (PAFMAE). *Revista Española de Salud Pública*, 91, 10042. Epub
- Rokicki, S. et al. 2015. "Impact of an interactive mobile phone reproductive health program on knowledge and behavior among adolescent girls: A cluster -randomized trial". Cambridge, Estados Unidos: Harvard University. Documento mimeografiado.
- Salazar C. (2016) Realización de ejercicio físico durante el embarazo beneficios y recomendaciones. *Revista Española de Educación Física y Deportes: REEFD*, ISSN-e 1133-6366, 414, 53-68
- Salum e Morais, M. d., Kiehl Lucci, T., & Otta, E. (2013). Postpartum depression and child development in first year of life. *Estudios de Psicología* (Campinas), 30, 7-17.
- Silvares, Suarezm Almazan, González y Rodríguez (2007) Influencia de la gestación de bajo riesgo en la calidad de vida relacionada con la salud percibida por las gestantes, *Revista progreso de obtreticia y ginecología Acceso a texto completo*, 51 (1) doi: 10.1016/S0304-5013(08)71048-3
- Sociedad Ginecológica Polaca. (2009) Position of the expert group of the Polish Gynaecological Society (PTG) concerning drinking water consumption by women of reproductive potential and by pregnant and nursing women. *Ginekol Pol*, 80, 538-47. Traducido del polaco al inglés
- Tolentino, E. (2017). Salud bucal y calidad de vida en gestantes del Centro de Salud Cooperativa Universal. *Horizonte*



Médico (Lima), 17(4), 35-41. <https://dx.doi.org/10.24265/horizmed.2017.v17n4.07>

- Uribe, D. & Viveros L. (2009). modelo de atención en salud "doulas", para mejorar la calidad del cuidado perinatal en instituciones de primer nivel de atención en Bogotá. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, (9), 95-119,
- Vargas J, Hernández R, Mora LE (2011). Educación como estrategia para lograr el autocuidado en el adulto mayor con insuficiencia renal crónica. *Paraninfo Digital*, 14.
- Vega, E., Guerrero, A., Guzmán B., Huamaní E. & Herrera, G. (2019) Ansiedad y depresión en gestantes adolescentes de un hospital de Perú, *Revista Internacional de Salud Materno fetal*, 4 (3)
- Wedel (2018) depresión, ansiedad y disfunción familiar en el embarazo. *Revi Médica Sinergia*, 3 (1), 3 – 8, ISSN:2215-4523 EISSN:2215-5279
- Zúñiga, M., Guerra, A., & Castillo, M. (2018) Prevalencia de depresión mayor en pacientes con preeclampsia en una clínica de cuarto nivel en Cali, Colombia. *Rev CES Med* 32(2): 98-106.



3

CAPÍTULO TRES

Creencias sobre autocuidado en mujeres gestantes de la ciudad de Montería, córdoba

María Cecilia Pérez - Berrocal
Erika Patricia Ruiz- González
Julián Vélez - Carvajal
Yodis Agamez - Gómez

Introducción

Desde cada cultura se interpreta y se da un significado propio al mundo que la rodea, organizando y modificando la realidad de una manera determinada; esto aplica para todas las situaciones de la vida, incluyendo el embarazo, que trae consigo una serie de cambios físicos, sociales y emocionales que repercuten en la manera como una mujer en estado de gestación reacciona ante aspectos como el autocuidado (Noguera & Rodríguez, 2008).

En este sentido, el embarazo es un proceso evolutivo del que resulta una nueva vida, según la organización mundial de la salud (OMS) (2005), comienza cuando termina la implantación de una célula fecundada, que dará un proceso de nidación en el que se desarrollará de manera secuencial el embrión o feto y que culminará en la fecha de parto.



Así mismo, el embarazo supone una época de cambios y sentimientos encontrados para la mujer por varias razones, en primer lugar, por las alteraciones físicas y hormonales que pueden condicionar un estado de ánimo disfórico y cambios en el comportamiento habitual de las funciones corporales. En segundo lugar, el embarazo supone una alteración de la imagen corporal con cambios rápidos y bruscos con la incertidumbre añadida de poder recuperar la imagen previa. En tercer lugar, aparecen sentimientos de inseguridad sobre la viabilidad del feto, el temor a lesionarle inadvertidamente, a la muerte del feto o al nacimiento del niño con una enfermedad congénita. Otro temor es el de no ser una madre "suficientemente buena", con miedo de no ser capaz de cuidar al recién nacido de forma adecuada, de no ser capaz de alimentarle o comprender sus demandas (Marín et al., 2008).

Además de los cambios y temores mencionados anteriormente es relevante referirse al estrés, a la ansiedad, la depresión, debido a las implicaciones que tienen sobre el embarazo. Puntualmente la sintomatología ansiosa, no tratada en el período prenatal, predice síntomas de ansiedad en el postparto (Romero A. et al., 2012).

Con respecto a los aspectos psicosociales se considera que aceptar el embarazo a nivel intelectual y emocional, adaptarse al nuevo rol con actitud positiva con el fin de establecer una relación afectiva con el hijo son fundamentales en el proceso; al igual que las creencias culturales acerca del embarazo, el parto y el puerperio, lo cual condiciona las expectativas y comportamientos de las gestantes y futuras madres.

Así pues, las creencias juegan un papel fundamental en la vida de las gestantes, dado que estas están influenciadas por la cultura, el contexto y las dinámicas familiares, representando un aspecto relevante en la toma de decisiones de las maternas con relación al autocuidado durante el embarazo.

En el campo de la psicología social, las creencias se ubican en la categoría de "representaciones sociales", donde, se considera que las representaciones colectivas son un mecanismo explicativo, y se refieren a una clase general de ideas o creencias (ciencia, mito, religión, etc.) y son vistos como fenómenos específicos que se relacionan con una



manera particular de entender y comunicar la manera en que se crea la realidad y el sentido común (Moscovici, 1984).

Moscovici (1984) afirma que, “las Representaciones Sociales son una modalidad particular del conocimiento, cuya función, es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos”. Por ello, se les denomina así a los sistemas de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social para dominarlo.

De este modo, se considera las representaciones sociales como una forma de conocimiento y orientación para el sujeto en el entorno y que tiene una relación con un conjunto de elementos y procesos de tipo cognitivo que implican la acción del individuo ante la información a través de sus percepciones (Moscovici, 1981).

En este sentido, las representaciones sociales siempre van a surgir al entrar en contacto con objetos o personas dando como resultado la movilización de contenidos mentales, imágenes o ideas que codifican y categorizan la situación atribuyéndole cierto significado. Esto implica que no existen individuos, separados del contexto social, sino que siempre se está dentro de un “marco de referencia determinado culturalmente” (Melguizo & Alzate, 2008).

Cabe resaltar que, se pueden encontrar creencias prescriptivas, restrictivas y las tabú, donde las primeras se basan en lo que se debe hacer para tener armonía con la familia y un buen resultado en la sociedad; las segundas se relacionan con las cosas que no se deben hacer y las últimas, son aquellas cosas que, si se hacen, es probable que causen gran preocupación o efectos negativos. (Purnell & Paulanka, 2003).

De esta manera, las creencias se convierten en un elemento importante en las prácticas de autocuidado llevadas a cabo por las gestantes, entendiéndose el autocuidado como el conjunto de habilidades que realiza un ser humano en función de la salud, relacionado con la responsabilidad de reconocer aquellos aspectos que pueden afectar

el bienestar de una persona y llevar a cabo acciones encaminadas en beneficio de la vida y la salud (González y Jordán, 2011).

A la luz de la evidencia científica que soporta al autocuidado como una estrategia eficaz en la promoción de la salud de la mujer embarazada, es de vital importancia enlazarla con la comprensión de las costumbres, las creencias, deseos y acciones propias, ya que garantizaran su ejercicio constante y se traducirá a una capacidad instalada y autosostenible que será introyectada como práctica propia.

En esta línea existen diversas investigaciones que demuestran que esta estrategia puede intervenir positivamente durante el proceso de gestación, tal es el caso de Carmona et al., (2007), que refieren que abstenerse de consumir tóxicos como tabaco y alcohol posibilitará que el bebé crezca sano y fuerte; de igual forma, Castillo et al. (2009), señalan que recomendar una dieta rica en proteínas, evitando los alimentos abundantes en sodio y abandonando el uso del “salero en la mesa” puede disminuir los riesgos de la preeclampsia.

Por su parte, Rojas et al. (2014) realizaron un estudio en 920 mujeres embarazadas, haciendo énfasis en la importancia de enfocarse en el análisis de la realidad actual que padecen las gestantes, sus prácticas, conocimientos y recursos para afrontar los cambios y cuidados de este proceso. Además, tuvieron en cuenta la importancia de las prácticas de autocuidado en el desarrollo personal e interacción social en mujeres embarazadas y encontraron que más de la mitad de las gestantes encuestadas se encuentran en nivel regular de las prácticas, los indicadores más afectados son: cuidado personal, apoyo familiar y sexualidad; mientras que un indicador desfavorable fue el de sentimientos y apoyo emocional, dado que la mayoría manifestó sintomatología depresiva o ansiosa que incide en su estado emocional y le genera malestar psicológico.

Si bien, hay evidencia científica sobre la importancia del autocuidado en mujeres en estado de gestación, los datos reportados sobre la morbimortalidad materna son alarmantes. La razón de mortalidad materna para el año 2015, en países en desarrollo fue de 239



por 100.000 nacidos vivos; del mismo modo, para el año 2018 murieron alrededor de 290.000 mujeres debido a complicaciones durante el embarazo y el parto, siendo estos los momentos, en donde se encuentra un mayor porcentaje de vulnerabilidad. Lo que llama poderosamente la atención, es que cada año mueren 2,8 millones de embarazadas, la mayoría por causas prevenibles (OMS, 2019).

En Colombia, para el año 2019, según el boletín epidemiológico semanal, reportado por el Ministerio de salud (2019), la razón de mortalidad materna es superior a 100 muertes por cada 100.000 nacidos vivos. Para el departamento de Córdoba, esta realidad también se hace notar, según el informe de retos y desafíos para el desarrollo sostenible de Córdoba (2019), se presentaron para el año 2018, 65.59 casos de mortalidad materna, en 100.000 habitantes nacidos vivos.

Con el fin de abordar esta problemática que convoca a nivel mundial, se incluye en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la meta de acabar con todas las muertes evitables de mujeres, niños y adolescentes, con unas acciones concretas, tales como: resolver las desigualdades en la calidad de los servicios de la salud dirigidos a las gestantes, ampliar la cobertura sanitaria y abordar todas causas de mortalidad materna (OMS, 2019).

Teniendo en cuenta lo anterior, se vuelve importante y de gran aporte científico y metodológico, investigaciones encaminadas a conocer las creencias construidas en torno al autocuidado en mujeres en estado de embarazo, con el fin de contribuir en la implementación de acciones dirigidas a la disminución de muertes, tanto de madres como hijos.

Por lo tanto, la presente investigación tuvo como objetivo, analizar las creencias de las gestantes pertenecientes a un barrio de la ciudad de Montería, Córdoba, con relación al autocuidado, desde el aseo personal y la salud mental. A continuación, se desarrollará la investigación aplicada, conformada por metodología, análisis de resultados, discusión y las conclusiones a las que se llegaron en el presente estudio.



Metodología

– Enfoque de investigación

La presente investigación, contó con un enfoque cualitativo, debido que, los datos que se producen y se analizan son de carácter descriptivo (Pierre, 2005). Es decir, se estudia la realidad en su contexto natural para indagar e interpretar las creencias que tienen las mujeres monterianas en etapa de gestación sobre aspectos relacionados con el embarazo y el autocuidado que este implica.

– Fuentes de recolección de la información

En el proceso de obtención de la información, se tuvieron en cuenta las siguientes fuentes:

- Fuentes primarias: Información directamente proporcionada por las mujeres en etapa de gestación que asisten al Centro de Atención Médica de Urgencias del sector Camilo Torres en el barrio Mocarí en la ciudad de Montería – Córdoba.
- Fuentes secundarias: Antecedentes bibliográficos de autores que han abordado la temática y que aportaron para la definición de los parámetros bases en la construcción del instrumento de recolección de información.

– Población

Constituida por las mujeres gestantes de estrato socio - económico 1 y 2 con un rango de edad comprendido entre los 18 a 30 años que asisten al Centro de Atención Médica de Urgencias (CAMU) del sector Camilo Torres en el barrio Mocarí en la ciudad de Montería – Córdoba.

– Muestra

Esta se definió a partir del criterio de saturación, el cual establece un tope máximo de la muestra para mayor efectividad en el análisis de la información recolectada. De este modo, se seleccionaron



por conveniencia 15 mujeres (nivel máximo teniendo en cuenta la redundancia) de la población que presentaron homogeneidad en términos sociodemográficos y socioeconómicos.

– **Técnicas de recolección de información**

Dentro de las técnicas utilizadas se tuvo en cuenta la entrevista semiestructura. Cabe resaltar que, según Pierre (2005) es una conversación de dos o más personas en un lugar determinado para tratar un asunto. Técnicamente, es un método de investigación científica que utiliza la comunicación verbal para recoger información relacionada con una determinada finalidad, en este sentido se utilizó para tener un acercamiento directo con las mujeres gestantes, de manera que se conociera sobre su experiencia con respecto al autocuidado y la implicación que tiene en esta etapa.

Para el análisis de los resultados se utilizó el software Atlas Ti, asimismo se realizaron tablas de reducción de complejidad por rasgos en común, diagramas de Venn y Ondas concéntricas.

– **Resultados**

Para el análisis e interpretación de los datos se seleccionaron diferentes categorías atendiendo los temas principales planteados en la investigación: aseo personal y el aspecto psicológico. Cada categoría se dividió en una serie de subcategorías respondiendo a indicadores aportados por las distintas entrevistadas y vinculados directamente con los temas principales seleccionados de antemano, para ello, se utilizaron Diagramas de Veen y Ondas concéntricas lo cual permitió hacer manejable el cúmulo de información recogida durante la investigación y presentar los resultados en función de los objetivos propuestos.

– **Aseo Personal**

En este sentido, se tuvo en cuenta el aseo personal antes, durante y cómo debería ser en el embarazo. Haciendo el análisis de contenido para las respuestas concernientes a la categoría aseo personal, de



acuerdo a las respuestas de las entrevistadas, se pudieron identificar las siguientes subcategorías emergentes:

- **Higiene:** Proceso que hace una persona para cuidar su salud, su aspecto, su limpieza, para evitar contraer enfermedades o virus, para limpiar la suciedad, para conducirse de manera sana en la sociedad en la que vive.
- **Estética:** son todos los procedimientos que se utilizan para el embellecimiento del cuerpo humano con el fin de limpiarlo, perfumarlo, modificar su aspecto y protegerlo o mantenerlo en buen estado, con o sin la utilización de productos cosméticos.

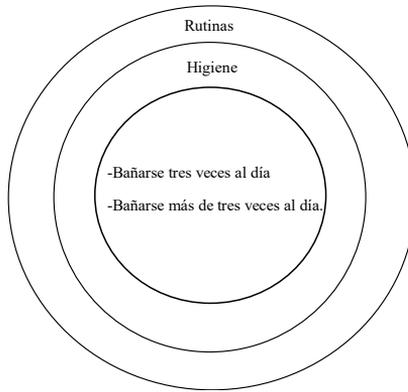
Por otro lado, se pudieron identificar dos subcategorías que subyacen en función a la higiene y a la estética, estas son:

- **Rutinas:** referente a una costumbre o un hábito que se adquiere al repetir una misma tarea o actividad muchas veces.
- **Acción:** es un hecho, acto u operación que implica actividad, movimiento o cambio y normalmente es una persona que actúa voluntariamente.

- **Aseo personal antes del embarazo**

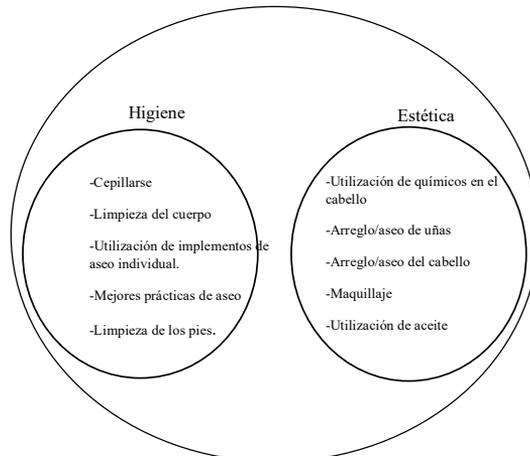
El aseo personal de las entrevistadas antes del embarazo, en lo que respecta a las rutinas consideraron que es más importante la higiene, entendida como bañarse tres veces al día o más de tres veces (Figura 1).

Figura 1
Ondas concéntricas: Rutinas



En lo que respecta a las acciones, se tuvieron en cuenta lo relacionado con la higiene, que incluye cepillarse, limpieza del cuerpo, utilización de implementos de aseo personal, mejores prácticas de aseo personal y limpieza de los pies, en cuanto a estética se encontró la utilización de químicos en el cabello, arreglo/aseo de uñas, arreglo/aseo del cabello, maquillaje y utilización de aceites (Figura 2).

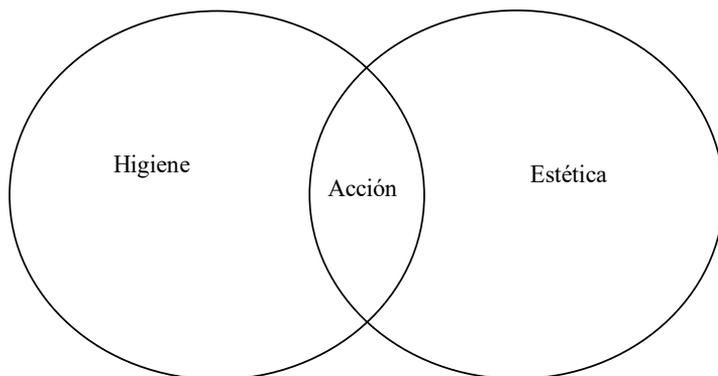
Figura 2
Diagrama de Venn por exclusión: Acciones



De esta forma, se identificó que la acción es una subcategoría transversal en el discurso de las entrevistadas, siendo importante mencionar las acciones que se llevan a cabo en el plano de la higiene y la estética (Figura 3).

Figura 3

Diagrama de Venn por inclusión: Subcategoría transversal

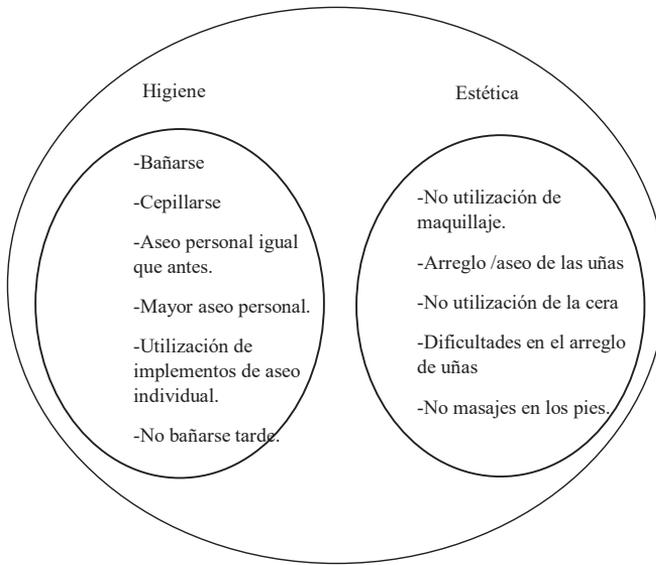


– **Aseo personal durante el embarazo**

En el aseo personal durante el embarazo se identificaron las acciones que giran en torno a la higiene, en las que se encontraron bañarse, cepillarse, aseo personal igual que antes, mayor aseo personal, utilización de implementos de aseo individual y no bañarse tarde y dentro de la estética, la no utilización de maquillaje, arreglo/aseo de las uñas, no utilización de cera, dificultades en el arreglo de uñas y no masajes en los pies.

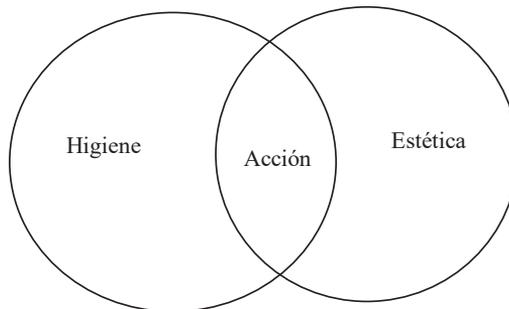
Cabe resaltar que algunas de las acciones que giran alrededor de la estética han sido restringidas durante el embarazo. Por otro lado, es más importante para las entrevistadas mencionar las acciones referidas a la higiene y a la estética, que las rutinas, lo que significa que posiblemente obvien este aspecto (Figura 4).

Figura 4.
Diagrama de Venn por Exclusión: Acción



Igualmente, se identificó que la acción es una subcategoría transversal que aparece en el discurso de las entrevistadas en cuanto a la estética e higiene llevadas durante del embarazo, en este sentido, para las entrevistadas es más importante mencionar las acciones que se llevan a cabo en estos dos planos (Figura 5).

Figura 5
Diagrama de Venn por Inclusión: Subcategoría Transversal

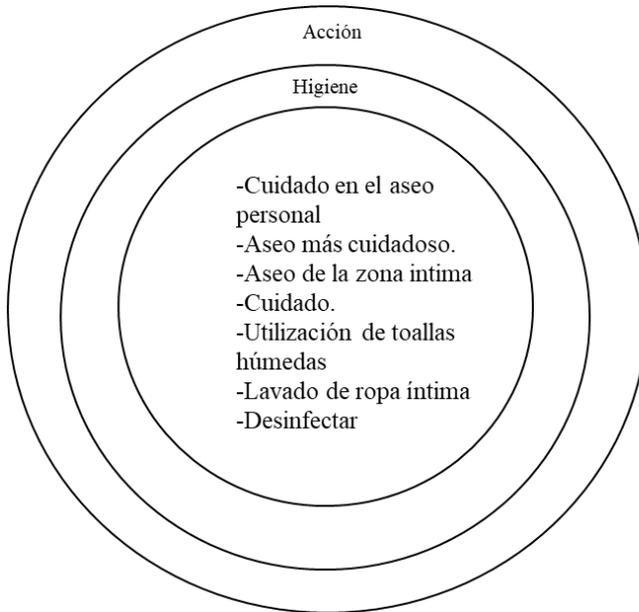


– **Cómo debería ser el aseo personal durante el embarazo**

En lo que respecta a las acciones que se deberían llevar durante el embarazo, para ellas, es más importante mencionar lo relacionado con la higiene, teniendo en cuenta el cuidado en el aseo personal, aseo más cuidadoso, aseo de la zona íntima, utilización de toallas húmedas, lavado y desinfección de la ropa íntima, así pues, las entrevistadas posiblemente obviaron las rutinas que se deben llevar a cabo. (Figura 6).

Figura 6

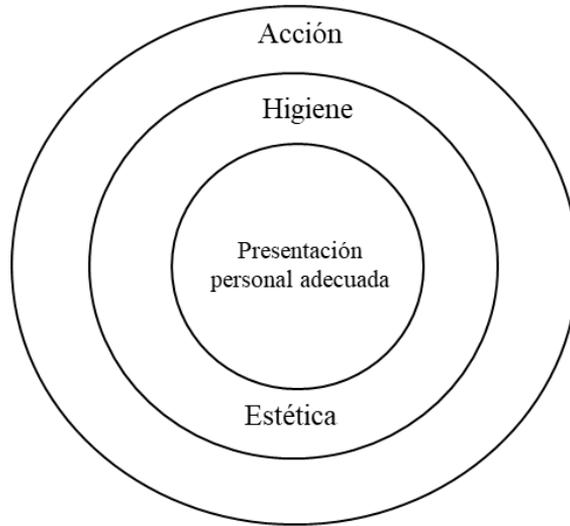
Ondas concéntricas: Acción



En cuanto al aseo personal que se debe llevar durante el embarazo, las acciones están en función de la higiene y estética y ambas subcategorías comparten un elemento en común que es la presentación personal adecuada (Figura 7).

Figura 7

Ondas concéntricas: Subcategorías Transversales

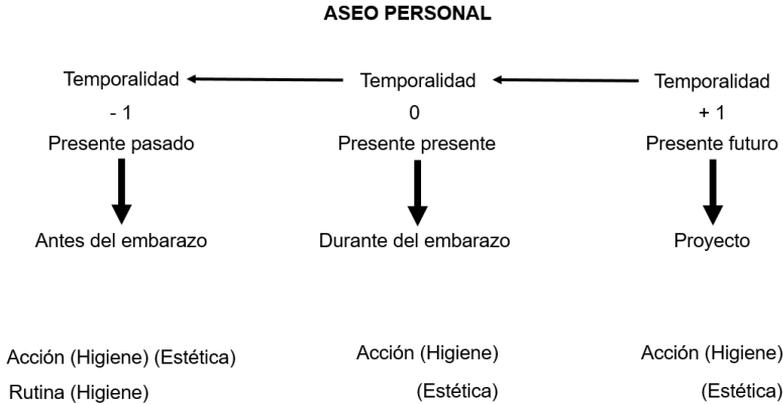


Finalmente, se observa una línea temporal en la que está condensada toda la información que está representada en los Diagramas de Veen y en las ondas Concéntricas, en cuanto al aseo personal, se encuentra dividida en pasado, (antes del embarazo), presente (durante el embarazo) y un futuro (una proyección o estimación de lo que las entrevistadas creen o piensan del cómo debería llevarse a cabo el aseo personal durante el embarazo).

Por lo que, antes del embarazo aparecen acciones referentes a la higiene y estética y en rutinas lo concerniente a la higiene; durante el embarazo aparecen acciones referentes a la higiene y a la estética y en la proyección o estimación acerca del cómo debería ser el aseo personal durante el embarazo, aparecen acciones nuevamente en lo referente a la higiene y estética (Figura 8).

Figura 8

Línea temporal: Aseo Personal



– Aspecto Psicológico

Para el aspecto psicológico, se tuvo en cuenta el estado de ánimo antes, durante, como debería ser en el embarazo y los temores con relación al mismo. Haciendo el análisis de contenido para las respuestas concernientes a la categoría psicológica se pudieron identificar las subcategorías emergentes que a continuación se definen:

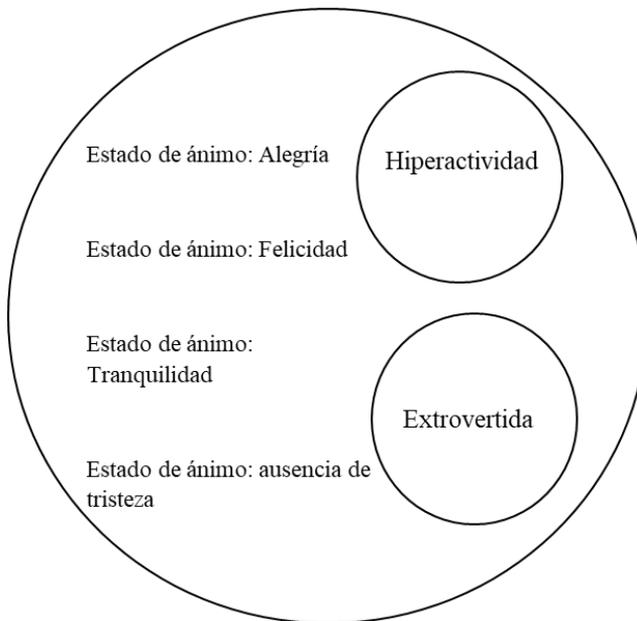
- **Estado de ánimo deseado:** entendiéndose culturalmente, como aquella atribución que le dan las personas, al estado de ánimo que les permite experimentar bienestar aprovechando mejor las condiciones favorables en la realización de sus diferentes tareas.
- **Estado de ánimo no deseado:** entendiéndose culturalmente, como aquella atribución que le dan las personas, al estado de ánimo que no les permite experimentar bienestar convirtiéndose en algo incómodo o desagradable que les impide aprovechar las condiciones favorables que el medio brinda para la realización de sus tareas.

– Estado de ánimo antes del embarazo

Se observa que antes del embarazo, dentro del estado de ánimo deseado, se encontraron inmersos la alegría, felicidad, tranquilidad y ausencia de tristeza. Cabe aclarar que, aunque la hiperactividad y la extroversión no sean estados anímicos sino características de personalidad, es deseado que culturalmente un individuo posea estos rasgos, en este caso la hiperactividad es referida a la actividad constante y no es atribuida a un trastorno del desarrollo neurológico, así mismo, la extroversión es catalogada como algo deseado porque le permite al sujeto ser comunicativo, sociable y tratable (Figura 9).

Figura 9

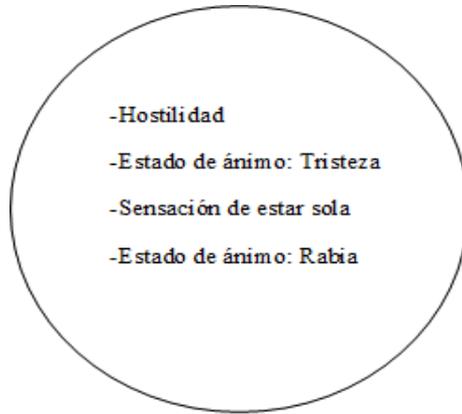
Diagrama de Venn por Exclusión: Estado de Ánimo deseado



Del mismo modo, se evidencia que antes del embarazo, dentro del estado de ánimo no deseado se encontraron inmersos, la hostilidad, tristeza, sensación de estar sola y rabia (Figura 10).

Figura 10

Diagrama de Venn por Exclusión: Estado de ánimo no deseado

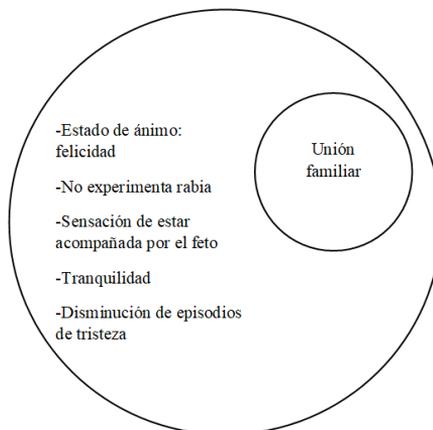


– Estado de ánimo durante el embarazo

Durante el embarazo dentro del estado de ánimo deseado se encontraron inmersos, la felicidad, seguida de la ausencia de episodios de rabia, sensación de estar acompañada por el feto, tranquilidad, disminución de episodios de tristeza (Figura 11).

Figura 11

Diagrama de Venn por Exclusión: Estado de Ánimo deseado



Durante el embarazo, se observa que, dentro del estado de ánimo no deseado se encuentran: la hostilidad, estrés, tristeza y anhedonia. Cabe resaltar que, aunque la terapia familiar no es un estado de ánimo, se puede catalogar como algo no deseado, porque culturalmente según las entrevistadas se atribuye que asisten a terapia las personas que están experimentando dificultades (Figura 12).

Figura 12

Diagrama de Venn por Exclusión: Estado de Ánimo No Deseado

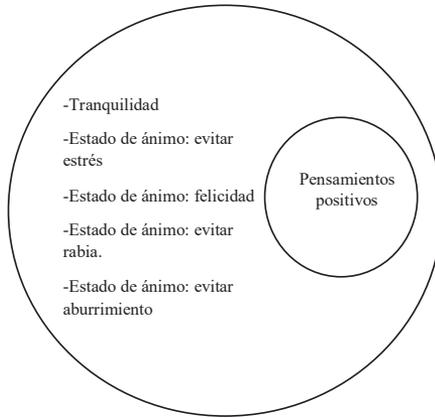


– Como debería ser el estado de ánimo durante el embarazo

De acuerdo con la investigación, se observa que el estado de ánimo que consideran que deberían tener durante el embarazo en cuanto a lo deseado, mencionan: tranquilidad, evitar estrés, felicidad, evitar rabia y evitar aburrimiento. Cabe mencionar que, aunque los pensamientos positivos no son un estado de ánimo se consideran algo deseado en el sentido que culturalmente proporciona cierta tranquilidad y, por tanto, se percibe un bienestar (Figura 13).

Figura 13

Diagrama de Venn por Exclusión: Estado de Ánimo deseado



Igualmente, se evidencia que el estado de ánimo que consideran que deberían tener durante el embarazo en cuanto a lo no deseado fue: la rabia (Figura 14).

Figura 14

Diagrama de Venn por Exclusión: Estado de Ánimo No Deseado



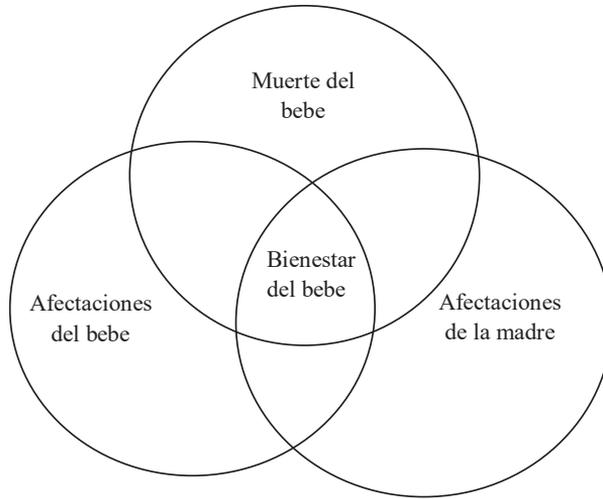
– Temores durante el embarazo

En cuanto a los temores relacionados con el embarazo se puso en evidencia que las afectaciones del bebé, la muerte del mismo y las

afectaciones de la madre, son temores que en el fondo son transversales con el bienestar del bebé, es decir, todos los discursos de las entrevistadas giran alrededor del futuro del bebé y lo que pueda pasar con él.

Figura 15

Diagrama de Venn por Exclusión: Temores



Discusión y conclusión

En la psicología las creencias son consideradas como representaciones sociales, las cuales se basan en los fenómenos específicos que se relacionan con la realidad y el sentido común desarrollado en un determinado contexto. Por lo cual, se considera como una modalidad subjetiva de conocimiento y orientación que le permiten a las personas desenvolverse en su entorno (Moscovici, 1984). De este modo, al analizar los resultados de la investigación, se evidenció que, a pesar de que las entrevistadas fueron orientadas médicamente sobre los cuidados durante el embarazo, ya poseían una idea gracias a lo que habían visto o escuchado en su contexto.

Por lo cual, se puede afirmar que las creencias son un factor altamente influyente en los hábitos y cuidados que se realizan antes y

durante el embarazo, donde puede afectar a favor o en contra, puesto que, esto podría predisponer a las mujeres en estado de gestación a acciones que les facilite su autocuidado sin necesidad de estar recurriendo constantemente a una entidad de salud o, por el contrario, someterlas a prácticas nocivas para ellas y para el feto.

Dentro de la investigación, tomando en cuenta la conceptualización de los tipos de creencias, se hallaron creencias prescriptivas en cuanto al aseo personal, aspectos como acción (Actividades a realizar para mantener la higiene y la estética) y la rutina (Periodicidad de dichas actividades) asimismo, se evidenciaron factores psicológicos como el estado de ánimos deseados como la tranquilidad y la alegría.

En las creencias restrictivas, se observa que, las entrevistadas manifiestan el no mantener una higiene adecuada y frecuentar estados de ánimo como rabia, miedo o ira. Sin embargo, en lo que respecta a las creencias tabú no se tuvieron hallazgos significativos, lo que podría representar que las mujeres tienen la percepción de las cosas que, si se realizan, causarían grave preocupación o una mala imagen ante la sociedad.

En consecuencia, al analizar las creencias de autocuidado que tienen las mujeres gestantes sobre el aseo personal y los factores psicológicos como estados de ánimo y temores relacionados con el embarazo se observó que: Al analizar el aseo personal en términos de pasado presente y futuro, se destacaron dos factores fundamentales: la higiene y la estética.

En lo relacionado con la higiene antes del embarazo, se determinó que las acciones y las rutinas se encontraban enmarcadas por las creencias culturalmente establecidas en el entorno; confirmando la teoría de Melguizo (2008), quien afirma que, estas pueden ser consideradas desde las ideas que las personas aceptan y expresan sobre cómo conservan o recuperan su salud, puesto que, las buenas prácticas de higiene garantizan el goce de salud. Tal como sugiere Thomson (1992 citado en Espinoza y Jofre, 2012) en su investigación, donde



destaca el constante lavado de manos, aseo bucal, uso de ropa limpia y cómoda, el uso del retrete, entre otros. De este modo, se puede asegurar que, las entrevistadas antes de quedar en embarazo desarrollaban las prácticas de aseo personal de forma adecuada, según lo establecido por los protocolos médicos, contribuyendo de esta manera a una adecuada calidad de vida.

En lo que respecta a acciones referentes a la estética, se tuvo en cuenta que el buen aseo personal también se relaciona con el hecho de utilizar procedimientos para crear una percepción de belleza al modificar su aspecto físico. No obstante, Taborda (2016) en su trabajo de grado para optar al título de Maestría en Investigación Social asegura que, “el cuerpo femenino es un territorio ideal para el mercado ya que, a través de la idealización de la belleza hace esclavas a algunas mujeres del maquillaje, las dietas, y los productos para mantenerse jóvenes y con medidas perfectas”. De esta forma, se puede afirmar que, esto es producto de una tendencia que se impone a nivel estético para definir un estándar de belleza femenina, donde las mujeres deberían ser delgadas, voluptuosas, en forma, feliz, etc.

Durante el embarazo, la higiene presenta prácticas mejoradas. Cabe agregar que, Alanis & Pérez (2017) en su investigación encontraron que las mujeres embarazadas frecuentan bañarse, cambiarse de ropa interior, usar ropa cómoda, así como cremas hidratantes, y otros implementos de aseo personal de forma más frecuente, aunque, son acciones que también se realizan antes del embarazo.

No obstante, la estética muestra modificaciones importantes, tal como lo menciona Purnell & Paulanka (2003) ya que, al tener en cuenta las creencias restrictivas la entrevistadas recurren a evitar prácticas referentes a la utilización de maquillaje, cera, esmaltes de uñas, u otros productos o procedimientos no recomendados según los protocolos médicos establecidos.

En lo referente a los aspectos psicológicos donde están inmersos los estados anímicos deseados y no deseados, es importante aclarar que, no se puede atribuir términos negativos ni positivos, puesto que,

dependen de ámbito sociocultural como lo asegura Castro (1995), las creencias tienen su propia lógica y coherencia radicando allí su fuerza y coexisten con la capacidad de los sujetos de poder evaluar el grado y la forma en que se vinculan a ellas.

En lo que respecta a los factores anímicos antes del embarazo, las entrevistadas mostraron una sensación de bienestar atribuido a un estado deseado, pero, cuando las condiciones no eran tan favorables sino incómodas o desagradables se entendía como un estado no deseado. Por lo cual, se puede decir que dichas creencias no son buenas ni malas, solo corresponden a la lógica y al contexto en el que la persona se encuentra.

Del mismo modo ocurre durante la gestación, donde se consideran la felicidad y la tranquilidad como sentimientos que se desean experimentar; caso contrario a elementos persistentes como la hostilidad y la tristeza. No obstante, Marín et al. (2008) aseguran que “las mujeres embarazadas se encuentran en un estado de ansiedad aumentado y con mayor sentimiento de inferioridad, lo que sugiere que anímica y emocionalmente requieren de un mayor cuidado”.

Asimismo, menciona que existe una estrecha relación entre factores psicológicos como estrés, depresión, baja autoestima y ansiedad, ocasionando un parto más prolongado o que aumentan los resultados negativos para el feto como nacimiento prematuro o incluso el aborto (Marín, et. al, 2008). Por tanto, al analizar cómo debería ser el estado de ánimo durante el embarazo, se observa que es de gran importancia gestionar dichos estados anímicos por medio de unas creencias restrictivas que van a permitir gozar de una salud mental y evitar consecuencias no deseadas.

Además, se tienen en cuenta los temores relacionados con el embarazo, donde, el bienestar del bebé es lo primordial, con referencia a esto, el estudio llevado por Farkas & Santelices (2008) concluye que una de las preocupaciones se refiere al proceso experimentado durante el embarazo, el cual alude a los temores frente al adecuado desarrollo del bebé.

Finalmente, se pudo evidenciar que, las gestantes reconocen las emociones que aparecen durante el embarazo, y tienen claridad acerca de aquellos estados mentales que requieren especial autocuidado.

En este orden de ideas, se requieren intervenciones encaminadas al fortalecimiento de la salud mental y el autocuidado de las gestantes, teniendo en cuenta sus creencias, dado que, estos aspectos están directamente relacionados con una mejor calidad de vida para el binomio madre e hijo.

Referencias

- Alanis, M., & Pérez, B. (2017). Autocuidado en Mujeres embarazadas de una comunidad mexicana periurbana. [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México] Repositorio Institucional RI. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/67965>.
- Carmona, Hurtado y Marín (2007) *Propuesta de un programa sobre autocuidado en salud, dirigido a adolescentes embarazadas usuarias de la consulta prenatal del hospital distrital Bejuma, estado Carabobo* [Tesis de licenciatura, Universidad Central de Venezuela].
- Castillo E, Fernández García M. (2009) *Diseño de un plan de instrucción para la prevención de la preeclampsia-eclampsia en adolescentes que consultan en el Hospital Uyupar de Puerto Ordeaz* [Tesis de licenciatura, Universidad Central de Venezuela].
- Castro. (1995). La lógica de una de las creencias tradicionales en salud: eclipse y embarazo en Ocuituco, México. *Revista de Salud Pública de México*, 329-338.
- Desarrollo Cientif Enferm. 19 (2) 67-69.
- Espinoza K y Jofre V. (2012) sobrecarga, apoyo social y autocuidado en cuidadores informales. *Cienc. enferm.* 18 (2): 23-30.
- Farkas, & Santelices. (2008). Estudio de las Preocupaciones Asociadas al Embarazo en un Grupo de Embarazadas Primigestas Chilenas. *SUMA Psicológica UST*, 13 - 20.
- González y Jordán, (2011). Autocuidado, Elemento Esencial en la Práctica de Enfermería
- Marín, Bullones, Carmona, Carretero, Moreno, & Peñacoba. (2008). Influencia de los factores psicológicos en el embarazo, parto y puerperio Un estudio longitudinal. *Nure investigación*, 37.
- Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA) (2019) Informe de retos y desafíos para el desarrollo sostenible de Córdoba (2019).



- Melguizo, & Alzate. (2008). Creencias y prácticas en el cuidado de la salud. *Av. enferm.*, 26 (1), 112-123.
- Melguizo, & Alzate. (2008). Creencias y prácticas en el cuidado de la salud. *Av. enferm.*, 26 (1), 112-123.
- Ministerio de salud (2019) *Boletín epidemiológico semanal*, recuperado de http://www.ins.gov.co/buscadoreventos/BoletinEpidemiologico/2019_Boletin_epidemiologico_semana_52.pdf
- Moscovici, S. (1984). *Representaciones sociales*. Universidad Complutense de Madrid.
- Noguera & Rodríguez, (2008) Aprendiendo a cuidar al recién nacido: un cuidado congruente con la cultura, *Av. enferm.*, 26 (1), 103-111. ISSN electrónico 2346-0261. ISSN impreso 0121-4500.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2005) Informe sobre la salud en el mundo cada madre y cada niño contarán.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2019) Informe de las naciones unidas, las cifras de supervivencia materno infantil son más elevadas que nunca [comunicado de prensa]. <https://www.who.int/es/news-room/detail/19-09-2019-more-women-and-children-survive-today-than-ever-before-un-report>
- Purnell, & Paulanka. (2003). *Transcultural Health Care: a Culturally Competent Approach*. Philadelphia: Daves Company.
- Pierre, J. (2005). *Investigacion Cualitativa. Papiro. Proyecto Biosfera*. (s.f). Fecundacion, Embarazo y Parto. Recursos TIC.
- Rojas, C. V., Salas, J., Olivera, V., & Emeli, R. (2014.). Prácticas de autocuidado en mujeres embarazadas del centro de salud “Collique III Zona”.
- Romero, A., Fernández O., y Gay A. (2012) *Maternidad y salud: ciencia, conciencia y experiencia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.



Taborda (2016). Patriarcado, Estéticas Femeninas, Consumo y Violencia Simbólica. El caso de Jóvenes Mujeres del Colegio Tomás Cipriano de Mosquera. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

4

CAPÍTULO CUATRO

Calidad de vida y primera infancia

Ana María Romero Otálvaro
Erika Patricia Ruiz González

Introducción

A la humanidad le tomó 65 años manifestarse sobre el derecho que los niños y niñas tiene a una vida digna y a un bienestar que les garantice su desarrollo, y esta declaración aún no ha sido totalmente adherida en términos de acciones claras en algunos espacios de la sociedad, en donde todavía se consideran a los niños y niñas integrantes pasivos en las comunidades sin derechos claros a la participación y al despliegue de sus intereses y necesidades. Han sido 65 años desde que el 20 de noviembre de 1959, se aprobó la Declaración de los Derechos del Niño de manera unánime por todos los 78 Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), y si bien hay que reconocer que años atrás desde 1924 la Declaración de Ginebra incluía derechos de protección a la infancia, debido a las condiciones injustas en las que se encontraban los niños trabajando en las industrias de forma inhumana, insalubre e insegura, solo hasta 1989 se dio lugar a la Convención sobre los Derechos del Niño, entrando en vigencia en 1990, en donde se enfatiza que los niños tienen los mismos derechos



que los adultos, resaltando que desprenden una condición de seres humanos con necesidad de protección especial por estar en desarrollo físico y mental.

En este orden de ideas es posible decir, que la comprensión sobre las necesidades de los niños y niñas en las sociedad, la obligatoriedad de su participación en el contexto en el que están inmersos y la prioridad de su atención integral como miembros especiales que necesitan de protección y acompañamiento constante, ha sido ignorado en gran parte de la historia de la sociedad, reforzando las situaciones de desigualdad y vulnerabilidad en la que los niños y niñas están en muchas de las problemáticas actuales lo que a su vez impacta de forma avasallante a su calidad de vida.

La deuda de la sociedad con los niños y niñas es de grandes magnitudes, evidenciado en la desprotección de sus derechos, el bajo reconocimiento de su participación en escenarios que los involucran, la toma de decisiones sobre su vida y la calidad de la misma desde una mirada subjetiva, agrandando este saldo en rojo que ejercen los adultos en diversos contextos a la población infantil, siendo paradójico, pues se olvida con facilidad el momento evolutivo por el que todas las personas deben pasar y en donde se van cuartando esperanzas e ideales que aumentan la brecha entre niños y adultos. Es como si, al crecer, se levantara un muro entre el mundo infantil y el mundo adulto, en donde de forma autoritaria se ejerce un poder hegemónico de aquellos que alcanzaron una madurez evolutiva precaria o no, que le permite decidir, llevar, traer, negar, aceptar, delegar, asignar, señalar, dirigir, y hablar por aquellos que aún no “tienen la capacidad de comprensión y determinación”, para entender que es lo que desean y necesitan. Todas las personas de la sociedad en un punto han sentido la discriminación de ser niños, la exclusión de no ser escuchados o tenidos en cuenta durante sus primeros años, la sensación de incertidumbre en decisiones rutinarias o determinantes, la banalidad con la que se les acoge sus ideas o razonamientos, la prohibición en contextos o el involucramiento en situaciones difíciles de asimilar, y todo esto debido a que se concibe al niño durante sus primeros años de vida incapaz de percibir las realidades del mundo de forma adecuada por medio de sus “incipientes” facultades



mentales, no obstante, en muchas situaciones son usados como fuerza de trabajo, se le asignan responsabilidades que exceden sus capacidades y se le expone a niveles de estrés o negligencia que interfieren con su sano desarrollo, dejando consecuencias irreparables para el resto de la vida, siendo quizás el momento más inequitativo por el que todo ser humano sufre, dejando una huella indeleble que se verá reflejada durante la etapa adulta. Tal como su palabra lo dice, es un ciclo evolutivo en el que se repiten patrones de poder, autoritarismo, inequidad, régimen y opresión durante los primeros años de vida que se verán reflejados en esos futuros adultos, que dirigirán como mayor fuerza lo que recibieron cuando eran niños a las nuevas generaciones, levantando brechas en las que la sociedad no avanza a partir de conductas mal adaptativas repetitivas.

Para cambiar la historia, hay que prestarle atención al inicio de la historia, y es así como al asegurar una calidad de vida durante los primeros años, un comienzo sano y seguro, se podrá garantizar el curso evolutivo adecuado para construir una calidad de vida sostenible y sustentable para todos los miembros de la sociedad, en cualquier etapa de su vida.

Es por esta razón que es imperante revisar, discutir y reflexionar sobre la calidad de vida durante la primera infancia, como una forma de contribuir al estado del arte en un área de prioridad a nivel científico, académico, político y social, entendiendo que los primeros años de la vida constituyen el equalizador fundamental para el desarrollo del máximo potencial humano, (Banco Mundial, 2016).

En los siguientes apartados se expondrá el concepto de calidad de vida en la primera infancia en las diferentes ámbitos y perspectivas y la divergencia de estos conceptos con la responsabilidad que tiene la sociedad de garantizar a los niños y niñas un comienzo de la vida sano y estimulante para el aprovechamiento de procesos neurológicos, vinculares, afectivos, físicos y mentales que permitirán la construcción de cimientos evolutivos robustos en la conformación de la identidad, personalidad, aprendizaje y por ende productividad de futuros adultos que constituirán comunidades sostenibles, sustentables y equitativas.



Desarrollo y discusión

Primera infancia: cimiento fundamental.

En primera medida y en orden de reconocer la importancia del trabajo por lograr la calidad de vida en la primera infancia, es crucial exponer a la primera infancia como el momento evolutivo más fundamental del ciclo vital (Campo, 2014), pues es allí donde ocurren los procesos madurativo-constitucionales (Greenspan, 1992) más importantes de los individuos.

Los resultados de la evidencia científica indican que los primeros años tienen un papel crucial para el resto de la vida de los individuos (Heckman, 2008), puesto que durante este periodo se desarrollan los cimientos para la arquitectura cerebral mediante las interacciones dinámicas a partir de las experiencias personales y las condiciones ambientales, ejerciendo una influencia significativa en cómo se habrán de expresar las predisposiciones genéticas (National Scientific Council on the Developing Child, 2007). El aprovechamiento de las ventanas de desarrollo y los periodos críticos que permiten la plasticidad cerebral durante los primeros 6 años de vida, permite el desarrollo del máximo potencial humano en habilidades sociales, cognitivas y personales en los individuos que conformaran comunidades para el beneficio de la sociedad, y por ende es un comienzo seguro en la construcción de los diversos aspectos en la calidad de vida que será sostenible en su vida adulta y que se extenderá alrededor en el ambiente familiar y social.

Se hace indiscutible a la luz de la evidencia científica que la primera infancia constituye la base fundamental para el resto de la vida de las personas, sin embargo, ante la certidumbre robusta que dan los estudios científicos, los esfuerzos intersectoriales y las intervenciones comunitarias, la conciencia en lo referente a la protección y cuidado durante los primeros años de vida de las personas aún tiene un largo camino para establecerse en la sociedad como imperativo primordial, y esto se observa en las discusiones y debates inconclusos e infértiles sobre temas críticos como la categorización del castigo físico en la niñez como violencia y acto punible, la educación inicial desde la gestación



de forma obligatoria en el sistema educativo y el escaso apoyo en el sostenimiento de la lactancia materna para madres que laboran o estudian, ejemplos que a la mirada de la cotidianidad se resuelven de una forma u otra puesto que prima los derechos y deberes de adultos o la productividad de la sociedad ante los derechos de los niños y niñas, la seguridad alimentaria, la educación de calidad y la equidad en todos los ciclos evolutivos de las personas.

Estos debates que se pueden presentar tanto a nivel de política pública como en nivel inmediato del núcleo familiar y demuestran una inquietante necesidad de transformación de realidades que en un punto es comprendida como sujeta al análisis y necesidad de cambio en lo referente a los derechos de los niños y niñas, no obstante en muchos escenarios queda enajenada por factores culturales, sociales, económicos y políticos que no permiten el establecimiento de garantías para que se concreten acciones que aseguren la calidad de vida de los niños y niñas desde el comienzo de la vida. ¿Cuál es la diferencia entre la violencia a la mujer y la violencia a los niños y niñas, aun si es ejercida en el contexto familiar y por el motivo de corrección de la conducta y castigo físico?; si la lactancia materna exclusiva durante los 6 primeros meses es el alimento óptimo para el lactante, ¿por qué las madres deben regresar a trabajar por ley a los 4 meses? y comúnmente no se les garantiza un lugar de lactancia o extracción en su contexto laboral; ¿Por qué el ingreso al sistema escolar de los niños en Colombia es a los 5 años de edad, en el nivel de transición?, desaprovechando las ventanas de neuroplasticidad de mayor velocidad durante los primeros 3 años en el neurodesarrollo infantil. Son preguntas que en la actualidad aún se discuten a la luz de potente evidencia científica, académica y comunitaria que soporta el cambio radical que se debe realizar para lograr la calidad de vida de los niños y niñas y garantizar un comienzo seguro, no obstante, es posible apreciar un supuesto tácito sostenido entre los adultos sin ser declarado: “mientras los niños y niñas tengan que comer y que vestir, estarán bien, después a medida que crezcan necesitarán de muchas otras cosas”, dando a la primera infancia como un estado de espera, en el que mientras el niño y la niña vivan o más bien sobrevivan, se cumple con la consecución de sus derechos, ya que no tiene mayor nivel de exigencia su cuidado más allá de las necesidades



básicas, relegando su desarrollo vincular, afectivo, social, comunitario y participativo a acciones mínimas.

En este punto de la historia no es posible hablar de desconocimiento sobre la importancia de la primera infancia como el cimiento fundamental de la sociedad, en donde se forman los futuros adultos productivos y transformadores de realidades en las comunidades, teniendo en cuenta que, desde diversas áreas del conocimiento y la investigación, se demuestra que los esfuerzos intersectoriales a nivel mundial deben ser prioritarios desde el momento de la gestación. Es así como desde el abordaje económico, sanitario, cultural y educativo se insta a través de la evidencia transformar de activo a pasivo el momento de los primeros años, con el propósito de garantizar una calidad de vida que constituye y determina las otras etapas evolutivas con factores protectores que permitirán el desarrollo del máximo potencial humano, convirtiendo en un capital importante para la sociedad a los niños y niñas que tendrán un despliegue evolutivo favorable y transformador de realidades para las generaciones futuras.

De esta forma desde el abordaje económico, las investigaciones realizadas por Heckman, demostraron que la inversión en programas a beneficio de la primera infancia es redituable de forma potencial para el futuro de las comunidades, (Heckman, 2002), de hecho a través de dichas estudios que le valieron reconocimiento a este autor, se han concluido que a través de educación de calidad durante la primera infancia es posible reducir las brechas de desigualdad social y económica al punto de conseguir cambios que pueden sacar a las personas de la pobreza, (Heckman, 2017), basándose en la potencialidad de los primeros años de vida a nivel de neurodesarrollo, puesto que en los primeros 5 años el cerebro se desarrolla a mayor velocidad beneficiándose de la experiencia y la oportunidad social, cultural y afectiva que recibe de cuidadores inmediatos y del contexto en el que se desenvuelve. A partir del análisis que desde el año 2000 se hizo del proyecto educativo preescolar Perry, el cual tuvo una metodología longitudinal que comenzó desde 1962, fue posible establecer que el grupo de niños y niñas que recibieron una educación preescolar de calidad versus el grupo control que no recibió dicho acompañamiento educativo, habían alcanzado niveles académico



mayores, adecuados índices de empleabilidad y menores probabilidades de haber cometidos crímenes, (Heckman, 2002), lo que evidenciaba mejores niveles de calidad de vida en los individuos que se habían beneficiado de educación preescolar de calidad, escalando su resultados al establecimiento de la relación entre capital humano, primera infancia y crecimiento económico, (Heckman y Carneiro, 2003), por medio de la premisa sustentada en el potencial de los primeros 5 años de vida, el cual responde a la capacidad del cerebro y el desarrollo neurológico general de transformarse de forma positiva o negativa en relación al ambiente en el que se desarrolla el niño, (Bernal y Camacho, 2010)

Gracias a estas investigaciones se ha demostrado que la inversión en la primera infancia es un determinante crucial para el crecimiento económico de la sociedad, constituyéndose como una de las mejores estrategias en política pública, basándose en que “el aprendizaje comienza en la infancia, mucho antes de que empiece la educación formal, y continúa durante toda la vida. El aprendizaje temprano engendra el aprendizaje posterior y el éxito temprano genera el éxito posterior, tal como el fracaso temprano genera el fracaso posterior”, (Heckman, 2000, p, 4).

Realmente el aporte de estos análisis y la declaración de la relación del crecimiento económico con educación de calidad desde la primera infancia han sido un aporte invaluable para la sociedad (UNESCO, 2010), no obstante, a nivel de política pública han encontrado dificultades para su implementación, tal como es el caso en Colombia, en donde el sistema escolar comienza con el ingreso de los niños y niñas al grado de transición en la edad de 5 años, en el que se deben alcanzar habilidades básicas pero primordiales para el resto del proceso académico en un tiempo limitado, incluso en un momento de adaptación al entorno escolar, lo que puede ser desventajoso para algunos estilos, ritmos y particularidades de cada persona en el aprendizaje. Según Pinto y Misas, (2015), en Colombia los grados anteriores a la educación primaria son vistos como optativos y, en algunos casos, poco necesarios dentro de los procesos de adquisición del conocimiento en la educación básica primaria, (p. 103).



Sin embargo, se hace menester resaltar que se han venido haciendo avances con programas de inversión en la primera infancia tales como los hogares comunitarios, los centros de desarrollo infantil y el programa de Cero a Siempre; algunos estudios nacionales como “*La importancia de los programas para la primera infancia en Colombia*”, desarrollado por la Universidad de los Andes en el año 2009, concluyo que:

El cómputo de las tasas de retorno anual de programas de inversión en capital humano a lo largo del ciclo de vida en Colombia, sugiere que las tasas de retorno de programas durante la Primera infancia son significativamente más altas que los retornos de programas ofrecidos a individuos mayores. Por ejemplo, el retorno anual del programa de Primera infancia de Hogares Comunitarios es 32 centavos por cada dólar invertido mientras que el retorno anual de un año adicional de educación primaria es 23 centavos por cada dólar invertido y el retorno anual de los programas de entrenamiento laboral operados por el SENA es de 16 centavos por cada dólar invertido. (Bernal y Camacho, 2010, p. 62)

Se demuestra entonces que los programas de primera infancia son más rentables que cualquier otro programa de inversión en capital humano durante etapas posteriores de la vida, puesto que dichas intervenciones tienen una serie de externalidades positivas que aumentan las ganancias públicas a la vez que producen ganancias privadas significativas.

La invitación es clara en este sentido, cuando se manifiesta que la base de la sociedad son los niños, puesto que, se está hablando de los niños y niñas desde la primera infancia, en un momento que se cataloga como el más importante para el desarrollo personal, familiar y comunitario, considerando como la semilla que permitirá cultivar agentes de cambio, que a su vez podrán transformar la realidad para las generaciones futuras.

Desde una mirada sanitaria, la vigilancia y el monitoreo de la primera infancia desde el enfoque de atención integral se conforma como una acción importante en los procesos de prevención y promoción de salud pública, puesto que la evidencia científica indica que el sano desarrollo infantil se ha relacionado con la disminución de problemas tales como: la obesidad, el sedentarismo, las dificultades en el desarrollo psicomotor, entre otros, (Camargo-Ramos & Pinzon-Villate, 2012, p. 1).

Teniendo en cuenta que el aprendizaje comienza desde antes de la edad escolar y que los hábitos están fundamentados en el aprendizaje de estilos de vida saludables, se considera que el monitoreo integral de la salud en la primera infancia constituye una estrategia efectiva para la prevención de enfermedades crónicas en edades posteriores, siendo un factor protector el establecimiento de procesos de seguridad alimentaria, nutrición, actividad física y deporte desde el comienzo de la vida.

En relación a esto, Thompson y Parra (2019), resaltan la importancia de la educación nutricional como una estrategia necesaria para la prevención de enfermedades desde la primera infancia, estableciendo que:

La alimentación adecuada es una de las condiciones más importantes en el desarrollo psíquico y fisiológico del niño para el aumento de su fortaleza física y su mayor capacidad de resistencia ante las enfermedades. Por tanto, la calidad del proceso de alimentación tiene relación directamente con la protección y la salud de estos, que en el futuro será la base de un estilo de vida saludable, por lo que la educación nutricional se convierte en una materia indispensable en esta etapa”, (Thompson y Parra, 2019, p. 120)

La nutrición es proceso clave para alcanzar el desarrollo integral de los niños y niñas, puesto que permite el perfeccionamiento de funciones físicas, mentales y cognitivas para el resto de la vida de las personas, siendo el estado nutricional uno de los determinantes de



la salud y el desarrollo cognitivo y psicosocial en la primera infancia, (Calceto-Garavito et al., 2019).

Para Bernal y Camacho (2010), la importancia de la nutrición y salud en la Primera Infancia es fundamental debido a que los niños más sanos tienen una mayor posibilidad de tener un desarrollo cognitivo acorde a su edad, de esta forma al garantizar una nutrición adecuada desde la gestación se aporta al adecuado desarrollo cerebral y cognitivo del ser humano. Es así, como la nutrición se convierte como un factor protector de enfermedades agudas y crónicas durante la primera infancia tales como la anemia, diabetes, obesidad entre otras, pero por otro lado se constituye como un factor de riesgo cuando no se garantiza una nutrición adecuada desde la gestación, convirtiéndose causante de malformaciones, desnutrición, ictericia e incluso estancamiento en el crecimiento y desarrollo infantil. A nivel de América Latina y el Caribe las estimaciones aun muestran una importante disminución en cuanto al retardo en el crecimiento, sin embargo, el sobrepeso y la obesidad se han convertido en uno de los problemas de salud pública más importante en la región (Saintila, y Villacís, 2020), dato que respalda la importancia de la vigilancia de la nutrición y salud durante los primeros años de vida.

La lactancia materna exclusiva es un elemento clave en la nutrición de los niños y niñas durante sus primeros años, siendo el factor protector tanto para la desnutrición como para la obesidad infantil, de hecho se ha evidenciado que las tasas de obesidad son significativamente menores en lactantes alimentados con lactancia materna exclusiva, en comparación a aquellos alimentados por leche de fórmula, (Marseglia et al., 2015), y aun cuando el bombardeo del mercadeo atroz sobre la leche de fórmula busca convencer que este producto es necesario para el óptimo crecimiento de los niños y niñas en sus primeros años, se ha concluido que la industria alimentaria ha intentado formulaciones que se asemejen a la leche humana, no obstante, esta situación no se ha podido concretar por lo que no podría proteger contra la obesidad, la leche materna es única e irremplazable, (Labraña et al., 2020). Ahora bien, para lograr el establecimiento exitoso de la lactancia exclusiva hay obstáculos de orden incluso social que interrumpe con el flujo



natural de la alimentación de los niños y niñas, y es necesario el apoyo intersectorial para alcanzar este primer eslabón fundamental en el desarrollo infantil, (Plan decenal de Lactancia Materna, 2010).

Otro aspecto importante en la vigilancia sanitaria de la primera infancia como proceso de promoción y prevención de la salud, es el cumplimiento con los controles de seguimiento de desarrollo infantil en donde se establecen estrategias relacionadas, con el seguimiento de hitos madurativos físicos y cognitivos edad a edad, y con la implementación del esquema de vacunación, de esta forma se garantiza un desarrollo sano, que permite el goce de una salud adecuada desde el inicio y para el resto de la vida.

En este ámbito Colombia ha tenido avances sustanciales que se ven reflejados en la construcción de leyes y normativas que permiten tener lineamientos claros para la protección de la salud de niños y niñas desde la gestión hasta los 6 años de vida, es así como existe la Ley 1098 de 2006 en donde se delimita el código de la Infancia y la Adolescencia, cuyo propósito principal es la garantía del cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, y desde el artículo 29 se declaran de forma legal el derecho al desarrollo integral en la primera infancia, estableciendo que son derechos impostergables de la primera infancia: la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial, (Ley 1098 de 2006).

Por otro lado, desde la perspectiva de la cultura y su relación con la primera infancia, indica que la construcción de la identidad, tradiciones, creencias y valores culturales de una comunidad se instauran desde los primeros años, respondiendo a la necesidad imperante del relevamiento generacional por la conservación de una cultura particular y la reinención a través del diálogo intergeneracional sobre los cambios socioculturales que toda sociedad atraviesa. Es, entonces, desde los primeros años cuando se da comienzo a la asimilación de patrones de comportamientos y sistemas de creencias singulares que devienen de la cultura y las relaciones entre las personas que constituye las comunidades.



Existe evidencia que indica que procesos de reconciliación, perdón y construcción de la cultura de paz en comunidades que han sufrido conflictos y violencia, tienen mejores pronósticos si se involucran a los niños y niñas desde la primera infancia, (Aristizábal, 2018). En tanto, la convivencia, tolerancia y buen trato como pilares fundamentales de una cultura inclusiva y diversa, son posible si se estimula el desarrollo de habilidades socioemocionales desde los primeros años, puesto que permite el establecimiento de procesos empáticos, cooperativos, solidarios, compasivos y altruistas necesarios para una sociedad en que el tejido social sea un factor protector para todos los miembros que la conforman, en este sentido, la investigación: *“Primera infancia desde las neurociencias: una apuesta para la construcción de paz”*, reconoce como las principales competencias ciudadanas a desarrollar en la primera infancia: la empatía, relacionada con las neuronas espejo; la regulación emocional, vinculada con el control inhibitorio; y la resolución de conflictos, que se relaciona con la fluidez mental y verbal, (Cárdenas et al., 2018).

El fomento de la cultura y las competencias ciudadanas desde la primera infancia obedece a promover el desarrollo de las habilidades socioemocionales y conductas prosociales que permitirán la formación de personas con capacidades para la prevención y resolución de los conflictos, es decir, ciudadanos pacificadores de sociedades. Se dice, entonces que las competencias ciudadanas, además de promover conductas prosociales, previenen el comportamiento antisocial y disminuyen los problemas de conducta, (Pichardo et al., 2016).

El estudio *“Desarrollo de la competencia social y prevención de problemas de conducta en el aula infantil”*, elaborado por Pichardo et al. (2016) sobre las competencias ciudadanas, se encontró que:

Al desarrollarlas en los niños, estos mejoraron aspectos como la interacción social, la empatía, la comunicación asertiva, el cumplimiento de las normas, la resolución de conflictos, la autonomía, la atención, y se desarrollaron valores como la solidaridad. Se evidencia que mejoraron, además, aspectos que no están directamente relacionados con las competencias ciudadanas, como lo son la autonomía y la atención. (p. 30)

Se pone de manifiesto, que el desarrollo de habilidades socioemocionales, promueven el sano desarrollo de otras habilidades de orden cognitivo y de aprendizaje, ya que, un individuo con mejores habilidades psicosociales está en mejor posición de aprender y absorber conocimientos debido a su mayor capacidad de concentración, atención, persistencia, disciplina, perseverancia, autoestima, confianza, estabilidad, motivación y consistencia. (Cunha y Heckman, 2007).

Por otro lado, y sin ser un dato menor, la participación de los niños y niñas en las decisiones que involucra la garantía de sus derechos les permite reconocerse a ellos mismos como transformadores de sus realidades y agentes de cambios en la comunidad que pertenecen, y este es el punto de convergencia entre la puesta en marcha de dichas competencias ciudadanas dentro de la sociedad en las que están inmersos los niños, puesto que, hacer referencia a la participación infantil necesariamente implica un acercamiento a los conceptos: democracia, protagonismo infantil y ciudadanía, (Gallego-Henao, 2015). De esta forma, Colombia, cuenta con guías y lineamientos que permiten establecer acciones para el cumplimiento del derecho a la participación y respeto de opinión de niños y niñas desde el Código de la Infancia y Adolescencia, en los artículos 31, 32 y 34, además del convenio de asociación 1299 de 2017, suscrito entre el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Save the Children Colombia y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en donde se establecen grandes referentes nacionales para la adecuada participación de niños, niñas y adolescentes en los distintos territorios del país, (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, (UNICEF), Save the Children Colombia, 2018.) A partir de estos esfuerzos intersectoriales se reconoce que la participación es un derecho que tienen todas las personas por su condición humana, por tanto, debe ser fortalecido en los niños y niñas desde su nacimiento, por medio de experiencias y vivencias que les permitan ser reconocidos en sus individualidades, y también como actores dentro de los grupos sociales, (Gallego-Henao, 2015, p. 163).



Desde el ámbito educativo, la literatura científica es incuestionable al evidenciar que la primera infancia es el momento en el que se construyen los dispositivos básicos para el aprendizaje. Las ya mencionadas contribuciones de Paul Heckman y sus análisis del proyecto preescolar Perry, (Heckman, 2000), hasta los avances de las neurociencias en el ámbito educativo, han permitido hacer contribuciones claras y contundentes sobre la importancia de educación de calidad en la primera infancia para garantizar el éxito académico y posterior éxito laboral y social de las personas.

Según Campos, (2010):

Los estudios realizados en Neurociencias (ciencias que estudian al sistema nervioso y al cerebro), en especial aquellas investigaciones relacionadas al proceso de desarrollo cerebral, están cambiando el diálogo acerca de la atención y educación de la primera infancia, ya que padres, educadores, organismos gubernamentales y no gubernamentales empiezan a entender que la educación, principalmente en esta etapa de la vida, desempeña un papel casi protagónico en la estructuración y funcionalidad del sistema nervioso y del cerebro. (p. 2)

Los estudios de plasticidad cerebral y los beneficios del aprovechamiento de los periodos críticos del desarrollo infantil han permitido comprender y reconocer que los primeros años del neurodesarrollo tiene un rol determinante para los procesos de aprendizaje exitoso, la vida académica y la formación de la personalidad, (Morales et al., 2003).

Sin embargo, más allá de lograr un coeficiente intelectual alto, la educación en la primera infancia se conceptualiza como el estímulo adecuado para el desarrollo de habilidades para la vida, (Pinto y Misas, 2014), entendiendo que no se reduce a la preparación antes de la escolaridad, como su nombre lo indica (preescolar), si no como la formación integral de los niños y niñas en el despliegue de competencias, capacidades y habilidades de independencia, sociales, cognitivas y afectivas que le permitan construir un repertorio para su funcionalidad dentro de la sociedad, es entonces como la educación

inicial y la educación preescolar difieren en cuanto a que la primera se refiere al desarrollo y la segunda al aprendizaje, (Pinto y Misas, 2014, p. 103).

En este sentido, la educación inicial o la educación en la primera infancia se puede comprender desde dos componentes: cognitivos-académicos y sociales-personales. En el primero se establecen acciones encaminadas a la estimulación de funciones superiores cognitivas desde el desarrollo psicomotor de los primeros 3 años, funciones comunicativas y de lenguaje, cognición y pensamiento, funciones ejecutivas relacionadas con la organización, secuenciaciones y monitoreo, procesamiento atencional y velocidad de procesamiento por enumerar algunos. Desde las áreas básicas del desarrollo infantil hasta los dispositivos básicos del aprendizaje se afina el engranaje de los fundamentos de competencias escolares necesarias para toda la vida de las personas: lectura, escritura, cálculo, resolución de problemas y lógica. Estos dispositivos básicos refuerzan el aprendizaje en un mundo en el que la creatividad, imaginación e innovación por medio del pensamiento crítico y divergente son una obligación para la consecución del éxito laboral.

Por otro lado, el componente socio-personal de la educación inicial, está dirigida a la estimulación de habilidades socioemocionales que permiten la construcción de competencias de independencia y funcionalidad, hasta competencias ciudadanas y de convivencia social.

De esta forma se evidencia una complementariedad crucial para el desarrollo integral y óptimo de los niños y niñas en la primera infancia, debido a que, su importancia radica en la interrelación crucial entre habilidad cognitiva y no cognitiva para determinar el capital humano de un individuo. (Heckman (2000), siendo importante fomentar el desarrollo psicosocial tiene altos impactos sobre el desarrollo cognitivo y por tanto sobre el desempeño de los individuos durante la adultez, (Bernal & Camacho, 2010).

Como ya se había mencionado antes, Colombia muestra avances significativos en cuanto a la educación inicial, en programas como de



Cero a Siempre, de igual forma, se reconoce el esfuerzo de los últimos años en establecer de una forma pertinente la transición de los niños y niñas al sistema escolar teniendo en cuenta estos dos componentes (cognitivo-académico y social-personal), por medio de los Derechos Básicos del Aprendizaje, establecidos en el marco de la Ley de Desarrollo Integral para la Primera Infancia, (Ministerio de educación nacional, 2016), los cuales tienen tres objetivos principales: reconocer que los niños construyen su identidad por medio de su relación con los otros (familias, pares y comunidad), la comunicación activa de los niños sobre sus emociones, intereses, ideas y sentimientos, y la capacidad de los niños de explorar y aprender por medio del disfrute de actividades que le permitan comprender y construir su mundo, (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Se considera que este ámbito, aún hay mucho recorrido por realizar en el medio nacional, entendiendo que la educación de calidad es para todos, eso incluye a los niños desde su nacimiento.

A partir de la exposición desde cada uno de los ámbitos: económico, sanitario, cultural y educativo, en donde se evidencia la importancia de la primera infancia como el cimiento fundamental de la vida, se entiende la necesidad de instaurar acciones para que se garantice la calidad de vida desde el comienzo de la vida.

A continuación, se expondrán los actuales avances en materia de investigación en Calidad de vida y primera infancia.

Investigación en calidad de vida y primera infancia

El concepto de calidad de vida ha sido estudiado desde los años 60, no obstante, el desarrollo de las investigaciones en esta área se había concentrado en el grupo etario de adultos- jóvenes y adultos, según Mielles y Acosta, (2015), sólo hasta la década de los ochenta del siglo pasado se iniciaron proyectos relacionados con niños y adolescentes. Un aspecto que ha influido en el creciente interés por conocer la vida de los pequeños desde su propia perspectiva es la Declaración sobre los Derechos del Niño, (pg. 206), de igual forma, su complejidad ha



permitido que se aborde desde la multidisciplinariedad a partir del diálogo de ciencias como la economía, la filosofía, la sociología, la ciencia política, la psicología, resultando de estas reflexiones es una definición cambiante y compleja, que responde a la preocupación que los seres humanos han manifestado a lo largo de la historia por mejorar sus condiciones de existencia y desarrollo integral, (Mieles y Acosta, 2012).

Como se ha mencionado anteriormente, tomo mucho tiempo para comprender que los niños y niñas tenían derecho a conceptualizar su calidad de vida más allá de las necesidades que los adultos identificaban en el orden de lo necesario para el desarrollo infantil, y es quizás este uno de los grandes obstáculos para la implementación de este concepto dentro de la investigación, la reflexión y la práctica en las áreas encargadas de la primera infancia. Permitir que los niños y niñas lideren desde un rol activo la construcción de su propio concepto de calidad de vida, no es un camino fácil, empero, la Declaración de los derechos del niño, ha sido el mayor avance en este camino, principalmente porque:

Estas nuevas miradas [Declaración de los derechos del niño], han permitido problematizar concepciones adultas que asumen a los niños y niñas como sujetos pasivos que se adaptan a las influencias del medio, para pensarlos y promoverlos como constructores de ciudadanía, sujetos de múltiples relaciones, capaces de vivir su vida con sentido, de cuestionarse sobre los asuntos que rodean su existencia y los de las comunidades inmediatas y más generales, y de generar alternativas o proyectos que contribuyan a la superación de las situaciones desfavorables. (Mieles y Acosta, 2012, p. 206)

Se aprecia entonces, un papel protagónico del niño y la niña en la transformación y evolución del concepto de calidad de vida a la vez, que su experiencia permite contribuir a su formación integral como individuo social y participante activo en su comunidad.

En este sentido, se reflexiona sobre la necesidad de construir la calidad de vida desde el momento de la concepción, entendiendo que es el principal insumo para la sostenibilidad del bienestar individual por



el resto de la vida, debido a que la infancia es el punto de partida para construir y seguir construyendo una buena calidad de vida, superando la concepción de los niños y niñas proyectados al futuro “que cuando sean grandes”, para considerarlos como parte de la estructura social, (Mieles y Acosta, 2012).

La calidad de vida en la primera infancia va más allá de la cobertura de necesidades básicas como alimentación, salud, vivienda y protección, sin ser exclusivas de este concepto, incorporan al mismo nivel de importancia, variables como intereses, ocio, percepciones, necesidad de reconocimiento y aptitudes hacia la vida, de esta forma las dimensiones subjetivas de la calidad de vida deben incluir “percepciones, evaluaciones y aspiraciones” de los propios sujetos implicados (Casas, 1996).

La reflexión epistemológica del concepto de calidad de vida en la primera infancia gira en torno, pues de la necesidad del papel activo de los niños y niñas en la construcción, conciencia y transformación de su experiencia subjetiva como parte de una sociedad que esta constante evolución, siendo agentes activos en la construcción de su bienestar.

Teniendo en cuenta, la importancia de la primera infancia desde todos los ámbitos analizados y el potencial que cada uno de los niños y niñas despliega durante los primeros 6 años de vida, es imperante comprender y asimilar que en este periodo madurativo se fundamenta el bienestar individual y colectivo a través de la sostenibilidad y sustentabilidad de patrones que conforma la calidad de vida de los individuos. Es posible decir que apoyar factores extrínsecos e intrínsecos de los niños y niñas para el alcance de su bienestar desde la gestación, es el mejor seguro para lograr la calidad de vida de todas las personas de la sociedad, acorde con esto La Consejería Presidencial para la Niñez y Adolescencia, manifiesta que atender a la primera infancia garantiza una mejor calidad de vida para las sociedades, pues es una apuesta segura por el desarrollo, al transforma a la sociedad en un espacio equitativo y con lugar al bienestar de todas las personas que la conforma, (Consejería Presidencial para la Niñez y Adolescencia, 2013)

La investigación con mayor reconocimiento a nivel mundial en los últimos años que aborda el tema de calidad de vida e infancia desde la perspectiva de Bienestar de los niños, niñas y adolescente, fue realizada por el Centro de Investigaciones Degli Innocenti, impulsado por El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef (2007), en el cual se evaluaron seis dimensiones: bienestar material, salud y seguridad, educación, relaciones familiares y entre iguales, conductas y riesgos y percepción subjetiva de bienestar, dando como resultado un mapeo importante del estado de bienestar de la población infantil de los 21 países que entraron en el estudio. Esta investigación dilucidaba para la comunidad científica en general aspectos importantes que se relacionan con la calidad de vida infantil.

En Latinoamérica, países como México y Argentina desarrollan investigaciones sobre calidad de vida en general, entre los que se identifican el centro de Centro de estudios en Calidad de vida y Desarrollo Social (Cecavi) de la Universidad de las Américas, en Puebla, y el programa de Calidad de Vida en la Universidad de Lomas de Zamora, (Mieles y Acosta, 2012). Estos centros de investigación han permitido que el estado del arte en lo referente al estudio de la calidad de vida, tengan antecedentes con rigor metodológico que permitan la replicación y extensión de aportes y resultados que permitan la comprensión de procesos, fenómenos e implicaciones epistemológicas en las dimensiones que conforma dicho concepto. De esta forma, en Colombia, se identifican esfuerzos desde comunidades y programas académicas que tienen como objetivo la investigación y exploración de la calidad de vida, se resaltan, pues, estudios relacionados con la evaluación de la calidad de vida, desde la construcción de las *Encuestas sobre Calidad de Vida*, La primera desarrollada para la ciudad de Bogotá en 1991 y posteriormente en los años 1993, 1997, 2003 y 2008 con cobertura nacional, no obstante este instrumento se centraba en una sola dimensión dirigida a las *condiciones de vida*, (Mieles y Acosta, 2012), cuantificando y caracterizando las condiciones de vida de los colombianos incluyendo variables relacionadas con la vivienda, los servicios públicos y los miembros del hogar (educación, salud, cuidado de los niños, fuerza de trabajo, gastos e ingresos), tenencia de bienes y percepción del jefe o del cónyuge sobre las condiciones de vida en



el hogar. Se observa que, para esta fecha, ya años atrás el concepto de calidad de vida, estaba delimitado por la cobertura de necesidades básicas, y que la voz y participación de niños y niñas era casi imperceptible, razón por la cual, en el año 2000 el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Unicef, Colombia, desarrolló una encuesta nacional con niños de 8 a 14 años denominada *Oigamos a los niños y las niñas*, en donde se exploraron aspectos relacionados con percepción de sí mismos, percepción de su vida, percepción de sus relaciones y percepción de la vida en el país, constituyéndose como un hito importante en el avance de la investigación de la calidad de vida infantil.

A nivel regional se destaca el Grupo de Investigaciones en Desarrollo Humano (Gidhum) de la Universidad del Norte, quien fue fundando y liderado por un tiempo importante por el Doctor Juan José Amar Amar, en el que se declara la línea de investigación en Infancia y Calidad de Vida, (Amar, 1993). En esta línea han desarrollado una conceptualización sobre el tema, centrada en la perspectiva de derechos y enfatizando en la infancia en condición de desventaja socioeconómica; (Amar, 1993, 1994; Amar y Abello 1998; Amar y Alcalá 2001; Amar y Madariaga 2008).

Este acotado recorrido desde lo internacional hasta regional en términos de relevamiento de la investigación en calidad de vida, proporcionan un mapeo en el que viene confluyendo la exploración de dicho tema en relación con la comunidad académica- científica. Se observa que aun los esfuerzos son mínimos ante la avasallante ante la oceánica evidencia antes descripta en el capítulo que antecede este aparato, en conjunto de la emergencia que constituye el trabajo oportuno y pertinente en la primera infancia para ecualizar el máximo potencial humano desde el inicio de la vida.

Es por esto por lo que el programa de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Montería, conforma en el año 2006, el grupo de investigación en Calidad de Vida, (CAVIDA), el cual, tiene como objetivos generar conocimiento y estrategias enfocadas en los correlatos entre las dimensiones cognitivas, neuropsicológicas y del aprendizaje humano reconociendo las características individuales,

colectividades y de contexto; conformado por investigadores que trabajan en dos líneas de investigación: Psicología, Salud y Calidad de Vida y Cognición, Cerebro y Aprendizaje, siendo esta última la que acobija la sublínea de Neurodesarrollo y primera infancia, que obedece a la necesidad de aportar contribuciones que permitan la apropiación social del conocimiento en general sobre la calidad de vida en la primera infancia, a la vez de brindar información desde el conocimiento científico a los tomadores de decisiones en materia de política pública en pro del beneficio de los niños y niñas desde los 0- 6 años, permitiendo su desarrollo óptimo y el aseguramiento de garantías que le permitan alcanzar niveles de bienestar individual y colectivo.

La sublínea de Neurodesarrollo y primera infancia de CAVIDA, bajo una reflexión concienzuda de los aportes concretos que se vierten desde los ámbitos económicos, sanitarios, culturales y educativos que se brindan desde la comunidad científica mundial, ha formulado y ejecutado estudios investigativos que permitan dilucidar acciones claras de intervención individual, comunitaria y social para el bienestar de niños y niñas en sus primeros años.

De esta forma, se han realizados estudios como: *“Detección temprana de problemas de neurodesarrollo en los centros de estimulación infantil de la ciudad de Montería”*, realizado en el año 2016, permitió la adaptación de un instrumento de tamizaje de Neurodesarrollo infantil para población Colombiana, respondiendo a la necesidad de la ejecución de control sanitario oportuno y validado para la población de niños de 0- 6 años, (Romero- Otálvaro, 2018); otra investigación por resaltar es titulada: *Implementación de un modelo de pautas de intervención temprana en niños de 2-6 años, detectados con sospecha de problemas de neurodesarrollo en los centros de estimulación infantil de la ciudad de Montería*, la cual, permitió la formación de padres de familia en el seguimiento, monitoreo y estimulación de niños de 2-6 años en distintos centros de desarrollo infantil de Montería, ejerciendo el apoyo intersectorial por brindar a los niños oportunidades y experiencias que permitan un desarrollo infantil óptimo.



La investigación: “*Diseño de material lúdico- didáctico para la estimulación adecuada del neurodesarrollo infantil*”; contribuyo a la atención integral con un factor diferencial para los niños desde la neurodiversidad, siendo de forma interdisciplinaria un aporte desde el diseño universal para el aprendizaje y la estimulación infantil, (Romero- Otálvaro et al., 2017); en tanto, el estudio: *Consumo de alimentos ultraprocesados, estado nutricional y desarrollo infantil en niños de 2-5 años en Montería*; ha permitido responder a la necesidad de identificar los patrones de alimentación y nutrición de comunidades específicas, concluyendo que la educación nutricional es imperante para el sano desarrollo de los niños en la primera infancia; en desde el ámbito cultural y su relación con la calidad de vida y la primera infancia, la investigación: *Diseño de un plan de mejoramiento sobre el relevo generacional de la tradición artesanal dentro de las prácticas de crianza en la comunidad indígena Zenú del departamento de Córdoba*, ha permitido el diálogo intergeneracional entre los miembros de dicha comunidad indígena, en la construcción la identidad y el tejido social por medio de actividades productivas; y cuanto al ámbito educativo y obedeciendo a la vanguardia de los paradigmas actuales de la pedagogía, el estudio, *Perfil neuropsicológico y semiótico- antropológico de estudiantes de tres instituciones educativas de Montería a partir de su relación con las pantallas*, busco contribuir información clara sobre el uso y consumo de las pantallas y su relación con las funciones neurocognitivas de niños y niñas de la ciudad de Montería.

De esta forma, se visualiza la creciente investigación en el área de calidad de vida y primera infancia, no obstante se insta a la comunidad científica en general tener como prioridad desde los centros, grupos y redes de investigación, a la primera infancia como eje central en la formulación de proyectos que estén relacionados con el alcance real del bienestar de los niños y niñas desde el comienzo de su vida, en este sentido, avanzar en una discusión interdisciplinaria o transdisciplinaria puede provocar avances en el conocimiento, incentivar nuevas investigaciones conjuntas y presentar los resultados de forma más accesible no sólo para los profesionales de las ciencias sociales, sino también para quienes toman decisiones políticas y para el público en general, (Mieles y Acosta, 2012, p. 2013).



Conclusión

Se concluye que la primera infancia es un momento determinante en la vida de todas las personas de la sociedad, prestar real y oportuna atención desde la gestación permite alcanzar hitos madurativos que serán cruciales para la economía, salud, cultura y educación de todas las personas que conforman la sociedad, de esta forma, se considera que el primer paso seguro para el alcance real y sostenible de la calidad de vida de una sociedad, es brindar desde la primera infancia oportunidades multifactoriales que permiten el máximo desarrollo del potencial humano.

Las investigaciones en el área de calidad de vida y primera infancia han venido teniendo un crecimiento importante. No obstante, se invita a que se conceptualice como prioridad en todos los grupos de investigación, tanto disciplinares como multidisciplinares a la primera infancia en orden de garantizar la sostenibilidad y real transformación de las problemáticas del mundo por medio de un comienzo de la vida seguro y óptimo.



Referencias

- Amar, J. J. & Abello R. (1998). El niño y su comprensión del sentido de la realidad. Barranquilla: Uninorte.
- Amar, J. J. & Alcalá, M. (2001). Políticas Sociales y modelos de atención integral a la infancia: Barranquilla: Uninorte.
- Amar, J. J. (1993). Infancia y calidad de vida. *Investigación y Desarrollo*, 3, pp. 124-159.
- Amar, J. J. (1994). Children 0-3. Colombia: quality of life. *Holanda Newsletter*, 75, pp. 21-22.
- Amar, J. J., & Mandariaga, C. (2008). *Proyectos Sociales y cuidado a la Infancia*: Barranquilla, ATL: Ediciones Uninorte
- Aristizábal, E. (2018). Investigación para la paz: perspectiva de paz desde la primera infancia y sus agentes relacionales. *Revista Eleuthera*, 20, 75-95. DOI: 10.17151/eleu.2019.20.5.
- Bernal, R., A. Camacho, (2009). La importancia de los programas para la primera infancia en Colombia. Universidad de los Andes-CEDE.
- Bernal, R., A. Camacho, (2012). "[La Política de Primera Infancia en el Contexto de la Equidad y Movilidad Social en Colombia](#)," [Documentos CEDE](#) 010313, Universidad de los Andes - CEDE.
- Calceto-Garavito, Laura, Garzón, Sonia, Bonilla, Jasmin, & Cala-Martínez, Dorian. (2019). Relación Del Estado Nutricional Con El Desarrollo Cognitivo Y Psicomotor De Los Niños En La Primera Infancia. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 28(2), 50-58. Recuperado en 27 de septiembre de 2020, de http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2631-25812019000200050&lng=es&tlng=es.
- Camargo-Ramos, Claudia Marcela, & Pinzón-Villate, Gloria Yaneth. (2012). La promoción de la salud en la primera infancia: evolución del concepto y su aplicación en el contexto



- internacional y nacional. *Revista de la Facultad de Medicina*, 60 (Suppl. 1), 62-74. Retrieved Campos, A. L. (2010). Primera infancia: una mirada desde la neuroeducación. *Lima: Cerebrum & OEA*.
- Cárdenas Cáceres, L., Carrillo Sierra, S. M., Mazuera Arias, R. y Hernández Peña, Y. K. (2018). Primera infancia desde las neurociencias: una apuesta para la construcción de paz. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (55), 159 - 172.
- Casas, F. (1996). Bienestar social. Una introducción Psicosociológica. Barcelona: PPU
- Consejería Presidencial para la Niñez y Adolescencia, (2013). Atender a la primera infancia garantiza una mejor calidad de vida para las sociedades, boletín de prensa digital. Recuperado de: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/2013/Paginas/130515-Atender-a-la-primera-infancia-garantiza-una-mejor-calidad-de-vida-para-las-sociedades.aspx>
- Cunha, F. and J, Heckman (2007). The Technology of Skill Formation. *American Economic Review* 97(2).
- Declaración de los Derechos del Niño, preámbulo. (1959). Humanium. Obtenido de <https://www.humanium.org/es/declaracion-1959/>
- Declaración de los Derechos del Niño, preámbulo. (1959). Humanium. Obtenido de <https://www.humanium.org/es/declaracion-1959/>
- Fisas, V.(2011). Educar para la Paz. QUADERNS DE CONSTRUCCIÓN DE PAU, 20, 1-10.
- Gallego-Henao, A. M. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 151-165.
- Heckman J. (2000). Policies to Foster Human Capital. JCPR Working Papers 154, Northwestern University/University of Chicago Joint Center for Poverty Research.
- Heckman, J. (2017). *La inversión en el desarrollo durante la primera*



infancia: Reduce déficits y fortalece la economía. La ecuación de Heckman. Chicago: Heckmanequation. Recuperado de https://heckmanequation.org/assets/2017/01/F_080613_HeckmanSpanishOne_0.pdf

Heckman, J. y Carneiro, P. (2003). *Human Capital Policy*. Working Paper No. 9495. Cambridge: NBER. Recuperado de <http://www.nber.org/papers/w9495.pdf>

Importancia del Desarrollo de la Primera Infancia, 2014, enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia. <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/dossiers-complets/es/importancia-del-desarrollo-de-la-primera-infancia.pdf>

INFORME FINAL. Evaluación de Proceso. *Plan Decenal de Lactancia Materna*. 2010-2020. Convenio 519 de 2015. Bogotá. Noviembre 23 de 2016.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, (UNICEF), Save the Children Colombia, 2018.), A,B,C de la participación de las niñas, niños y adolescentes. Primera edición, ISBN: 978-958-59456-4-7, Bogotá, Colombia.

Labraña, A.M, Ramírez-Alarcón, K, Troncoso-Pantoja, C, Leiva, A.M, Villagrán, M, Mardones, L, Lasserre-Laso, L, Martorell, M, Lanuza-Rilling, F, Petermann-Rocha, F, Martínez-Sanguinetti, M. A, & Celis-Morales. (2020). Obesidad en lactantes: efecto protector de la lactancia materna versus fórmulas lácteas. *Revista chilena de nutrición*, 47(3), 478-483. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182020000300478>.

Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, artículo 29. Recuperado de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html

Marseglia L, Manti S, D'Angelo G, Cuppari C, Salpietro V, Filippelli M, et al. Obesity and breastfeeding: The strength of association. *Women Birth*. 2015; 28: 81-86

- Mieles, M. D. & Acosta, A. (2012). Calidad de vida y derechos de la infancia: un desafío presente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 205-217.
- Mieles, M. D. & Acosta, A. (2012). Calidad de vida y derechos de la infancia: un desafío presente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 205-217.
- Ministerio de educación Nacional, 2016. *Derechos Básicos del Aprendizaje- Transición*. Colombia.
- Morales B, Rozas C, Pancetti F, Kirkwood A. Períodos críticos de plasticidad cortical. *Rev Neurol* 2003; 37: 739-43.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura, UNESCO, (2012). Entrevista con el Profesor James Heckman, destacado erudito, ganador del Premio Nobel. Servicio de prensa. Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/media-services/singleview/news/interview_with_professor_james_heckman_noted_scholar_and_no/
- Pichardo, M. C., Justicia, A., Alba, G. y Fernández, M. (2016). Desarrollo de la competencia social y prevención de problemas de conducta en el aula infantil. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 21-31. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/801/80144041002.pdf>
- Pinto Rodríguez, M. M., & Misas Avella, M. M. (2014). La educación inicial y la educación preescolar: perspectivas de desarrollo en Colombia y su importancia en la configuración del mundo de los niños.
- Romero Otálvaro, A.M, "Detección temprana y monitoreo del neurodesarrollo infantil" Aproximación a la caracterización neuropsicológica de la primera infancia en Colombia. Colombia ISBN: 978-958-660-266-2 *ed:* Editorial UPTC , v. , p. 21 - 88 ,2018
- Romero Otálvaro, A.M; Negrete G, S.R; Sena, B, J.M; Loaiza, G, J.E. (2017). "Diseño de material lúdico- didáctico para la



estimulación adecuada del neurodesarrollo infantil" En: Colombia. Jornada Interna de Investigación y Transferencia de Conocimiento UPB. ISSN: 2011-5911 p.78 - 83 v.1

Sabeh, E.N. y Verdugo, M.A. (2000). Revisión crítica del uso del concepto de calidad de vida en la infancia. Manuscrito no publicado, Universidad de Salamanca.

Saintila, J., & Villacís, J. E. (2020). Estado nutricional antropométrico, nivel socioeconómico y rendimiento académico en niños escolares de 6 a 12 años. *Nutrición Clínica y Dietética Hospitalaria*, 40(1), 74-81.

September 26, 2020, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00112012000500007&lng=en&tlng=es.

Thompson, M. P., & Parra, C. V. G. (2019). *La prevención desde la familia para evitar una inadecuada dieta nutricional de los niños en la primera infancia*. Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación, 4(4), 119-126.

Unicef, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2000). Oigamos a los niños y las niñas. Encuesta sobre la vida, las percepciones y las opiniones de la niñez colombiana. Bogotá, D. C.: Unicef.

Unicef, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2007). Pobreza Infantil en perspectiva: Un panorama del bienestar infantil en los países ricos. Florencia: Centro de Investigaciones DegliInnocenti.

5

CAPÍTULO CINCO

Educomunicación y convivencia escolar: una práctica educativa que promueve la calidad de vida de los educandos de la ciudad de Montería, en Colombia³

Ana Lorena Malluk Marengo⁴
Flor Vicencia Delgado Sánchez⁵
Melissa Lambertino Lara⁶

Introducción

La mediación de la comunicación en los procesos educativos impacta positivamente el quehacer institucional; facilita el flujo de información entre los diferentes actores que conforman la escuela, guía los aprendizajes, motiva intereses, entrena habilidades, evalúa conocimientos y propicia espacios para la expresión y creación (Quintero y Jácome, 2014). En este sentido, la comunicación debe ir más allá de su uso instrumental -que deja de lado las mediaciones

3 El presente capítulo de libro es resultado del proyecto de investigación interdisciplinaria Estrategia socioeducativa para la promoción de la sana convivencia mediada por la educomunicación entre estudiantes de la básica primaria en una institución educativa de la ciudad de Montería. Universidad Pontificia Bolivariana Sede Montería (Radicado CIDI 237-07/18-G003-NC).

4 Magíster en Comunicación; Universidad Pontificia Bolivariana Montería; ana.malluk@upb.edu.co; [Grupo de investigación](#) Cultura, Comunicación y Educación [COEDU](#); [Semillero GECCO](#).

5 Magíster en Educación; Universidad Pontificia Bolivariana Montería; flor.delgado@upb.edu.co; [Grupo de investigación](#) Calidad de Vida CAVIDA. [Semillero](#) Eros Pathos.

6 Comunicadora Social-Periodista; Universidad Pontificia Bolivariana Montería. [Semillero](#) GECCO.



de carácter pedagógico-; su mirada desde el enfoque participativo, estimula a aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Fahara, 1996); y media para transformar a los sujetos en ciudadanos capaces de identificar, analizar y proponer soluciones a las necesidades propias del contexto sociocultural en que se desenvuelven (Pineda, 1999), como es el caso de la escuela.

A lo anterior se suma que el estudio de la comunicación, su evolución como campo [transdisciplinar](#) y su relación con otras disciplinas o saberes, la convierte en fundamento esencial para el aprendizaje, la socialización y la construcción del conocimiento (Barbas, 2012). Desde la perspectiva de la psicología, la comunicación y la interacción entre sujetos son procesos paralelos que permiten la adquisición de la capacidad de reconocimiento propio, para dar forma y sentido a la realidad social que los rodea. (Rizo, 2006).

Si la comunicación dinamiza los procesos educativos, su relación con la educación es inminente; no obstante, históricamente han estado separadas. Investigadores afirman que la segunda hace posible la primera; es decir, no es un instrumento mediático y tecnológico, es un componente pedagógico (Kaplun, 1998); no es un aspecto más de la práctica educativa, es el centro de la misma (Pérez, 2015). Acosta (2008) afirma que la comunicación hace posible la educación, dado que los procesos comunicativos como el reconocimiento y el consenso están estrictamente ligados con el plano educativo: se dan desde los procesos comunicativos y se potencializan en los procesos educativos. La relación interdisciplinaria Comunicación - Educación, sitúa a la Educomunicación como campo de estudios interdisciplinar y transdisciplinar que aborda, al mismo tiempo, las dimensiones teórico-prácticas de la Educación y Comunicación; también conocida como didáctica de los medios, comunicación educativa, alfabetización mediática o pedagogía de la comunicación en el contexto iberoamericano; y media literacy o media education en el contexto anglosajón. (Barbas, 2012).

Un fenómeno estudiado desde la relación Comunicación – Educación es la convivencia escolar, comprendida como la acción de vivir comúnmente juntos; que en el contexto cultural le añade un

Volver 

conjunto de matices prosociales y la convierte en una expresión del complejo entramado social exigido para lograr una buena práctica (Ortega, 2006). La convivencia escolar implica ver a la educación como un puente entre el conflicto y el bienestar integral; es asumir la tolerancia, el respeto, el diálogo y todos aquellos valores que de una u otra manera tienen como fin último el buen vivir de los unos con los otros. (Gómez, 2002).

En el mundo, las estadísticas de violencia van en aumento. Para el caso de Latinoamérica, existe una alta conflictividad con relación a las escuelas (Unicef, 2011) lo que provoca situaciones violentas que repercuten en el desarrollo de la personalidad y el desenvolvimiento de los niños, niñas y adolescentes en las diferentes instituciones sociales. (Rivas, 2015).

En Colombia, pese a la existencia de lineamientos y políticas de regulación, la violencia escolar es una problemática actual y creciente que implica consecuencias de carácter físico, psicológico y emocional; es un obstáculo a los procesos de aprendizaje (Cid et al., 2008) y una causa de abandono escolar. En el país, los tipos de violencia escolar más comunes son la agresión verbal con un 47.6%, la agresión relacional con un 34.7% y la agresión física con un 27.5%. (Ministerio de Educación Nacional, 2014)

Pese al imaginario colectivo de las instituciones educativas como ente social de formación que aporta al mejoramiento de la calidad de vida de la población, en Montería, Colombia, las relaciones en la escuela están determinadas por factores asociados a la pobreza, desplazamiento forzado, violencia, conflicto, desempleo, necesidades básicas insatisfechas, violencia intrafamiliar, pocas oportunidades, uso de medios y plataformas virtuales (Malluk & Delgado, 2020). Existe presencia de comportamientos de violencia en las escuelas y las agresiones verbales/físicas, la intimidación y el acoso, son las más emergentes (Delgado & Henao, 2014). Esta realidad que se experimenta impide visionar la educación desde una perspectiva integral -académica y social-, para un destino mejor de la humanidad: un nuevo hombre en una nueva sociedad. (Aparici, s.f.)



Desarrollo

La organización del presente capítulo se estructura en los subtemas: presentación, metodología, resultados y estructura.

Presentación

En el año 2014 nace en el seno de la academia el *Programa Conviviendo*, innovación social que revoluciona la manera de analizar y comprender la convivencia escolar, al proponer una mirada integral, planeada, sistemática, creativa, pacífica y propositiva del fenómeno, a partir de la relación Psicología - Comunicación - Educación:

Conviviendo surge como respuesta a la carencia de herramientas para contrarrestar la violencia escolar en los centros educativos; a la responsabilidad de la academia en la formulación de acciones que mejoren la calidad de vida de la población; a la necesidad de tratar el fenómeno de forma propositiva, más allá de los mensajes publicitarios o indicadores y a la importancia de construir redes de comunicación y cooperación para promover la cultura de paz. (Malluk & Delgado, 2020)

En 2018 se desarrolla el proyecto de investigación interdisciplinaria *Estrategia socioeducativa para la promoción de la sana convivencia mediada por la Educomunicación entre estudiantes de la básica primara en una institución educativa de la ciudad de Montería*, liderado por las facultades de Comunicación Social - Periodismo y Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana Sede Montería, que plantea entre sus objetivos específicos la creación de un producto comunicativo como mediación para la sana convivencia. (Malluk & Delgado, 2020).

Como resultado, se diseña el *Texto Didáctico Convivir Sanamente*, producto de nuevo conocimiento cuyo propósito es servir de soporte a los estudiantes de los cursos de Comunicación para el desarrollo y Psicología educativa para el entrenamiento en habilidades sociales, autocontrol de emociones, resolución de conflictos y sana

convivencia -ejes articuladores de la práctica académica de ambos cursos-; así como también, ser medio educativo para el desarrollo del *Programa Conviviendo* en las instituciones educativas. (Malluk et al., 2020).

Este material didáctico funge como mediación en el proceso educativo de niños y niñas e impacta la práctica educativa con contenidos de calidad, promueve la lectura de las necesidades del entorno, genera cambios en una sociedad cada vez más conflictiva y contribuye a mejorar la calidad de vida de la comunidad, en especial las menos favorecidas, a través de la participación de docentes y estudiantes (Delgado & Malluk, 2018) en la búsqueda de acciones contundentes contra la violencia escolar.

Para Ortega y Del Rey (2007), la comunicación y sus medios son elementos de sensibilización de la comunidad educativa. Las experiencias desde la Psicología, concluyen que los materiales didácticos con contenidos referentes a la convivencia escolar, permiten una mayor información y sensibilización de los escolares, padres, docentes y la sociedad en general sobre cómo abordar la violencia escolar y cómo promover una sana convivencia al interior de las escuelas. (Ortega, 2006)

El uso de materiales didácticos potencializa la Educomunicación, da paso a nuevos actores, genera relaciones e interacciones entre los sujetos sociales (Afacom, 2004), fomenta valores que emergen de grupos sociales (Fahara, 1996) y propicia nuevas comprensiones de la realidad para la solución de problemas y la mejora de la calidad de vida (Quintero & Jacome, 2014), en el marco de un contexto de cambio cultural, revolucionario, dialógico, dialéctico, global, permanente e interactivo, que adquiere su pleno sentido en la educación popular, en la que comunicadores/educadores y receptores/alumnos, enseñan y aprenden al mismo tiempo, pues son alternativamente emisores y receptores. (Martínez, 2015).



Metodología

El *Texto Didáctico Convivir Sanamente*, es producto de una investigación cualicuantitativa con enfoque no probabilístico. La población la constituyen los miembros de una institución educativa de carácter oficial con domicilio en el barrio Mocarí de la ciudad de Montería, perteneciente al estrato uno, que alberga principalmente a población desplazada, víctimas del conflicto armado de Córdoba, reinsertados y desmovilizados (Lambertino, 2017). En el lugar se evidencia un alto índice de necesidades insatisfechas y problemas en general, entre los que se encuentran, la falta de prestación de servicios de salud, inseguridad, desempleo, pobreza, bajos niveles de educación, entre otros. (Fariño et al., 2008).

La muestra está conformada por directivos, docentes y estudiantes de básica primaria. El más importante criterio de selección de la muestra estuvo determinado por los estudios previos realizados sobre convivencia escolar que reportan casos puntuales con patrones asociados a la violencia, víctimas y victimarios.

Tabla 1

Muestra discriminada por número, rango y descripción.

Rango	Número	Descripción
Directivo	1	Coordinador de Convivencia escolar.
Docentes	17	Asesores de grupo de los grados tercero, cuarto y quinto de básica primaria.
Estudiantes	45	Niños y niñas de los grados tercero, cuarto y quinto de básica primaria, con edades entre siete y doce años.

Fuente: elaboración propia, 2020

En lo que respecta al soporte teórico, se establecen como categorías conceptuales la Educomunicación, el Afrontamiento prosocial y la Sana convivencia.

Las técnicas de recolección de la información son el análisis documental para el estudio de los documentos institucionales, el grupo focal para la caracterización de la convivencia escolar y la encuesta para conocer las preferencias de la comunidad educativa con respecto al uso de los medios de información y circulación de contenidos.

Tabla 2

Momentos del ejercicio investigativo, técnicas y propósitos.

Momento	Técnica	Propósito
Caracterización Convivencia escolar.	Revisión documental.	Revisar documentos institucionales con información relevante del tema a nivel internacional, nacional y regional. Analizar documentos de convivencia generados por la institución educativa con casos puntuales de violencia escolar.
	Grupo focal.	Identificar indicadores de violencia y de clima de convivencia en el contexto educativo, tomando como referencia El CVICO (A-P).
Creación Productos comunicativos.	Encuesta 1.	Determinar las preferencias del uso de medios masivos y alternativos en la escuela, para el diseño de materiales de comunicación que faciliten la difusión de los mensajes propios de las acciones psicosociales, propuestas en el <i>Programa Conviviendo</i> .
	Encuesta 2.	Determinar los elementos estéticos y de contenido de un producto Educomunicativo que guíe y complemente el proceso de aprendizaje de la convivencia escolar.
Creación Texto Didáctico	Grupo focal.	Diseñar el <i>Texto Didáctico Convivir Sanamente</i> con el concurso de pares expertos, docentes y estudiantes.

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Resultados

El ejercicio propuesto condujo a la identificación de patrones de convivencia que se constituyen en un insumo primordial para la construcción de una estructura de contenido y estética que de vida al producto comunicativo/material didáctico (Buelvas et al., 2019). A continuación, se muestran los principales hallazgos:

- En lo que respecta a la convivencia escolar y a las conductas de afrontamiento, existen situaciones que evidencian su problemática. Los comportamientos más recurrentes son



el poner apodos, el insultar a otros (de manera directa y a través de redes sociales), los golpes y las amenazas. Entre los motivos, se identifican la apariencia física, el ser débiles físicamente, la condición social y el maltrato a los alumnos que son diferentes.

- En cuanto a los lugares, las manifestaciones de violencia se dan en el salón de clases, el patio, los espacios de recreo, los baños y la puerta de salida del colegio. Las reacciones más frecuentes son defenderse y buscar ayuda, principalmente del profesor o el asesor/director de grupo, que interviene para calmar la situación.
- En lo referente a la Educomunicación, los principales medios por donde reciben información los integrantes de la institución educativa son el correo electrónico y el volante, lo que demuestra preferencia por los medios electrónicos y los impresos para la divulgación de los mensajes. Al respecto del medio alternativo, reconocieron su preferencia por la cartilla, identificándola como un importante recurso lúdico - didáctico – educativo que combina texto e imagen para transmitir un mensaje creativo, entretenido y formativo; así como también, sirve de apoyo al proceso de aprendizaje que se plantea en cada una de las acciones psicosociales del *Programa Conviviendo*.
- El nombre del medio escogido fue *Convivir Sanamente*, lo que expresa relación entre la denominación e intención del medio y el propósito del *Programa Conviviendo*. Los encuestados seleccionaron que las historias fueran contadas por personajes o caricaturas y propusieron la creación de un personaje llamado Pipo, el Conejo de la sana convivencia, quien haría las veces de mascota.
- Entre las principales temáticas a desarrollar destacan: relaciones interpersonales, situaciones de conflicto en la escuela y habilidades sociales, aspectos que consideran de suma importancia para fortalecer el buen clima de convivencia escolar. Todo abordado con un lenguaje sencillo, popular y divertido.
- En lo concerniente al texto e imagen, existe marcada



- inclinación por la visualización de imágenes sobre la lectura del texto, debido a que los símbolos, gráficas, ilustraciones, dibujos, representaciones, emoticones, fotografías, entre otros, son más llamativos, entretienen, complementan la información y son de fácil entendimiento.
- Las actividades de esparcimiento de mayor selección fueron los rompecabezas, sopa de letras, dibujos, una los puntos y laberintos. Estas actividades son preferidas debido a que enriquecen el contenido con actividades lúdico - didácticas, propician el desarrollo de las temáticas, complementan los conocimientos adquiridos, aplican lo aprendido en las diferentes acciones psicosociales del *Programa Conviviendo* y facilitan el aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo.

Estructura

El diálogo de saberes y el trabajo colectivo entre los diferentes actores de la academia, con el acompañamiento y orientación de pares expertos, condujo a la creación del *Texto Didáctico Convivir Sanamente*; producto comunicativo que tomó dieciséis meses para lanzarse al público y que contempló las fases de análisis de las técnicas de recolección de información, diseño de contenidos, diseño estético, evaluación de pares y publicación final por parte de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. El *Texto Didáctico* publicado en diciembre de 2020 con registro ISBN número 978-958-764-889-8, está compuesto de veintinueve páginas y se estructura temáticamente en dos módulos, ocho sesiones y diez actividades de esparcimiento.

A continuación, se presentan apartes del texto para facilitar la comprensión del mismo y, por ende, el proceso de articulación entre el *Programa Conviviendo* y el proyecto de investigación interdisciplinaria que da origen a este producto de generación de nuevo conocimiento.

El *Texto Didáctico Convivir Sanamente* inicia con la Portada, que incluye el tipo de producto comunicativo, el símbolo del pizarrón con el nombre de la marca acompañado de los personajes del *Programa*



Conviviendo, la mascota representada por el conejo Pipo, nombres y apellidos de los autores, la filial institucional y algunos elementos estéticos como colores institucionales y palabras claves de fondo.

En la parte interior se complementa la información con otros datos institucionales como son: el registro ISBN, el DOI, los perfiles de los autores, la fecha de finalización, el radicado del proyecto de investigación, el agradecimiento a la institución participante, una anotación referente al propósito del texto, entre otros.

Figura 1
Texto Didáctico Convivir Sanamente. Portada.



Fuente: Texto Didáctico Convivir Sanamente, 2020.

En el capítulo *Presentación*, el conejo Pipo muestra datos importantes o curiosos del *Programa Conviviendo*, del proyecto de investigación *Estrategia socioeducativa para la promoción de la sana convivencia mediada por la educomunicación entre estudiantes de la básica primaria en una institución educativa de la ciudad de Montería* y del *Texto Didáctico*, relacionados con la fundamentación teórica - conceptual, origen, propósito, público objetivo, año de creación, autores y personajes.

Figura 2

Texto Didáctico Convivir Sanamente. Presentación.



Fuente: Texto Didáctico Convivir Sanamente, 2020.

En el capítulo *Instrucciones*, se muestra la estructura del texto organizada en dos módulos, ocho sesiones y diez actividades, las cuales están en sintonía con las acciones psicosociales mediadas por la Educomunicación que se realizan en el trabajo de intervención social propuesto en el *Programa Conviviendo*. La finalidad es que la población beneficiada, asocie lo aprendido en cada una de las acciones, con los contenidos desarrollados en el *Texto Didáctico*, para generar nuevos conocimientos sobre las habilidades sociales, el



autocontrol de emociones y la sana convivencia; asegurar la difusión y retroalimentación de los mensajes; promover la continuidad del proceso formativo, entre otros.

Figura 3
Texto Didáctico Convivir Sanamente. Instrucciones.

Instrucciones

El texto didáctico Convivir sanamente está estructurado en ocho capítulos. Cada uno contiene material educativo que promueve los conocimientos aprendidos en la implementación de los módulos, sesiones, acciones psicosociales y comunicativas del Programa Conviviendo:

MÓDULO	SESIÓN	PROPÓSITO	ACTIVIDAD CARTILLA	
Entrenamiento de emociones	Lanzamiento Programa Conviviendo.	Presentar y socializar ante la comunidad educativa el Programa Conviviendo.	¡Descubre los personajes de Conviviendo!	Pág. 7
			¡Diviértete con Pipo, el conejo de la convivencia!	Pág. 9
	Explorando el universo de las emociones. Las emociones I.	Socializar qué son y cómo funcionan las emociones de rabia, miedo, tristeza y alegría.	¡Explorando el mundo de las emociones!	Pág.10
			¡Venciendo los grandes mentirosos con Amador!	Pág. 14
	Las emociones II.	Identificar las formas de vencer las emociones de rabia, miedo y tristeza.	¡Aprendiendo a vencer las emociones de rabia, miedo y tristeza!	Pág. 15
	Sana convivencia.	Reconocer las características del acoso y comprender la importancia de la sana convivencia.	¡Expresando acciones para la sana convivencia!	Pág. 17
Habilidades comunicativas (interpersonales y grupales)	Auto afirmaciones y autorrefuerzo.	Propiciar la modificación de pensamientos negativos a través de las autoafirmaciones y autorrefuerzo.	¡El laberinto de las emociones!	Pág. 19
	Habilidades para relacionarse asertivamente.	Propiciar el uso de habilidades conversacionales para mediar las emociones de la rabia, miedo y tristeza.	¡Más diálogo, más habilidades sociales!	Pág. 21
	Habilidades comunicativas / Estilos de comportamiento.	Promover la comunicación asertiva para la solución de conflictos a través del conocimiento de los distintos estilos de comportamientos que se manifiestan al relacionarnos con otros.	¡El lenguaje de la convivencia!	Pág.23
	Ruta de acción frente al Bullying.	Reflexionar sobre el fenómeno del Bullying y la ruta de acción para prevenirlo y tratarlo.	¡El semáforo de la convivencia!	Pág.25



Fuente: Texto Didáctico Convivir Sanamente, 2020.

Tanto el capítulo anterior como el *Contenido*, se definen a partir de los hallazgos del análisis documental, el diagnóstico de convivencia y las encuestas; sumado al diálogo de saberes entre Psicólogos, Comunicadores Sociales y Educadores. Es así como en el contenido, se plantean nombres llamativos que se articulan a los propósitos de las sesiones, para persuadir al público objetivo a desarrollar las actividades.

Figura 4

Texto Didáctico Convivir Sanamente. Contenido.



Fuente: Texto Didáctico Convivir Sanamente, 2020.

Volver



Más adelante, en la primera sesión *-Lanzamiento del Programa Conviviendo-*, se inicia con el saludo de los personajes principales, Gran Gruñón, Gran Asustador, Gran Tristón y Asertina, que personifican las emociones de rabia, miedo, tristeza y alegría respectivamente; acompañados de los personajes secundarios: Tortuga, Tortuguita y Amador; y de Pipo, el conejo de la sana convivencia. Su mensaje de bienvenida busca cautivar a la audiencia para conocer el mundo de las emociones.

Figura 5
Texto Didáctico Convivir Sanamente. Saludo.

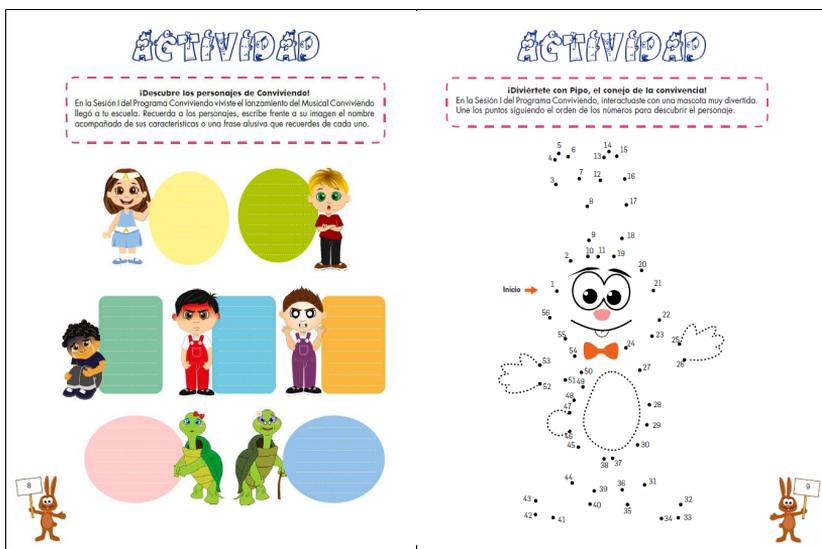


Fuente: Texto Didáctico Convivir Sanamente, 2020.

Todos los capítulos contienen una o varias actividades de esparcimiento. Por ejemplo, en la primera sesión se hace un recordatorio de lo aprendido en el *Lanzamiento* y se invita a los niños y niñas a jugar, descubriendo el nombre y las características de los personajes, y uniendo los puntos para descubrir a Pipo.

Figura 6

Texto Didáctico Convivir Sanamente. Actividad sesión #1.



Fuente: Texto Didáctico Convivir Sanamente, 2020.

En la segunda sesión *-Explorando el mundo de las emociones. Las emociones I-*, Amador recita un poema que introduce al tema de las emociones, explica sus diferentes manifestaciones y las asocia con algunos colores. En la composición literaria, aparecen Gran Gruñón, Gran Asustador, Gran Tristán y Asertina, quienes muestran su relación con las emociones. La sesión se acompaña con una actividad de esparcimiento que busca construir asociaciones entre la denominación de las emociones, el personaje que la representa y las reacciones que provocan en las personas.



Figura 7

Texto Didáctico Convivir Sanamente. Las emociones I. Actividad sesión #2.

Las emociones I

Con Amador, hoy aprenderás a reconocer las emociones para que, luego, puedas identificar las situaciones del día a día que te hacen sentir ira, tristeza, miedo y alegría. Te invito a conocer qué son las emociones, cuáles son y cómo se manifiestan (síntomas que puedes experimentar al expresar tus sentimientos a través de un dibujo, un escrito, una canción o palabras). Aprende a conocer las emociones y busca la mejor forma de expresarlas!

Mi carita de mil emociones
Poema por Lidalmes Gonzalez

En mi carita rodeada de pequeñas dimensiones, puedo ser millonada todas mis emociones

Cuando no sé qué esperar y me siento desconcertado, si me miras, tu verdad mi carita de asustado.

Cuando no me comporto bien y me tienen castigado, mira bien mi rostro, pues luego caso de enojado.

Cuando puedo ir a jugar y me siento muy alegre, si me miras, tu verdad mi carita de sonriente.

Cuando no me siento bien y me duele la cabeza, mira bien mi rostro pues siento mucha tristeza.

ACTIVIDAD

Explorando el mundo de las emociones!
En la Sesión #2 del Programa Conviviendo aprendiste qué son y cómo funcionan las emociones. Es hora de poner a prueba lo aprendido: escribe en el rectángulo de color gris el nombre del personaje, identifica en el cuadro la emoción que representa y usa la descripción de las notas con el personaje y la emoción.

Cuando algo no me gusta me lleno de un sentimiento de ira y soy agresivo con los que están a mi alrededor.

Cuando me siento así, las lágrimas brotan de mis ojos y solo quiero que alguien me abraza.

Cuando esto me ocurre, me daos escalofríos por todo el cuerpo y no quiero estar solo porque siento temor.

Al sentirme así, la lágrima que quiero es sonreír, jugar y divertirme con mis amigos, mis compañeros y mi familia.

Fuente: Texto Didáctico Convivir Sanamente, 2020.

En la tercera sesión *-Las emociones II-*, Amador y Asertina conversan sobre la importancia de saber que se siente al experimentar las emociones, cómo se expresan y por qué es importante aprender a manejarlas y controlarlas. Para este fin, invitan a Gran Gruñón, Gran Asustador y Gran Tristón a mostrarle a los niños y niñas la mejor forma de hacerlo.

Figura 8

Texto Didáctico Convivir Sanamente. Las emociones II.



Fuente: Texto Didáctico Convivir Sanamente, 2020.

Esta sesión se complementa con dos actividades lúdicas; un cuento que los niños finalizarán teniendo en cuenta lo aprendido en la acción psicosocial realizada en la escuela y una historieta que se sugiere recrear con texto e imagen a partir de un caso vivido, ocurrido a alguien cercano o reportado en el colegio.

Esta misma estructura se repite en las páginas siguientes que dan cuenta de las cinco sesiones y cinco actividades de esparcimiento restantes.

Figura 9

Texto Didáctico Convivir Sanamente. Las emociones II. Actividades sesión III.

ACTIVIDAD

¡Venciendo los grandes mentirosos con Amador!

En la Sesión III del Programa Conviviendo aprendiste algunas formas de vencer la rabia, tristeza y miedo. En la siguiente historieta ayúdalos a Amador a poner en práctica el conocimiento adquirido sobre el manejo de las emociones: escríbelo en título, coloreala y dala un final.

Título: _____

1. Un día en la escuela, Amador recibió una invitación. Cuando llegó, algo extraño se le empezó a hacer dentro.



2. Amador estaba seguro de que era una invitación, así que se acercó a jugar con los otros.



3. Amador se fue corriendo con el amigo de la hora y se puso a jugar con él.



4. Llegaron a jugar más tarde y fue a comer a la escuela que estaba.



5. En el día, Amador se fue a jugar con los otros y se puso a jugar con ellos.



6. Amador empezó a sentirse triste y a llorar. Él pensó que era la hora de irse a casa.





ACTIVIDAD

¡Aprendiendo a vencer las emociones de rabia, miedo y tristeza!

Llegó el momento de crear tu propia historia de emociones. En la Sesión III del Programa Conviviendo aprendiste a vencerlas. Cuéntanos una situación vivida en la que hayas experimentado una emoción de rabia, miedo o tristeza. Recuerda ¡Puedes acompañar tus dibujos con Aserfino, Amador, Tortuga o Tortugita!

Título: _____

1.	2.	3.
4.	5.	6.
7.	8.	9.



Fuente: Texto Didáctico Convivir Sanamente, 2020.

El texto contiene una despedida y registros fotográficos que dan cuenta de la experiencia en la institución educativa. Además, por ser un producto de generación de nuevo conocimiento resultado de la investigación interdisciplinaria, incluye las principales fuentes bibliográficas que soportan el proyecto.

Figura 10

Texto Didáctico *Convivir Sanamente. Despedida*

<p>¡Recogiendo frutos!</p> <p>...Y así fue esta grata experiencia para canalizar lo que hoy presentamos como Texto didáctico <i>Convivir sanamente...</i> Gracias a los docentes y estudiantes de Comunicación para el desarrollo y de Psicología por hacer parte de esta creación; a los personajes Avelino, Gran Gráfico, Gran Asustador, Gran Invidio, Torpazo, Torpazito, Pipo y Ampelito por enseñarnos el mundo de las emociones; a la comunidad educativa Camilo Torres, Sede del Suro, por su compromiso; y a la Universidad Pontificia Bolivariana, Sede Medellín, por permitir la transformación humana y social.</p> <p>Su propósito es brindar apoyo a los estudiantes de los cursos Comunicación para el desarrollo y Psicología educativa para el entrenamiento en habilidades sociales, autocontrol de emociones, resolución de conflictos y sana convivencia, ejes articuladores de la práctica académica de ambos cursos, y es medio educativo para desarrollo del Programa Conviviendo.</p>  	<p>Bibliografía</p> <p>Acosta, A. (2008). La comunicación como vía hacia una educación contextual. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.</p> <p>Alcalá Mayor de Bogotó. (2018). <i>Observaciones metalingüísticas para el fortalecimiento del Plan institucional de convivencia escolar</i>. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.</p> <p>Bolton, J. y Kutz, A., (2015). Diseño de un currículo didáctico que apoye el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Nacional José María Córdoba, Sede Camilo Lamadrid. Medellín, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana, Sede Medellín.</p> <p>Bonaria, A. (1977). <i>Social Learning Theory</i>. Englewood Cliffs, Prentice Hall.</p> <p>Chile, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. Valdivia: Universidad de Valdivia.</p> <p>Cif, F., Díaz, A., Pérez, M., Serrano, M., (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. Ciencia y Enfermería, 14(2).</p> <p>Cuervo, J. (1978). <i>Social skills training with children</i>. New York: Plenum Press.</p> <p>Díaz, E. (2019). Programa de actividades lúdicas para desarrollar habilidades sociales. <i>Revista Horizontes</i>, 2.</p> <p>Delgado, F., Malluk, A. (2015). Educación metalingüística socioemocional para promover la sana convivencia en las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Medellín. En A. C. Corbié, <i>El Caribe más allá del mar: El mundo sur del Atl. 1</i>. Colombia: ACOLEC. ISBN 978-958-5997-0-6.</p> <p>Delgado, F., Malluk, A. (2018). <i>Habilidades sociales y convivencia escolar: una estrategia para la escuela como territorio de paz. Terceridad y desarrollo territorial. La configuración regional</i>. En A. C. Corbié, <i>Terceridad y desarrollo territorial. La configuración regional</i> (Vol. 1). ACOLEC. ISBN 978-958-5997-4-4.</p> <p>Delgado, F., Pérez, F. (2014). <i>Violencia escolar desde las palabras docentes en la institución educativa Camilo Torres de Medellín durante el año 2012</i>. Maestría en Educación, Universidad Santo Tomás, Bogotá. Facultad de Humanidades UNSE (2006). <i>Diseño de conflictos de autoconstrucción</i>. Argentina: Universidad Nacional Santiago del Estero.</p> <p>Hernández, E., Fernández, C. Sospitri, F. (2003). <i>Metodología de la investigación</i> (3ª ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.</p> <p>Huergo, J., Fernández, M. (2000). <i>Cultura escolar, cultura mediática</i> (Intercrónicas Vol. 1). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>Kaplan, M. (1997). <i>De media y fines en comunicación educativa</i> (SIE) (CIESPAL, Recopilador) Chetani. <i>Revista latinoamericana de comunicación</i>.</p> <p>Ministerio de Educación Nacional. (2014). <i>Guía pedagógica para la convivencia escolar</i>. Ley 1420 de 2011. Decreto 1462 de 2013. Bogotá, Colombia.</p> <p>Naciones Unidas. (1999). <i>Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz</i>. Resolución 53/243.</p> <p>Ompag, E. (2007). <i>La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla</i>. Programa educativo de generación de maestros entre competentes y competentes. España: Consellería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.</p> <p>Ortega, F., Coll, (2004). <i>Convivir la convivencia</i>. Barcelona, España: EDESE.</p> <p>Rivas, C. (2018). <i>Bolivia, problema sin resolver. Dos historias, una misma realidad</i>. Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario.</p> <p>Unafel. (2011). <i>Violencia escolar en América Latina y el Caribe</i>. Superficie y fondo. (V. M. Luján Guzmán, Ed.) Panamá, República de Panamá.</p> 
--	--

Fuente: Texto Didáctico *Convivir Sanamente*, 2020.

Finalmente, la contraportada contiene una reseña de la obra que explica al lector el propósito formativo del documento, acompañada con la identidad visual de la Editorial.

Figura 11

Texto Didáctico Convivir Sanamente. Contraportada



Fuente: Texto Didáctico Convivir Sanamente, 2020.

Conclusiones

Los medios educativos son de gran importancia para el proceso formativo de educadores y educandos; más cuando son resultado de un trabajo interdisciplinario que nace en el seno de la investigación formativa y científica propia de las Ciencias Sociales y Humanas. Sin duda, promover la participación de los diferentes actores de la convivencia escolar en Montería e incentivar el diálogo de saberes entre la Educación, la Psicología y la Comunicación Social, no solo

Volver



enriqueció teórica y conceptualmente el trabajo, sino que, además, generó un impacto aún mayor en la medida en que los alcances permearon la realidad de las instituciones educativas de la región y, por ende, su práctica educativa.

El *Texto Didáctico Convivir Sanamente* simboliza la integración de las funciones sustantivas Docencia, Investigación y Proyección social. Por un lado, se gesta en los proyectos de aula de las facultades de Comunicación y Psicología en las áreas de Comunicación para el desarrollo y Psicología educativa respectivamente. Estos proyectos de aula trascienden el aula de clases y proponen un trabajo de campo en los colegios de estrato uno y dos de la ciudad, con el fin de conocer más de cerca la realidad de la convivencia escolar y aportar al mejoramiento de la calidad de vida de la población más vulnerables. El trabajo desarrollado, motiva el interés de los semilleros GECO y Eros Pathos, que le dan el carácter de investigación formativa, para que más tarde, docentes adscritos a los grupos COEDU y Cavida, lideran la investigación científica interdisciplinaria que da origen al texto didáctico.

El uso del *Texto Didáctico Convivir Sanamente* en los contextos educativos donde se desarrolla el *Programa Conviviendo* y en aquellos que busquen fortalecer su estrategia psicosocial para la sana convivencia, revoluciona la manera de enseñar e innova los métodos y metodologías para ir más allá de la forma tradicional del conocimiento. El resultado alcanzado, sitúa a las instituciones educativas de Montería en modelo en cuanto al desarrollo de acciones psicosociales mediadas por la Educomunicación, con un medio educativo propio, ajustado a sus necesidades e intereses, que aporte a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de paso a nuevos actores e interacciones en la escuela y la sociedad, con miras a generar un ambiente de bienestar tanto emocional como material, que optimice las condiciones de vida de educandos, educadores, familia y comunidad circundante.



Referencias

- Afacom. (2004). Proyecto para el diseño y elaboración de Exámenes de Calidad de la Educación. Bogotá, Colombia. Disponible En: <https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/INT/article/download/820/830>
- Aparici, R. M. (s.f.). Calidad de vida y educación. Revista de educación MECD. Recuperado de: <http://www.mecd.gov.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre264/re2640513055.pdf?documentId=0901e72b813ce938>
- Barbas, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado el 2016, de <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/viewFile/22/20>
- Buelvas, M., Delgado, F., Malluk, A., & Padilla, C. (2019). La cartilla como mediación para el desarrollo de una estrategia de afrontamiento prosocial que promueva la sana convivencia en instituciones educativas de Montería. Editorial UPB.
- Cid, P., Díaz, A., Pérez, M., Torruella, M., & Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y enfermería*, 14(2).
- Delgado & Malluk. (2018). Habilidades sociales y convivencia escolar, una estrategia para la escuela como territorio de paz. Territorialidad y desarrollos territoriales. La configuración regional. En A. C. Caribe, *Territorialidad y desarrollos territoriales. La configuración regional* (Vol. 1). ACOLEC. ISBN 978-958-58957-4-4.
- Delgado, F., & Henao, F. (2014). *Violencia escolar desde los relatos docentes en la institución educativa Camilo Torres de Montería durante el año 2013*. Maestría en Educación. Universidad Santo Tomás, Bogotá.
- Fahara, M. (1996). La educación encierra un tesoro. (Unesco, Recopilador) Santillana.



- Fariño, S., Puche, M., & Urzola, A. (2008). Diseño de un medio alternativo que enseñe a los habitantes del barrio Mocarí, de la ciudad de Montería, a elaborar huertas caseras para garantizar su seguridad alimentaria. Montería, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana Montería.
- Gomez, C. (2002). La convivencia escolar como factor de calidad. (5). Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado.
- Lambertino, M. (2017). Educomunicación como mediación en el diseño de una estrategia de afrontamiento prosocial para la sana convivencia en instituciones educativas de la ciudad de Montería. Universidad Pontificia Bolivariana Montería.
- Malluk, A., & Delgado, F. (2020). Participación ciudadana y construcción de paz *Reflexiones, estudios contemporáneos e intervención*. Capítulo 12 Programa Conviviendo: estrategia socioeducativa mediada por la Educomunicación para la promoción de la sana convivencia en instituciones educativas de Montería. Colombia. ISBN: 978-958-764-892-8. Editorial UPB.
- Malluk, A., Jalilie, E. & Delgado, F. (2020). Texto Didáctico Convivir Sanamente. Colombia. ISBN: 978-958-764-892-8. ISBN: 978-958-764-889-8. Editorial UPB. DOI: <http://doi.org/10.18566/978-958-764-889-8>
- Martínez, E. (2015). Portal experiencias educación y comunicación. Disponible En: <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0016educomunicacion.htm>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Guías pedagógicas para la convivencia escolar Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013.
- Ortega, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. España: Universidad de Córdoba. Disponible En: https://www.researchgate.net/profile/Rosario_Ortega-Ruiz/publication/237232581_LA_CONVIVENCIA_UN_MODELO_DE_PREVENCION_DE_LA_VIOLENCIA/links/02e7e532e122ccd65e000000.pdf
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2007). Violencia escolar: claves para



comprenderla y afrontarla. (E. Abierta, Ed.) Universidad de Sevilla/Universidad de Córdoba.

Pineda, N. (1999). Tres conceptos de ciudadanía para el desarrollo de México. (101). Este País.

Quintero, A., & Jacome, C. (2014). Diseño de una cartilla como apoyo didáctico a la asignatura de Zootecnia de la carrera de Zootecnia de la Universidad Francisco de Paula Santander seccional Ocaña. Ocaña, Colombia: Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña. Disponible en: <http://repositorio.ufpso.edu.co:8080/dspaceufpso/bitstream/123456789/435/1/25835.pdf>

Rivas, C. (2015). Bullying, problema sin resolver. "Dos historias, una misma realidad". Universidad del Rosario.

Unicef. (2011). Violencia escolar en América latina y el Caribe. Superficie y fondo. (V. M. Lyda Guarín, Ed)

6

**CAPÍTULO
SEIS**

Perspectivas de Innovación Pedagógica para la construcción de una sana convivencia en la escuela

Laureano Jannin Mercado Otero
Dalis Del Carmen Vergara Guerra
Sandra Patricia Morales Ramos
Tatiana Guerra Monterroza
Fabio Antonio Geney Mendoza

Introducción

La presente investigación hace referencia al tema de convivencia escolar y la manera cómo esta se ve afectada en el ámbito educativo, debido a las actitudes comportamentales negativas reflejadas por los estudiantes en la interacción con sus pares, aspecto este que ha causado deterioro de las relaciones interpersonales y que, de una manera u otra, dificultan su calidad de vida y la sana convivencia.

Para analizar esta problemática escolar fue necesario detallar sus causas, entre las cuales se destaca el contexto donde viven los alumnos, el cual se encuentra caracterizado por la mala interacción en el seno familiar al que pertenecen, la presencia de hogares disfuncionales, casos de violencia intrafamiliar; además, la gran mayoría habitan en sectores de la periferia, que se encuentran enmarcados en un contexto sociocultural machista, de bajos recursos económicos y expuestos al consumo de sustancias psicoactivas. Así mismo, en los padres de familia se observa un marcado índice de analfabetismo, paternidad irresponsable, madres solteras y la falta de diálogo formativo.



Sumado a todo lo anterior, se encuentran todas las décadas de violencia en las que nuestro país ha sido golpeado, lo que ha marcado desde su historia una serie de problemáticas o conflictos sociales, dentro de las cuales se resaltan la indiferencia e injusticias, la intolerancia, la falta de afectividad e irresponsabilidad de los actos cometidos por una persona. Ahora, si se mira la educación colombiana, se observa que es compleja y cada día más exigente; en la cual más que dedicarse a orientar aprendizaje, contenidos científicos y culturales, se debe propender por la ejecución y planeación de estrategias pedagógicas, que sean adecuadas a una integración social y profesional del individuo, las cuales requieran de la composición de los contextos familiares, sociales e institucionales, y de esta manera, contribuir a la construcción de una personalidad firme, caracterizada por el desarrollo de principios que generen valores, que actualmente son emergentes en la sociedad, para la buena convivencia del individuo y el mejoramiento de su calidad de vida.

En este sentido, todos estos aspectos que afectan a la convivencia escolar han tenido gran incidencia en el deterioro no solo de la calidad de vida de nuestros niños y jóvenes, sino de la calidad educativa de nuestro país. Por tal razón, el Ministerio de Educación Nacional, a través de diferentes estrategias de orientación, ha intentado dar solución a la misma, al proponer la Escuela de Padres, como uno de los mecanismos de integración, participación y formación de sus hijos, al considerar que a través de esta, se le puede ofrecer un espacio oportuno para encontrarse y relacionarse de manera más afectuosa, al tiempo que permite planear estrategias que ayuden a mejorar las relaciones familiares; a pesar de este esfuerzo, no se ha logrado una solución global a dicha problemática, porque cada contexto educativo posee diversas situaciones particulares, que impiden dar solución con una estrategia nacional.

En la actualidad, los planteles educativos del país, se enfrentan a un fenómeno social, que surge a partir de las actitudes comportamentales negativas que manifiestan los estudiantes, debido a la violencia intrafamiliar a la que están expuestos, problemática que incide en la Convivencia Escolar, en su calidad de vida y a su vez en el rendimiento académico.

En consecuencia, estos elementos descritos y con miras a contribuir con la formación de seres íntegros, responsables con la sociedad y consigo mismo, el grupo investigador se motiva a realizar un análisis que permita plantear una serie de estrategias innovadoras que contribuyan a demostrar, que a través de las prácticas pedagógicas se puede mejorar la convivencia escolar.

Es así, como se pone al servicio de toda la comunidad educativa e investigativa, un abanico de estrategias educativas innovadoras que buscan hacer un aporte enmarcadas en la utilización de las TIC, en las cuales los estudiantes disfrutará con actividades de interacción y visualización, desarrollando competencias de procesamiento y manejo de información, a la vez que desarrollarán procesos, en los que se haga evidente la estimulación, la creatividad, la experimentación y manipulación, el trabajo en equipo, así como actividades que despierten la curiosidad y el espíritu investigativo, sin dejar a un lado el ritmo de aprendizaje de los niños y jóvenes; todas estas estrategias propenden por el respeto, la igualdad de género, creencias y cultura; factores determinantes para una buena convivencia escolar, que generan a su vez en los estudiantes, un cambio motivacional que ha de contribuir a su calidad de vida y en el buen desempeño académico.

Una mirada a las prácticas pedagógicas y a la convivencia escolar: hacia la formación de escenarios de paz

Es necesario analizar algunos preconceptos del tema de práctica pedagógica y convivencia escolar, las cuales permitirán tener una mirada holística en el contexto escolar, ya sea por su intencionalidad o por su proceso cíclico y dinámico. “La práctica pedagógica es una actividad cotidiana que realiza el docente, orientada por un currículo, en un contexto educativo, dirigido a la construcción de saberes y formación de los estudiantes como vía para el desarrollo personal y social” (Díaz, 2002, p. 14) y,

Las prácticas pedagógicas, son un conjunto amplio de procedimientos, y estrategias que permite regular las intenciones en espacios educativos, donde el maestro enseña y ayuda a construir significados, reflexionando en su quehacer



profesional, según sus saberes y la experiencia en su accionar. (Zabala, 2002, p. 35).

En este sentido, resulta interesante implementar en las aulas de clases prácticas pedagógicas que contribuyan a dar solución al contexto educativo, en donde se han identificado problemáticas escolares que requieren de atención por parte de los docentes, asumiendo el compromiso de fortalecer la formación integral de la personalidad de los educandos; lo que hace conveniente que se optimice el quehacer pedagógico a través de una comunicación interactiva, creativa, flexible, analítica y reflexiva, entre otros aspectos importantes, que garanticen un aprendizaje significativo, caracterizado por una buena convivencia escolar.

En cuanto al término de Estrategia se define como “la ciencia o arte de combinar y coordinar las acciones con vistas a alcanzar una finalidad. Corresponde a una planificación para lograr un resultado con proposición de objetivos a alcanzar y medios considerados para lograrlo” (Mialaret, 1984, p. 213); al igual que son:

Medios y recursos de ayuda pedagógica, que el docente utiliza en forma reflexiva y flexible, para alcanzar logros de aprendizajes significativos, adaptados al conocimiento y contextos según circunstancias y secuencias de la enseñanza, priorizando características cognitivas y sociales de los sujetos. (Díaz, 1998, p. 12).

Se hace necesario, además, reflexionar sobre el concepto de Convivencia Escolar, entendida como “cultura de las relaciones interpersonales o grupales que se generan en una escuela, adquiere relevancia de ser analizada; pues esta contiene los elementos indispensables para lograr comprender el posicionamiento más estructural en torno a la educación” (Cornejo, 2000, p. 32). Con este concepto se asume que la convivencia es el escenario propicio para analizar y comprender la medida en que las prácticas pedagógicas se están orientando hacia su ideal, es decir, a la construcción y empoderamiento de un aprendizaje significativo para los estudiantes,

o hacia el fortalecimiento de las interacciones sociales sanas. Es conveniente, también, analizar la afirmación de Banz (2008),

Tanto el clima escolar, en particular, como la forma de convivencia escolar, en un sentido más amplio, tienen comprobados efectos sobre el rendimiento de los alumnos, su desarrollo socio-afectivo, ético, el bienestar personal y grupal, y sobre la formación ciudadana. (p. 6).

Frente a esta afirmación, resulta relevante tener en cuenta que el desarrollo del rendimiento académico de los estudiantes, como también de su personalidad, está sujeto a la buena interacción que tenga en su medio escolar, familiar o social, es decir, este aspecto define, en parte, el desempeño las competencias ciudadanas.

Con referencia a lo anterior, Ortega (2007) afirma que, “la convivencia no ha de entenderse sólo como la ausencia de violencia, sino principalmente como el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias que contribuyan a un clima de confianza, respeto y apoyo mutuo en la institución escolar” (p. 50). Cabe analizar, ante este concepto, que una buena práctica educativa debe propender por visionar la convivencia como el proceso caracterizado por las buenas relaciones sociales y la ayuda mutua de todos los miembros de una comunidad educativa, y no solamente enfocarla a pensar que este es la simple ausencia de conflictos en el aula, ya que en este sentido no tendría razón de ser para la formación integral de los educandos.

Por tanto, también se resalta la afirmación hecha por los autores Sánchez y Ortega-Rivera (2004, como se citó en Del Rey, Ortega y Feria, 2009), quienes indican que la convivencia implica

(...) un orden moral que está implícito, o debería estarlo, en todos los acontecimientos normativos y convencionales de la vida escolar. Pero más allá de lo normativo-pedagógico, la convivencia, desde el punto de vista psicológico, implica la formación para comprender el punto de vista del otro. (p. 160).

Cabe destacar, que la afirmación lleva a que el ser humano reflexione acerca de la estimación y el respeto hacia sí mismo, logrando



un nivel suficiente de autoestima, que le permita actuar con solidaridad, tolerancia y comprensión hacia los eventos cotidianos de la naturaleza humana en la sociedad, puesto que el comportamiento debe ser desde la óptica de lo moral y lo ético, más no porque lo normativo y legal así lo exija.

Cabe anotar, la necesidad de clarificar algunos conceptos afines a la problemática en estudio, resaltando entre ellos el conflicto y sus perspectivas positivas; la violencia, sus consecuencias y tipos; y la agresividad, a través del acoso escolar, matonismo o bullying, y la negociación y consenso en grupo. En efecto, según Grasa (1987), Jares (1997), (2001), Morollon (2001) y Torego (2000^a) (como se citó en Álvarez et al., 2007) el conflicto “es una discrepancia o desacuerdo provocado por opiniones, puntos de vistas, posiciones o intereses encontrados incompatibles, pudiendo ser esta incompatibilidad real o percibida” (p. 49); en efecto, el conflicto posee unas perspectivas positivas planteadas por Gairin (1994) y Jares, (1999; 2001) (como se citó en Álvarez et al., 2007).

(...) es algo inevitable, potencialmente positivo y necesario, porque si se aborda a través del diálogo, del respeto y con la participación de los invitados, la relación mejorará y la solución propuesta será la más eficaz, mientras sea aceptada por todos los implicados (p. 50).

Interpretando estas ideas, se dice que el conflicto es la esencia o manifestación de los desacuerdos entre personas, pero a su vez se torna necesario para llegar a la toma de unas decisiones en búsqueda de acuerdos que permitan dar solución al mismo, en forma consensuada, y así hacer más sustancial las relaciones sociales.

El concepto de violencia, según Álvarez et al. (2007) “es el comportamiento con el que intencionalmente se causa un perjuicio o un daño a una persona, colectivo o institución. En muchas ocasiones el origen de un comportamiento violento es un conflicto mal gestionado” (p. 51); este accionar posee unas consecuencias definidas por Álvarez et al. (2007):

La violencia, si no es atajada a tiempo, puede dar lugar a una escalada del conflicto que lo agrave cada vez más, provocando tanto el deterioro de la relación como la no consecución por parte de los implicados de sus objetivos. (p. 51)

Además, existen muchas formas de manifestar el accionar violento en el ámbito escolar, según Fernández (2001, como se citó en Álvarez et al., 2007):

Violencia verbal (insultos, motes, amenazas, sembrar rumores, expresiones de irrespeto), exclusión social (ignorar, rechazar, no dejar participar), violencia física (peleas, golpes, agresiones con objetos) actos disruptivos (levantarse constantemente del asiento, tirar cosas durante la clase), robos, destrozos, esconder cosas. (p. 62)

La anterior afirmación, amerita que los docentes tengan claro el concepto de violencia, consecuencias y tipos de estas, con el afán de orientar a los estudiantes para evitar este tipo de situaciones, y en la medida en que se presente, poder planear e implementar estrategias pedagógicas que, por su carácter innovador y lúdico, minimicen las dificultades de convivencia causadas por dicho problema.

Ahora bien, en lo que respecta a la agresividad, a través del acoso escolar, matonismo o bullying, según Mollá et al., (2009), “refiere las actuaciones de intimidación física adquiridas por malos usos en el proceso de socialización, incluye multitud de formas de violencias: maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado” (p. 68). Frente a esta afirmación, se evidencia el alto grado de compromiso que debe tener la familia, como primer núcleo socioafectivo en el que se desenvuelven los niños; la escuela, como garante en su proceso educativo, para la formación integral; y el Estado, como responsable de garantizar y propender la sana convivencia dentro de la sociedad; es decir, cada uno de estos entes debe asumir responsablemente su rol para contribuir con el desarrollo de las competencias ciudadanas.



Es importante, también resaltar el concepto de negociación, mediación y consenso en grupo. Álvarez et al. (2007) los definen como: Negociación (partes en disputa se encuentran cara a cara para buscar, una solución satisfactoria), mediación (partes en conflictos buscan solución con la ayuda de un tercero neutral), consenso (personas en conflicto se reúnen para buscar una solución satisfactoria para todos). (p. 68).

En virtud del análisis anterior, se estima que tanto la negociación como la mediación y el consenso en grupo, deben ser tenidos en cuenta e implementados a través de las prácticas pedagógicas, para orientar a los estudiantes acerca de las acciones a seguir en la eventualidad en que se presenten situaciones conflictivas en el ámbito escolar y fuera de este.

Metodología

En primera instancia, la ruta metodológica en la que se encuentra enmarcada esta investigación es cualitativa, por cuanto requirió del desarrollo de un proceso cuidadoso, sistemático y empírico que, a través de la observación, condujo a unas suposiciones con fundamentos, que luego, por medio de la interpretación se pueden esclarecer, generando nuevas suposiciones. En palabras de Blasco y Pérez (2007), “este tipo de trabajo estudia la realidad en su contexto y cómo sucede, identificando fenómenos de acuerdo a las personas implicadas, utilizando diversos instrumentos de recolección para describir situaciones problemáticas y significados de las mismas” (p. 25). Tal como se observa, y por las características de este enfoque, se consideró pertinente la implementación del método Investigación – Acción.

En lo que respecta a la población objeto de este estudio, estuvo compuesta por 243 estudiantes del grado cuarto, pertenecientes a las Instituciones Educativas Simón Bolívar, Colomboy y el Centro Educativo Guáimaro del municipio de Sahagún, Córdoba, Colombia. En cuanto a sus edades, oscilaban entre los 8 y 14 años de edad. La muestra estuvo constituida por 61 estudiantes y fue de tipo no probabilística.

En cuanto a los instrumentos aplicados, fueron la guía de observación a los profesores y la guía del taller a los estudiantes, con el fin de analizar las estrategias que utilizan los docentes en su quehacer pedagógico, para posteriormente diseñar estrategias innovadoras en las prácticas pedagógicas que fomenten la convivencia escolar en los estudiantes.

Discusión y Análisis de la información recolectada

En este acápite se hace referencia a los hallazgos encontrados durante la aplicación de los instrumentos, con los cuales se recolectó la información necesaria para dar continuidad al trabajo de investigación. Se trata entonces de evidenciar las categorías emergentes que permitieron determinar la tematización en correspondencia con el problema y los objetivos planteados.

En relación con las estrategias utilizadas por los docentes en sus prácticas pedagógicas que permitan mejorar la convivencia escolar en los estudiantes, se pudo evidenciar que en su mayoría estos usan estrategias pedagógicas tradicionales, que solo son enfocadas al logro de los resultados académicos, dejando de lado el fortalecimiento de la convivencia escolar, motivo por el cual se percibe en los estudiantes brotes de indisciplina, reflejados en agresiones físicas y verbales entre compañeros, palabras vulgares, apodos y negativos mensajes escritos que van de un puesto a otro ridiculizando al compañero; así mismo, al momento del trabajo en equipo se muestra una apatía y/o irrespeto, es decir, no se evidencia una estrategia organizada, donde el maestro pueda intervenir en los hechos, que, en palabras de Alvero (1976, como se citó en Torricella, 2007) es un “plan de acción ordenado a un fin determinado, destreza, habilidad para dirigir un asunto”(p. 20).

Otro aspecto a resaltar, es la relación docente – estudiante, que se encuentra enmarcada en evidente grado de autoritarismo, donde la mayoría de los estudiantes solo son controlados cuando existe la presencia visual del docente hacia ellos, en caso contrario, se presentan los actos de indisciplina ya descritos; también, se pudo evidenciar que, ante las inconformidades y quejas que los niños manifiestan a su



profesor, la reacción de este es de regaño, diciéndoles “que molestan mucho y que a cada rato se la pasan colocando quejas, o simplemente los ignora”; alejándose así de la teoría de Cámere (2009) quien sostiene que,

(...) La relación profesor-alumno se basa en la apreciación de papeles establecidos que delimitan, precisan y consolidan la función del docente, quien debe instruir, estimular, corregir, formar y orientar siendo ejemplar, para lograr el afecto y la admiración de sus alumnos. (párr. 19)

En cuanto al manejo de conflictos, se encontró que los docentes no tienen definidas estrategias y tampoco recursos para afrontarlos, sino que estos son remitidos a un docente orientador o coordinador; desviándose así del postulado de Torrego et al. (2006), quien afirma,

(...) El docente es mediador, crea climas emocionales positivos, con herramientas para manejar situaciones conflictivas. Negociar le habilita acceder a la comprensión emocional de un conflicto, la objetividad permite empatía e imparcialidad en el sentido de mostrar respeto hacia los implicados. (p. 38)

En lo que respecta al diseño de estrategias innovadoras en las prácticas pedagógicas que fomenten la convivencia escolar en los estudiantes, se logró en primera medida una aceptación del colectivo docente en apropiarse de todas las estrategias, reconociendo la importancia de transformar sus prácticas pedagógicas, convirtiéndose en un agente activo, moderno, centrado en las necesidades de los estudiantes y del contexto en el que se relaciona; en palabras de Furlan (2010), «Acciones que permiten que los actores escolares puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y para la paz»

Así mismo, los docentes se tornaron más asertivos a la hora de resolver los conflictos entre los estudiantes, es decir, aprovechaban positivamente estas situaciones para darle una mejor solución, poniendo en práctica las estrategias y la cultura de las mediaciones, negociación y conciliación.

En cuanto al clima escolar, este se tornó más armónico en los grados en que se intervino y aplicó la propuesta, se pudo observar entre los estudiantes más diálogo entre ellos para resolver sus diferencias, a buscar mediaciones para llegar a un acuerdo cuando se presentaban desacuerdos, pero lo más significativo fue la disminución de los brotes de indisciplina tanto en los salones de clases como en el receso o descanso.

Desde la perspectiva del grupo investigador y basado en los hallazgos, se plantea la necesidad de diseñar un programa de intervención con estrategias innovadoras que se pueden implementar en las prácticas pedagógicas, para mejorar la convivencia escolar, el cual lleva por nombre “Convivir nos hace feliz”.

Alternativas Pedagógicas para fortalecer la Convivencia Escolar: una propuesta de intervención

Ante la problemática ya mencionada y buscando dar solución a la misma, el grupo investigador pone al servicio de la comunidad educativa el diseño de estrategias innovadoras, cuyo propósito es fomentar la convivencia escolar a través de la mediación tecnológica y lúdica en las prácticas pedagógicas de los estudiantes.

Estrategia “Convivir nos hace feliz”

La propuesta “Convivir nos hace feliz” consta de una serie de estrategias que buscan fortalecer la convivencia escolar, a través del enfoque humanista con el que se pretende un desarrollo personal del estudiante, en la medida que fomente las buenas relaciones y la participación activa de los mismos en su contexto escolar, orientándolos a tomar decisiones asertivas que los aleje de las situaciones conflictivas que manifiestan; y un enfoque psicológico, en la medida que reflexionen acerca de los aspectos que están afectando la convivencia escolar y las posibles acciones de solución, permitiendo un cambio de pensamiento y emociones negativas hacia unas conductas comportamentales positivas que favorezcan el aprender a vivir y convivir con los demás.



Las actividades que se van implementar van encaminadas a fomentar la convivencia escolar a través de un OVA y la lúdica para dar solución a la misma; estas se estructuran con base en tres fases: sensibilización, intervención y evaluación.

Fase de sensibilización: consta de cuatro etapas que tienen como finalidad la socialización de la propuesta a los directivos, docentes y estudiantes de las instituciones a intervenir.

Etapas 1: Presentación de la propuesta por medio de carteleras, frisos, pasacalles, vallas y audios publicitarios, que promuevan aspectos relacionados con la misma, lo anterior con aras que la comunidad educativa tenga conocimiento de su propósito.

Etapas 2: Socialización de la propuesta de intervención a los directivos de las instituciones vinculadas en el proyecto de investigación, a través de una charla apoyada con presentaciones que expliciten el proyecto, al tiempo que les permita conocer la importancia de su aplicación en el contexto educativo y que los motive a generar espacios para su implementación.

Etapas 3: Socialización de la propuesta de intervención a los docentes de las instituciones, a través de una charla apoyada en presentaciones que les permita conocer la importancia de la aplicación y que los motive a participar activamente en su implementación.

Etapas 4: Lanzamiento de la propuesta de intervención con los estudiantes a intervenir, a través de carteleras, frisos, pasacalles, vallas y audios publicitarios, que les permita sensibilizarse acerca de la imperiosa necesidad de fomentar una sana convivencia.

Fase de intervención: Esta consta de actividades tales como: Observo mi Entorno Educativo que se realiza a través de una guía de observación desarrollada en dos momentos (dentro y fuera del aula de clases); la Creación del Baúl de Convivencia por cada estudiante, que consiste en decorar una carpeta con manualidades e imágenes alusivas a la convivencia, y que tiene como objetivo recopilar reflexiones y



producciones de los estudiantes durante el desarrollo de la propuesta; la actividad Hablemos de Convivencia, Reflexiono y Escribo para Convivir mejor, trabajemos por Convivir Mejor, Analicemos nuestra Convivencia y Estrategias a Favor de la Convivencia.

Por otro lado, la Creación del Baúl de la Convivencia durante dos sesiones; en la primera se efectúa una dinámica motivacional que busca crear ambientes de confianza y presentación entre los participantes, con el fin de conocer de ellos su entorno familiar; y luego la elaboración del baúl donde expongan, a través del trabajo colaborativo, su creatividad, además de fortalecer sus relaciones interpersonales.

A continuación, se comparten las guías para los docentes con sus respectivos talleres para llevar a cabo con los estudiantes:

Guía del taller N° 1: Creando mi baúl de la convivencia

Objetivo: Propiciar en los niños y niñas de las instituciones educativas, un espacio de interacción lúdico – creativo, que fortalezca las relaciones interpersonales de los participantes.

1. Dinámica de presentación: una vez realizada la bienvenida, se procederá a desarrollar la presentación de los integrantes a través de la dinámica “los cien pies” y al tiempo deberán responder preguntas tales como ¿Con quién vives?, ¿Cuántos viven en tu casa?, ¿Tienes hermanos, qué posición ocupas entre ellos?
2. Escucho, reflexiono y participo: Explicar a los niños y niñas las distintas actividades a realizar en la puesta en marcha del proyecto, lo que se espera de estas y como ellos pueden contribuir a lograrlo.
3. Elaboración del baúl de convivencia: decoración de carpetas con diversos materiales, plasmando en ellas su creatividad con respecto a la convivencia escolar, la cual servirá para guardar las creaciones y reflexiones que realizan en la intervención del proyecto.



4. Exposición creativa: los y las estudiantes deberán presentar y explicar a sus compañeros el nombre de sus carpetas y en que se inspiró para hacerla.

Taller N° 1 para aplicar a los estudiantes: Creando mi baúl de la convivencia

Objetivo: Propiciar en los niños y niñas de las instituciones educativas, un espacio de interacción lúdico – creativo, que fortalezca las relaciones interpersonales de los participantes.

1. Dinámica de presentación: para esta se deberá hacer lo siguiente
 - Organicéense forma de círculo.
 - Recibe la escarapela con un número que te va a identificar y ubíquese la en su pecho.
 - Entona la siguiente ronda “El ciempiés”

“EL CIEMPIÉS”

El ciempiés no tiene pies
Si los tiene, pero no los ve
El ciempiés presenta sus pies
Que se presente el pie

(Pendiente al número que digan)

- Quien tenga el número indicado deberá presentarse, respondiendo las siguientes preguntas: ¿Cómo te llamas? ¿Con quién vives?, ¿Cuántos viven en tu casa?, ¿Tienes hermanos, qué posición ocupas entre ellos? Y así sucesivamente hasta que todos hagan su presentación.
2. Escucha, reflexiona y participa
 - Escucha la explicación que te hará la docente sobre las diferentes etapas del proyecto y la finalidad de este.
 - Responde las siguientes preguntas: ¿Cómo te parece el proyecto? ¿Crees que es necesario aquí en la institución? ¿Por qué? ¿Qué es lo que más te llama la atención?
 - Aporta tus sugerencias con respecto al mismo y bienvenido al mismo.
 3. Elabora tu baúl de la convivencia: para esto deberás seguir los siguientes pasos:
 - Recibe la carpeta y los materiales que te entregará el docente.
 - Utilizando tu creatividad, decórala a tu gusto teniendo en cuenta la temática de convivencia escolar.
 - Ten presente que esta carpeta será tu baúl de la convivencia y en ellas guardarás todos los trabajos del proyecto, deberás traerla en cada encuentro.
 4. Exposición creativa:
 - Presenta a tus compañeros tu baúl de la convivencia, explícales en que te inspiraste para decorarla.

Guía del taller N° 2: Observo y reflexiono para convivir mejor

Objetivo: Realizar producciones textuales a partir de la observación y análisis de videos acerca de la convivencia escolar para lograr una concienciación sobre la misma.

1. Presentación del video “la vida escolar” acerca de la convivencia en la escuela, para que, a partir de la observación de este, se respondan preguntas tales como: ¿Qué es la convivencia escolar?, ¿Qué afecta la convivencia escolar?, ¿Cómo podemos mejorar la convivencia escolar? ¿Qué es el bullying? ¿Cuántas clases de agresión existen? ¿Alguna vez ha sido víctima de un bullying o agresión? ¿Has cometido actos de bullying o agresiones hacia otro compañero?



2. Socialización: los docentes investigadores explicarán la definición de los conceptos mencionados anteriormente.
3. Recepción de materiales: Entrega de materiales necesarios tales como hojas de block a color, colores, marcadores, lapicero.
4. Elaboración de producciones textuales por los estudiantes, donde describan con sus propias palabras la importancia de la sana convivencia escolar de acuerdo a sus experiencias vividas y qué recomendaciones harían en caso de generarse actos en contra de ella, este texto debe realizarlo en máximo dos hojas, para luego socializarlos y guardarlo en su baúl de la convivencia.
5. Revisión de los baúles de la convivencia.



Taller N° 2: Observo y reflexiono para convivir mejor

Objetivo: Realizar producciones textuales a partir de la observación y análisis de videos acerca de la convivencia escolar, para lograr una concienciación sobre la misma.

1. Observa el video “la vida escolar” y responde las siguientes preguntas de forma oral

https://www.youtube.com/watch?v=7U_1k_Z0d2E

<https://www.youtube.com/watch?v=gBZTStdpwYg>

- ¿Qué es la convivencia escolar?
- ¿Qué genera la mala convivencia escolar?
- ¿Cómo podemos mejorar la convivencia escolar?
 - ¿Qué es el bullying? socialices y lo guardes en tu baúl de convivencia.
 - ¿Cuántas clases de agresión existen?
 - ¿Alguna vez ha sido víctima de un bullying o agresión?
 - ¿Has cometido actos de bullying o agresiones hacia otro compañero?
- 2. Socialización:
 - Escucha atentamente la socialización de los docentes investigadores acerca de los conceptos mencionados anteriormente.
 - Realiza preguntas en caso de que no entiendas
- 3. Recepción de materiales:
 - Recibe el material que te entregará el docente: hojas de block a color, colores, marcadores, lapicero.
 - Seguidamente, elabora en forma individual un texto donde describas con tus propias palabras la importancia de la sana convivencia escolar de acuerdo a tus experiencias vividas
 - Sugiere algunas recomendaciones que harías en caso de generarse actos en contra de una buena convivencia escolar
 - Este texto debe realizarlo en máximo dos hojas,
- 4. Socialización:
 - Socializa la producción textual que realizaste
 - Guarda en tu baúl de convivencia la producción que hiciste.

Guía del Taller N° 3 para el estudio de caso: Analicemos nuestra convivencia <https://www.youtube.com/watch?v=6cVGs09LOc8>

Objetivo: Analizar casos que afectan la convivencia escolar, generando en los estudiantes una actitud crítica, reflexiva y de solución ante esta problemática.

1. Recibe y lee atentamente el siguiente caso de convivencia escolar:
“Los estudiantes ingresan al aula de clases después del descanso, aprovechan que falta una compañera, a la cual le hacen bullying todos los días, y le tiran al piso la mayoría de sus útiles escolares, voltean su silla colocando el resto de útiles encima de la misma, cuando la compañera ingresa al aula, observa la situación y lanza juicios culpando a un grupo de compañeros, generando así una discusión, en ese instante llega el docente y ante la situación pregunta “¿qué pasó aquí?”, la compañera explica el bullying al que siempre está expuesta y termina diciendo que se encuentra harta de la situación y que piensa retirarse de la institución, en ese instante le tiran bolas de papel y vuelve a señalar a sus compañeros, el profesor pregunta al grupo ¿Quién lo hizo? El grupo responde que no saben, nuevamente habla el docente “sino me dicen quien fue, los anoto en la ficha de seguimiento”, los estudiantes se quejan, el docente decide dar clases y mientras escribe en el pizarrón le lanzan bolas de papel, nuevamente alude diciendo “tampoco vieron, sino me dicen los anoto a todos menos a la compañera que también está siendo afectada”, los compañeros vuelven a quejarse sorprendidos y refutan ante la decisión del docente, hasta el punto que solo decide mandarlos a fuera, mientras él impotente se rasca la cabeza”.
2. Luego de la lectura que realizaste, responde las siguientes preguntas en forma oral:
 - ¿Quién inició la problemática?
 - ¿Quién se vio afectada?
 - ¿Por qué se origina la discusión?
 - ¿Qué actitud toma el docente ante la situación?
 - ¿Cuál es la reacción y solución que toma la afectada?



- ¿Cómo le falta el respeto al docente?
 - ¿Qué solución le dio el docente a la situación?
3. Proponga una posible solución a la situación presentada en el caso anterior de forma oral.
4. En la hoja que te entrega el profesor, escribe un informe donde expreses la enseñanza que te dejó la actividad y guárdalo en tu baúl de convivencia.

Taller N° 3: Analicemos nuestra convivencia

Objetivo: Analizar casos que afectan la convivencia escolar, generando en los estudiantes una actitud crítica, reflexiva y de solución ante esta problemática.

1. Recibe y lee atentamente el siguiente caso de convivencia escolar:
“Los estudiantes ingresan al aula de clases después del descanso, aprovechan que falta una compañera, a la cual le hacen bullying todos los días, y le tiran al piso la mayoría de sus útiles escolares, voltean su silla colocando el resto de útiles encima de la misma, cuando la compañera ingresa al aula, observa la situación y lanza juicios culpando a un grupo de compañeros, generando así una discusión, en ese instante llega el docente y ante la situación pregunta “¿qué pasó aquí?”, la compañera explica el bullying al que siempre está expuesta y termina diciendo que se encuentra harta de la situación y que piensa retirarse de la institución, en ese instante le tiran bolas de papel y vuelve a señalar a sus compañeros, el profesor pregunta al grupo ¿Quién lo hizo? El grupo responde que no saben, nuevamente habla el docente “sino me dicen quien fue, los anoto en la ficha de seguimiento”, los estudiantes se quejan, el docente decide dar clases y mientras escribe en el pizarrón le lanzan bolas de papel, nuevamente alude diciendo “tampoco vieron, sino me dicen los anoto a todos menos a la compañera que también está siendo afectada”, los compañeros vuelven a quejarse sorprendidamente y refutan ante la decisión del docente, hasta el punto que solo decide mandarlos a fuera, mientras él impotente se rasca la cabeza”.
2. Luego de la lectura que realizaste, responde las siguientes preguntas en forma oral:
 - ¿Quién inició la problemática?
 - ¿quién se vio afectada?
 - ¿Por qué se origina la discusión?
 - ¿Qué actitud toma el docente ante la situación?
 - ¿Cuál es la reacción y solución que toma la afectada?
 - ¿Cómo le falta el respeto al docente?
 - ¿Qué solución le dio el docente a la situación?
3. Proponga una posible solución a la situación presentada en el caso anterior de forma oral.
4. En la hoja que te entrega el profesor, escribe un informe donde expreses la enseñanza que te dejó la actividad y guárdalo en tu baúl de convivencia.



Guía del taller N° 4. Para aplicar con los compañeros docentes que intervienen en la formación de los estudiantes: Estrategias a favor de la convivencia

Objetivo: Analizar a través de la observación de videos la diversidad de estrategias que pueden usarse dentro de la convivencia escolar.

1. Escucha atentamente la presentación de la propuesta investigativa que realizarán los docentes investigadores, acerca de la importancia que tiene esta en el proceso de la formación integral de los estudiantes.
2. Observa atentamente el video “Maestro pide a sus alumnos que desprecien y humillen, cuando revela porque todos quedan mudos”.
3. Analiza y reflexiona a través de las siguientes preguntas de forma oral:
 - ¿Estás de acuerdo con la escena mostrada?
 - ¿Crees que la estrategia contribuye a sensibilizar a los niños hacia un cambio de actitud y por ende a solucionar los problemas de convivencia?
 - ¿En qué medida favorece la estrategia al mejoramiento de las relaciones interpersonales entre los niños?
 - ¿De acuerdo con el video, qué tipo de valores se pueden potencializar en los estudiantes para mejorar la convivencia escolar?
 - ¿Considera usted, que las conductas negativas de los niños se pueden mejorar con este tipo de estrategias o con llamados de atención?
4. A partir del video observado, diseñen algunas estrategias que favorezcan la convivencia escolar, dando orientación a problemáticas como:



- Relaciones interpersonales.
- Bullying.
- Vocabulario inadecuado.
- Faltas del respeto.

5. Socialicen las estrategias por cada grupo de docentes

Taller N° 4 para docentes: Estrategias a favor de la convivencia

Objetivo: Analizar a través de la observación de videos la diversidad de estrategias que pueden usarse dentro de la convivencia escolar.

1. Escucha atentamente la presentación de la propuesta investigativa que realizarán los docentes investigadores, acerca de la importancia que tiene esta en el proceso de la formación integral de los estudiantes.
2. Observa atentamente el video "Maestro pide a sus alumnos que desprecien y humillen, cuando revela porque todos quedan mudos". <https://www.youtube.com/watch?v=AbIIINFA2jr0>
3. Analiza y reflexiona a través de las siguientes preguntas de forma oral:
 - ¿Estás de acuerdo con la escena mostrada?
 - ¿Crees que la estrategia contribuye a sensibilizar a los niños hacia un cambio de actitud y por ende a solucionar los problemas de convivencia?
 - ¿En qué medida favorece la estrategia al mejoramiento de las relaciones interpersonales entre los niños?
 - ¿De acuerdo al video, qué tipo de valores se pueden potencializar en los estudiantes para mejorar la convivencia escolar?
 - ¿Considera usted, que las conductas negativas de los niños se pueden mejorar con este tipo de estrategias o con llamados de atención?
4. A partir del video observado, diseñen algunas estrategias que favorezcan la convivencia escolar, dando orientación a problemáticas como:
 - Relaciones interpersonales.
 - Bullying.
 - Vocabulario inadecuado.
 - Faltas del respeto.
5. Socialicen las estrategias por cada grupo de docentes.



Conclusiones

Después de haber realizado este trabajo de investigación, al que se le desarrolló la propuesta de intervención titulada “Convivir nos hace feliz”, se pudo concluir que las estrategias utilizadas por los docentes en sus prácticas pedagógicas no eran orientadas hacia la formación de la parte axiológica de los niños y niñas, motivo por el que, en su mayoría, ellos no reflejaban comportamientos direccionados hacia la sana convivencia, estas eran encaminadas principalmente al desarrollo de competencias cognitivas que solo perseguían buenos resultados en las pruebas internas y externas a las que los estudiantes eran sometidos, desviándose del fortalecimiento de los aspectos que contribuyen a la formación integral del ser humano, es decir, empleaban estrategias direccionadas al conocer y al hacer, dándole poca importancia al ser y al convivir con los demás.

Todos estos aspectos se evidenciaron por medio de la observación directa; con esta se pudo identificar que el comportamiento de los estudiantes en diferentes momentos de la jornada escolar deterioraba la convivencia, puesto que manifestaban aspectos negativos entre los cuales cabe mencionar: la intolerancia, producto de la falta de comunicación asertiva; agresiones físicas y verbales; las malas relaciones interpersonales de los estudiantes con sus pares, y a la vez con sus docentes, ya que esta se encuentra enmarcada en evidente grado de autoritarismo, que conlleva a que los niños y niñas manifiesten un buen comportamiento solo ante la presencia del profesor, lo que permite deducir que estos no tienen una idea clara sobre la importancia y necesidad de las buenas relaciones entre las personas para la sana convivencia; observándose, también, de esta manera que asumen el hecho de comportarse bien como una estrategia para evitar una sanción; de igual forma, se encontró que ante la presencia de conflictos los docentes se muestran indiferentes debido a que no cuentan con estrategias claras para mediarlos y solucionarlos.

Todo lo anteriormente expuesto, fue el resultado de la observación realizada y esto impulsó al grupo investigador hacia la búsqueda de alternativas de solución a dicha problemática, conduciéndolos hacia el



diseño e implementación de estrategias innovadoras en las prácticas pedagógicas que fomenten la convivencia escolar en los estudiantes, el cual se encuentra apoyado en el análisis y manejo de conceptos que orientaron hacia el desarrollo de actividades caracterizadas por la mediación tecnológica y la lúdica, que motivaron a niños y niñas a participar de manera reflexiva en temáticas de convivencia escolar, llevándolos a analizar los comportamientos manifestados por ellos y la forma cómo estos la afectaban, reconociendo al mismo tiempo que: son intolerantes entre ellos mismos, se colocan sobrenombres, interrumpen las clases por presencia de conflictos, se agreden física y verbalmente, se burlan de los maestros, acosan a compañeros, entre otras; obteniendo como resultado de esta actividad motivacional el hecho de que los estudiantes pudieran comprometerse hacia un cambio de actitud comportamental que aporte a mejorar la convivencia escolar en su contexto educativo.

Dadas estas reflexiones por parte de los estudiantes, se pudo concluir de manera general que la mediación tecnológica y la lúdica son estrategias innovadoras que despiertan el interés de los alumnos por participar en actividades formativas que promueven el buen comportamiento, la toma de decisiones asertivas, la práctica de valores, el buen manejo de las relaciones interpersonales, como también contribuyen a la creación de un agradable clima escolar que fortalece la sana convivencia; aspecto que de igual forma permite reconocer el hecho de que los docentes deben estar preparados para saber enfrentar los retos a los que cada día los enfrenta el mundo de la tecnología, para que así puedan saber orientar a sus estudiantes en cuanto al adecuado uso de las herramientas tecnológicas.

En este sentido, es necesario reconocer que el éxito de las prácticas pedagógicas está determinado por el tipo de estrategias empleadas por los docentes, al momento de asumir su rol de orientador. Cabe resaltar de igual forma, que las instituciones educativas deben diseñar y poseer estrategias contextualizadas que den respuesta a las necesidades educativas de sus estudiantes, pues así el maestro puede guiar de forma más asertiva sus procesos de orientación y por ende la formación de sus alumnos.

Los aspectos enunciados permiten determinar la importancia de planear y ejecutar proyectos educativos de convivencia escolar que contribuyan a mejorar y superar los malos comportamientos de los estudiantes; de esta manera, las escuelas aportarían significativamente para que la sociedad no siga enmarcada en esa ola de conflictos que hoy enfrenta nuestro país y que es de suma importancia empezar a solucionar desde el interior de las instituciones educativas.



Referencias

- Álvarez, D., Álvarez, L. y Núñez, J. (2007). *Aprende a resolver conflictos. Programa para mejorar la convivencia escolar*. CEPE
- Ariza, R. y Pertuz, C. (2011). *Los juegos tradicionales como estrategia pedagógica para mejorar la convivencia en quinto grado de la Institución Educativa Distrital Fundación Pies Descalzos* (Tesis de especialización). Corporación Universitaria de la Costa. Barranquilla, Colombia.
- Ayala, H. y Córdoba, J. (2015). *La lúdica como estrategia pedagógica para la mediación y la solución de conflictos escolares* (Tesis de especialización). Fundación Universitaria los Libertadores.
- Banz, C. (2008). *Convivencia Escolar*. <https://es.slideshare.net/jnavarro/4-convivencia-escolar>
- Blasco, J. y Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte*. España: Editorial Club Universitario ECU.
- Cámere, E. (2009). *La relación profesor – alumno en el aula*. <https://entreeducadores.com/2009/08/01/la-relacion-profesor-alumno-en-el-aula/>
- Centro Educativo Guaymaro. (2015). *Proyecto Educativo Institucional PEI*.
- Chaurra, R. y Castaño, G. (2011). *Representaciones sociales sobre la violencia: los niños y las niñas escriben sobre la violencia* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*.
- Congreso de la República de Colombia. (1994), *Ley 115*, por el cual se crea la Ley General de educación del Ministerio de Educación Nacional.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098*, por el cual se expide el Código de la infancia y la adolescencia.



- Congreso de la República Colombia. (2013). *Ley 1620*, por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.
- Congreso de la República de Colombia. (2015). *Ley 1732*, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país.
- Cornejo, R. (2000). *Clima escolar en los jóvenes de enseñanza media* (Memoria de pregrado). Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23), 159-180.
- Delors, J. (coord.). (1996). *Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. La Educación encierra un tesoro*. Unesco.
- Díaz, F. (1998). *Prácticas pedagógicas que dinamizan la Educación en la primera infancia*. <http://studylib.es/doc/5924756/pr%C3%A1cticas-pedag%C3%B3gicas-que>
- Díaz, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Trillas.
- Garretón, P. (2013). *Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de Concepción, Chile* (Tesis de doctorado). Universidad De Córdoba. Córdoba, Argentina. <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/11611/2014000000906.pdf?sequence=1>
- Gaviria, A., Guzmán, N., Meza, O. y Rendón, P. (2016). *Experiencias de convivencia en niños y niñas de la Institución Educativa María Jesús Mejía Sede primaria – Municipio de Itagüí* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales y CINDE. Itagüí, Colombia.
- Ghiso, A (2001). *Procesos, Acciones y saberes en la investigación social*



- en Colombia*. Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6 ed.). McGraw-Hill/ interamericana editores S.A.
- Herrera, K. y Rico, R. (2014). *El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela* (Tesis de maestría). Fundación Universidad del Norte.
- Hurtado, J. (2010). *Guía para la comprensión holística de la ciencia* (3 ed.). Fundación Sypal.
- Institución Educativa Colomboy. (2016). *Proyecto Educativo Institucional PEI*.
- Institución Educativa Simón Bolívar. (2015). *Proyecto Educativo Institucional PEI*.
- Marchesi, A. (2010). *Metas XXI*. Unesdoc.
- Márquez, Y. (2009). *Education and Social Development / Quality of life*. <http://yadiarjulian.blogspot.com.co/2009/08/articulo-en-ingles-y-espanol-educacion.html?m=1>
- Martínez, M. y Moncada, S. (2012). *Relación entre los niveles de agresividad y la convivencia en el aula en los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa Técnica N° 88013 Eleazar Guzmán Barrón, Chimbote – Perú* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo. Chimbote, Perú.
- Mialaret, G. (1984). *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Barcelona, España: Oikos - tau
- Ministerio de Educación Nacional –MEN- (2016). *Sistema Educativo Colombiano*. MEN.
- Mollá, R., Climent, C. y Cervera, M. (2009). *Guía de buenas prácticas para el diagnóstico pedagógico*. Tirant lo blanch.
- Morales, L. 2011. Convivencia Escolar Y Calidad Educativa. La convivencia en la escuela. *Revista Cultura*, 25, 143-165. http://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_25_1_convivencia-

[escolar-y-calidad-educativa.pdf](#)

- Muñoz, H., Rodríguez, M. y Gómez, S. (2014). *Análisis de las prácticas educativas que favorecen la convivencia escolar* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Murillo Torrecilla, F. (2010). *Métodos de investigación en educación especial* (3 ed.). España: REICE
- Ortega, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. *Revista Idea La Mancha*, 4, 50-54.
- Semana. (noviembre, 2015). Los detalles del programa Ser Pilo Paga. *Semana.com*. <http://www.semana.com/educacion/articulo/que-es-ser-pilo-paga/451289-3>
- Rivarossa, A. y De Longhi, A. L. (1998). Reflexiones sobre las innovaciones e investigaciones de los educadores en Biología, presentadas en las Jornadas de ADBIA. *Revista de Educación en Biología*, 1(2), http://www.inv.comunicare.efn.uncor.edu/wp-content/uploads/2013/05/Estrategias_didacticas_innovadoras_para_la_ensenanza_de_las_ciencias_naturales_en_la_escuela_media.pdf
- Romero, Y. (2013). *La violencia en la escuela: su construcción social y simbólica. El caso de dos escuelas primarias en Xalapa - México, durante el ciclo escolar 2011 – 2012* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Veracruzana.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Madrid, España: Universidad de Deusto.
- Sabino, C (1992). *El proceso de la investigación*. Caracas, Venezuela: Panapo.
- Schmelkes, C. (2004). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación* (2a ed.). Oxford.
- Tamayo y Tamayo, M. (1997). *El Proceso de la Investigación científica*. Limusa S.A.
- Torrego, J., Aguado, J., Arribas, J., Escaño, J., Fernández, I., Funes, S., Gil, M., Palmeiro, C., Romero, G., De Vicente, J. y Villaoslada, E. (2006). *Modelo Integrado de mejora de la convivencia*.



Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos. Editorial Grao.

Torricella, R. (2007). Ministerio de Educación Superior elibro. https://issuu.com/omarsanchez21/docs/gestion_en_centro_escolar

Zabala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Grao.



7

**CAPÍTULO
SIETE**

Medios escolares: aportes a los procesos formativos y a las potencialidades individuales y colectivas de los miembros de la escuela.⁷

Ana Lorena Malluk Marengo⁸
Flor Vicencia Delgado Sánchez⁹
Julián David Vélez Carvajal¹⁰
Hanna Patricia Ruiz Ubarne¹¹
Katiuzka Vanessa Rumié Payares¹²

Introducción

El presente proyecto de investigación tiene como objetivo analizar los procesos de uso y producción de medios escolares, por parte de los docentes y estudiantes de la Institución Educativa George's Noble School y el Colegio De La Sagrada Familia en la ciudad de Montería, a partir de las categorías conceptuales *Educomunicación* y *Medios escolares*.

7 El presente capítulo de libro es resultado del proyecto de investigación multicampus *Medios escolares: mapeo de experiencias significativas en instituciones educativas en el Valle de Aburrá y Montería*. Universidad Pontificia Bolivariana (Radicado CIDI 234M-0718-G015).

8 Magíster en Comunicación; Universidad Pontificia Bolivariana Montería; ana.malluk@upb.edu.co; [Grupo de investigación](#) en Comunicación, Derecho y Humanidades [COEDU](#); [Semillero GECO. Línea de investigación en Cultura, comunicación y educación](#).

9 Magíster en Educación; Universidad Pontificia Bolivariana Montería; flor.delgado@upb.edu.co; [Grupo de investigación](#) Calidad de Vida CAVIDA.

10 Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Pontificia Bolivariana Montería; julian.velez@upb.edu.co; [Grupo de investigación](#) en Comunicación, Derecho y Humanidades [COEDU. Línea de investigación en Cultura, comunicación y educación](#).

11 Estudiante del Programa de Comunicación Social – Periodismo. Universidad Pontificia Bolivariana Montería; hanna.ruizu@upb.edu.co; Semillero GECO.

12 Estudiante del Programa de Comunicación Social – Periodismo. Universidad Pontificia Bolivariana Montería; katiuzka.rumiep@upb.edu.co; Semillero GECO.



En lo referente a la Educomunicación, Kaplún afirma:

La Educomunicación potencia a los educandos como emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Su principal función es proveer a los grupos educandos de canales y flujos de comunicación- redes de interlocutores, próximos o distantes- para el intercambio de tales mensajes. Al mismo tiempo, continuará cumpliendo su función de proveedora de materiales de apoyo, pero concebidos ya no como meros transmisores-informadores sino como generadores de diálogo, destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de los educandos y no sustituirlas. (1998, p 35)

En lo concerniente a la categoría *Medios escolares*, Barbero expresa:

Los Medios escolares son espacios de interacción social en donde los estudiantes aprenden de otros, construyendo conocimiento colectivo. Por esto, se señala la importancia del papel del docente en el desarrollo integral de los alumnos, puesto que, los primeros deberían ser quienes provoquen el deseo de buscar conocimiento en los últimos. (1996, p. 40).

En este sentido, la comunicación es un factor indispensable en el estudio y se concibe como herramienta fundamental para educar a los estudiantes de manera distinta, con más dinamismo e innovación, de acuerdo a esto, Kaplún afirma que:

Es un mecanismo capaz de conectar el mensaje con el contexto en que es producido, esto representa una conexión entre los públicos emisores y receptores de mensajes, con sus propios territorios, mundos y sociedades. Por lo que se plantea, una perspectiva más abierta e incluyente, que facilite la interlocución entre emisores y receptores, además de su intercambio de roles. (1998, p. 50).

Romero (2019) hace el llamado, desde su experiencia, usando las estrategias de Celestin Freinet, a fortalecer la invención de estrategias pedagógicas, las cuales se deben usar dentro de los medios

de comunicación escolar, considerados herramientas que incentivan el aprendizaje en los estudiantes (Byrne, 2008). Este último autor, agrega que el uso de medios, entre estudiantes y docentes, promueve prácticas académicas, capacidades y competencias que benefician la escuela y el contexto educativo.

Entre las tendencias teóricas se destacan la relación de los medios con el aprendizaje y el uso de herramientas comunicativas en el aula de clase; entendiéndolas a partir de los hábitos de comunicación; la producción de los medios impresos, sonoros, audiovisuales y digitales en las instituciones educativas; su integración curricular en el plan de formación y la innovación en los procesos educativos a partir de su uso. Por su parte, el uso de herramientas comunicativas se enfoca a las diferentes estrategias de comunicación que existen para comunicar y educar, abarcando nuevas modalidades de enseñanza que incluyan la cualificación del recurso humano.

En Montería, Colombia, algunas instituciones educativas oficiales y privadas declaran la existencia de medios escolares; sin embargo, no siempre la trayectoria, originalidad, continuidad, participación de estudiantes, responsabilidad de docentes, incidencia en el proceso de formación e incursión en nuevos métodos de enseñanza, es la constante de los procesos de uso y producción.

Lo anterior, conduce a analizar el fenómeno en dos centros educativos de carácter privado de la ciudad, que desde sus particularidades evidencian aproximaciones y/o divergencias en la incorporación de los medios, el uso de nuevas herramientas, la concepción y proyección, los tipos de mensajes que se emiten, la producción de contenido y estética, las formas de gestión, los recursos dispuestos para tal fin y la manera como esta práctica permea el currículo acercando al educando a la realidad que vive dentro y fuera de la escuela y proporcionándole herramientas para transformar su entorno.

Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado, se propone la siguiente pregunta general ¿Cómo es el proceso de uso y producción de los medios escolares en las instituciones educativas George's Noble School y Colegio De La Sagrada Familia de la ciudad de Montería?



El anterior interrogante se abordará a partir de las siguientes preguntas específicas:

- ¿Cuáles son las características de los medios escolares de las instituciones educativas George's Noble School y Colegio De La Sagrada Familia de la ciudad de Montería?
- ¿Cómo es el proceso de uso de los medios escolares en las instituciones educativas George's Noble School y Colegio De La Sagrada Familia de la ciudad de Montería?
- ¿Cómo es el proceso de producción de los medios escolares en las instituciones educativas George's Noble School y Colegio De La Sagrada Familia de la ciudad de Montería?
- ¿Cuál es el aporte como experiencia significativa en los procesos de formación de los estudiantes de las instituciones educativas George's Noble School y Colegio De La Sagrada Familia de la ciudad de Montería, a partir del uso y producción de medios digitales?

Justificación

Este proyecto, adscrito a la *Sublínea de investigación Mediaciones* del programa de Comunicación Social-Periodismo de la Universidad Pontificia Bolivariana de Montería, se justifica en la importancia de identificar las necesidades de las instituciones educativas en relación al uso de los medios tradicionales y/o digitales para posibles aplicaciones, de acuerdo a sus características y lenguajes.

Lo anterior, implica la *generación de nuevo conocimiento*, aportando datos relevantes sobre *Educomunicación y Medios escolares* en el contexto de la Región Caribe, más específicamente en la ciudad de Montería. Asimismo, se enfoca al estudio de los medios escolares, considerados *innovaciones sociales y culturales*, que se fundamentan en las nuevas herramientas de comunicación para la formación de estudiantes, lo que impacta la propuesta curricular a partir del abordaje de la realidad de la escuela, la sociedad, el contexto donde se desenvuelve y el medio que las rodea.

Los conocimientos aportados, desde la caracterización de los medios escolares en las instituciones educativas George's Noble School y Colegio De La Sagrada Familia de la ciudad de Montería, contribuyen en gran medida a conocer de cerca la visión de los docentes y estudiantes con respecto al fenómeno, las diferencias y semejanzas en la forma de dirigir y gestionar los medios y la manera como estas medicaciones transforman las prácticas educativas, sociales y culturales de la escuela.

Además, el presente estudio se convierte en referente temático para próximos trabajos, porque describe el proceso de Educomunicación en dos instituciones educativas de la ciudad, debido a la trayectoria que presentan en la producción de los medios, que los convierten en pioneros en la gestión de este tipo de experiencias significativas y en un antecedente local.

En este sentido, se describe la forma como ambas instituciones se apropian de las plataformas digitales para informar y comunicar, lo que conduce a una manera más dinámica, creativa e innovadora de transferir el conocimiento adquirido en el aula, que trasciende al medio y viceversa. Al respecto, Barbero (1996) asegura que los medios escolares son *mediaciones* que permiten una mayor transformación e incidencia en el entorno inmediato de los estudiantes.

Objetivos

Objetivo General

Analizar el proceso de uso y producción de los medios escolares en las instituciones educativas George's Noble School y Colegio De La Sagrada Familia de la ciudad de Montería.

Objetivos específicos

- Identificar los medios escolares de las instituciones educativas George's Noble School y Colegio De La Sagrada Familia de la ciudad de Montería.
- Describir el proceso de uso de los medios escolares en las



instituciones educativas George's Noble School y Colegio De La Sagrada Familia de la ciudad de Montería.

- Describir el proceso de producción de los medios escolares en las instituciones educativas George's Noble School y Colegio De La Sagrada Familia de la ciudad de Montería.
- Identificar a partir del uso y producción de medios digitales, su aporte como experiencia significativa en los procesos de formación de estudiantes de las instituciones educativas George's Noble School y Colegio De La Sagrada Familia de la ciudad de Montería.

Desarrollo

Antecedentes

Expertos han investigado sobre la utilización de nuevas herramientas en el aula de clase y la forma como influyen en los procesos de formación de los estudiantes. Por esta razón, surge la idea de conocer los usos y producciones de los medios escolares en el George's Noble School y Colegio De La Sagrada Familia de la ciudad de Montería, instituciones educativas con características socioeconómicas similares, pero con particularidades en cuanto a la gestión de los medios y sus aportes como experiencia significativa.

En este orden de ideas, la búsqueda de los artículos se establece a partir de las categorías de análisis: *Educomunicación y Medios escolares*, en las bases de datos *Ciencias Sociales y Pedagogía-Educación* en las que se encuentran otras como *Communication and Mass Media* -especializada en todo lo relacionado con la comunicación y los medios de comunicación-, *Humanities International Complete* –especializada en todo lo relacionado con humanidades, que contiene pensamientos literarios, académicos y creativos a nivel mundial-, *Education Research Complete* –contiene trabajos a nivel educativo que van desde primaria hasta educación superior básica y especialidades en educación- y *Emerald Insight* –contiene proyectos de investigación



en temas de liderazgo educativo, educación, formación de docentes y abarca información en Ciencias Sociales-, las cuales suministran datos que se requieren para este estudio.

Los artículos encontrados se agruparon en dos ejes temáticos: *relación de los medios digitales con el aprendizaje y uso de herramientas comunicativas*.

En lo que respecta a la *relación de los medios digitales con el aprendizaje*, O. Erstad et al., (2013) presentan el artículo *Vidas de aprendizaje conectadas: jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios*, que muestra el contexto digital en que viven los jóvenes y la manera como estos nuevos medios influyen en la formación, dentro y fuera del aula:

Durante la última década, ha existido un interés creciente entre los investigadores de distintas disciplinas, para comprender mejor la forma en la que el conocimiento se traslada de un entorno a otro y sobre cómo lo experimentan los alumnos en sus prácticas y vidas cotidianas, tanto en el espacio virtual como en el espacio físico; esto se puede ver en las formas de replantear conceptos claves como «contexto», «trayectorias» e «identidad». (p. 10)

El planteamiento de los autores es fundamental, porque evidencia la importancia de promover desde las prácticas académicas de las instituciones educativas, la creación de contenidos pedagógicos que involucran docentes y estudiantes en sus etapas de creación, planeación, gestión y evaluación con miras a fortalecer la creatividad, las identidades, los derechos ciudadanos y la activa participación social a través del uso y producción de herramientas comunicativas, como lo son las plataformas digitales.

Existen otros aportes en cuanto a la relación entre la gestión de medios y el hecho pedagógico. Estudios realizados por Kaplún (1998) concluyen que la comunicación tiene como eje central fortalecer a los educandos como emisores, ofreciéndoles oportunidades, contacto y capacitación para la emisión de mensajes. Ambos expertos, consideran



que los medios proporcionan dinámicas que involucran la toma de conciencia de los actores de la comunidad educativa, lo que implica la reflexión, nuevos significados y representaciones, la acción social y la transformación del mundo.

Por su parte, en la agrupación *uso de herramientas comunicativas* se recopilan los trabajos de investigadores como M. Araiza y M. García. En su artículo *Directrices de educación a distancia en el siglo XXI: modalidades de aprendizaje, multimedios, diseños de instrucción y tendencias*, se enfocan al desarrollo de las tendencias EdTech, cuyo objetivo es la transformación digital en el sector educativo abarcando nuevas modalidades de enseñanza- aprendizaje (Araiza & García, 2018). Su investigación demuestra que las nuevas modalidades empleadas en los centros educativos son: adaptative learning, blended learning, electronic learning, flipped classroom, machine learning, Massive Open Online Courses, mobile learning, ubiquitous learning; en conjunto con nuevas técnicas y estrategias como:

Gamificación, streaming, storytelling, Bring Your Own Device al aula [BYOD] y cultura maker). Nuevos multimedios para la personalización de la educación (plataformas virtuales LMS, aplicaciones, WebQuests, recursos web 2.0 para la generación y publicación de contenidos como wikis, podcasts, vodcasts, redes sociales y blogs, Recursos Educativos Abiertos [REA], chatbots, tecnología wearable, Realidad Virtual [RV] y Realidad Aumentada [RA] y softwares educativos de ejercitación, tutoriales, simulación, constructores, juegos instruccionales, solución de problemas, editores, programas herramientas, referencial-multimedial, eduentrenimiento, hiperhistoria, historias y cuentos. (2018, p. 16).

En Colombia, los medios escolares tuvieron su comienzo en 1993 con el *Programa Prensa Escuela*, cuando se firma el convenio entre la Asociación de Diarios Colombianos, el Ministerio de Educación Nacional y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación; a esta iniciativa se unieron 15 diarios del país (Ceballos, 2015). Más tarde en 1994, se trazan sus objetivos entre los que se destacan: proporcionar los elementos didácticos necesarios para poder



alcanzar una visión científica del mundo, abierta a todas las realidades; y desarrollar el espíritu crítico y observador, la inquietud cultural que permitan aprender más allá de la Escuela (Ceballos, 2015) y formación de receptores y emisores activos y críticos, capaces de generar una cultura comunicativa (Marín, 1997).

Bajo el lema *Educación mientras informa*, la casa editorial del periódico El Colombiano lidera esta propuesta de medios escolares, que surge para aportar a la formación de los futuros periodistas desde la experiencia de los medios escolares, a la práctica periodística desde los niveles básicos académicos, a la generación de nuevos y oportunos contenidos, a la participación de los actores educativos en las realidades sociales y liderazgo, autonomía y sentido de creatividad.

Asimismo, la Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia lidera acciones dirigidas a docentes que fortalecen las prácticas investigativas en el entorno escolar, en lo que se refiere a los ambientes de aprendizajes y su impacto en el desarrollo cognitivo, las relaciones participativas y democráticas. Al respecto, Jakeline Duarte (2003) -docente de la Universidad de Antioquia- aborda este estudio desde la problemática existente en los ambientes de aprendizajes, en lo que respecta a la necesidad de articular la lúdica y la estética para el uso de nuevas mediaciones tecnológicas; más aún, cuando la era digital trae consigo muchas transformaciones estructurales en el conocimiento de los niños.

La autora destaca el papel que cumple la televisión y el internet respecto a la familia y a la escuela; estos dos componentes traen consigo un *desorden cultural* que desubica un poco la manera de pensar entre los niños, docentes y padres (Duarte, 2003), lo que complementa Barbero (1996), al expresar que los medios escolares permiten recordar que justo antes de que los aprendizajes adquirieran la forma de escuela, los niños se encuentran entremezclados con el mundo de los adultos, sin los escrúpulos y cuidados con que hoy se les trata y aprendiendo los códigos culturales por medio de prácticas sociales.



El uso de herramientas comunicativas permite que se implementen nuevas estrategias para formar a los estudiantes, como lo plantea J. Ceballos (2015), en la tesis doctoral *Medios de comunicación escolar, educación y ciudadanía. Una mirada desde las mediaciones*, argumentando que la producción de los medios en las escuelas se da fuera del aula de clase, bajo la coordinación de un maestro y con la participación de entre 10 y 15 estudiantes en promedio, de diferentes cursos.

Según el autor, la publicación promedio de estos medios es mensual (en el mejor de los casos) o bimestral; algunos, por falta de recursos económicos, lo hacen semestral e incluso de manera intermitente. La función básica es divulgar los eventos más importantes de la institución educativa y solo en pocos casos se publican temas relacionados con el acontecer del barrio o de la comunidad circundante de la escuela. Otros son el resultado de las tareas de clase y de los informes que son bien calificados por el profesor que merecen ser publicados. (Ceballos, 2015).

Los hallazgos de Ceballos (2015) contribuyen a la presente investigación y se convierten en un importante referente para analizar la realidad de las instituciones educativas de Montería en cuanto a trayectoria, originalidad, continuidad/periodicidad, participación de estudiantes, responsabilidad de docentes, contenidos que se publican, función de los mensajes e impacto de la producción en la vida cotidiana.

A lo anterior, se suma el trabajo de grado titulado *Análisis de los usos y aportes de medios escolares en la Institución Educativa Antonio Nariño y el Colegio de la Sagrada Familia de Montería, Colombia*, de las estudiantes A. Arteaga, I. Otero, quienes analizan la realidad de dos instituciones educativas de carácter oficial y privado, respectivamente, de la ciudad de Montería, con respecto al uso y producción de los medios tradicionales -periódico escolar-; y evidencian en su indagación preliminar que son pocos los colegios de la zona que han dimensionado la importancia, aporte e incidencia de las mediaciones en los procesos de transformación socioeducativos.

Asimismo, se evidenció que la mayoría de los medios existentes, no se producen de forma integrada, oportuna, constante y efectiva, y que aunque su uso es importante, no permean el currículo y la realidad de la escuela, no interactúan con el contexto, por lo que se sugiere la necesidad de rediseñar los procesos académicos a partir de las demandas de los grupos de interés y de las necesidades del entorno; cuando la apuesta es generar capacidades investigativas en los estudiantes que contribuyen a la formación de ciudadanos críticos, que logren conectar sus vivencias diarias en el colegio con lo que ocurre afuera y viceversa. (Arteaga & Otero, 2019).

Finalmente, la oficina regional del periódico El Tiempo en Medellín lideró el proyecto *Escuela Electrónica*, financiado por la Alcaldía de Medellín, enfocado al acompañamiento de docentes y estudiantes en la producción de periódicos escolares impresos y digitales, orientados por profesionales de la comunicación, para asegurar la calidad en los procesos periodísticos que se adelantan desde la escuela. Además, “se resaltó la experimentación de otras formas de narrar desde los géneros periodísticos y el acercamiento al aprendizaje de la hipertextualidad, multimedia e interactividad” (El Tiempo, 2004).

Marco conceptual

Teniendo en cuenta que el actual estudio tiene como eje temático principal los medios escolares, entendidos como espacios de interacción y reciprocidad donde se le da cabida a la construcción de conocimientos colectivos entre estudiantes y docentes, se aborda el fenómeno desde la relación *Comunicación-Mediaciones-Educación*, para dar respuesta a las categorías conceptuales *Educomunicación y Medios escolares*:

Educomunicación

La comunicación es concebida como un mecanismo que conecta el mensaje con el contexto en que es producido, esto constituye un vínculo entre los públicos emisores y receptores de mensajes, con sus propios territorios, mundos y sociedades; de ahí que se plantee desde



una perspectiva más abierta e incluyente, que facilite la interlocución entre emisores y receptores, además de su intercambio de roles. (Kaplún, 1998).

La comunicación puede distinguirse de tres clases: *comunicación bancaria*, *comunicación persuasiva* y *verdadera comunicación*. La primera, privilegia la transmisión de información; la segunda, la influencia del emisor en el receptor; la tercera, el intercambio de experiencias, conocimientos y sentimientos (Kaplún, 1998). Cualquiera de las descritas anteriormente, favorece el proceso de producción de mensajes en el aula de clase; sólo que el enfoque que se utilice determinará el efecto de los contenidos que se difunden a través de los medios escolares en el grupo social.

Esta mirada de la comunicación, motiva a expertos a establecer su relación con la educación:

La comunicación, en el campo educativo, tiene como objetivo fundamental potenciar a los educandos como emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Su principal función será, entonces, la de proveer a los grupos educandos de canales y flujos de comunicación -redes de interlocutores, próximos o distantes- para el intercambio de tales mensajes. Al mismo tiempo, continuará cumpliendo su función de proveedora de materiales de apoyo; pero concebidos ya no como meros transmisores-informadores sino como generadores de diálogo, destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de los educandos y no a sustituirlas. (Kaplún, 1998, p. 60).

El uso de la comunicación como una mediación para la formación de los educandos comenzó con el educador francés Freinet, quien desarrolló gran parte de su actividad en una escuela rural de Bar-sur-loup, un pueblo de los Alpes marítimos franceses, durante los años 20 y 30 del pasado siglo. Convencido de la necesidad de transformar el sistema educativo, introdujo por primera vez en la historia un medio de comunicación en el ámbito escolar. (Barbas, 2012).

La acción pedagógica puesta en práctica a través de la imprenta escolar, permitió transformar los métodos memorísticos y mecánicos basados en la transmisión de contenidos por otros más acordes a la vida y la curiosidad de los educandos. Estos, motivados por la necesidad de conocer la realidad social para poder comunicarla a través del periódico escolar, aprendían por medio de la comunicación (Barbas, 2012). Este método se implementó en colegios de otras regiones francesas y, actualmente, se sigue utilizando no solo en Francia, sino también en otros países. (Barbas, 2012).

En este sentido, la educomunicación concibe el aprendizaje como un proceso creativo donde sólo es posible la construcción de conocimientos a través del fomento de la creación y la actividad de los participantes. El conocimiento no es algo dado o transmitido, sino algo creado a través de procesos de intercambio, interacción, diálogo y colaboración. La educomunicación favorece las dinámicas de aprendizaje donde la creatividad es, al mismo tiempo, objetivo y métodos en procesos de análisis y experimentación permanente (Barbas, 2012); por ende, el proceso educomunicativo es el medio a través del cual hombres y mujeres, a la vez que aprenden, recrean y transforman la realidad en la que están inmersos (Kaplún, 1998).

Para (García, 2001), la educomunicación dota a la persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad. Asimismo, ofrece los instrumentos para comprender la producción social de comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación.

Al respecto, Barbas (2012) afirma que la educomunicación le apuesta a la construcción y creación colectiva a través del intercambio simbólico y el flujo de significados; lo que supone considerar, en primer lugar, su naturaleza colaborativa y participativa; en segundo lugar, sus posibilidades creativas y transformadoras; y, en tercer lugar, los medios y códigos a través de los que se establece el proceso educomunicativo:



Es un proceso que contiene flujo de significados, acción creativa y re-creativa y construcción-deconstrucción-reconstrucción permanente de la realidad. Es, en suma, una forma de pedagogía crítica que concibe los procesos educativos, la comunicación, los medios y las tecnologías como herramientas de análisis y de acción para la comprensión y la transformación del mundo. (Barbas, 2012, p. 17).

De acuerdo al educador Paulo Freire, se tiene en cuenta, también, la relación estrecha que guarda el alumno con su docente, debido a que “el educador ya no es más el que solo educa, sino el que, en cuanto educa, es educado, en diálogo con el educando que, al ser educado, también educa. [...] Los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (Freire, 1978, pp. 78-79).

Freire (1978), aborda la comunicación como un aspecto esencial que transforma seres humanos en sujetos. Además, establece la relación entre comunicación y educación, tomándola como una construcción compartida del conocimiento, mediada por relaciones dialécticas entre hombres, mujeres y el mundo.

En lo que respecta a las herramientas comunicativas, Kaplún (1998) concibe que la tecnología es una forma de mediación o medio de interacción, no sólo para poder establecer el proceso comunicativo, sino también para problematizar situaciones y para estimular la discusión, el diálogo, la reflexión y la participación. La educomunicación usa como puente comunicativo la tecnología, siendo ambos mediadores de información.

Medios escolares

La relación *Comunicación-Mediaciones-Educación* ha conducido a nuevos planteamientos sobre las formas de educar a través del uso de medios en la escuela, con el fin de apropiarse a estudiantes y docentes de las herramientas necesarias para propiciar un clima de intercambio, interacción, diálogo y colaboración. Barbero, reconocido por la *Teoría de las Mediaciones*, muestra una perspectiva refrescante en lo que respecta a la producción de medios escolares; propone transformar el sentido de los medios, convirtiéndolos en espacios que



favorecen la interacción con otros, el uso de la palabra, la creación de ideas y la reflexión continua, especialmente de los alumnos. (Ceballos, 2015).

De acuerdo a Ceballos (2015), los medios escolares deben ser vistos más allá de su carácter divulgativo e instrumental, para ser reconocidos como espacios que incentiven el uso de la palabra y el conocimiento de los estudiantes de acuerdo con sus experiencias cotidianas. En el caso de los medios digitales, expertos aseguran que el saber en torno a las tecnologías contribuye a construir ciudadanía, debido a que la educación debe apropiarse de estas nuevas herramientas a fin de incidir en la transformación social (Bacher, 2009).

Actualmente, las escuelas producen medios de comunicación bajo las miradas instrumentalistas y de transmisión de contenidos que se originan al interior de las instituciones educativas. En otros casos son experiencias que simulan actividades periodísticas, como presentar notas o entrevistas a ciertos personajes (Ceballos, 2015). Bajo esta perspectiva instrumental, los medios son dispositivos que se producen en las instituciones educativas, con el propósito de divulgar y transmitir información sobre los eventos o acontecimientos que se consideran de más importancia para la institución, para que la comunidad educativa esté enterada de lo que sucede en ella; si bien se generan, en algunos casos concretos, aprendizajes en la responsabilidad y en la labor de informar, la incidencia en la comunidad educativa en general es poca (Ceballos, 2015).

Los cambios que experimenta la sociedad, promueven la incorporación de las tecnologías en la educación, desde una perspectiva social y no meramente instrumental, podría emprender puentes para que los ciudadanos ejerzan sus derechos y participen activamente en la definición de sociedades más dignas; por lo tanto, merecen un lugar prioritario en la agenda pedagógica. Sin embargo, a los ojos de los educadores, pocas veces esta incorporación aparece como una oportunidad para la construcción de nuevas ciudadanía (Bacher, 2009).

A lo anterior, se suma la propuesta de Barbero, que, desde una perspectiva cultural, propone dejar de lado a los medios y las



tecnologías como el centro del debate en comunicación, para enfocarse en las mediaciones. Así, asume desde la cultura, a la comunicación como un espacio de producción de significaciones y no solo circulación de información, lo cual cambia, incluso, la perspectiva del esquema tradicional de la comunicación:

Desde las mediaciones, se plantea que aquel a quien se denomina receptor pasivo, asume el papel de emisor, es decir, productor de sus propios mensajes, los cuales circulan por otros medios diferentes a los masivos, más ahora con el desarrollo de otros dispositivos y tecnologías. (1996, p. 23).

La incidencia de los medios en el entorno escolar, produce mayor desarrollo sociocultural, lo que favorece la construcción de una sociedad más educada, lo que según Freinet, propicia la libre expresión en los niños, forjadora del conocimiento colectivo. (Ceballos, 2015).

Materiales y Métodos

Enfoque de la investigación

Mediante una investigación cualitativa, se busca analizar los significados y representaciones de los docentes y estudiantes de dos instituciones educativas de carácter privado de la ciudad de Montería, con respecto al uso y producción de los medios escolares, considerados experiencias significativas que se sometieron a comparaciones para establecer divergencias y aproximaciones en la gestión de este tipo de herramientas comunicativas.

Fuentes de recolección de la información

Para el análisis del proceso de uso y producción de los medios escolares en las instituciones educativas George's Noble School y Colegio de la Sagrada Familia, se utilizó la fuente de recolección de la información primaria, a razón del aprovechamiento que se les hace a los conocimientos dados por los mismo estudiantes y docentes, quienes son las principales personas que se encuentran directamente relacionadas con cada medio escolar. A partir de sus experiencias, generadas por



el trabajo que realizan en las plataformas digitales, se extraen las informaciones de cómo hacen el manejo de estas.

Población

La población la constituyen George's Noble School y Colegio De La Sagrada Familia. George's Noble School es una institución privada de la ciudad de Montería y fundada desde el año 2010, es uno de los colegios más reconocidos a nivel nacional y desde su fundación manejan calendario B. Actualmente, y debido a su trayectoria, cuentan con diferentes programas de educación para todas las edades: Garden Of Dreams, es un centro de estimulación infantil basado en neurodesarrollo; preescolar, donde sientan las bases de los estudiantes con miras al futuro; primaria, en la cual hacen uso de las herramientas didácticas, pedagógicas y tecnológicas para avanzar e ir a la vanguardia de la educación constructiva; y bachillerato, donde manejan las mismas herramientas para lograr una buena educación constructiva.

De igual manera, a sus estudiantes les explotan todas esas habilidades y conocimientos extracurriculares, donde puedan manejar diferentes proyectos comunicativos. George's Noble School capacita a sus docentes constantemente para que puedan ser integrales y puedan brindar un eficaz aprendizaje en los estudiantes. Los estudiantes son niños y jóvenes de estratos 4, 5 y 6.

Por otra parte, se encuentra en la investigación el colegio De La Sagrada familia, el cual es una institución privada de la ciudad de Montería y fundada en 1930. Este es distinguido y reconocido por su excelencia académica, actualmente está posicionado a nivel muy superior y tienen una formación integral en sus principios, valores y espiritualidad en todos sus estudiantes. En el colegio, hace tres años, las redes y programas de radio están siendo implementados por los estudiantes para lograr un mayor reconocimiento del colegio, sin dejar a un lado el periódico mural, el cual se realiza semanalmente. Los estudiantes son niños y jóvenes de estrato medio- alto, principalmente.

Muestra

La muestra se definió bajo el criterio de saturación de la muestra y se enfocó en diez estudiantes de grado séptimo y octavo de



la institución educativa George's Noble School y ocho estudiantes del grado octavo y décimo del Colegio De La Sagrada Familia. De igual manera, se incluyó la participación de un docente de cada institución responsable de la coordinación de la producción del medio.

Asimismo, se definieron para ambas instituciones medios digitales escolares:

- El George's Noble School, desde el año 2016, cuenta con el canal de YouTube George's Noble School, liderado desde los cursos de español y utilizado para que los estudiantes realicen reportajes sobre eventos del colegio.
- La Sagrada Familia, desde el año 2017, cuenta con el canal de YouTube Colsafa Comunicaciones, liderado desde los cursos de informática y español, utilizado para que los estudiantes realicen reportajes sobre los eventos del colegio o temas de interés.

Entre los criterios de selección de la muestra se encuentran:

- Trayectoria de mínimo 2 años en la gestión del medio.
- Continuidad en el proceso de producción del medio.
- Participación activa de estudiantes en la producción.
- Responsabilidad de docentes en la gestión.

Categorías de análisis

Este proyecto se estructura en dos categorías de análisis que le dan el soporte teórico a la investigación: *Educomunicación* y *Medios escolares*.

Tabla 1
Categorías de análisis preestablecidas

Categorías	Tópicos
Educomunicación	- Relación Comunicación-Educación.
Medios escolares	- Teoría de las Mediaciones. - Medios digitales

Fuente: elaboración propia, 2020

Técnicas de recolección de información

Para el análisis de los procesos de uso y producción de los medios escolares en las instituciones educativas, se hizo necesario hacer uso de las siguientes técnicas de recolección: análisis de la documentación oficial, entrevista semiestructurada abierta y grupo focal.

El análisis documental permite la descripción y análisis de los documentos oficiales proporcionados por las instituciones educativas, que soportan el proceso de uso y/o producción de medios escolares. Así como también, la revisión de la plataforma YouTube para identificar elementos claves que enriquezcan el análisis. En este sentido, las investigadoras analizan el significado de los datos obtenidos en la pesquisa, gestionan la información obtenida y toman decisiones (Iglesias & Gómez, 2004) con respecto a la formalización de las prácticas pedagógicas que se realizan.

La entrevista, dirigida a los docentes líderes de los medios escolares, arroja información relevante, la cual ha sido experimentada y absorbida por el grupo gestor de medios de cada colegio (Alonso, 1998). Los datos obtenidos conducen a establecer las posturas de los coordinadores de las herramientas comunicativas, como también permiten un acercamiento directo con las experiencias significativas.

Finalmente, el grupo focal, dirigido a los estudiantes gestores de medios, facilita la recolección de los relatos de experiencias, desde distintas dimensiones (Canales, 2006) y perspectivas; a partir del punto de vista de los protagonistas de este tipo de prácticas mediáticas; lo que enriquece la discusión.



Tabla 2

Técnicas e instrumentos

Técnica	Fuente	Objetivos
Análisis documental	Libros, revistas, tesis, documentos institucionales.	Describir el proceso de uso de los medios escolares en las instituciones educativas George’s Noble School y Colegio De La Sagrada Familia de la ciudad de Montería.
Entrevista	Docente gestor del medio escolar	<p>Describir el proceso de producción de los medios escolares en las instituciones educativas George’s Noble School y Colegio De La Sagrada Familia de la ciudad de Montería.</p> <p>Identificar a partir del uso y producción de medios digitales, su aporte como experiencia significativa en los procesos de formación de estudiantes de las instituciones educativas George’s Noble School y Colegio De La Sagrada Familia de la ciudad de Montería.</p> <p>Describir el proceso de uso de los medios escolares en las instituciones educativas George’s Noble School y Colegio De La Sagrada Familia de la ciudad de Montería.</p> <p>Identificar a partir del uso y producción de medios digitales, su aporte como experiencia significativa en los procesos de formación de estudiantes de las instituciones educativas George’s Noble School y Colegio De La Sagrada Familia de la ciudad de Montería.</p>
Grupo focal	Estudiantes gestores del medio escolar	<p>Describir el proceso de uso de los medios escolares en las instituciones educativas George’s Noble School y Colegio De La Sagrada Familia de la ciudad de Montería.</p> <p>Describir el proceso de producción de los medios escolares en las instituciones educativas George’s Noble School y Colegio De La Sagrada Familia de la ciudad de Montería.</p> <p>Identificar a partir del uso y producción de medios digitales, su aporte como experiencia significativa en los procesos de formación de estudiantes de las instituciones educativas George’s Noble School y Colegio De La Sagrada Familia de la ciudad de Montería.</p>

Fuente: elaboración propia, 2020

Técnica de análisis y síntesis de la información

Fase de análisis: en el proceso de análisis de la información se ejecutaron técnicas de análisis cualitativo, que tiene como propósito identificar estructuras latentes en el marco de los textos socioculturales indagados.

Resultados

Categoría 1: Educomunicación

La indagación de documentos permitió establecer que tanto en el colegio de La Sagrada Familia como en la institución George's Noble no hay documentos que den cuenta de la existencia, uso e implicaciones de los medios escolares seleccionados en el estudio, en la propuesta curricular y de su impacto en el quehacer institucional. Aunque en la entrevista y el grupo focal se pudo evidenciar que los gestores conocen el tema y participan del desarrollo de estas prácticas educativas, no se halló evidencia formal de las políticas y lineamientos que sirven de marco de referencia para la toma de decisiones con respecto a la gestión de los medios.

Temáticas: Para la respectiva selección de los temas, la docente del colegio Sagrada Familia señaló que se les brindan oportunidades a las estudiantes para postular temáticas de interés general de la comunidad educativa relacionados con problemáticas existentes y eventos a realizar. Asimismo, los docentes pueden proponer ideas que se articulen a los contenidos que se desarrollan desde los cursos; por ejemplo: un estudio acerca del agua, las vías internas de circulación, el ingreso de los vehículos al colegio, la contaminación auditiva, innovaciones tecnológicas, entre otros. La gestora destaca que se les informa a las estudiantes de los eventos que se realizarán, para su respectiva planificación.

En el George's Noble se favorece la metodología de aprendizaje significativo; por lo tanto, la selección de las temáticas está en sintonía con la propuesta curricular y con las distintas actividades



que se desarrollan en ese sentido. Al respecto, la docente complementa que la información que circula por los medios obedece a un proceso organizado y planeado, en el que los estudiantes participan según las habilidades que demuestren frente a los medios. Los medios se usan como canal de promoción de los eventos que se llevan a cabo, como es el caso del reciente foro donde se invitan a otros colegios a participar.

Aprendizaje: En lo que respecta al aprendizaje de los actores del proceso educativo con respecto al uso y producción de los medios escolares en las instituciones educativas, se pudo establecer que la docente del colegio Sagrada Familia reconoce que el medio escolar facilita el proceso de aprendizaje, debido a que es una iniciativa que se lidera desde el área de lengua castellana, que ha contado con el apoyo de otras áreas, lo que contribuye al aprendizaje de las gestoras del medio, principalmente al desarrollo de competencias en tecnología. Al respecto, las estudiantes opinan que el medio escolar sirve para mostrar lo que acontece, aprender de ello, ganar experiencia para enfrentar situaciones del diario vivir, adquirir seguridad y manejo de público.

La docente del George's Noble reconoce que el medio escolar es una oportunidad para adquirir conocimientos, crecer profesionalmente con cada una de las experiencias educativas, tanto dentro del aula como por fuera, de igual forma aprender de los compañeros de trabajo y capacitarse en temáticas o asuntos que ofrece la institución. Asimismo, los estudiantes consideran que los medios escolares ayudan a visibilizar lo que ocurre en la institución al medio externo.

Entre los principales aportes del medio escolar, las estudiantes de La Sagrada Familia expresan que la experiencia de producción les genera reflexiones o cuestionamientos sobre lo que son y viven, también en cuanto a las actividades que se realizan en el aula de clases le amplía más su conocimiento acerca del colegio, los informa sobre los hechos que ocurren y entera de los eventos que se llevan a cabo. Reconocen que estas actividades han promovido su apropiación hacia la gestión que realizan desde los medios, debido a que esta función no es valorada por todos los miembros de la escuela.

Por su parte, los estudiantes del George's Nobles destacan que su rol en los medios les ha permitido desarrollar la habilidad de oratoria y de comunicación, han avanzado en confianza y fluidez al presentar los hechos frente a la cámara y demuestran mejores actitudes para las entrevistas, lo que evidencia su crecimiento en la producción audiovisual; ya que hace dos años atrás lo hacían de manera informal y poco técnica.

En lo que respecta al conocimiento adquirido, la docente y las estudiantes del Colegio Sagrada Familia expresaron que la gestión de los medios no solo permite adquirir habilidades periodísticas, también favorece el aprendizaje sobre el otro y lo que se vive diariamente. Sin embargo, consideran que el conocimiento es como una analogía; el cerebro actúa como si fuese una ecuación que siempre va a tener una variable o una incógnita; por más que se aprende algo esa incógnita aparece.

Para la docente y los estudiantes de la institución del George's Noble gestionar los medios es saber más acerca de lo que se está hablando, es introducirse en el tema, dominar lo que se dice, generar temas de conversación con amigos o con cualquier persona; es abrir un ámbito más formal para así obtener mejores oportunidades de vida. Diariamente aprenden algo más, nuevas palabras, nuevos conceptos y eso que se aprende es necesario aplicarlo en el día a día para una buena construcción de conocimiento.

Relación medio escolar-contexto: Las estudiantes del colegio Sagrada Familia que hicieron parte del grupo focal manifestaron que la producción del medio está muy relacionada con lo que viven día a día, en las publicaciones se divulgan temas de interés, así como los eventos que frecuentemente se realizan en el colegio.

Por su parte, los estudiantes del George's Noble difunden información a través del medio escolar relacionada con temas cotidianos como son: ambiente, ecología, distribución del espacio, contaminación, entre otros. Consideran que conocer estas problemáticas o situaciones que ocurren en el mundo aporta a su proceso de formación porque



aprenden a cuidar el entorno donde viven y se cuestionan diariamente sobre su rol en la sociedad.

La docente de La Sagrada Familia, destaca que la audiencia a la que se dirigen son los estudiantes, egresados, padres de familia y cualquier persona interesada en conocer sobre el ambiente escolar, siendo los primeros la audiencia principal del medio escolar.

Por su parte, la docente del George's Noble expresó que las actividades curriculares o extracurriculares que realizan los estudiantes son para la misma comunidad educativa, como también para los padres de familia. Además, el medio escolar sirve para que las personas de la ciudad se enteren del servicio educativo que se ofrece. Al interior del colegio se promueve la gestión de los medios como una oportunidad que se le brinda al estudiante de hacer parte de esta importante experiencia, debido a que se toma una población específica de estudiantes y de acuerdo a los permisos que los docentes brindan, colaboran en la realización de los programas que se emiten.

Trascendencia del medio: Para la docente de La Sagrada Familia, el uso y producción del medio escolar trae consigo experiencias significativas en el proceso de formación de los estudiantes, debido a que propone una mirada profunda a lo que acontece dentro y fuera. El reto es trascender con el proyecto, que no solo quede en la institución, que no solo sea visto por nuestros estudiantes, sino lograr un nivel más amplio que involucre la comunidad externa, más aún porque los temas abordados son de carácter educativo y social, lo que se podría replicar en otras instituciones.

Se trabaja para que el medio sea más visto, leído y escuchado, ya que es un proceso que no lleva mucho tiempo y se busca darle trascendencia; por el momento los esfuerzos se enfocan al reconocimiento de las gestoras por parte de los miembros del colegio. Cuenta también con el apoyo del área de lengua castellana donde constantemente se crean noticias de prensa para que ser publicadas en los tableros informativos, lo que enriquece las fuentes de información de la institución.



En la institución George's Noble la apuesta es a la publicación de un producto nuevo, creativo, diferente e innovador que motive, interese e informe a la comunidad educativa en general, sobre las actividades que realiza la institución. Actualmente, la información que produce el medio escolar se emite a través de las diferentes plataformas digitales como Instagram, Facebook y YouTube, así como también por la revista escolar. Finalmente, para la población entrevistada, todos los medios existentes contribuyen al reconocimiento del colegio.

En el colegio Sagrada Familia, la toma de decisiones inicia desde la información que emite la docente de lengua castellana al grupo de estudiantes interesadas en la producción del medio. La selección de las temáticas se realiza de forma conjunta entre docente y estudiantes, las cuales deben contar con la aprobación de la rectora.

En la institución George's Noble la toma de decisiones empieza desde el permiso que firman los padres de familia para la participación de los estudiantes, para que consigo los niños puedan ser grabados y de acuerdo a las habilidades que tiene cada estudiante el participa en las diferentes actividades como: videos, entrevistas, grabaciones y consigo mismo debe estar supervisado desde la coordinación académica.

Categoría 2. Medios escolares

La indagación y visualización de los espacios y plataformas donde circulan los medios escolares permitió verificar que existen, son conocidos, de uso público y visitados por la comunidad educativa. Es el caso del colegio de La Sagrada Familia que, desde el año 2017, cuenta con el medio digital *Colsafa Comunicaciones* en la cuenta de la plataforma YouTube (<https://www.youtube.com/channel/UCCeE4EsXh9unWLQYj7oIniw>), liderado desde los cursos de Informática y Lengua castellana; el medio es utilizado para que los estudiantes mejoren sus capacidades de oratoria y presenten información de interés mediada por las herramientas digitales. De la misma forma, desde hace tres años, se implementan el programa de radio y el periódico mural, este último actualizado semanalmente.



El George's Noble School, desde el año 2016, cuenta con el canal de YouTube *George's Noble School* en la cuenta <https://www.youtube.com/channel/UCF-2Ra2anSZ32NJ6nAB254A>, liderado desde los cursos de Lengua castellana y utilizado para que los estudiantes realicen reportajes. Según los entrevistados, la institución propicia el desarrollo de habilidades y conocimientos a través de este tipo de proyectos comunicativos considerados de carácter extracurricular.

Importancia: Para los gestores de los medios, los procesos de producción de los proyectos audiovisuales guardan una importancia en la vida de los estudiantes y son significativos en las instituciones. El grupo focal realizado en La Sagrada Familia con los productores de *Colsafa Comunicaciones*, indicó que en algunas ocasiones los estudiantes desconocen lo que está pasando en el colegio, ya que están muy inmersos en otras cosas. Por esta razón, el medio es de gran ayuda, porque les permite informar lo que ocurre en el colegio y la comunidad educativa puede encontrar en él respuestas a sus inquietudes.

Además, destacaron que a medida que profundizan la gestión del medio y que otros compañeros conocen lo que hacen, aumenta el interés y se vinculan al proyecto. En algunos, surge el interés de estudiar la profesión de Comunicación Social y el Periodismo. Asimismo, mencionaron que lo que realizan es una forma de mostrar sentido de pertenencia por la institución, porque a lo largo de la historia del colegio no se habían creado este tipo de iniciativas que mostraran lo que ocurre en el colegio a otras personas e instituciones.

Los estudiantes del grupo focal del George's Noble agregaron que el medio ayuda a que los estudiantes aprendan sobre la producción del noticiero, encuentren nuevas formas de promocionar el colegio, muestren lo que sucede en él y aumente el número de niños inscritos.

Los estudiantes de las dos instituciones consideran que estos proyectos comunicativos son muy importantes porque hacen su mayor esfuerzo en un producto de calidad; intentan crear algo novedoso para un proceso educativo más llamativo, divertido y diferente a lo que están acostumbrados; representan al colegio y se muestran ante la sociedad



como una institución reconocida por contar con buenos docentes, salones y educación de calidad.

Participación: Mediante la observación y la consulta de diferentes fuentes se pudo corroborar que en ambas instituciones existe un grupo de trabajo dedicado a la producción de los medios, conformado por docentes y estudiantes. Para el caso de La Sagrada Familia, 9 personas (1 docente y 8 estudiantes) y en el George's Noble, 12 personas (2 docentes y 10 estudiantes).

El equipo de trabajo de La Sagrada Familia está conformado por tres niñas del grado noveno y cinco niñas del grado séptimo, y un docente de Lengua Castellana, que entre las funciones que realizan se encuentran la de reportería, camarógrafa, presentación y edición. Por su parte, el equipo de producción del George's Noble lo integran cinco niños y niñas del grado quinto y cinco niñas y niños del grado noveno, quienes realizan funciones como grabar, hacer reportaje, entrevistar y ser apoyo para que se puedan hacer las notas de acuerdo a lo aprendido en el proceso de realización audiovisual.

Para lograr pertenecer a los medios escolares, cada institución posee una forma diferente para integrar nuevos alumnos a estos proyectos audiovisuales. En La Sagrada Familia, el proyecto es lanzado en la Feria de la Ciencia como un semillero, lo que ha motivado la integración de nuevos estudiantes y le ha dado reconocimiento y trascendencia entre la población educativa. Según sus gestores, el objetivo del medio es dejar un legado y enseñar a otros el manejo de *Colsafa Comunicaciones*.

En el George's Noble School, primero evalúan las habilidades de cada estudiante. De acuerdo a estas, se organizan grupos de práctica en ese campo de la comunicación, con el fin de darle la oportunidad de mostrar sus aptitudes.

Con respecto a la participación en los medios escolares, los estudiantes manifestaron que les permiten expresar su opinión e ideas libremente, supervisados por profesores. Las docentes de La Sagrada Familia y el George's Noble School reconocen que actúan como



mediadores, facilitando el planteamiento de ideas, la crítica, motivación y proyección de lo que piensan y hacen a personas del colegio y del público externo.

En lo referente a los responsables de los medios escolares, los participantes del grupo focal de La Sagrada Familia consideran que son ellas mismas las principales encargadas de la producción del medio, con la orientación de la docente gestora, de otros profesores que las apoyan con temas, debates y correcciones, y con el visto bueno de los directivos. Por su parte, en el George's Noble señalan como responsables del medio a los directivos. Ambos grupos focales concuerdan en que los medios escolares son por y para los estudiantes, como también, para todos los públicos objetivos de las instituciones educativas.

Con relación a la motivación, *Colsafa Comunicaciones* nació en una clase de la profesora de lengua castellana y desde ese momento, ha despertado el interés de la comunidad educativa, hasta lograr que varios docentes de otras áreas deciden apoyar este trabajo y motivar a los estudiantes para que se unan. Los gestores resaltan que los niños del colegio de los grados inferiores, son el grupo que más demuestra interés por el tema, es evidente su amor y sentido de pertenencia.

En cuanto a la respuesta que dio la docente del George's Noble School, es importante motivar a los estudiantes e incentivarles la habilidad de presentar una noticia y de dar a conocer una idea o pensamiento. Con ayuda de los avances tecnológicos y de la comunicación, los alumnos aprenden de sus propias experiencias, lo ponen en práctica y ven para qué le sirve eso que están aprendiendo, es decir, saber hacer. Los estudiantes saben que los conocimientos nuevos adquiridos ayudan para proceso de aprendizaje y crecimiento personal. Con estas prácticas, al educando se le reconoce la habilidad de presentar, entrevistar, emitir la noticia; así como se les motiva a lograr los objetivos.

Producción: El proceso de producción comprende varias fases. Las estudiantes de La Sagrada Familia señalaron que primero surgen las ideas, luego escriben el libreto, los profesores revisan y ajustan, se aprenden lo que se van a informar y se reúnen en las tardes a grabar.

Volver



Generalmente en el George´s Noble, la profesora da la idea con anticipación, escoge el lugar donde se graba, los invita a investigar acerca del tema, los orienta sobre los mensajes a emitir y realizan prácticas para mostrar confianza ante la cámara y dominio de la información.

Por lo general, la producción de medios se documenta a través de videos, fotos, entrevistas y encuestas, para así poder evaluar el proceso continuamente. Las evidencias son archivadas por los profesores y algunos estudiantes gestores del medio escolar.

Relación medio escolar-contexto: En los grupos focales, las experiencias vividas en el medio han generado cambios en sus vidas. A las estudiantes de *Colsafa Comunicaciones*, les ha ayudado a aprender a trabajar con personas que tienen mentalidad diferente, personalidades difíciles, a tener paciencia y tolerancia hacia los demás. También, a mejorar sus expresiones, la pronunciación, ampliar el léxico, a analizar información cuando se investiga, a tener más responsabilidades, a trabajar bajo presión, a ser una buena estudiante y no decepcionar a los demás.

En lo que respecta al grupo focal del George´s Noble School, los estudiantes afirmaron que la gestión del medio ha contribuido a aprender a manejar la cámara, el micrófono, el celular y cualquier tipo de herramientas que les permitan hacer entrevistas. Asimismo, la experiencia que van adquiriendo les ayuda a expresarse mejor, saber manejar los nervios, hablar en público y aprender de los errores para ser cada día mejores.

En ambas instituciones, el apoyo constante de los docentes garantiza la gestión de los medios escolares; ellos son motivadores para que los estudiantes permanezcan como integrantes de la mesa de trabajo. La profesora de *Colsafa Comunicaciones* fomenta la integración de otros alumnos al proyecto, para que a medida que vayan egresando del colegio los estudiantes antiguos, se vinculen nuevos. Además, trata de que sean más consecutivas las presentaciones y los cubrimientos de eventos y, para esto, fija un cronograma riguroso con todas las actividades por desarrollar.



En George's Noble School se cuenta con un equipo de comunicación conformado por los gestores del medio, con la participación de otros estudiantes y docentes que lideran proyectos desde diferentes materias. Así, se enriquecen las temáticas, se motiva a los productores de los medios a difundir cosas nuevas y a continuar desarrollando estas iniciativas de comunicación y se sensibilizan a otros sobre el tema.

Los estudiantes entrevistados corroboraron que son ellos quienes tienen un papel importante en la continuidad del proceso de los medios escolares. Los gestores de La Sagrada Familia y el George's Nobles School sienten el deber de dejar el legado comunicativo a las nuevas generaciones para fortalecer y continuar la tarea. Su mayor motivación es dejar una huella significativa en los nuevos miembros del proyecto y en el colegio.

Conclusiones

Las instituciones educativas George's Noble School y Colegio de La Sagrada Familia realizan una labor significativa en el uso y producción de los medios escolares, característica que no todas las escuelas de la ciudad de Montería poseen. Lo anterior, fundamentado en la indagación preliminar del grupo investigador, en la cual se evidenció que son pocas las instituciones que le dan importancia a la producción efectiva de los medios escolares y, por ende, la comunicación no se aprovecha desde sus múltiples posibilidades, no logra grandes aportes y no incide en los procesos de transformación socioeducativos.

En términos generales, en ambos casos, los medios escolares se destacan por ser producidos de manera continua, integrada y oportuna; por el tratamiento de temáticas de interés; y por difundir periódicamente contenidos por la plataforma de YouTube. Además, los contenidos de los medios permean el currículo académico, la realidad de la escuela y el contexto donde se desenvuelven sus gestores; así como también, les permite explorar sus talentos, innovar en la enseñanza, promover el pensamiento crítico y las competencias ciudadanas, mejorar sus habilidades comunicativas, ser dinámicos y proactivos.



Se reconoce el esfuerzo de ambas instituciones por definir y desarrollar los temas que se abordan desde los medios escolares involucrando activamente a los estudiantes de diferentes grados, bajo la coordinación y orientación del docente responsable. Estas temáticas son postuladas por las partes involucradas y abarcan contenidos de interés general de la comunidad educativa relacionados con situaciones que se presentan en la escuela; problemáticas existentes en la región, el país y el mundo; eventos a realizar y algunos contenidos que se desarrollan desde los cursos.

En este sentido, las instituciones objeto de estudio, llevan a cabo procesos de Educomunicación a través de la incursión y gestión de los nuevos medios; la lectura y apropiación de la realidad; el análisis y comprensión del efecto que los medios causan en la vida de las personas y viceversa; la proyección de la realidad del contexto educativo a través de las informaciones que publican; el uso de métodos de enseñanza alternativos que propician la participación, construcción colectiva, producción de contenidos dinámicos, creativos y actuales; y su formación como sujetos sociales desde un conocimiento más amplio de la vida y de su rol en la sociedad.

Se pudo evidenciar que la información que circula por los medios obedece a un proceso organizado, en el que los estudiantes participan según las habilidades que demuestren frente a los medios y siguiendo los criterios establecidos por directivos y/o docentes coordinadores en lo que respecta a las políticas de publicación de la información. No obstante, la producción del medio requiere de nuevas dinámicas que conviertan a la escuela en territorio de creatividad, originalidad, actualidad y proximidad; que posibilite aún más en los estudiantes sus competencias; que se ajuste al perfil de la audiencia; que se diseñe a partir de las tendencias; que propicie espacios de creación y libertad; y que abandone el enfoque transmisionista e instrumentalista de los medios de comunicación.

En la actualidad, los estudiantes que participan en la producción de los medios digitales se forman para la producción de los contenidos, manejo de TIC, realización de formatos audiovisuales, edición y uso de



técnicas de expresión oral y corporal, lo que ha mejorado sus habilidades comunicativas y sociales.

En cuanto al aprendizaje adquirido, se concluye que el pertenecer a un medio escolar les brinda la posibilidad a los estudiantes líderes del proyecto comunicativo de adquirir nuevos conocimientos, debido a que se informan de los temas que investigan, propician espacios de discusión, definen agendas temáticas, ganan experiencia para enfrentar situaciones del diario vivir, adquieren seguridad, confianza, fluidez, aprenden manejo del público, y desarrollan el olfato periodístico. Sin embargo, el aprendizaje debe ser continuo para mejorar la producción de los elementos de contenido y estética de los mensajes que circulan por la plataforma de YouTube; y permear el currículo, de tal manera que se garantice la participación activa de todos los miembros de la institución educativa.

Esta práctica académica surge como un proceso bidireccional que los relaciona no sólo con la realidad de la escuela, sino también, con el entorno social, cultural y ambiental, porque tienen la oportunidad de narrar lo cotidiano, se interesan por relatar el acontecer diario regional, priorizan, fortalecen sus capacidades y aprenden nuevas maneras de comunicarse, lo que les otorga libertad.

De esta forma, *Colsafa Comunicaciones* es una experiencia muy significativa, que se articula a otros medios de la institución y se promueve como un semillero. De ella se destaca el enfoque socio-humanístico de la producción del medio, debido al carácter religioso de la institución, lo que promueve las habilidades periodísticas, comunicativas, digitales, sociales y humanas (aprendizaje de sí mismo y del otro); el trabajo interdisciplinario liderado por docente de diferentes áreas; la participación activa de un equipo organizado de estudiantes de diferentes grados con funciones asignadas a partir de sus habilidades y la inclinación profesional de los gestores a formarse como Comunicadores Sociales-Periodistas. Para consolidar el proyecto es necesario que se cuente con un documento institucional que soporte la gestión del mismo, que se avance en una metodología para el trabajo mancomunado que integre los diferentes medios institucionales y que las directivas tengan claridad con respecto a la estructura organizativa.

Volver



Por su parte, el *George's Noble* se reconoce como una experiencia significativa que surge en el marco del modelo de formación *Aprendizaje significativo* declarado por la institución, para promover el desarrollo de habilidades periodísticas y comunicativas entre los estudiantes desde su propia experiencia; que integra diferentes plataformas digitales como Instagram, Facebook y YouTube; que cualifica al recurso humano en temas de producción periodística; y que sus contenidos hacen uso de diferentes recursos y/o formatos audiovisuales. Para consolidar el proyecto es necesario que los estudiantes sean protagonistas del proceso, para que los directivos dejen de ser reconocidos como los directos responsables, se integren docentes de diferentes áreas y se aborden temáticas de interés con trascendencia nacional e internacional que impacten la escuela y viceversa, para que el medio deje de ser visto sólo con fines promocionales de los servicios que ofrece la institución en el medio.

Finalmente, la institución educativa George's Noble School y el Colegio de La Sagrada Familia han logrado que el uso y producción de los medios conduzca a experiencias que les retribuyan a los estudiantes en su proceso de formación; por eso manifiestan que el reto más importante es trascender, para que esta gestión no solo beneficie a la institución, sino que también se extienda a la comunidad externa, a la región, al país y al mundo.



Bibliografía

- Agudelo, W. (2008). La educación en medios de comunicación, noticias TV e imaginarios en la frontera colombo-venezolana. Universitat Rovira i Virgili.
- Alonso, L. E. (1998). SUJETO Y DISCURSO: EL LUGAR DE LA ENTREVISTA. En L. E. Alonso, *La mirada cualitativa en Sociología* (págs. 1-23). Editorial Fundamentos.
- Araiza, M., & García, M. (2018). Directrices de educación a distancia en el siglo XXI: modalidades de aprendizaje, multimedios, diseños de instrucción y tendencias. *International Journal of Good Conscience*.
- Arteaga, A., & Otero, I. (2019). Análisis de los usos y aportes de medios escolares la Institución Educativa Antonio Nariño y el Colegio de la Sagrada Familia de Montería, Córdoba, Colombia. Montería, Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana Montería.
- Bacher, S. (2009). Tatuados por los medios. En S. Bacher, *Dilemas de la educación en la era digital* (págs. 3-17). Buenos Aires. Paidós.
- Barbas, A. (2012). Educomunicación: Desarrollo, enfoque y desafíos en un mundo interconectado. *Revista Foro de Educación*, N° 14, p. 157 - 175.
- Barbero, J. M. (1996). Heredando el futuro, pensar la educación desde la comunicación. *Heredando el futuro, pensar la educación desde la comunicación*. Universidad Central Colombia.
- Borzekowski, D., Lando, L., Olsen, S., & Giffen, L. (2015). The impact of an educational media intervention to support childrens early learning in Rwanda. 151-159. *International Journal of Early Childhood*.
- Byrne, T. (2008). El Periódico Escolar propicia un Ciudadano Comunicativo. *Disertaciones: Anuario electrónico de estudios en Comunicación Social*, 1-10.



- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Lom Ediciones.
- Castellano, M., Virviescas, J., Castro, E., Alvarino, C., Pinzón, B., & Gutiérrez, R. (2017). Resolución de conflictos para el fomento de la cultura de paz: importancia de los medios de comunicación alternos en Colombia. *Revista Lasallista de Investigación*.
- Ceballos, J. (junio de 2015). *Medios de comunicación escolar, educación y ciudadanía. Una mirada desde las mediaciones*. Universidad Nacional de La Plata.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. 97-113. Universidad de Antioquia.
- Erstad, O., Gilje, O., & Arnseth, H. (2013). *Vidas de aprendizajes conectadas: jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios*. Noruega, Oslo.
- Fernández, M. (2015). Lenguaje infantil y medidas de desarrollo verbal. 53-69. España.
- Freire, P. (1978). *Pedagogía do apimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- García, A. (2001). "Educación y comunicación" en *Escuela y Sociedad*. Cantabria, España: Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación y Juventud.
- Gerdel, J., & Seoane, J. (2010). Apuntes para pensar la relación entre "medios de comunicación social, educación y formación para la democracia". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1275-1299.
- Gómez, M. (2016). Bibliotecas digitales: recursos bibliografía cos electrónicos en educación básica. 91-100. Comunicar.
- Gutiérrez, R. (2015). El trabajo por proyectos para la construcción compartida del currículum de artes plásticas y visuales en la formación del profesorado de Educación Infantil.
- Hernández, L., & Muñoz, L. (2012). Usos de las tecnologías de la



- información y la comunicación en un proceso formal de enseñanza y aprendizaje en la educación básica. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 2-13.
- Iglesias, M. E., & Gómez, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. 1-4. Editorial Ciencias Médicas.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Caminos.
- Lema, I., Rodríguez, E., & Barranquero, C. (2016). Jóvenes y tercer sector de medios en España. Formación en comunicación y cambio social. 91-99.
- Marín, A. (1997). *La comunicación en la empresa y en las organizaciones*. Bosch Casa Editorial, S. A.
- Medina, F., Hernández, E., & Monsalve, L. (2015). Medios de comunicación utilizados en los centros educativos para difundir los procesos de innovación docente. 45-53. Corporación Universitaria Lasallista.
- Negrete, A. (2014). *La Comunicación de la Ciencia a través de medios culturales narrativos: métodos cuantitativos y cualitativos para su evaluación*. Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación.
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Historia de vida y métodos biográficos.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., & Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis*. Ediciones de la U.
- Ola, E., Glije, O., & Arnseth, H. C. (2013). Vidas de aprendizaje conectadas: Jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios. *Comunicar*, 89-90.

- Raso, I., González, V., & López, P. (2013). *Adolescentes y comunicación: las TIC como recurso para la interacción social en educación secundaria*.
- Rodríguez, G., Gil, G., & García, E. (1996). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, L., De Casas, P., & Torres, A. (2016). Dimensiones e indicadores de la calidad informativa en los medios digitales. 91-100. *Revista Comunicar*.
- Roig, R., Mengual, A., & Quinto, P. (2015). Primary teachers technological, pedagogical and content knowledge. *Revista Comunicar*.
- Romero, S. G. (2019). *El oficio del maestro*. OCTAEDRO.
- Schelly, C., Cross, J., Collins, F., Franzen, W., Hall, P., & Reeve, S. (2012). How to Go Green: Creating a Conservation Culture in a Public High School Through Education, Modeling, and Communication. 143-161.
- Solano, L. G. (2013). Adolescentes y comunicación: las TIC como recurso para la interacción social en educación secundaria. 23-35.
- Tiede, J., & Grafe, S. (2016). Pedagogía mediática en la formación de profesores de Alemania y EE.UU. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 19-28.
- Tiempo, E. E. (2004). Escuela Electrónica El Tiempo. *El Tiempo*.
- Tulodziecki, G. (2012). Approaches to Learning with Media and Media Literacy Education - Trends and Current Situation in Germany. 44-60. Germany: *Journal of Media Literacy Education*.
- Wohlwend, K., & Medina, C. (2012). Media as nexus of practice: remaking identities in What Not to Wear. 545-560. United States: Indiana University Bloomington.



8

CAPÍTULO OCHO

Estrategia socioeducativa para la sana convivencia en estudiantes de secundaria en Montería, Colombia: Promoción de la calidad de vida en la escuela¹³

Flor Vicencia Delgado Sánchez¹⁴
Yuliza Hernández Bedoya¹⁵
Carolina Andrea Ortega Cogollo¹⁶
Ana Lorena Malluk Marengo¹⁷

Introducción

El área educativa en los seres humanos se constituye como una de las bases fundamentales para alcanzar un desarrollo integral en sus áreas de funcionamiento psicosocial, debido que propicia los procesos de socialización impactando directamente en las relaciones interpersonales. En este sentido, la violencia puede presentarse en cualquier momento

13 Este capítulo de libro surge del trabajo de grado de pregrado “Estrategia Socioeducativa Para La Promoción De La Sana Convivencia En Estudiantes De Secundaria De Grado Sexto De Una Institución Educativa De La Ciudad De Montería” para optar al título de Psicología. Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Montería

14 Psicóloga; Magister en Educación; flor.delgado@upb.edu.co; Grupo Calidad de Vida CAVIDA; Escuela de Ciencias Sociales y Humanas; Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Montería; Carrera 6 No. 97ª-99, Montería, Colombia.

15 Psicóloga, egresada Universidad Pontificia Bolivariana seccional Montería, yulizah9@gmail.com

16 Psicóloga, egresado Universidad Pontificia Bolivariana seccional Montería, carolinaortega546@gmail.com

17 Magister en Comunicación; Universidad Pontificia Bolivariana Montería; ana.malluk@upb.edu.co; Grupo de investigación Cultura, Comunicación y Educación COEDU; Semillero GECO.



en el contexto escolar puesto que se puede desarrollar a partir de la interacción, convivencia con los pares, adaptación y comprensión del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Una sana convivencia escolar incurre de forma directa en la calidad de vida de la comunidad educativa puesto que es importante para un proceso de aprendizaje satisfactorio en el cual se encuentra involucrada toda la comunidad.

Calidad de vida es un estado de satisfacción general, derivado de la realización de las potencialidades de la persona. Posee aspectos subjetivos y aspectos objetivos. Es una sensación subjetiva de bienestar físico, psicológico y social. Incluye como aspectos subjetivos la intimidad, la expresión emocional, la seguridad percibida, la productividad personal y la salud objetiva. Como aspectos objetivos el bienestar material, las relaciones armónicas con el ambiente físico y social y con la comunidad, y la salud objetivamente percibida (Ardila, R. 2003).

La construcción de la calidad de vida en el ámbito escolar es importante para impactar de manera positiva la interacción con los demás, porque es desde la vida escolar donde se potencian las capacidades individuales y sociales, proceso en el cual el estudiante se encuentra en una constante interacción y experiencia social.

La convivencia escolar tiene un enfoque formativo, por lo mismo se considera la base de la formación ciudadana y constituye un factor clave de la formación integral de los estudiantes; en la escuela deben enseñar una suma de conocimientos, habilidades, valores y principios que les permitan poner en práctica el vivir en paz y armonía con otros; es por eso que la gestión formativa de la convivencia escolar constituye la forma más efectiva de prevención de la violencia escolar. (Sandoval, M. 2014)

Es por esto que es necesario potenciar en los estudiantes habilidades que le permitan afrontar de manera positiva estas situaciones de violencia que se pueden presentar en el contexto escolar con el fin de que sean gestionadas de forma adecuada, impactando así la convivencia escolar y calidad de vida de la comunidad educativa.

En ese orden de ideas, cabe destacar que en el ámbito de la educación se han definido cuatro pilares básicos (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser) los cuales facilitan la comprensión de los seres humanos en el entorno escolar. Para referirse a sana convivencia en el entorno educativo, es fundamental fortalecer en los estudiantes, los pilares aprender a ser y aprender a convivir ya que aportan herramientas y habilidades fundamentales para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

Entre tanto, *El aprender a convivir*, “desarrolla la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia (realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos) respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz” (Delors, J. 1994, p. 36).

El aprender a ser tiene como objetivo, “potenciar la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar” (Delors, J. 1994, p. 36).

Es necesario que dentro del contexto escolar se fortalezcan los pilares aprender a ser y aprender a convivir, otorgándole igual importancia que el aprender a hacer y el aprender a conocer, la carencia de estos pilares dentro de la comunidad educativa puede impactar negativamente en el proceso de socialización de los estudiantes trayendo consigo el fenómeno de la violencia escolar.

Según Olweus (1999, p. 12) define violencia escolar como: “Comportamiento agresivo en el que el actor o autor utiliza su cuerpo o un objeto (incluso armas) para causar daño o malestar (relativamente grave) a otro individuo”. En este sentido, la violencia escolar abarca todas las actividades y acciones que causan dolor, lesiones físicas o psíquicas a las personas que actúan en el ámbito escolar, o que persiguen dañar los objetos que se encuentran en dicho ámbito”. (Hurrelmann & Lösel. 1990, p. 365).



Es posible evidenciar la prevalencia del fenómeno de la violencia escolar, en las respuestas analizadas en el estudio “Out In The Open” en 2016 (citado por UNESCO, 2017) la cual tuvo como población 100.000 jóvenes de 18 países, en este estudio, los sujetos aportan datos sobre su experiencia en relación con el acoso escolar, se evidencia que aproximadamente el 25% afirma haber sufrido alguna forma de acoso debido a su apariencia física, otro 25% por motivos de género u orientación sexual y otro 25%, en razón de su origen étnico o nacionalidad.

En Colombia, la ley 1620 de 2013, define Agresión o violencia escolar, como “toda acción realizada por uno o varios integrantes de la comunidad educativa que busca afectar negativamente a otros miembros de la comunidad educativa, de los cuales por lo menos uno es estudiante. La agresión escolar puede ser física, verbal, gestual, relacional y electrónica” (Ley 1620, 2013)

En el país, se ha puesto a disposición de algunas instituciones educativas, una dotación de materiales y herramientas didácticas para la construcción y desarrollo del conocimiento en los ámbitos escolares, entre los cuales destaca la propuesta pedagógica llamada “El Baúl Jaibaná”, el cual contiene entre sus contribuciones al quehacer educativo varios documentos orientados hacia la formación para la convivencia.

Sin embargo, los esfuerzos realizados en pro de la convivencia pacífica no parecen ser suficientes puesto que, en Colombia, se reporta un aumento en los casos de violencia al interior de las instituciones educativas, siendo un 37.6% víctimas, 21.5% victimarios y un 54.3% observadores (Mineducación, 2014).

La ONG Internacional “Bullying Sin Fronteras” dio a conocer el trabajo sobre acoso escolar en Colombia, desarrollado entre el primero de octubre de 2017 y el primero de octubre de 2018. En total, durante el tiempo en el cual se desarrolló el estudio se reportaron 2.981 casos graves de bullying, lo que posiciona a Colombia como uno de los países con mayor cantidad de casos de violencia escolar en el mundo.

En el marco de la interacción escolar, existen diversos factores que inciden en que esta pueda llevarse a cabo de forma positiva en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes. Se hace necesario partir del concepto de convivencia escolar debido que es un constructo que debe estar presente para que exista una formación integral de los niños, niñas y adolescentes, se busca puntualizar variables como: convivencia escolar, emociones, estilos comunicacionales, resolución de conflictos.

La **convivencia escolar** se puede entender como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral”. (MEN, 2016).

Las **emociones** son patrones conductuales, cognitivos y fisiológicos que se dan ante un estímulo determinado. Estos patrones difieren en cada especie y nos permiten ajustar nuestra respuesta dependiendo del estímulo, su contexto y nuestra experiencia previa. “Cada una de estas emociones tiene un propósito específico: protección (miedo), destrucción (enojo), reproducción (alegría), reintegración (tristeza), afiliación (confianza), rechazo (disgusto), exploración (anticipación) y orientación (sorpresa) (Plutchik, 1970-1980).

En el contexto escolar, la comunicación es definida “como el conjunto de procesos de intercambio de información entre el profesor y el estudiante y entre los compañeros entre sí, con el fin de llevar a cabo dos objetivos: la relación personal y el proceso de enseñanza-aprendizaje”. (Duarte, 2005)

Cabe destacar que, al hablar de **estilos comunicacionales**, se enfatiza en tres estilos de comunicación, los cuales son utilizados con frecuencia, estilo agresivo, estilo pasivo y estilo asertivo.

Navas, J. propone que:

la comunicación pasiva es la que se encuentra relacionada con



la persona que no expresa necesidades, posturas ni opiniones. Es entendida como un individuo que normalmente está de acuerdo con las otras personas, aunque vaya en contra de sus propias creencias. (1997)

Así mismo, este autor señala que la comunicación agresiva es “aquella que se relaciona con la persona que expresa necesidades, deseos u opiniones hostilmente. Normalmente trata de imponer su forma de pensar a los demás e ignora todo sentimiento o postura que sea contraria a él o ella”. (Navas, J. 1997).

Por último, hace referencia a la comunicación asertiva, “es la relacionada con aquella persona que expresa sus necesidades, deseos y opiniones. Toma postura en situaciones y trata de entender a la otra persona antes de manifestar sus propios sentimientos”. (Navas, J. 1997)

De acuerdo con Álzate, R. (1998), “**la resolución adecuada de conflictos** dependerá principalmente de adquirir los conocimientos y las herramientas prácticas necesarias para prevenir y afrontar de forma constructiva los conflictos”. En este sentido, los conflictos generan emociones que en muchas ocasiones pueden ser un grave obstáculo para facilitar su resolución positiva. A su vez, las emociones pueden generar conflictos. Es por esta razón que se puede inferir que existe una interacción permanente entre emoción y conflicto.

La Universidad Pontificia Bolivariana, desde el año 2013 lidera el programa socioeducativo “Conviviendo”, el cual, tiene como objetivo promover la sana convivencia escolar mediante tres ejes principales, habilidades sociales, gestión de emociones y reconocimiento del otro. Conviviendo, es una iniciativa de proyección institucional adscrita a la Escuela de Ciencias sociales y Humanas liderada por los programas de comunicación social - periodismo y psicología, este primer diseño de la estrategia es trabajado con estudiantes de primaria en algunas instituciones educativas oficiales de la ciudad de Montería.

Partiendo de la necesidad de continuar con el programa para el fortalecimiento de las estrategias en los estudiantes de secundaria,

nace esta investigación “Estrategia socioeducativa para la promoción de la sana convivencia en estudiantes de grado sexto de una institución educativa de la ciudad de Montería” la cual tuvo como objetivo diseñar una estrategia socioeducativa que promueva la sana convivencia entre los estudiantes, orientada a beneficiar a estudiantes de secundaria de instituciones educativas oficiales de la ciudad de Montería, debido que se busca mitigar el impacto de la violencia escolar mediante la potencialización de recursos personales de los estudiantes.

Desarrollo y discusión

En este sentido, teniendo en cuenta las cifras alarmantes en materia de violencia al interior de las instituciones educativas del país, se propuso investigar: ¿Cómo diseñar una estrategia socioeducativa para la promoción de la sana convivencia en estudiantes de secundaria (grado 6) de una institución educativa de la ciudad de Montería?

Para dar respuesta a este interrogante, se formuló como objetivo general de investigación: Diseñar una estrategia socioeducativa que promueva la sana convivencia entre estudiantes de sexto grado de una institución educativa de la ciudad de Montería. Con el fin de alcanzar este objetivo general, se realizó el planteamiento de los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar la convivencia escolar entre estudiantes de grado sexto de una institución educativa de la ciudad de Montería, mediante la aplicación de un cuestionario estandarizado.
- Formular acciones para la estrategia socioeducativa que fortalezcan la gestión de emociones, estilos de comunicación y resolución de conflictos entre estudiantes de grado sexto de una institución educativa de la ciudad de Montería.
- Implementar la estrategia socioeducativa para la promoción de la sana convivencia como pilotaje para ser replicado en otras I.E oficiales.



La investigación realizada fue de corte cualitativo y se empleó el método investigación – acción. La población participante en el estudio fueron 41 estudiantes de grado sexto de una Institución Educativa de la ciudad de Montería, departamento de Córdoba. El tipo de muestra empleada para el estudio, se denomina muestreo no probabilístico o muestra por conveniencia. En este sentido, las características del grupo experimental se ajustaron al objeto de estudio, la muestra estuvo comprendida por 41 estudiantes de grado sexto cuyas edades oscilaban entre los 10 y 13 años.

La información para realizar el estudio fue recolectada mediante la aplicación del cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE IV), formatos de observación y un cuestionario cualitativo diseñado por la unidad investigativa.

Con el fin de obtener una medida de la interacción escolar, se realizó la aplicación del cuestionario multimodal de interacción escolar CMIE IV, este instrumento contiene 36 ítems agrupados en cinco factores: comportamientos intimidatorios, victimización recibida, observador activo en defensa del acosado, acoso extremo/ciberacoso y, por último, observador pasivo. Este cuestionario es autoadministrable, posee una consistencia interna reflejada en el alfa de Cronbach de 0.81, el cual se encuentra validado para su aplicación en población colombiana, de acuerdo con un estudio realizado en la ciudad de Tunja Boyacá (Millán et al., 2015).

En la fase de implementación de la estrategia socioeducativa, la unidad investigativa diseñó un formato de observación para cada una de las sesiones, con el fin de llevar un registro escrito que permitiera evaluar cada una de las sesiones aplicadas y de esta forma sugerir cambios o ajustes a la propuesta de intervención original.

Este formato de observación se estructuró teniendo en cuenta el número de la sesión, nombre de la sesión, objetivo, agenda de la sesión, observación y por último los cambios sugeridos que permitieran realizar los ajustes posteriores a la propuesta de intervención.

Una vez finalizada las ocho sesiones programadas en la propuesta de intervención, se realizó la aplicación del cuestionario de evaluación final de la estrategia socioeducativa, el cual estuvo conformado por 5 preguntas abiertas, su finalidad fue evidenciar los cambios del grupo luego de implementar las acciones psicosociales para la promoción de la sana convivencia.

En este cuestionario de evaluación, las preguntas estuvieron orientadas a indagar aspectos relacionados con la percepción de los estudiantes en cuanto a los cambios positivos que han observado en la convivencia dentro del aula de clase y lo que pudieron aprender de la estrategia para aplicarlo en su vida personal y en comunidad.

Procedimiento

La recolección de información para realizar el diagnóstico de interacción escolar, formulación e implementación de la propuesta se realizó en 7 fases.

Tabla 1
Fases de recolección de la información

No.	Fase	Descripción
1	Acercamiento.	En este primer momento, se realizó la presentación formal del trabajo a los directivos de la institución y aprobación por parte de la Institución con los acuerdos necesarios.
2	Aplicación del cuestionario de interacción escolar	Entrega y recolección de Consentimiento informado. Reunión con los estudiantes y aplicación del instrumento CMIE IV a los 41 estudiantes del grado sexto seis de la institución educativa.
3	Análisis e interpretación del cuestionario.	Se realiza el análisis de los resultados obtenidos en la fase anterior, esto se llevó a cabo, utilizando el paquete estadístico SPSS versión 21 donde se hace una agrupación de los ítems correspondientes a cada dimensión que evalúa el instrumento, posterior a esto se procedió a correlacionar estas dimensiones según el género y se realizó un análisis detallado del comportamiento de los ítems donde se evidenció la necesidad de fortalecer algunos aspectos que favorecen la sana convivencia escolar.



4	Formulación de las acciones para la estrategia socioeducativa	Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el diagnóstico, se procedió a formular las acciones psicosociales para fortalecer la gestión de emociones, estilos de comunicación y resolución de conflictos en los estudiantes. Se diseñó un formato que permitiera registrar la observación en cada una de las sesiones, así mismo, la evaluación final de la estrategia socioeducativa a partir de la cual se obtuvo la percepción de los estudiantes en cuanto a la implementación de la propuesta de intervención.
5	Juicio de expertos.	Se entrega para evaluación a los expertos de las acciones psicosociales, formatos de observación y evaluación de la estrategia diseñadas en la fase anterior, los cuales evaluaron aspectos como: redacción, calidad, congruencia y pertinencia de las acciones, realizaron sugerencias y devoluciones constructivas que fueron aceptadas por la unidad investigativa.
6	Implementación de la estrategia socioeducativa.	Luego de realizar los ajustes necesarios atendiendo las sugerencias de los jueces expertos, se implementaron las acciones psicosociales en la población seleccionada para participar en el estudio, esta aplicación tuvo como finalidad realizar un pilotaje que permitiera replicar la propuesta en otras instituciones educativas, en esta fase se diligenciaron los formatos de observación sesión a sesión, con el fin de registrar observaciones del comportamiento de los estudiantes durante el encuentro y sugerir posibles modificaciones a la estrategia.
7	Evaluación de la estrategia socioeducativa.	Finalizadas las ocho sesiones programadas para llevar a cabo la aplicación de la estrategia socioeducativa, se realizó la aplicación del cuestionario de evaluación final diseñado por la unidad investigativa, el cual tuvo como finalidad evidenciar los cambios, percepciones y sugerencias de la población participante luego de implementar las acciones psicosociales para la promoción de la sana convivencia.
8	Ajustes finales de la estrategia	Una vez implementada y evaluada la estrategia se realizaron algunos ajustes teniendo en cuenta la información recolectada en los formatos de observación y evaluación emitida por los estudiantes que participaron en la implementación.

Hallazgos

Para realizar el diseño de una estrategia socioeducativa que promueva la sana convivencia, se plantearon objetivos específicos los cuales permitieron llevar un orden en el desarrollo de la propuesta, por esa razón, a continuación, se detallarán los hallazgos en cada una de las fases de acuerdo con los objetivos específicos planteados:

Primer Objetivo

El primer objetivo planteado para llevar a cabo el diseño de la estrategia fue: *Caracterizar la convivencia escolar entre estudiantes de grado sexto de una institución educativa de la ciudad de Montería*, se llevó a cabo la aplicación de un cuestionario estandarizado con el fin de recolectar información relevante sobre la interacción escolar en estudiantes de grado sexto cuyas edades se encontraban entre 10 y 13 años.

En este diagnóstico preliminar, mediante el análisis de prueba T para muestras individuales, se encontró que tanto el género masculino como femenino tienen comportamientos similares frente a los factores medidos por el CMIE - IV, (comportamientos intimidatorios, victimización, observador activo en defensa del acosado, acoso externo/ciberacoso, observador pasivo), lo cual se pudo evidenciar en la media arrojada.

Ortega, C. Tomanguillo, L. (2018), en su investigación, hallaron que, al considerarse el sexo, se encuentra que no existen diferencias significativas en los tipos de comportamientos de bullying de los estudiantes de educación secundaria. En ese sentido, Becerra et al. (2008) observó que no hay diferencias entre hombres y mujeres respecto al maltrato físico y psicológico; sin embargo, menciona que las mujeres a comparación de los hombres piensan que está mal que se maltrate a los compañeros

Tabla 2

Media en relación con las dimensiones analizadas del cuestionario CMIE IV

Sexo	Número	Media
Femenino	18	52,22
Masculino	23	58,30

Fuente: Unidad investigativa

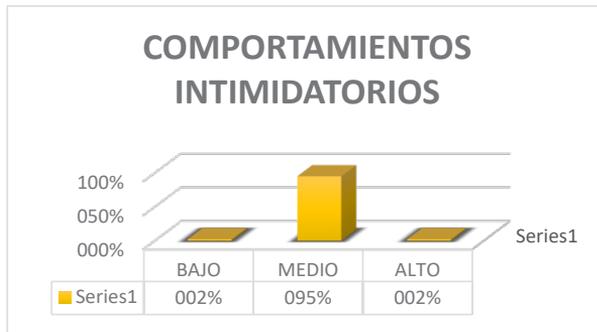
Volver 

Se analizaron los factores medidos por el CMIE-IV de manera individual y cada uno de ellos generó un resultado que se describirá a continuación:

Factor I: Comportamientos Intimidatorios

Figura 1

Porcentajes arrojados teniendo en cuenta la primera dimensión del cuestionario CMIE IV

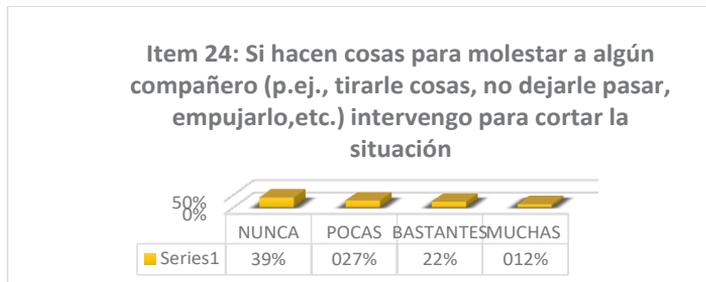


El comportamiento intimidatorio entendido como una conducta amenazante ya sea física, psicológica o verbal lleva a alguien a hacer lo que el otro quiere a través del miedo, la intimidación verbal refiere a la acción directa en que la víctima es agredida por contacto físico con golpes, puñetazos... (Green 2007).

La intimidación psicológica o verbal se caracteriza por el uso del lenguaje como una forma de dominar, afectando la personalidad y la condición afectiva de la víctima (Gálvez-Sobral, 2011), de acuerdo con lo anterior, a través del análisis de los resultados se puede evidenciar que los comportamientos intimidatorios se ubican la mayoría en un porcentaje medio en un 95,1%, dejando ver que aun cuando no se encuentran presentes en un nivel bajo o alto, si hacen parte de la interacción escolar diaria, lo anterior se puede evidenciar en las respuestas más significativas dadas por los estudiantes en los siguientes ítems:

Figura 2

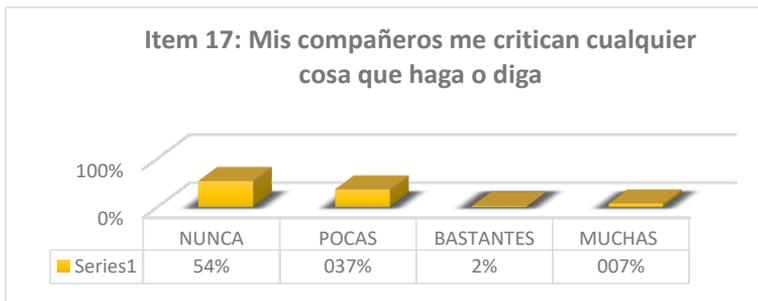
Análisis del ítem 24 del cuestionario CMIE IV



Fuente: Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia, 2012. Elaborado por la unidad investigativa.

Figura 3

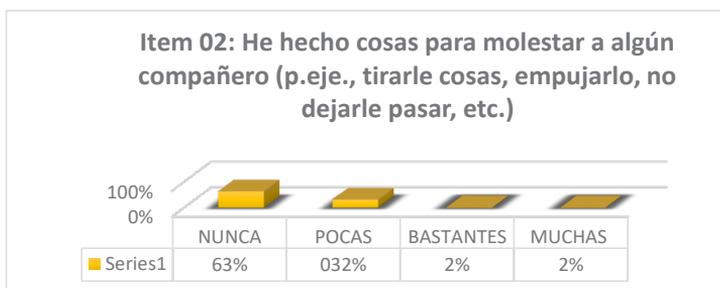
Análisis del ítem 17 del cuestionario CMIE IV



Fuente: Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia, 2012). Elaborado por la unidad investigativa.

Figura 4

Análisis del ítem 02 del cuestionario CMIE IV



Fuente: Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia, 2012

En las respuestas a los ítems anteriores y de acuerdo con (Bolívar, 2012), que afirma, los centros educativos deben ofrecer espacios que favorezcan el aprendizaje del alumnado y la convivencia entre todas las personas implicadas en el (alumnos, profesores, personal), aprovechando los momentos de conflicto que tienen lugar; se puede evidenciar que es necesario fortalecer el manejo de conflictos y la comunicación adecuada, debido que una buena comunicación es fundamental para la resolución de conflictos y un porcentaje significativo de estudiantes 31.7% ha hecho cosas para molestar a un compañero y 39% nunca ha intervenido cuando observa un comportamiento intimidatorio.

Factor II: Victimización

Figura 5

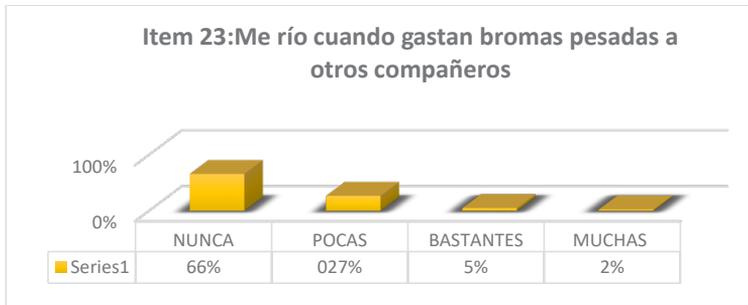
Porcentajes arrojados teniendo en cuenta la dimensión victimización



La victimización de acuerdo con (Graham, 2006; Olweus, 1993), implica la exposición repetida a una conducta hostil por parte de los compañeros. Se define como la experiencia de ser objeto de conductas de agresión física, verbal y psicológica, perpetradas por los iguales en el entorno escolar; lo anterior se evidencia en los resultados en el cual la victimización está presente en un nivel medio con un 78% y se puede ver reflejado en las respuestas más relevantes dadas por los estudiantes en los siguientes ítems:

Figura 6

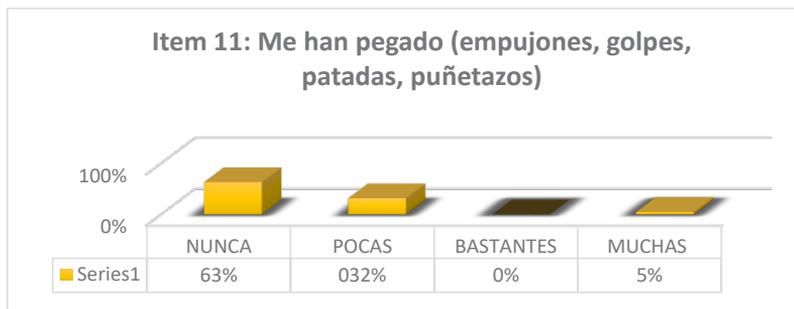
Análisis del ítem 23 del cuestionario CMIE IV



Fuente: Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Iurtia, 2012. Elaboración propia.

Figura 7

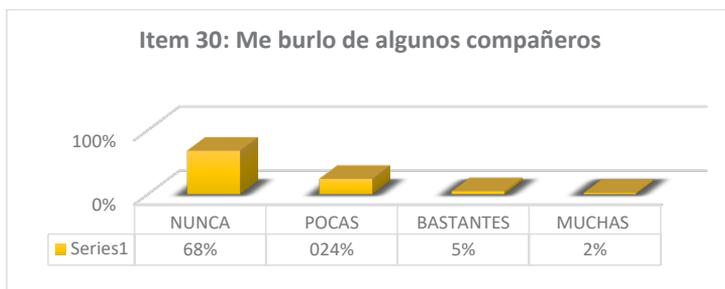
Análisis del ítem 11 del cuestionario CMIE IV



Fuente: Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Iurtia, 2012. Elaboración propia

Figura 8

Análisis del ítem 30 del cuestionario CMIE IV



Fuente: Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Iurtia, 2012. Elaboración propia.

Teniendo en cuenta el resultado obtenido a partir del análisis de las anteriores respuestas de los estudiantes se evidencia que un porcentaje significativo de estudiantes en ocasiones a victimizado a un compañero o fue víctima, es por esto que existe la necesidad de trabajar en el manejo de emociones que según Brody (1999, p. 15) las emociones son como sistemas motivacionales con componentes fisiológicos, conductuales, experienciales y cognitivos, que tienen una valencia positiva o negativa (sentirse bien o mal), que varían en intensidad, y que suelen estar provocadas por situaciones interpersonales o hechos que merecen nuestra atención porque afectan a nuestro bienestar.

Factor III: Observador activo en defensa del acosado

Figura 9

Porcentajes arrojados teniendo en cuenta la dimensión: observador activo en defensa del acosado



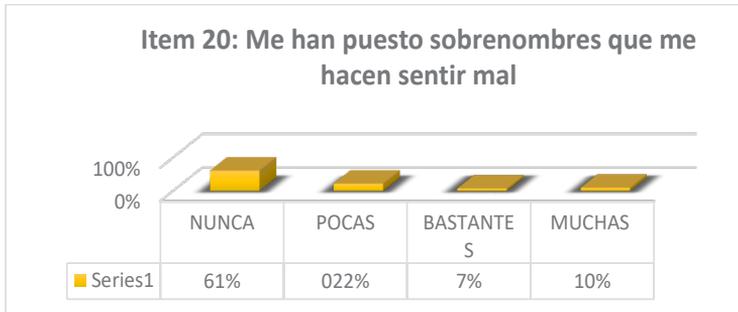
Los observadores juegan un papel en el inicio y mantenimiento del acoso escolar, no solamente constituyen la proporción mayoritaria de participantes en el fenómeno, sino que también incluyen un amplio rango de posibles roles que, dependiendo de las acciones a favor o en contra de víctimas e intimidadores, refuerzan, incentivan, rechazan o ignoran el acoso escolar (Cuevas & Marmolejo, 2016).

En este sentido, el observador activo es aquel que rechaza el acoso escolar y realiza acciones en contra de este, como se puede observar en la figura en este caso el observador activo está presente medianamente con un 73,2% con tendencia a bajo en un 22,0%, lo que se puede evidenciar en respuestas significativas del test como lo fueron:

Volver

Figura 10

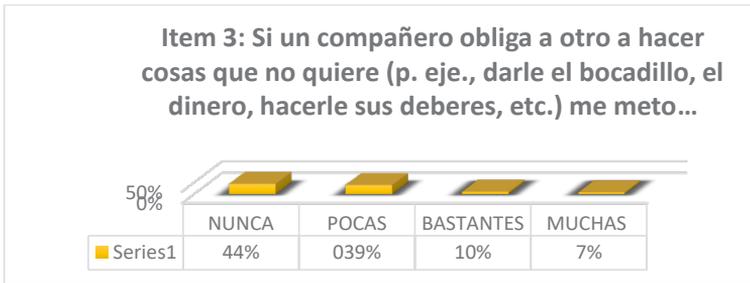
Análisis del ítem 20 del cuestionario CMIE IV



Fuente: Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Iruña, 2012. Elaboración propia.

Figura 11

Análisis del ítem 03 del cuestionario CMIE IV



Fuente: Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Iruña, 2012. Elaboración propia.

Figura 12

Análisis del ítem 29 del cuestionario CMIE IV



Fuente: Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Iruña, 2012. Elaboración propia.

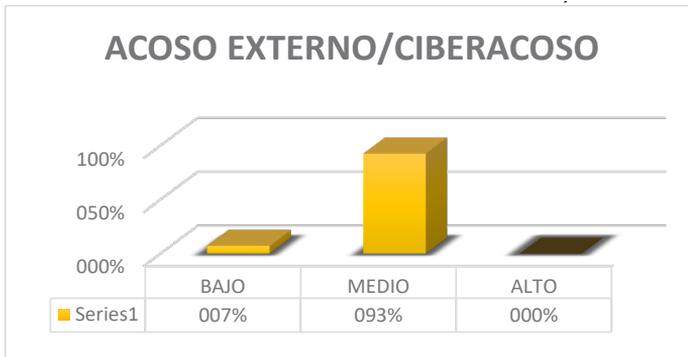
Teniendo en cuenta las respuestas a las anteriores preguntas, se evidencia que una gran cantidad de estudiantes 44% ha hecho parte del grupo de observadores de violencia escolar, pero en la mayoría de los casos no cumplen el papel de observadores activos en defensa del acosado.

Peets et al. (2015), destacan la importancia de las emociones, en la defensa del comportamiento, que provoca el observar la difícil situación de la víctima en una situación de acoso escolar, nivel de empatía (Song & Oh, 2017), es por esto por lo que una vez más se ve necesario trabajar el manejo de emociones en los estudiantes y un manejo adecuado de la comunicación entre estudiantes.

Factor IV: Acoso externo/Ciberacoso

Figura 13

Porcentajes arrojados teniendo en cuenta la dimensión de acoso externo/ciberacoso



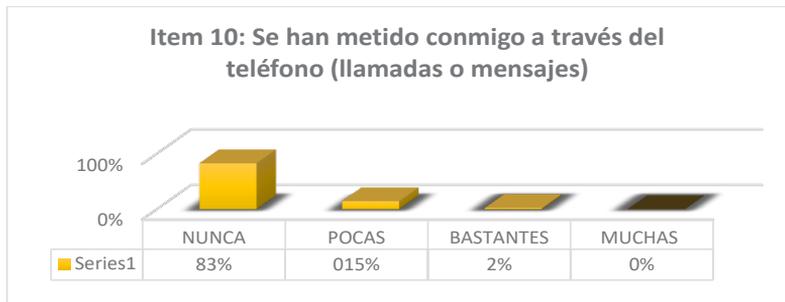
Investigaciones recientes han demostrado una relación entre el acoso escolar y el cyberbullying, ya que los menores que están siendo acosados en la vida real tienden a ser intimidados al mismo tiempo a través de los dispositivos digitales (Ortega-Ruiz et al., 2016).

Si bien el acoso externo/ciberacoso no se manifiesta en un porcentaje alto como lo registra la figura, no quiere decir que está ausente, pues este sí tiene presencia en los estudiantes en un nivel medio

con un 92,7% lo cual es una alerta para trabajar en este aspecto con los estudiantes, se puede evidenciar en las respuestas más significativas:

Figura 14

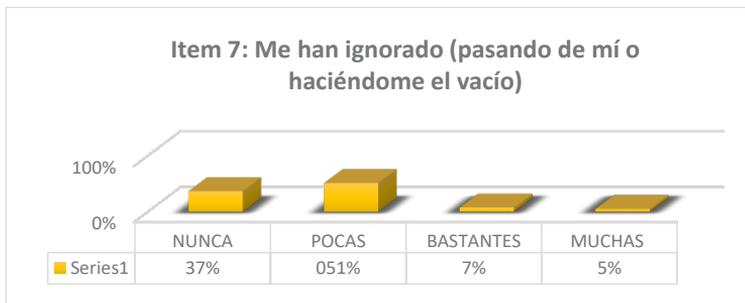
Análisis del ítem 10 del cuestionario CMIE IV



Fuente: Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Iurrtia, 2012. Elaboración propia.

Figura 15

Análisis del ítem 07 del cuestionario CMIE IV



Fuente: Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Iurrtia, 2012). Elaboración propia.

Partiendo de las respuestas dadas, podemos observar que se encuentra presente el acoso externo/ciberacoso en un porcentaje significativo de los estudiantes, por lo que se hace necesario fortalecer el manejo de conflictos específicamente en el establecimiento de límites y reconocimiento del otro.

Factor V: Observador pasivo

Figura 16

Porcentajes arrojados teniendo en cuenta la dimensión de observador pasivo



Los defensores intervienen para interponerse en nombre de los compañeros victimizados o apoyar a las víctimas, mientras que los forasteros permanecen pasivos y no dan señal explícitamente de aprobación o desaprobación de la situación (Saarento & Salmivalli, 2015).

De acuerdo con la definición anterior, el observador pasivo es aquel que no muestra refuerzo ni rechazo por la situación de violencia presentada, como se puede observar en la figura, en la muestra se encuentra presente el observador pasivo, su gran mayoría en un nivel medio con un 92,70% de los estudiantes, igualmente se puede evidenciar en las siguientes respuestas más significativas dadas por los estudiantes.

Figura 17

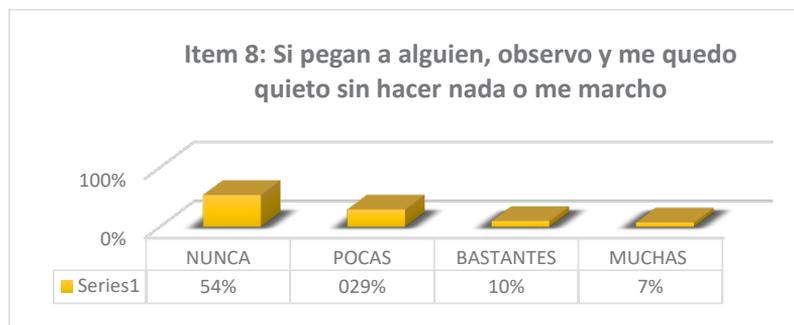
Análisis del ítem 15 del cuestionario CMIE IV



Fuente: Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Iurrtia, 2012. Elaboración propia.

Figura 18

Análisis del ítem 08 del cuestionario CMIE IV



Fuente: Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Iruirtia, 2012. Elaboración propia.

Un porcentaje significativo de estudiantes 29,30% juega el papel de observador pasivo ante las situaciones de violencia escolar, es decir, son indiferentes ante la situación y no ofrece ayuda a la víctima aun cuando reconoce que la situación que el otro está viviendo es negativa e injusta, por lo anterior se hace necesario fortalecer en el reconocimiento del otro.

En síntesis, según los resultados obtenidos del diagnóstico preliminar, resulta indispensable fortalecer aspectos como la gestión emocional, estilos de comunicación y resolución de conflictos, vistos como elementos fundamentales dentro de la promoción de la sana convivencia escolar.

Segundo objetivo

En lo que respecta al segundo objetivo específico, la unidad investigativa procedió a *formular acciones para la estrategia socioeducativa que fortalezcan la gestión de emociones, estilos de comunicación y resolución de conflictos entre estudiantes de grado sexto de una institución educativa de la ciudad de Montería*, en esta etapa se diseñaron las acciones que posteriormente constituirían la estrategia socioeducativa, con este fin se tuvo en cuenta realizarlo de tal forma que el producto fuera una guía de talleres teórico prácticos, compuesta por ocho sesiones.



En este orden de ideas, para promover la sana convivencia entre estudiantes, los cuales se encuentran en la etapa de adolescencia, se deben fortalecer diversas variables que contribuyan al crecimiento personal de la población objetivo.

Según la teoría de Erikson, (1968), la adolescencia puede considerarse una oportunidad evolutiva para reconstruir y reparar modos de funcionamiento psicológico, siendo una de las crisis normativas más significativas del desarrollo.

Teniendo en cuenta esta teoría y los resultados obtenidos en el diagnóstico, en el cual se encontró que un porcentaje significativo de estudiantes 31.7% ha hecho cosas para molestar a un compañero y 39% nunca ha intervenido cuando observa un comportamiento intimidatorio, algunos estudiantes en ocasiones a victimizado a un compañero o fue víctima, una gran cantidad de estudiantes 44% ha hecho parte del grupo de observadores de violencia escolar y un porcentaje de estudiantes 29,30% juega el papel de observador pasivo ante las situaciones de violencia escolar, es decir, son indiferentes ante la situación y no ofrece ayuda a la víctima.

Por esta razón, la unidad investigativa consideró pertinente fortalecer aspectos como la gestión de emociones, estilos de comunicación haciendo énfasis en la asertividad y resolución de conflictos orientado a la toma de decisiones puesto que el resultado del análisis indica porcentajes significativos en cada una de las dimensiones evaluadas y se encuentran estrechamente relacionadas entre sí.

Contrastando esta información con el estudio realizado por Gutiérrez, D., Pérez, E. (2015). En su investigación titulada “estrategias para generar la convivencia escolar” plantean el hecho de proporcionar herramientas a la comunidad escolar para promover la convivencia, mediante la capacidad de comunicación y resolución no violenta de conflictos. Este estudio permite resaltar variables similares con la formulación de las acciones, tales la aplicación del cuestionario estandarizado, aspectos como habilidades comunicativas y resolución de conflictos para lograr la formación integral de los estudiantes.

Para llevar a cabo la formulación de las acciones se realizó una revisión teórica de los ejes temáticos que se trabajarían en las sesiones, luego de esta conceptualización, se inició la búsqueda de actividades en guías didácticas que pudieran ser utilizadas como ejemplo para el diseño de la estrategia.

En este sentido, en la formulación de la estrategia socioeducativa, se toma como referencia la etapa del ciclo evolutivo en la que se encuentran los estudiantes, donde se presentan múltiples cambios físicos, psicológicos y emocionales que configuran su comportamiento y reacciones ante diversas situaciones, debido que se presentan desacuerdos, dificultades en las relaciones interpersonales, comunicación inadecuada y tienden a resolver conflictos utilizando la violencia.

Para realizar el abordaje del primer eje temático, el cual hace referencia a la gestión de emociones, se propuso fraccionar el contenido en dos sesiones orientadas al reconocimiento, expresión y manejo de emociones. En cuanto al módulo que contenía los estilos comunicacionales, se dividió en tres sesiones donde se trabajó la identificación de estilos comunicacionales y se enfatizó en la comunicación asertiva. Por último, para la resolución de conflictos, se realizó la identificación de resolución de conflictos, las estrategias para lograr adoptar este comportamiento y, por último, reconocimiento de las personas del entorno como parte de la solución.

Tercer objetivo

Para finalizar, en el tercer objetivo se propuso: *Implementar la estrategia socioeducativa para la promoción de la sana convivencia como pilotaje para ser replicado en otras Instituciones Educativas oficiales de la ciudad de Montería.* En esta fase se realizó la aplicación de las acciones previamente formuladas.

Para evaluar cada una de las sesiones se llevó a cabo el diseño de un formato en el cual se consignaban las observaciones y sugerencias para el ajuste posterior de la estrategia, además, para concluir la



aplicación de las acciones de realizó una evaluación cualitativa de la estrategia vista en términos generales.

Similar a lo planteado en esta investigación, Lagos, F., Vielma, D. (2013), realizaron un proyecto de intervención educativa orientado a mejorar el clima escolar en una institución oficial, se proponen a generar un Clima Social Escolar propicio para el aprendizaje y buen trato. Para ejecutar su intervención incorporaron una metodología de proyecto basada en cuatro fases: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación.

De este proyecto de intervención se extraen para la estrategia socioeducativa, elementos relacionados con la contextualización de convivencia escolar y estructuración de la implementación organizado por fases, debido que se realizara una caracterización, formulación, implementación y evaluación de una propuesta de intervención orientada a la promoción de la sana convivencia en las instituciones educativas.

En términos generales, la revisión de los formatos de observación deja en evidencia la evolución significativa en aspectos comportamentales, trabajo en equipo y participación, además permitió replantear el contenido de algunas actividades que inicialmente se habían formulado en la propuesta de intervención.

Por último, con el fin de evaluar los cambios luego de la aplicación de la estrategia socioeducativa, se aplicó un cuestionario cualitativo a 30 estudiantes que participaron en cada uno de los talleres propuestos. En este cuestionario, se formularon 5 preguntas que indagaban aspectos como: los cambios positivos que han observado en cuanto a la convivencia en el aula de clase y lo que pudieron aprender para aplicarlo en su vida personal y en comunidad.

En este orden de ideas, se indagó sobre el desarrollo de los talleres propuestos y como estos contribuyen a mejorar la convivencia en el aula de clases, los estudiantes en su mayoría tienen una percepción positiva, argumentan que ha mejorado sus relaciones interpersonales, reacciones negativas, la escucha al otro y la convivencia en comunidad.

Volver



Al abordar los cambios positivos que han observado luego de la implementación de los talleres en el marco de la estrategia socioeducativa, los estudiantes concluyen que desde que participaron en la estrategia, en el interior del aula de clase se respeta el uso de la palabra, además de esto, las emociones se gestionan de una forma diferente, utilizan el diálogo como el medio principal para resolver conflictos. Entre las respuestas emitidas por los estudiantes, se encontró un factor común, en el cual manifiestan que las reacciones agresivas han disminuido considerablemente.

En cuanto a los cambios esperados si se implementara la estrategia socioeducativa en otros cursos, los estudiantes manifiestan que esperarían cambios positivos, entre los cuales mencionan que la convivencia en la institución mejoraría, se fomentaría el buen trato entre los estudiantes, además de esto, añaden que el respeto entre estudiantes y hacia los docentes debe ser fundamental en la sana convivencia, el aprender a escuchar a los demás y que se reduzcan considerablemente las riñas entre compañeros de clase.

Entre los aspectos que los estudiantes consideran que mejor asimilaron a lo largo de la implementación de los talleres, se encuentran el control de emociones, asertividad y la forma de resolver conflictos en el aula de clase, además de estos temas que fueron los pilares fundamentales del diseño de la estrategia, agregan valores morales tales como el respeto, la tolerancia y el amor al otro. Entre las respuestas de los estudiantes, cabe resaltar las siguientes: *“Yo aprendí a controlar mis emociones, hablar de forma asertiva con los demás y a solucionar los problemas que ocurran en mi salón”, “aprendí sobre el respeto a los demás”, “yo soy de las personas que cuando se enojan se enojan, estos talleres me han ayudado a no ser tan agresiva y pacífica”*.

Cuando en el cuestionario, se indaga sobre otras actividades que les gustaría a los estudiantes que fueran añadidas a la propuesta, manifiestan que podrían ser desarrolladas al aire libre o fuera del salón de clase, que las actividades impliquen mayor trabajo en equipo, sopas de letra, manualidades, actividades lúdicas, entre otras.



Posteriormente, se muestran algunas de las evaluaciones realizadas por los estudiantes:

EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA SOCIOEDUCATIVA

Te invitamos a responder algunas preguntas relacionadas con los talleres en los que participaste:

1. ¿Crees que el desarrollo de los talleres de la estrategia conviviendo ayuda a mejorar la convivencia en tu salón de clases? ¿por qué?
Sí, porque aprendimos más y lo que nos enseñan lo ponemos en práctica.
2. ¿Qué cambios positivos has visto en tu salón de clases después de la implementación de los talleres de la estrategia socioeducativa conviviendo?
Sí, sí porque ya no pelean casi sino que dialogan.
3. ¿Si se implementará los talleres en que participaste en todos los grados de la institución escuela que cambios positivos esperarías?
Sí, me parecerían porque ellos también aprenderían.
4. Diga tres aspectos que más aprendiste en los talleres para tu vida y la relación con los demás.
Resolver problemas, la resolución de conflictos y controlar mis emociones.
5. ¿Qué otras actividades te gustaría que fueran añadidas a la propuesta que fue desarrollada?
Sí, un proyecto de vida que hable más sobre nosotros.

EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA SOCIOEDUCATIVA

Te invitamos a responder algunas preguntas relacionadas con los talleres en los que participaste:

1. ¿Crees que el desarrollo de los talleres de la estrategia conviviendo ayuda a mejorar la convivencia en tu salón de clases? ¿por qué?
La verdad es ayudado un poquito porque antes el salón era más bullosa ahora no tanto casi nunca, estos talleres nos ayudó a todos y estoy muy agradecida de todo lo que hicieron por nosotros.
2. ¿Qué cambios positivos has visto en tu salón de clases después de la implementación de los talleres de la estrategia socioeducativa conviviendo?
Para mi salón como ya dije un poquito pero a mi sí me cambio mucho ya no soy ni antes ni ahora estoy muy agradecida por los talleres y lo que enseñaron.
3. ¿Si se implementará los talleres en que participaste en todos los grados de la institución escuela que cambios positivos esperarías?
Que todos mis compañeros aprendieran a escuchar y aprendieran hacer silencio cuando otros están hablando eso esperaba yo de los talleres.
4. Diga tres aspectos que más aprendiste en los talleres para tu vida y la relación con los demás.
Que ahora puedo ser feliz que he aprendido a ayudar, que no todo es pelear, tengo que esperar a los demás aprendí convivir con los demás por que todos somos iguales.
5. ¿Qué otras actividades te gustaría que fueran añadidas a la propuesta que fue desarrollada?
Me gustaría que colocaran unas reglas muy fuertes para que todos mis compañeros aprendan a cumplir las.

EVALUACIÓN DE LA ESTRATEGIA SOCIOEDUCATIVA

Te invitamos a responder algunas preguntas relacionadas con los talleres en los que participaste:

1. ¿Crees que el desarrollo de los talleres de la estrategia conviviendo ayuda a mejorar la convivencia en tu salón de clases? ¿por qué?
Sí, a mi me pareció que sí ayudó a mi salón porque ahora saben escuchar un poco pero no tanto, saben comportarse y otras cosas más.
2. ¿Qué cambios positivos has visto en tu salón de clases después de la implementación de los talleres de la estrategia socioeducativa conviviendo?
Que siempre intentan ser todo bueno, de algunas cosas pero no siempre es de algunas cosas en cambio.
3. ¿Si se implementará los talleres en que participaste en todos los grados de la institución escuela que cambios positivos esperarías?
pensamientos positivos, no más violencia, ser disciplinado sin malas palabras y más.
4. Diga tres aspectos que más aprendiste en los talleres para tu vida y la relación con los demás.
que jamás hay que tratar mal a los demás por que a mi no me gustaría que me lo hicieran no le gustan el mal al otro que no te gusta que te lo hagan.
5. ¿Qué otras actividades te gustaría que fueran añadidas a la propuesta que fue desarrollada?
una actividad que me pudiera gustar que incluyan sería donde pueda enseñar a entender a los demás a respetar y convivir sin violencia y sin vocabulario malo.

En este orden de ideas, se tuvo en cuenta los cambios sugeridos que se registraron en los formatos de observación, como resultado se obtuvo la propuesta de intervención con los ajustes de contenido necesarios.

A continuación, se presenta el producto final de módulos y temas que hacen parte del diseño de la estrategia socioeducativa para la promoción de la sana convivencia entre estudiantes de grado sexto de una institución educativa de la ciudad de Montería, realizados a partir de la caracterización de la población, formulación de acciones, juicio de expertos, implementación y evaluación de la estrategia:

Tabla 3
Producto final de módulos y temas

Modulo	Sesión
1. Gestión de emociones	Reconociendo emociones
	Expreso y manejo emociones
2. Estilos de comunicación	Identificando el estilo comunicacional
	Estilo comunicacional asertivo
	La asertividad, el estilo comunicacional ideal
3. Resolución de conflictos	Identificando el comportamiento de resolver conflictos
	Estrategias de resolución de conflicto en la toma de decisiones
	Reconocimiento del otro como parte de la solución.

Conclusiones

A partir de los datos obtenidos luego de la aplicación de técnicas e instrumentos y teniendo en cuenta que la intervención socioeducativa busca que las personas desde su participación activa aprehendan las habilidades y conocimientos necesarios para reproducir y continuar con el trabajo al interior de su contexto, de manera que los efectos de la intervención se reproduzcan y formen parte de los procesos culturales, sociales y educativos comunitarios (Janer y Úcar, 2014, citados en Betanzos, N., Villaseñor, K. 2019), se concluye que:



En primer lugar, tanto el género masculino, como femenino tienen comportamientos similares frente a los factores medidos por el CMIE - IV, (comportamientos intimidatorios, victimización, observador activo en defensa del acosado, acoso externo/ciberacoso, observador pasivo), sin embargo, el sexo masculino se encuentra ligeramente por encima. Lo anterior indica, que no existen diferencias significativas teniendo en cuenta la diferenciación hombre - mujer en materia de violencia escolar, siendo estos datos corroborados con las observaciones realizadas por la unidad investigativa.

De acuerdo con el resultado del análisis en la dimensión de victimización, las respuestas de los alumnos permiten evidenciar que un porcentaje significativo de estos, en ocasiones ha victimizado a un compañero o fue víctima, es por esta razón que los conflictos generan emociones, en muchas ocasiones pueden ser un grave obstáculo para facilitar su resolución positiva. A su vez, las emociones pueden generar conflictos. Partiendo de esto se identificó la necesidad de fortalecer la gestión de emociones en la población objetivo.

Entre las inferencias realizadas por la unidad investigativa mientras se analizaba la postura de los estudiantes frente a los ítems del cuestionario, se encuentra que a los estudiantes se les facilita auto reconocerse como victimarios, por el contrario, les cuesta admitir que en algún momento han sido afectados por alguna manifestación de la violencia escolar, esto permite evidenciar dificultades en aspectos relacionados con la expresión de emociones y sentimientos.

Seguidamente, se concluye que se encuentra presente el acoso externo/ciberacoso en un porcentaje significativo de los estudiantes, es por esta razón que resulta necesario fortalecer la resolución de conflictos, específicamente en el establecimiento de límites y reconocimiento del otro.

En lo que respecta a la formulación de las acciones de la estrategia socioeducativa, se evidencia la relevancia que debe tener la comunicación asertiva dentro del aula de clases y ser adoptada por la comunidad educativa en general, esto propicia un clima escolar



adecuado para que se lleve a cabo satisfactoriamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según las respuestas emitidas por los estudiantes en la aplicación del cuestionario, la implementación de la estrategia socioeducativa fue satisfactoria, a lo largo de la aplicación de los talleres fue posible evidenciar cambios significativos en la mayoría de los participantes, esto favorece el crecimiento personal, tanto de los estudiantes como de los facilitadores.

Se sugiere seguir implementando acciones que promuevan la sana convivencia entre los estudiantes, así mismo, integrar a los docentes en la construcción y/o participación de dichas estrategias puesto que lograr la sana convivencia en las instituciones educativas dependerá de la disposición de la comunidad educativa en general.

Referencias

- Amate, R., Ruiz, M., Pérez, C., Carrión, J., Gazquez, J. (2009). La convivencia escolar desde una perspectiva docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. vol. 1, núm. 1 pp. 287 – 292.
- Betanzos, N., Villaseñor, K. (2019). Intervención socioeducativa en la primera infancia. Una propuesta metodológica contra la exclusión. *Educere*, vol. 23, núm. 76, pp. 751-759.
- Delgado, F. Henao, F. (2014). Violencia escolar desde los relatos docentes en la institución educativa Camilo Torres de la ciudad de Montería durante el año 2013. *Maestría en educación*. Universidad Santo Tomas, Bogotá.
- Delors, Jacques (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Del Rey, R., Ortega, R., Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar.
- Duarte, J. (2005). Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellín Colombia. *Revista iberoamericana de educación* N°37 pp. 135 – 154.
- Duin, Resolución pacífica de conflictos. Guía de recursos y experiencias prácticas para educadores. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteizko Udala III Plan Joven - Unidad de Juventud (2015).
- Ley 1620. (marzo de 2013). “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y la Mitigación de la Violencia Escolar”.
- Meneses, J., Rodríguez, D. (2017). El cuestionario y la entrevista. *Universitat Oberta de Catalunya*.



Ministerio de Educación Nacional. (2014). Guía pedagógica. Manual de convivencia. Tomado de: <https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>

Ortega, C., Tomanguillo, L. (2018). Comportamientos de bullying en adolescentes de educación secundaria de colegios públicos de Moyobamba. Universidad Ricardo Palma, Perú.

9

CAPÍTULO NUEVE

Perspectivas sobre la adolescencia, análisis para el fortalecimiento de la calidad de vida

Moisés Joel Arcos Guzmán

Introducción

La calidad de vida es un vocablo frecuentemente identificado en la literatura académica al tratarse de un concepto con múltiples componentes y dimensiones (Cólas et al., 2005). El interés por la misma goza de una tradición de estudio en las ciencias sociales, cobrando especial relevancia en la década de los 60's del siglo pasado inicialmente desde la economía, transitando a las ciencias humanas y utilizado en ámbitos como: salud, salud mental, educación, economía, política y el ámbito de los servicios de manera generalizada (Borrero et al., 2007).

Sus primeras aproximaciones son de carácter biologicistas, mostrando interés en el impacto industrial sobre el ambiente y con él la sociedad. Más adelante, a partir de la década de los 80's el concepto se aproxima a las ciencias sociales involucrando factores objetivos y subjetivos de las condiciones de vida de las poblaciones (Borrero et al., 2012). Esta segunda apertura le dota de un carácter sociopolítico al



involucrar los modos de vida y el acceso a necesidades básicas (Vélez & García, 2012).

Para los años 90's se muestra un marcado énfasis en la agricultura, la educación poblacional, los servicios sociales en salud colectiva y el impacto de las enfermedades crónicas sobre todo en países desarrollados (Borrero et al., 2012). En la actualidad el concepto ha logrado posicionarse en el ámbito clínico, en la economía de la salud y la psicología (Vélez & García, 2012). Es importante mencionar que la calidad de vida se asocia a logros eminentemente humanos como el descanso físico, mental, reparador y creativo, la recreación, comunicación familiar y componentes que dan sentido a la vida (Cólas et al., 2005).

Entonces la calidad de vida se define como la manera en la que un individuo percibe su existencia en relación con sus condiciones materiales, cultura, sistema de valores y objetivos propios, expectativas, normas e inquietudes, calidad de las relaciones y el entorno (Vélez & García, 2012). Esta percepción impacta en los dominios humanos que sustentan la competencia emocional y, por tanto, aspectos predominantemente subjetivos (Borrero et al., 2012).

Por otro lado, en América Latina son limitadas las aproximaciones a la Calidad de Vida con menores de edad (Vélez & García, 2012). Por tal motivo se traza como objetivo realizar un análisis sobre las perspectivas que históricamente han abordado a la adolescencia para generar insumos académicos para el fortalecimiento de la calidad de vida. Incluso Higueta y Cardona (2015) identifica que los que existen son desarrollados “con el mismo modelo conceptual de niños y adultos, desvirtuando aspectos específicos de esta población” (p. 155).

Cuando se trata de adolescencia esta “ha debido ser una entidad en permanente revisión por las teorías del desarrollo y la psicopatología” (Juárez, 2002, p. 31), al mismo tiempo parece que arrastramos con el término ciertas connotaciones entre ellas la aventura, el movimiento, la pasión, incluso algunas con carácter negativo como la desubicación, la errancia, la soledad o la violencia (Rodríguez, 2012; Silva, 2008).



Esta preocupación no es reciente, Ardila (1980) afirma que desde la antigüedad las sociedades han señalado por el comportamiento de las nuevas generaciones y la forma en la que estas se relacionan con el mundo que les rodea; esta imagen como lo marca McGuire (2008) se ha ido incrementado en los últimos años con la ayuda de la publicidad; ya que cada vez con más frecuencia se han protagonizado diversos actos violentos por jóvenes [o adolescentes] dejando a la población en un estado constante de alarma. “Hoy encontramos que la violencia se vive como algo cotidiano, una condición de vida, o un modo de estar o conectarse, con los otros; y es la base sobre la cual se construye la subjetividad de niños y adolescentes” (Rodríguez, 2012, p. 192).

Otra visión del mismo hecho, siguiendo las palabras de Guzmán (2002), reconoce a estas manifestaciones de rebeldía y conflicto como medios para alcanzar la autonomía, aconteciendo primordialmente en el núcleo familiar. Lo anterior da cuenta de que un mismo fenómeno puede tener distintas interpretaciones, pues a la adolescencia le subyacen múltiples formas para entenderle como proceso, por supuesto dicho concepto no ha sido estático; sino que varía en cada sociedad y etapa histórica, incluso en la misma sociedad puede tener criterios diferentes, pues es adaptada a un abanico muy amplio según los conceptos de referencia (Lillo, 2004).

Así, la adolescencia no es en sí misma universal, sino el resultado de una categorización y descripción, basada en los discursos de la época (Sternbach, 2008). Por ello definir este concepto resulta sumamente complicado, ya que nos remite a distintas esferas de la vida del ser humano. Inicialmente, en referencia a la madurez, ya sea física, emocional o cognitiva se puede notar que cada persona lo experimenta de forma distinta (UNICEF, 2011). Actualmente este periodo se ha convertido en la transición entre la infancia y la edad adulta, por supuesto esto nunca se vivió de la misma manera, puesto que en sociedades agrarias tradicionales este paso se daba con una serie de ritos. Estos, “eran ceremonias con las cuales la cultura abría la puerta a una biología potencialmente madura para su realización” (Ramírez, 2006, p. 94).

El facilitar el paso de una edad a otra a través de ritos, supone la consideración de medidas a superar para ser integrado como un nuevo



adulto, algunas dependiendo de la sociedad suelen ser muy duras y dan cuenta de lo difícil que puede ser el reto para el adolescente, además el joven conoce perfectamente el desenlace en caso de no superar dichas pruebas, generando sin lugar a dudas una frustración incluso antes de intentarlo; en sociedades occidentales los criterios suelen ser distintos, pues la pauta para ser adulto se encuentra marcada por un límite de edad y no por capacidades específicas (Rodríguez, 2012; Lillo, 2004).

Sin embargo, en palabras de Melgoza (2002) se puede notar que los rituales para dejar atrás la infancia, aunque no son los mismos existen en la actualidad algo similar, con características propias de nuestro contexto. Como la primera borrachera, probar algún tipo de droga, perforaciones en cuerpo, la primera relación sexual, algún tipo de acrobacia o acciones que impliquen riesgos incluso mayores. Los antiguos ritos incorporaban a los miembros aptos al trabajo, con la llegada de los avances industriales muchas formas de organización social han cambiado y con ello la incorporación también a la vida productiva, alargando artificialmente cada vez más este paso (Alaez et al., 2003).

A la par, con el avance en los medios de comunicación de masas que ofrecen un panorama de la adolescencia como un grupo que influye fuertemente en la sociedad, se identifican problemáticas específicas que inclusive exceden a los esfuerzos de padres, maestros o cuidadores de los adolescentes (Martínez, 2008). No obstante, “Toda edad tiene su problemática y esta es el resultado de contradicciones evidentes entre las potencialidades biológicas inherentes a ella y la posibilidad que la cultura brinda en un momento dado para satisfacerlas” (Ramírez, 2006, p. 93).

Tratando de buscar soluciones, se tenía la firme idea de que los problemas manifestados por el adolescente se originaban únicamente en el ambiente familiar, esta afirmación ha evolucionado, pues parece que en la actualidad este no es el único marco de referencia social. Se puede notar entonces que el medio ejerce una gran influencia sobre este, dejándolo vulnerable durante la crisis adolescente (Estrada, 2002). Hay autores que hablan de la adolescencia como un concepto muy reciente, este es el caso de Rodríguez (2012):



Hasta finales del Siglo XIX no se hablaba de adolescencia puesto que no existía en el conjunto de representaciones que armaban el “universo” de la época: de ser niño se pasaba a ser joven, aunque el término “joven” podía incluir a los niños. La adolescencia emerge entonces como un fenómeno contemporáneo y propio de la cultura occidental. (p. 190)

No obstante, el tema de la adolescencia no es en sí mismo un tema nuevo, pues fue Rousseau en el Siglo XVIII quien planteó los inicios de lo que hoy consideramos el concepto moderno de adolescencia, donde se presenta una serie de tensiones. Pues durante este periodo se van adquiriendo nuevas responsabilidades al estar cada vez más cercanos a la vida adulta (Martínez, 2008; Silva, 2008).

Rousseau atribuye tal importancia a la adolescencia considerándola incluso como un segundo nacimiento, sin embargo, sus escritos publicados por primera vez en el año de 1760 no fueron dados a conocer sino hasta los primeros años del Siglo XX por el psicoanalista Stanley Hall (Silva, 2008). Hall, inspirado en Rousseau, define a la adolescencia como “la última gran ola del crecimiento humano, una ola que arroja al niño a las orillas de la edad adulta tan relativamente indefenso como tras un segundo nacimiento” (Kaplan, 1991, p .59). Aunque como se mencionó Hall retoma planteamientos propuestos por Rousseau, da un giro distinto a la idea romántica que se tenía sobre los jóvenes y atribuye características más bien problemáticas, estos planteamientos han sido tan ampliamente aceptados que de forma contemporánea se visualiza a la adolescencia como una etapa de sufrimiento (Martínez, 2009).

Resulta interesante que el gran auge en la teorización sobre adolescencia coincida en momentos de posguerra, tal como ha escrito Rodríguez (2012) después de la segunda guerra mundial muchos púberes se enfrentaban al regreso de familiares mutilados o muertos, donde el crecer significaba al mismo tiempo enfrentarse con la idea de sufrir, lo cual invita a pensar que en lo contemporáneo nuestros adolescentes se envisten a nuevas formas de vivir la adolescencia, donde los procesos de subjetividad cobran gran importancia.



Si se pudiera hacer una gran clasificación de las diferentes formas en las cuales se entiende a la adolescencia se caería en una pretensión, “incluso aquellos sujetos que hoy coincidimos en llamar adolescentes no serían considerados como tales en otros tiempos y lugares” (Rodríguez, 2012, p. 191). Tanto en lo que toca a lo contemporáneo, autores ya del Siglo XXI coinciden en tres posturas principales para su análisis, tales como, una prolongada dependencia económica, una sociedad global perturbada y la influencia de los medios de comunicación (Guzmán, 2002).

Incluso las posturas anteriores recaen en los grandes clásicos, que tienden hacia determinado marco, de forma paralela no se descarta que tanto uno como otro influye para la conformación de un concepto de adolescencia integral, sin embargo, la adolescencia por lo regular se analiza desde tres distintos niveles, que al final se encuentran interrelacionados (Alaez et al., 2003; Juárez, 2002), son los siguientes: Biológico, Psicológico y Social.

La adolescencia desde lo biológico

Entrando en el tema de lo biológico, no es una novedad que durante esta etapa ocurren diferentes cambios que van desde el crecimiento físico hasta algunos más complejos que tienen que ver con el funcionamiento endocrino, apuntando el camino hacia las modificaciones corporales de lo que será el cuerpo adulto y la aparición de caracteres sexuales secundarios distintos entre hombres y mujeres (Lillo, 2004). Por tanto, “el adolescente hombre o mujer, se encuentra en el umbral de una realización cabal en todos los órdenes desde el punto de vista biológico” (Ramírez, 2006, p.93). Estos cambios pueden ser clasificados de la siguiente forma:

Tabla 1
Cambios biológicos en la adolescencia.

	Mujeres	Hombres
	Estirón puberal 10-11 años	12-13 años
Cambio en la composición corporal	Aumento del tejido adiposo	Aumento en la masa muscular
Aparición de caracteres sexuales	Crecimiento de mamas Bello pubiano y axilar Crecimiento cintura pélvica Desarrollo de genitales Menarquía	Cambio de la voz Bello pubiano y en otras partes del cuerpo Crecimiento testicular

Fuente: elaboración propia a partir de la información de diversos autores (Brañas, 1997; Alaez, Antona y Madrid, 2003).

Si bien los cambios de índole biológico son importantes tomar solo en cuenta estos elementos para el entendimiento del desarrollo de un adolescente resulta insuficiente. Esta tendencia apunta a dar un peso importante solo al carácter reproductor y hormonal de los sujetos en desarrollo (Alaez et al., 2003). Desde la perspectiva biológica esta evolución recoge el nombre de pubertad (Lillo, 2004).

Bajo el mismo argumento, es importante resaltar que la adolescencia no sólo se trata de maduración, internamente el sujeto va adquiriendo estructuras cada vez más complejas que le permiten plantearse el mundo de una forma distinta. Aproximadamente a los once o doce años, se da la aparición de sistemas que posibilitan las operaciones formales, dotando al pensamiento de una capacidad nueva, desligándolo de lo real, permitiéndole crear sus propias reflexiones y teorías, esto es un gran paso, pues admite engrandecer la imaginación. Poco a poco se va dando un equilibrio que le dota además no solo el poder contradecir, sino lo más importante, interpretar determinada experiencia (Piaget, 1985). Este desarrollo cognitivo a nivel de operaciones formales, implica poder pensar más allá de la realidad concreta, apreciando mayormente abstracciones simbólicas (Vinaccia et al., 2007).

Otro elemento interesante a analizar es que la adolescencia ha ganado terreno en el espacio cronológico de la vida, en los últimos 200 años se ha adelantado tres años a consecuencia de mejoras en la alimentación y en el nivel de vida de las sociedades industrializadas

(Alaez et al., 2003). Pero existen diferencias entre hombres y mujeres, las segundas tienden a madurar entre 12 y 18 meses antes que los hombres, así en el caso de las niñas ocurre su primera menstruación alrededor de los 12 años, sin embargo, se tiene registro de que en determinados casos ha ocurrido a los 8 años, mientras que los hombres tienen su primera eyaculación aproximadamente a los 13 años (UNICEF, 2011).

Nuevamente pretender definir a la adolescencia por criterios biológicos resulta complicado, pues “del lado de la teoría son raros los textos que no reducen a la adolescencia a no ser más que el último estadio de la infancia” (Rassial, 1999, p. 13). Sin embargo, hacerlo por criterios legales resulta mucho más complejo, en este sentido cada Estado Nación fija los criterios correspondientes y en muchos de los casos no son coincidentes de manera universal, pues cada país considera de forma distinta cuales son las actividades propias para los adultos, un ejemplo dramático es el que se da en la República Islámica de Irán que tienen una de las edades más bajas para fijar la mayoría de edad que es de 9 años para las niñas y 15 para los niños (UNICEF, 2011).

Esta mirada involucra el debate sobre la consideración de los adolescentes en el ámbito de la ciudadanía. Sin embargo, “en derecho el adolescente no cuenta” (Rassial, 1999, p. 13), pues legalmente solo se hace una distinción entre mayores y menores, dejando una gran ambigüedad en los textos jurídicos, mismos que funcionan por límites, entrando en un juego legal donde se relaciona la edad con la capacidad de realizar o no ciertas acciones, esta situación se presenta primordialmente en países en vías de desarrollo, donde por distintas condiciones el estado de legalidad es solo un concepto teórico que difícilmente se lleva a la práctica.

La adolescencia desde lo psicológico

Las ciencias sociales han tenido su aporte a este grupo poblacional, se identifican contribuciones desde la psicología. Un abordaje teórico que ha puesto especial atención es el psicoanálisis. Los cambios biológicos de la pubertad transforman la imagen del cuerpo, misma que inicialmente fue construida durante la infancia, ahora



tiene que reconstruirse. Las formas propias a las que en niño estaba acostumbrado a percibir sobre sí mismo, ahora ya no son las mismas (Rassial, 1999).

Incluso el mismo Freud habla de una *Histeria pubertaria*, misma que se encuentra ligada al desarrollo del cuerpo en los adolescentes. Este término hace referencia a procesos internos e individuales de la vida mental del sujeto. Ya en los años cincuenta Peter Blos afirma que la adolescencia es una segunda individualización, aunque para él es un proceso psicológico muy relacionado a cambios físicos y biológicos, mismos que fueron mencionados con anterioridad. Esta etapa se caracteriza entonces por la búsqueda de la identidad estimulada sobre todo por una madurez en sentido genital (Silva, 2008).

Otro argumento refiere sobre una *patología de la adolescencia*, que en palabras de Melgoza (2002) son sufrimientos y acomodos naturales que darán paso al logro de un adecuado desarrollo. Sin embargo, este proceso al ser obstruido o estancado, se presenta una *adolescencia patológica*. Este tipo de sufrimientos remite a un estado más que a situaciones específicas, identificando en palabras de Dolto (1990) al adolescente como un sujeto vulnerable. Sin embargo, no se debe confundir el estado de vulnerabilidad con sufrimiento constante y agresiones por parte del medio.

Consecuentemente, durante el proceso regular de crecimiento, la adolescencia puede ser vista como una crisis, donde el joven tiene que integrar en sí mismo, lo que ha logrado obtener como experiencias, si este no es capaz de lograrlo resultará en un fracaso adaptativo, lo que pudiera ocasionar la patología (Estrada, 2002). Empero, la adolescencia es un periodo que cada persona experimenta de manera distinta “ser normal durante este periodo es en sí ser anormal” (Freud, 1985). Por ello, no se pueden marcar edades tan específicas y estas van de acuerdo al contexto de cada persona. “No debemos olvidar que el adolescente es una persona única con una historia única” (Márquez, 2002, p. 111). Aun con las variadas posturas se han logrado identificar etapas concretas:



La preadolescencia. Esta etapa es caracterizada por cambios físicos, se da una maduración de caracteres sexuales marcados, como las primeras eyaculaciones y la primera menarquía en las niñas. Vinculando esta etapa con lo psicológico, se da una ruptura entre la imagen que se tenía de niño y las nuevas formas corporales que se van adquiriendo para dar paso a una imagen más madura y se presenta entre los 11 y 13 años; En palabras de Silva (2008) en gran parte de la región de Latinoamérica esta etapa de la vida se encuentra marcada por la desinformación, pues la comunicación con los padres es escasa, por lo regular los adolescentes prefieren la comunicación con sus pares.

La adolescencia temprana. En esta etapa se da un profundo cuestionamiento de las reglas. Según Silva (2008) puede ser interpretado como un rechazo al ideal de los padres, si no es canalizado de forma adecuada produce reacciones mayormente dramáticas. Es por ello que se vincula a los adolescentes dentro del imaginario social como caprichosos, volubles, inconstantes, groseros, etc., estereotipando la figura del adolescente. Incluso se dan algunas interpretaciones de tipo neurológico, como lo indica Silva (2006): neurotransmisores como la serotonina, testosterona y corticosteroides juegan un papel muy importante en la inhibición o desencadenamiento de la agresividad muy a menudo ligada a la presión ejercida por grupos.

En esta etapa también los grupos de pares adquieren suma importancia; además se presenta una admiración por ídolos que sirven de referente para una construcción de la identidad. Es importante tomar en cuenta el contexto propio de los adolescentes, pues no es lo mismo vivir en el campo y conocer la responsabilidad del trabajo desde la infancia que en la ciudad donde las formas de relación son de manera distinta, así los iconos de admiración no pueden ser generalizados para toda la población adolescente (Silva, 2008).

Adolescencia media. En este periodo se da la conformación propia de la identidad, iniciando entre los catorce y quince años y se puede prolongar hasta los veinte años o más, caracterizado por vivir en el presente sin la planeación específica del futuro, buscando siempre una identidad romántica marcada por la sinceridad y la originalidad de cada persona.

Por otro lado, desde esta postura tendiente al individualismo, se visualiza a la adolescencia como un periodo de pérdida y ruptura necesaria para continuar adelante con el proceso de desarrollo. Este periodo es visto entonces como un espacio para la elaboración de un duelo, con su respectiva ansiedad, afectando todo el sistema de valores infantiles que ahora se ve obligado a modificar, pues durante este periodo permite el realizar ensayos que posibiliten ir madurando psicológicamente, pero al mismo tiempo regresar al estado de seguridad infantil (Lillo, 2004). Así se trae a colación lo que Rassial (1999) expone sobre esta relación entre psicoanálisis y adolescencia:

El hecho de usar, en el campo del psicoanálisis, el concepto de adolescencia no deja de producir reservas. Del lado de la práctica, la prudencia de los analistas al recibir adolescentes en la medida en que este periodo de crisis, de movimientos, sería poco propicio al trabajo de retorno -a posteriori- del sujeto de su propia historia... puesto que la adolescencia es menos una crisis única que una crisis ejemplar. (p. 13)

A propósito, los conflictos internos: dependiendo del contexto de cada persona suelen ser más o menos notorios al interactuar con las circunstancias, del su medio social, político, cultural y económico, en ocasiones se entienden estas circunstancias como patológicas, cabe mencionar sobre la postura que se está revisando, hace mucho énfasis en este periodo en el desarrollo del ser humano como un hecho casi patológico, pues como lo marca Estrada (2002) “Las patologías son como el signo de la actualidad, la encrucijada, y la combinación de ellas da como resultado rasgos y diagnósticos cada vez más severos” (p. 180). Para reforzar esta idea, estudios como los de Vinaccia et al., (2007) afirman que la calidad de vida se encuentra íntimamente relacionada al tipo de emociones que surgen en contacto con el medio. Altos puntajes de emociones negativas se asocian a un bajo control en el dominio físico y psicosocial, generando graves problemas para el individuo.



La adolescencia desde lo psicosocial

Es de resaltar que “el desarrollo personal y social de cada individuo admite muchos abordajes” (Madariaga & Goñi, 2009). Sin embargo, actualmente se puede encontrar que muchos paradigmas teóricos han perdido vigencia, pues no han sido del todo suficientes para explicar los diferentes momentos en la evolución del ser humano (Rodríguez, 2012). Por ello surgen otras formas de percibir al adolescente, no basta mirar de forma negativa (Márquez, 2002).

Un buen ejemplo de abordar al desarrollo tiene que ver con el ámbito psicosocial. Tal, es una respuesta epistemológica para superar la dualidad Individuo-sociedad incluyendo no sólo la concepción de ser humano como producto biológico-individual y tampoco solo como producto de lo social (Flores, 2011). Entonces “es necesario que tengamos en cuenta que los cambios socioculturales tienen fuerte incidencia en la constitución del psiquismo, premisa que nos va a permitir pensar y ofrecer nuevos abordajes que resulten eficaces y oportunos para entender los desafíos actuales” (Rodríguez, 2012). Estas características pueden ser resumidas en el siguiente cuadro:

Tabla 2
Desarrollo psicosocial del adolescente

Área de desarrollo	Primera adolescencia (10-14 años)	Adolescencia media (15-17 años)	Adolescencia tardía (18-21 años)
Independencia	Poco interés en actividades con los padres, inicio del conflicto con los padres y la normas	Cenit en el conflicto con los padres, cambio en la relación padre- hijo por adulto-adulto.	Reaceptación en las recomendaciones emitidas por los padres.
Aspecto corporal	Preocupación por el aspecto físico. Sensibilización por los defectos. Mujeres: búsqueda de la pérdida de peso. Hombres búsqueda de apariencia fornida.	Aceptación general del cuerpo, sin perder la búsqueda de hacerlo más atractivo.	Aceptación e identificación con la nueva imagen corporal.
Relación	Relaciones de amistad intensas con personas del mismo sexo. Gran influencia del grupo de pares.	Cenit en la integración con el grupo de pares y gran aceptación por los valores compartidos.	El grupo de amigos cobra menos importancia, formación de parejas.

Identidad	Desarrollo del pensamiento formal, objetivos vocacionales idealistas, necesidad de intimidad, escaso control de impulso, labilidad y crisis de identidad.	Mayor abanico de sentimientos, consolidación de identidad personal, desarrollo de la conducta moral, sentimiento de omnipotencia, adquisición de una autoidentidad.	Objetivos vocacionales más prácticos y realistas, delimitación de los valores morales, religiosos y sexuales; capacidad para comprometerse y establecer límites.
Sexualidad	Auto exploración, contacto limitado con personas de otro sexo.	Actividad sexual con múltiples parejas, prueban su feminidad o masculinidad, fantasías románticas, inicio de relaciones coitales.	Se forman relaciones estables, capacidad de reciprocidad afectiva, mayor actividad sexual.

Fuente: Alaez, Antona y Madrid, 2003; Brañas, 1997; Neistein, 1991

Por otro lado, como espacio de transición entre la infancia y la edad adulta, la adolescencia juega un papel muy importante. Sin embargo, los límites entre una y otra etapa no son específicamente claros, pues varían según el contexto cultural. Desde una perspectiva social y antropológica denotan al sujeto en desarrollo como <joven>, otorgándole un nuevo estatus social. Esta concepción ubicada de manera cronológica en la recta de vida, remite de directamente a algo inmaduro, legalmente incluso es aún un menor de edad, teniendo consigo derechos y responsabilidades específicas (Lillo, 2004).

Esto nos lleva sin lugar a dudas a pensar a la adolescencia como un concepto construido socialmente y como parte de la cultura de manera interpretativa. Este argumento toma su sentido a partir de las concepciones que le atribuyen los sujetos sociales, justamente no siempre ha estado en crisis como concepto, sino que también lleva consigo un proceso de transformación (Valenzuela, 1998).

Por parte Guzmán (2002) afirma que las dificultades y retos que guían un adecuado desarrollo están presentes en cada una de las etapas de la vida, pues según Lillo (2004) una de las características principales de la adolescencia se encuentra anclada a la coincidencia entre comportamientos tanto adultos como infantiles, exhibiendo gradientes según la edad cronológica del sujeto. Inicialmente se notará una preponderancia en los comportamientos relacionados con la edad infantil, empero a medida que transcurre el tiempo estos comportamientos cambian para dar paso a otros relacionados más con la edad adulta,

a esta situación se le conoce como *crisis de la adolescencia* pues es muy complicado incluso para los adultos en qué momento predominan unos u otros. Por supuesto, estos comportamientos y formas de actuar son motivados por el orden social en el que se encuentra inmerso el adolescente; este planteamiento da paso directo al tema de la identidad y relacionado con la adolescencia, así Gallardo y Ramos (2002) proponen:

La construcción de la identidad personal a lo largo de la vida constituye un proceso permanente y evolutivo en donde el separarse e individualizarse absorbe mucha de la energía que cada ser humano posee; sin embargo, durante la etapa de la adolescencia es donde adquiere gran relevancia para el individuo la necesidad de conformar una manera de ser “única” y “diferente” de todo lo conocido (p. 45).

Por tanto, este periodo es caracterizado también por un continuo proceso de construcción de la identidad vinculado con la búsqueda de un reconocimiento ante una personalidad en construcción (Silva, 2008), pues el adolescente para conseguir el período adulto requiere dar cara a una esforzada elaboración psíquica de suma consecuencia para su vida futura (Lillo, 2004). Este hecho puede parecer natural e incluso lógico, sin embargo, es muy complejo, lo que se traduce en un reto constante para los seres humanos (Gallardo y Ramos, 2002).

Un factor muy importante para la conformación de esta nueva identidad, tiene que ver con la integración y relación que se establece con el grupo de iguales, pues estos juegan un papel muy importante no sólo como parte del esparcimiento, sino que entre ellos encuentran apoyo y comparten ideales, buscando además un cobijo diferente al que provee la familia. El pertenecer a este tipo de grupos ayuda a consolidar la nueva filosofía de vida que se va adquiriendo. Incluso forma parte de este soporte integrativo necesario para hacer frente a la concepción negativa que se tienen de este grupo (Melgoza, 2002).

En la misma línea, con los amigos se da una filiación que brinda una sensación de seguridad, entrando en la dinámica de la pandilla. Esta es una estructura que por sí mismo no es patológica, sólo en ocasiones

se da uso de ello para la realización de conductas antisociales. El auge de este tipo de organizaciones ha crecido pues esta brinda un espacio de identificación con reglas y valores que la rigen y encaminan hasta objetivos determinados. Ahora la pandilla sirve como un sustituto a aquellos lazos familiares sólidos que en épocas pasadas se tenían como algo común (Ramírez, 2006).

En suma, como se ha mencionado antes, para la mayoría de las personas la adolescencia se encuentra vinculada a la aparición de cambios físicos y hormonales diferentes, tanto para hombres como para mujeres (Silva, 2008), y dependiendo de la perspectiva en la cual se aborde este periodo, será la forma en la cual es concebida. Empero, este concepto es integrador e incluye desde lo psicológico, biológico, social, jurídico, antropológico y todas aquellas relaciones sociales que influyen en el significado de la vivencia como adolescente y en su calidad de ciudadano en la comunidad donde vive (Lillo, 2004). Entre las definiciones más destacadas sobre adolescencia se encuentra la de Silva (2008) quien la concibe como:

Una construcción social que ocurre en una etapa de la vida liminal y que es vivida como un estado ambiguo. Es el paso sorprendente del umbral de una niñez que ya no les pertenece, a una adultez que les es ajena, con una maduración fisiológica vivida como un torbellino de cambios (p. 317).

Como esta se puede encontrar infinidad de definiciones sobre el término, a pesar de que no existe consenso, las Naciones Unidas establecen que son adolescentes aquellas personas que tienen entre 10 y 19 años. Definir la adolescencia como la segunda década de la vida brinda la oportunidad de reunir datos con la finalidad de analizar con mayor énfasis este periodo transitorio. Además, hacen una división en dos grandes etapas, la primera es la adolescencia temprana, que se encuentra entre los 10 y los 14 años, y la adolescencia tardía entre los 15 y los 19 años (UNICEF, 2011). Lo importante no sólo es saber cuántos hay, sino que es lo que se puede hacer para mejorar el estado de calidad de vida de los sujetos que así lo requieren.



Por lo anterior se resalta que vivimos en una época donde los cambios sociales son tan repentinos, dando como resultado el quiebre de ciertos equilibrios que fueron establecidos lentamente a lo largo de los siglos (Batllori, 1993). Lo anterior se agudiza con la globalización, no solo en lo social como ámbito comunitario, sino en microsistemas como la familia, siendo el comportamiento de los adolescentes un suceso que trastoca las formas tradicionales de convivencia. Sin embargo, los adolescentes a medida que estén lejanos de poder entrar a los supuestos beneficios de la globalización, estarán incluidos dentro de los segmentos más castigados y marginados de la sociedad (Estrada, 2002). Bajo el amparo del argumento anterior, a nivel mundial se estima que hay 1,200 millones de adolescentes. De estos, nueve de cada diez viven en alguna región en vías de desarrollo (UNICEF, 2011). En América Latina, por ejemplo, ocupan un treinta por ciento de la población total (Vinaccia et al., 2007).

La situación social que vive esta región ha propiciado un profundo sentimiento de inseguridad e insatisfacción por la vida que impide la posibilidad de hacer planes a futuro, lo cual ha generado el vivir en un presentismo cotidianamente. Esta característica es propia de sociedades precarias y sobre todo violentas que viven de forma cotidiana esta situación (Silva, 2008). Los adolescentes no escapan a la dinámica de no poder mirar con claridad lo que vendrá más adelante, ante un panorama tan sombrío expresado por los adultos. Entonces, “la limitación socioeconómica que la cultura le impone hace que la distancia que media entre la posibilidad y el logro sea cada vez mayor” (Ramírez, 2006, p. 93) en palabras de Estrada (2002):

Los adolescentes de hace treinta años podían planear sus vidas y aspirar a un futuro en el que contaban con una profesión o un empleo remunerado para ocupar un lugar social y familiarmente aceptable. Aunque no era fácil adquirirlo, existía la posibilidad, la adolescencia hoy tiene que competir por los pocos lugares que hay o entrar a los lugares ficticios que ofrecen las adicciones. El adolescente hoy no planea, sino que vive el momento y la circunstancia. Al contrario de sus antecesores, el instante es más importante que el futuro (p. 179).



Sin embargo, no todo es negativo, los acelerados cambios sociales también han permitido generar rupturas en las dinámicas de relación, anteriormente la juventud estaba obligada a practicar la obediencia sin refutar aquellos a quienes la debían, ahora es posible observar una búsqueda de mayor independencia y sobre todo de propuestas que permitan a los jóvenes tomar las riendas de su propia vida convirtiéndose a sí mismos en actores con injerencia en el cambio social (Batllori, 1993). De esta manera, existe la posibilidad para el adolescente “de plegarse a nuevos ideales y consolidar nuevas identificaciones; emerge la oportunidad de definir la manera de participar dentro de una cultura” (Juárez, 2002, p. 40). “El joven que protesta está deseando un proyecto de libertad para sus recursos y sus posibilidades... y encuentra que las soluciones que la generación precedente le brindó son insatisfactorias” (Ramírez, 2006, p. 215).

Entonces, aunque en la adolescencia se presentan problemáticas específicas hay autores que afirman que no todas las visiones son catastróficas, pues este periodo puede ser aprovechado también como un espacio en la vida del sujeto para ampliar el abanico de demandas, que permiten el crecimiento y sobre todo oportunidades de desarrollo psicosocial, sobre todo porque la adolescencia no es en sí misma una etapa negativa, en ella se dan momentos de dificultad, pero también momentos de gran felicidad para quienes la viven, que es en su mayoría la población juvenil (Martínez, 2009).

Como afirma Lillo (2004, p. 58) acerca de la adolescencia “se trata de una etapa de elaboración de la identidad definitiva de cada sujeto que se plasmará en su individuación adulta”. Incluso, algunos clásicos confieren a esta característica un papel fundamental como es el caso de Erikson (1966) quien ve en la edad adolescente un periodo en el cual los jóvenes se enfrentan a uno de sus más grandes obstáculos, que es como se mencionó: la formación de la identidad, para dar paso a un exitoso futuro, brindando para sí una gama de posibilidades entre las que puede elegir para configurar su autoconcepto, de manera positiva. Para ello, “los adolescentes adoptan una actitud más crítica frente a los modelos que ellos deben o quieren seguir” (Batllori, 1993).



Este grupo poblacional al adoptar modelos por parte de grupos de referencia al mismo tiempo importa actitudes e ideales, ya sea religiosos, étnicos, generacionales o de interés (Craig, 1997). Esta identificación con determinados modelos juega un papel fundamental durante el desarrollo psicosocial, sin embargo, el aumento de la influencia que ejercen los medios masivos de comunicación ha provocado que este grupo etario se convierta en un consumidor pasivo hambriento de estímulos excesivos, inclusive actuando de manera directa en su comportamiento, pues muchas veces la barrera entre la ficción y lo real es muy poco perceptible, dando como resultado una realidad distorsionada (Guzmán, 2002), pues el entorno proporciona tantos estímulos como la moda, mismos que trae consigo iconos que buscan una especie de uniformidad en los gustos a nivel global, sin reconocer lo particular de cada región (Estrada, 2002).

Paralelamente, es común escuchar que los adolescentes “son el futuro” o la siguiente generación de adultos. Sin embargo, esta sección de la población, son parte fundamental del presente pues no sólo viven en sus comunidades, sino que transforman y contribuyen (UNICEF, 2011). Así, se vuelven actores capaces de generar un importante cambio social. Desde esta visión más global, todas aquellas conductas manifestadas por los adolescentes, e interpretadas de forma negativa, toman un nuevo camino. Se trata en gran medida de conductas que, al darse cotidianamente enriquecen la sensación de cohesión logrando así la construcción y florecimiento de la identidad (Juárez, 2002). Además, desde una postura crítica, los adolescentes al estar en contacto con el mundo pueden realizar una lectura más profunda del mismo, así como afirma Ramírez (2006) sobre la juventud:

Las contradicciones internas del sistema y el precio tan intenso que se ha pagado por el desarrollo se han puesto en evidencia y el primero en percatarse de ello ha sido el estudiante [adolescente], generación nueva con capacidad de pensamiento político y social que descubre abruptamente el gran engaño, la gran frustración y por ende dispara desorbitadamente y con celo su gran violencia (p. 214).

Desde el ámbito legal, dependiendo del contexto, se dificulta o colabora la formación de una identidad propia como ciudadanos, “el adolescente es un sujeto deseoso de encontrar un marco, una identidad y una filiación que lo definan e integren” (Ramírez, 2006, p. 94). Entonces, “para pensar la adolescencia es necesario indagar los códigos en que se instituyen y que son propios de cada época, de cada generación, de cada subcultura, entramados en la historia singular y particular de cada adolescente” (Rodríguez, 2012, p. 191).

Desde el apoyo social, la cantidad y calidad de oportunidades que se ofrecen a esta población en permanente desarrollo no corresponde a sus necesidades básicas (Ramírez, 2006). Esto no quiere decir que se les trate exactamente como adultos, sino que se abra la pauta para que puedan intervenir activamente en la comunidad; como se puede ver en las sociedades modernas, el paso para ser adulto implica un extenso entrenamiento, sin embargo, en nuestro contexto a pesar de la maduración física e intelectual los jóvenes son objeto de exclusión de las decisiones que les incumben de manera directa (Guzmán, 2002).

Así, “Cuando la cultura y la biología entran en contradicción, el terreno se vuelve propicio y fértil para el conflicto, la problemática [e incluso], la patología” (Ramírez, 2006, p. 94). En este contexto social complicado el futuro es incierto, pues se aprecia la existencia de un *no lugar* que intensifica la sensación de *no-ubicación*, de *no-estabilidad* (Estrada, 2002). En términos generales esta situación invita a la configuración de una identidad conflictiva.

Por otro lado, desde el ámbito de integración comunitaria, en palabras de Cisneros (1996) todas las miradas que incuben a la participación ciudadana de los jóvenes tienen que incluir para su análisis todas sus aristas, ya sea como vida cotidiana o como ejercicio lúdico que posibilita el acceso a nuevas estrategias de socialización. Donde plenamente podemos inferir que la ciudadanía para los adolescentes no es un hecho o una cualidad que llega con determinada edad, sino que se va construyendo como parte de un proceso socializador y por ende colectivo; “Pues volverse adulto es una transformación gradual que requiere lograr una habilidad simultánea para la independencia y la interdependencia” (Guzmán, 2002, p. 146).



Nuevamente la edad pareciera ser un criterio muy ambiguo para alcanzar la adultez, pues cada vez más se da el fenómeno de la adolescencia prolongada, misma que en palabras de Dolto (1990) según las proyecciones que los jóvenes reciben de los adultos además de lo que la sociedad les imponga como límite a su propio desarrollo (como es el caso de la falta de oportunidades para insertarse a la vida laboral). En palabras de Guzmán (1990) trae consigo ventajas y desventajas, por un lado, brinda la posibilidad de repetir diferentes estilos adultos, sin tener que asumir las responsabilidades propias de los mismos y por otro lado denota presiones como el aparentar ser independiente y sofisticado siendo aún dependiente económico de los padres. Así mismo en concordancia con Juárez (2002):

Esto pone de manifiesto que por una especie de condición natural los jóvenes están elegidos para aportar el germen de aquello que la sociedad no ha logrado asumir. De igual manera, en el mejor de los casos, con ellos tendremos que estar dispuestos a aceptar el papel de denunciantes y promotores del cambio, el mismo que, desde una postura tendiente al progreso, les hemos asignado al no asumirlo nosotros mismos. (pp. 40-41)

Así, “en este contexto [el actuar de] el joven es un síntoma positivo que expresa la alta descomposición de la estructura social” (Ramírez, 2006, p. 215). A manera de epítome: la mayoría de las teorías del desarrollo coinciden en que el ser humano, independientemente de su edad requiere de la existencia de un medio sensible que fomente el desarrollo normal, en otras palabras, se aprende de mejor manera si es posible además de conocer, actuar sobre el medio que nos rodea (Guzmán, 2002). De esta forma, los adolescentes no sólo habitan el mundo, sino que lo transforman colectivamente, en un continuo proceso de constitución como persona, ya que se requiere de más sujetos para subsistir.

Este camino de socialización implica compartir relaciones interpersonales que moldean los significados y representaciones en el ejercicio de los diferentes roles del adolescente (Gallardo y Ramos, 2002). Como lo afirma Estrada (2002), “Al igual que todo ser humano, el adolescente busca un mundo que le proporcione nuevos espacios,



nuevas expectativas” (p. 175), tal argumento se complementa con los planteamientos de Ramírez (2006) quien sostiene que, aunque el medio le indique que aún no está listo para entrar en el mundo de los adultos, su biología le exige llevar a la acción sus nuevas potencialidades, no solo en el ámbito reproductor, sino también en la participación social.

Finalmente, el pensar que un adolescente aún no se encuentra *listo para* causa discordancia si se toma en cuenta sobre todo contextos de alta marginación, pues muchos de estos jóvenes se han enfrentado desde edades muy tempranas a situaciones impropias de su edad con múltiples riesgos que afectan desde lo físico hasta lo psicológico (Vinaccia et al., 2007), por tal motivo es necesario abordar la adolescencia desde una visión integradora.

Conclusiones

Para concluir este apartado es importante retomar algunos tópicos importantes que han sido expuestos y reforzados con la ayuda de diferentes teóricos sobre la adolescencia, los mismos se exponen a manera de puntos:

- Es importante recordar que la problemática del actuar de las nuevas generaciones no es en sí mismo una preocupación nueva, desde la antigüedad se ha visto un interés hacia este tema, pero su abordaje se ha transformado con el contexto.
- Por ello la adolescencia no es un fenómeno estático y universal, sino que se va modificando según el argumento en el que se desarrolle.
- Entonces, existen diferentes formas para interpretar el actuar de los adolescentes, con ello no sólo se desentraña la acción, sino que trae consigo todo un bagaje teórico para concebir al sujeto dentro del medio determinado.
- Las concepciones, tomadas de forma aislada, resultan insuficientes para explicar de manera integral el fenómeno, así que es necesario incluir para el análisis del periodo adolescente una noción que rompa con el binomio individuo-sociedad



para no caer en una cuestión plenamente sicologista o, por el contrario, sociologista.

- Esto nos lleva a la necesidad de entender de manera adecuada la experiencia de ser adolescente, pues durante este periodo se potencializa la importancia del desarrollo de la identidad y con ello el autoconcepto que se irán formando poco a poco para dar paso a la edad adulta.
- Esta conformación de la identidad resulta importante en la medida que el adolescente es capaz de participar activamente en los procesos de desarrollo comunitario para superar la realidad latinoamericana y lograr una incidencia en el cambio social perfilándose para la formación de una ciudadanía crítica y protagónica.



Referencias

- Alaez, M; Antona, A. y Madrid, J. (2003) Adolescencia y Salud. *Papeles del psicólogo*. 23, 84, 45-53.
- Ardila, N. (1980) La adolescencia, factores críticos. *Revista latinoamericana de psicología*. 12, 3, 441-454.
- Batllori, A. (1993) El adolescente y la problemática familiar. *Perfiles educativos*. 60.
- Brañas, P. (1997) Atención del pediatra al adolescente. *Pediatría integral*. 2, 207-216.
- Borrero, F., Méndez, V. M., García, N. I., & Macías, C. (2012). Referentes histórico-metodológicos relacionados con la calidad de vida. *Revista información científica*, 76 (4).
- Cisneros, V., Friol, J., Sánchez, E., González, J., & Rodríguez, E. M. (2007). Calidad de vida y rehabilitación en pacientes con fibromialgia. *Revista Cubana de Reumatología*, IX (9 y 10).
- Cólas, E. A., Fiel, L., Esteves, I., Medina, M., Blanco, O. M., Cano, D., & Romero, R. (2005). Calidad de vida de pacientes con hipertensión arterial sistémica. *Revista Información Científica*, 47 (3).
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2006). Leyenda.
- Cortellazo, M; Cortellazo, M.A. Y Zolly, P. (2004) L'etimologico minore. *Dizionario etimologico della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Craig, G. (1997) Desarrollo psicológico. Mexicano: Prentice Hall.
- Dolto, F. (1990) La causa de los adolescentes. Barcelona: Seix Barral.
- Estrada, M. (2002) El impacto de la globalización en el proceso de separación -individuación del adolescente. M. Melgoza (coord) *Adolescencia: espejo de la sociedad actual*. (pp. 169-182). Buenos Aires: Lumen.



- Flores, J. (2011) *Psicosociología: una noción difusa*. A. Juárez, A. Camacho (coords) *Reflexiones teórico-conceptuales de lo psicosocial en el trabajo*. (pp. 15-25). Cuernavaca: Juan Pablos.
- Gallardo, M. y Ramos, A. (2002) *La danza familiar en la ruptura de la continuidad*. M. Melgoza (coord) *Adolescencia: espejo de la sociedad actual*. (pp. 43-58). Buenos Aires: Lumen.
- Guzmán, M. (2002) *Los adolescentes y la era de la informática: su relación con el mundo virtual y el mundo real*. M. Melgoza (coord) *Adolescencia: espejo de la sociedad actual*. (pp. 143-167). Lumen.
- Higuita, L. F., & Cardona, J. A., (2015). *Concepto de calidad de vida en la adolescencia: una revisión crítica a la literatura*. *CES Psicología*, 8 (1), 155-168.
- Juárez, M. (2002) *La patología de la adolescencia, reflejo de la sociedad actual*. M. Melgoza (coord) *Adolescencia: espejo de la sociedad actual*. (pp. 29-42). Lumen.
- Kaplan, L. (1991) *Adolescencia, el adiós a la infancia*. Paidós
- Lillo, J. (2004) *Crecimiento y comportamiento en la adolescencia*. *Revista de la asociación española de neuropsiquiatría*. 90, 57-71.
- Madariaga, J. M. & Goñi, A. (2009). *El desarrollo psicosocial*. *Revista de Psicodidáctica*. 14 (1), 93-118.
- Márquez, E. (2002) *El suicidio de los adolescentes*. M. Melgoza (coord) *Adolescencia: espejo de la sociedad actual*. (pp. 105-118). Lumen.
- Martínez, B. (2009). *Ajuste escolar, rechazo y violencia escolar en adolescentes*. Universitat de València. Facultat de Psicologia. Directores: Gonzalo Musitu Ochoa y Juan Herrero Olaizola.
- McGuire, J. (2008) *Enfoques psicosociales para comprender y reducir la violencia en los jóvenes*. V. Varma (Coord) *La violencia en niños y adolescentes*. (pp. 85-105). Trillas.



- Melgoza, M. (2002). EL noviazgo adolescente: ¿progresión o estancamiento? M. Melgoza (coord) Adolescencia: espejo de la sociedad actual. (pp. 61-78). Lumen.
- Neinstein, L. S. (1991). Salud del Adolescente. JR Prous Editores
- Piaget, J. (1985). Seis estudios de psicología. Origen, Planeta.
- Ramírez, S. (2006) Infancia es destino. Siglo XXI.
- Rassial, J. (1999) El pasaje adolescente, De la familia al vínculo social. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Rodríguez, L. (2012) Subjetividades, adolescencias y violencias. Tesis psicológica. 7, 188-193.
- Silva, A. (2006). La cultura de la violencia: la trasgresión y el miedo de los adolescentes. Fermentum, Revista venezolana de sociología y antropología. 47, 664-674.
- Silva, A. (2008). Ser adolescente hoy. Fermentum, Revista venezolana de sociología y antropología. 52, 312 – 332.
- Sternbach, S. (2008) Adolescencias, tiempo y cuerpo en la cultura. Rother Hornstein, M. C. (Comp.) Adolescencias: trayectorias turbulentas. Paidós.
- UNICEF, (2011). Estado mundial de la infancia. Recuperado de: http://www.unicef.org/devpro/files/SOWC_2011_Main_Report_SP_02092011.pdf
- Valenzuela, J. (1998). Las producciones culturales y el consumo cultural. J. Padilla (Coord.) La construcción de lo juvenil, Reunión Nacional de investigadores sobre juventud. (pp. 9-15). Causa Joven.
- Vélez, C. M., & García, H. I. (2012). Latreia, Medición de la calidad de vida en niños. 25 (3), 240-249.
- Vinaccia, S., Margarita, J. Y Moreno, E. (2007) Resiliencia en adolescentes. Revista colombiana de psicología. 16, 139-146.



10

CAPÍTULO DIEZ

El cuidado y autocuidado como elemento de calidad de vida en mujeres

Denisse Esperanza Barrera Vázquez¹⁸
Sinay del Carmen Valentín Guevara¹⁹

Algo vibra en mi ser que aún protesta contra el alud de olvido que arrastra en pos de sí a todas las cosas. ¡Ah, si pudiera entonces crecer y levantarme, alumbrar como lámpara alimentada de tu vivo aceite en una hoguera poderosa y clara!

Rosario castellanos

Calidad de vida

Hablar sobre calidad de vida se ha vuelto imperativo en esta época. De acuerdo con Urzúa y Caqueo-Urizar (2012)), los estudios sobre calidad de vida se originaron después de la Segunda Guerra Mundial. Los efectos de amplio impacto generado por las guerras han llevado a pensar cuáles son las condiciones necesarias para considerar

18 Licenciada en Psicología de la Facultad de Psicología / Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

19 Doctora en Ciencias Sociales de la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla / Universidad Autónoma del Estado de Morelos



una buena vida o bien, cuantas personas podrían considerar que tienen una calidad de vida óptima. El concepto de calidad de vida es cercano a otros, algunos denominados como psicológicos, tales como el bienestar. Meeberg (1993) identifica los siguientes términos análogos a la calidad de vida: satisfacción con la vida, bienestar, autoreporte en salud, estado de salud, salud mental, felicidad, ajuste, estado funcional, entre otros.

Como resultado, la calidad de vida cuenta con las siguientes características (Urzúa y Caqueo- Urizar, 2002):

- 1) Implica un juicio valorativo, objetivo como subjetivo.
- 2) La evaluación hecha tiene un carácter multidimensional, incluyendo aspectos económicos, sociales personales, entre otros. En detalle, Ardila (2003) considera las siguientes dimensiones que forman parte de la calidad de vida:
 - Bienestar emocional
 - Riqueza y bienestar material
 - Salud
 - Otras formas de actividad productiva
 - Relaciones familiares y sociales
 - Seguridad
 - Integración con la comunidad
- 3) La evaluación se realiza entre la satisfacción de necesidades y la evaluación subjetiva de bienestar.

Como puede observarse, los debates en torno a la calidad de vida están en el ajuste o equilibrio entre las dimensiones objetivas y subjetivas del mismo. Es posible, que, teniendo las necesidades básicas cubiertas, una persona pueda reportar un bajo nivel de calidad de vida o bien poca o baja satisfacción con esta.

Urzúa y Caqueo-Urizar (2012) señalan que concebir las dimensiones subjetivas y objetivas de la calidad de vida, brindan por lo menos 3 escenarios o panoramas: 1) La calidad de vida puede ser entendida como condiciones de vida, apelando así a los criterios objetivos; 2) Calidad de vida, implicaría condiciones de vida, más satisfacción con la vida, balance entre los criterios objetivos y la vivencia

particular, siempre en el marco del contexto social, histórico, económico y político al que pertenece las personas; 3) Finalmente, la calidad de vida es la suma de las condiciones de vida, más la satisfacción con la vida, mediadas por valores personales, en este caso dichos términos son analizados bajo el prisma de las vivencias situadas.

Una visión contraria establece que, al vincular estas dos concepciones, se abre un nuevo mundo de posibilidades. De acuerdo con Rivero (1999) los debates sobre calidad de vida han llevado a la conclusión de incorporar las Teorías del Bienestar, teniendo en cuenta que: 1) calidad de vida no es nivel de vida (indicadores socioeconómicos), tampoco es estándar de vida, es decir, no es una norma y tampoco se refiere a las condiciones de vida, nuevamente considerando indicadores de tipo socioeconómico. El carácter relacional de la dimensión subjetiva y objetiva son la raíz de estos diversos posicionamientos.

Para Amartya Sen, premio nobel de economía, la teoría de las capacidades lograr resolver esta disyuntiva. El bienestar es el centro de sus reflexiones, pero así también la libertad de las personas y las capacidades con las que se cuentan para lograr aquello que considera valioso. Ya no se pregunta sobre las condiciones de vida o la satisfacción generada por estas, sino aquellas capacidades que poseen las personas que permitan lograr las metas establecidas, es decir, “la habilidad de una persona para hacer actos valiosos” (Urquijo, 2014, p. 66).

La capacidad de acuerdo con Amartya Sen, implica preguntarse por el potencial de ser y hacer de las personas. Contar con las necesidades básicas cubiertas o la posesión de bienes, puede estar en disonancia con la satisfacción y la libertad de decisión. Todo esto, genera las siguientes preguntas: ¿Cuál es el papel del género al hablar de calidad de vida? ¿Existen criterios para establecer una calidad de vida en las mujeres? De ser así ¿Cuáles son?

Al utilizar la categoría “mujer” se puede incurrir en la homogeneización. El género posee un principio configurativo, como bien se sabe es una construcción social, por ello es menester preguntarse ¿La vivencia de las mujeres es la misma en cualquier latitud del



mundo? Por un lado, considerar únicamente la categoría género para comprender la acción humana resultar ser – al final- un reduccionismo, una mirada incompleta. La acción social o humana se ve matizada por diferentes categorías que se cruzan y al hacerlo configuran una identidad o múltiples identidades. El género estimula la reflexión profunda de las relaciones de poder subyacentes a la relación hombre - mujer, sin embargo, permanecen al margen categorías como la clase social, ocupación, orientación sexual, raza, etnia, religión, capacidad física, cultura, idioma, condición de salud, entre otras.

En este sentido, el cruce de estas variables trae como consecuencias estilos de vida y vivencias específicas. Si la calidad de vida da cuenta de la presencia de condiciones objetivas y subjetivas, teniendo como resultado una valoración. Esta evaluación deberá analizarse con el prisma de la interseccionalidad. Para Symington (2004) la interseccionalidad o transversalidad es una propuesta analítica que permite comprender y dar respuesta a la relación privilegio –opresión, discriminación y desigualdad social vivida por mujeres y hombres. Los seres humanos vivimos y manifestamos identidades múltiples, ese el principio fundamental. Comprender el concepto de identidades múltiples nos lleva a debatir la forma en qué esas categorías o ejes de diferencia se mezclan, se suman, o se fusionan. Es atender el proceso y el resultado. En palabras de Brah (2012) la interseccionalidad es un reto tanto a nivel comprensivo como interventivo, ya que implica “...los complejos, irreductibles, variados y variables efectos que resultan cuando múltiples ejes de diferencia –económica, política, cultural, psíquica, subjetiva y experiencial- se interceptan en contextos específicos” (pp. 75-86).

En el cruce de estas categorías se encuentra la identidad fusionada. En detalle, María Lugones (2005) afirma que debemos hablar no de una identidad pura, sino de una identidad emulsionada, impura, de lo contrario se corre el riesgo de caer en el colonialismo y debilitar la fuerza de resistencia política que una identidad emulsionada ofrece. Posicionarse en algún polo –identidad pura/identidad impura- ocasionaría reducir la potencialidad de una identidad múltiple. En consonancia, Yuval- Davis (2006) concibe tres categorías importantes,



el género, la raza y la clase social, sin negar la presencia de otras tantas que condicionan en algún momento la situación de las mujeres.

Se muestra ante nosotros el desafío de explicar la forma en cómo es tratada una identidad fusionada. Para ello debemos asumir algunos principios. En primer lugar, el proceso de fusión no es aditivo, no se suman categorías, de ahí la distancia con los términos de “doble o triple discriminación”. En segundo lugar, de acuerdo con La Barbera (2014) es importante considerar el tiempo y el espacio, permitiendo una mayor claridad en el tratamiento de las desigualdades sociales. La interseccionalidad, nos ofrecerá siempre una aproximación a la vivencia concreta, específica, situada, dotada de cualidades (Symington, 2004).

La interseccionalidad no es un concepto exento de debates, resultan insuficientes las reflexiones teóricas, y por ende la consecuente necesidad de profundizar en la praxis interseccional. Munévar (2012) considera que un obstáculo radica en la falta de comprensión y la ausencia de cuestionamiento de la diversidad humana y, por otro lado, el acercamiento epistemológico –incluso ontológico– del quehacer humano y académico. Por ello, no es un problema nuevo, pese a ser una propuesta feminista –quizá la más prolífica y compleja– la interseccionalidad al centrarse en las relaciones de poder, la estructura social, los capitales y recursos que condicionan – o no– la vivencia teje vínculo con otras disciplinas. Parte de dicho cuestionamiento han sido objeto de reflexión en teóricos como Weber, Marx y Bourdieu, por nombrar a algunos.

La agenda política de la interseccionalidad incluye un proyecto de reconocimiento de las desigualdades sociales para la justicia de género y la justicia económica. Por tanto, la respuesta al, cómo hacer interseccionalidad, Symington (2004) sugiere lo siguiente: a) es necesario replantear el binomio hombre-mujer, superar el esencialismo en cualquiera de sus manifestaciones e incorporar la multiplicidad de la identidad; b) en la fase de investigación, análisis y planeación adoptar una mirada “desde abajo”, con el fin de identificar las posiciones y las circunstancias de aquellos en mayor desventaja; y c) la interseccionalidad con una línea clara de justicia social, resulta un arma fundamental para el empoderamiento.



El análisis multicategorial en las vivencias de las mujeres no es novedoso, se mencionó en líneas anteriores la cercanía de esto con paradigmas de las ciencias sociales. No obstante, al interior de los Estudios de Género existen discursos consonantes. Por ejemplo, la crítica a los estudios feministas coloniales por parte de las mujeres académicas del “tercer mundo”. Se había detectado una mirada de opresión disfrazada de intelectualidad en donde las mujeres de los países “subdesarrollados” eran despojadas de cualquier poder y capacidad de acción. La academia sin crítica al interior se volvía una herramienta más para ejercer opresión. Desposeídas de eso, las mujeres se convertían en objetos más que agentes.

Para Mohanty (2008) existe una producción discursiva y teórica sobre las mujeres del tercer mundo provenientes principalmente desde la mirada occidental. Se ha configurado un concepto de mujer “monolítico” visto desde afuera, generalizado y estigmatizado.

La relación entre “Mujer”, un compuesto cultural e ideológico del Otro construido a través de diversos discursos de representación (científicos, literarios, jurídicos, lingüísticos, cinemáticos, etc.) y “mujeres”, sujetos reales, materiales, de sus propias historias colectivas, es una de las cuestiones centrales que la práctica de la academia feminista busca abordar (Mohanty, 2008, p. 115).

Su crítica y propuesta está encaminada a un proceso de de-construcción en donde variables como la autonomía, geografía, cultura e historia estén presentes en las reflexiones hechas en torno a la categoría de “mujeres”. Mujeres, no constituidas de facto, sino en un proceso dialéctico de configuración. La categoría mujer no es estática, de acuerdo con Conway, Bourque y Scott (2013) la transformación y producción cultural respecto al análisis del comportamiento de hombres y mujeres está guiado por autoridades sociales, es decir, instituciones académicas, sociales, económicas y políticas. Se marcan cercanías y fronteras como otras categorías como la clase social, entre otras, cumpliendo así un amplio espectro de funciones.

Mohanty (2008) al hablar de feminismo occidental, no generaliza, se refiere únicamente a aquellas apropiaciones discursivas colonialistas que han producido desde la academia un tipo de “mujer del tercer mundo”. Se refiere a ellas y al mismo tiempo a las académicas de ese “tercer mundo” quiénes al utilizar su propia cultura utilizan las mismas categorías analíticas de opresión.

Las definiciones Primer mundo/Tercer Mundo, Norte/ Sur, más que una acotación geográfica implica una relación histórica, económica y social. Deben analizarse en una relación, en principio global de relaciones de poder y estructura, no obstante, al interior de esos espacios surgen una nueva reorganización. Debe analizarse bajo dos principios, uno de ordenamiento global, mostrando relaciones de poder y estructura, el segundo principio corresponde a la dinámica interna, en el Tercer mundo, existe también un Primer mundo. De ahí que la crítica de Mohanty aplique tanto para el contexto general o local. La propuesta cobra sentido al hablar de los diversos feminismos.

Hablar de calidad de vida en el caso de las mujeres, conlleva pensar en las luchas feministas y todas las demandas hechas. La contingencia sanitaria que atravesamos a nivel mundial ha mostrado o visibilizado con mayor fuerza asuntos tratados desde antes por las feministas desde sus trincheras. La agenda de bienestar y calidad de la vida en las mujeres tiene como temas pendientes: la legalización del aborto, el acceso a la educación sexual, los derechos de reproducción sexual, el acceso igualitario a oportunidades de trabajo y más.

Construcción de la identidad femenina

Salvia (citada por Caballero, 2014), plantea que el estudio de la familia puede estudiarse a partir de la relación entre “familia-individuo” y “familia-sociedad”, con la intención de conocer las relaciones que se gestan entre la institución familiar de forma interna y externa, así como también plantea tres elementos que son importantes dentro del análisis. El primero “la organización y composición de la familia”, el segundo “las características de patrones”, y el tercero “los cambios” como resultado de las relaciones interpersonales. La familia es un grupo



social en donde se gestan interrelaciones entre los miembros, las cuales se articulan a partir de pautas sociales establecidas, mismas que a lo largo del tiempo han gestado creando expectativas sobre sus miembros dependiendo de sus condiciones como género, edad, parentesco etc.

A través del análisis feminista se ha logrado desmitificar papel que juega la mujer en comparación con la del varón, en donde la mujer por sus características naturales ha sido encasillada en actividades de carácter privado como es el hogar, en relación con las tareas domésticas, mientras que el varón esta ceñido a lo público, teniendo así tareas de toma de decisiones, realización personal y figura de autoridad. Con los cambios históricos las relaciones familiares se han modificado, relacionados con la transformación de trabajo y la conciencia de las mujeres (Caballero, 2014).

Castells (citado por Caballero, 2014) plantea tres elementos en la visión evolutiva de la sociedad, como primer punto considera la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, las técnicas usadas para la reproducción de la especie en donde la mujer puede decidir sobre la misma, y las luchas de las mujeres sobre sus derechos.

Barona (2020), señala que, dentro de la idiosincrasia mexicana, a la mujer se le enseña que el sinónimo de ser mujer es la completa entrega a los otros, idea concebida del patriarcado. En donde la mujer es propiedad privada, que pertenece durante su trayectoria de vida a un varón; primero al padre, al novio y al esposo, se hace de lado la libertad de decisión y opinión de las mujeres, quienes desde su niñez interiorizan estos usos y costumbres, debido a la construcción social de lo femenino o el “Ser mujer”.

A la mujer se le ha contado que no puede ser racional ya que se encuentra atada a su cuerpo, por procesos como la menstruación y los partos, ya que el cuerpo siempre ha sido lo contrario a la razón. Por lo que se consideraba que su papel debería estar subordinada a la vida privada y no era relevante para la economía. Actividades como planchar y cuidar de los niños, no eran considerados bienes tangibles, para comprarse,



venderse o intercambiarse y no contribuían a la prosperidad social. Lo que ha provocado la invisibilidad del trabajo de las mujeres en lo doméstico. Sumado a atributos “femeninos” como seres bondadosos y amorosos. Adjudicando los roles de género a la biología de los sexos (Marcal, 2016).

Por su parte Simone de Beauvoir en su obra “El segundo Sexo”, considera que la mujer se encuentra confinada a su inmanencia, de ser madre, esposa, amante entre algunas de las cárceles, en donde es inferior al hombre. Cuando logra ser libre, se emancipa y se vuelve activa, prensil, rechazando la pasividad a la que el hombre quiere imponerle. También pone de manifiesto que el hombre ha esclavizado a las mujeres (lo femenino) como una etapa necesaria para la evolución humana, ante la incapacidad de una colaboración entre ambos sexos. Ante la enajenación, ante el temor de perder su masculinidad, por ende, el valor social que históricamente ha adquirido como las prerrogativas del mismos. Es decir, el varón no ha encontrado otra forma de existir, sino es a través de la sumisión de la mujer, en donde uno tiene que ser un ser inferior para que el otro sea un ser superior, uno no existe sin el otro, en una relación de simbiosis y desigualdad.

Cuidado

La división del trabajo descansa sobre las distinciones biológicas de los sexos, en donde el sexo masculino y femenino por tener diferencias biológicas se le atribuyen funciones a partir de las mismas. La problemática no es la división, sino el valor moral, social, cultural y económico que se atribuye a cada uno de ellos. Mismo que se van perpetuando a través de la cultura y cada una de las instituciones sociales, desde la familia hasta los sistemas educativos. Esta división de trabajo orienta a las mujeres al cuidado y atención a los demás miembros del nicho familiar, mientras que a los hombres los coloca en la esfera pública para la producción de bienes para el mercado (Esteban y Otxoa, 2010).

Millet (2017), plantea que la familia es una unidad patriarcal, la cual sirve de mediadora entre el individuo y la estructura social, en



donde las autoridades políticas son suplantadas por la familia, misma que ayuda a moldear y adaptar a los individuos a la sociedad bajo preceptos establecidos. En donde convergen la familia, sociedad y el estado, las cuales están vinculadas a través del patriarcado en donde la importancia de la mujer decrece. Es menester mencionar que existe una “jerarquía sexual”, la cual castiga a la mujer con eficiencia, con la cual se logra perpetuar la supremacía masculina.

Es importante señalar que la especialización de las mujeres en el trabajo doméstico conlleva una discriminación social y económica (Esteban y Otxoa, 2010). Ya que esta labor se impone en lo privado de la vida familiar en donde se invisibiliza a partir de diversos factores sociales y culturales. Los cuales responden a fenómenos sociales y culturales que se constriñen a través de los procesos históricos de la asignación de actividades, la cual ha sido causante de desigualdad de oportunidad, basados en roles de género, en los cuales las mujeres son confinadas al trabajo de cuidados y su desigual distribución al interior de los hogares. (Inmujeres, 2013). Para contrarrestar los efectos históricos causados por la división del trabajo se debe fortalecer las acciones que conlleven a la sensibilización entorno al valor social y económico atribuido al trabajo de cuidados y del doméstico en general, así como también apostar por una distribución más igualitaria de las tareas domésticas y de cuidado, encaminado a un cambio cultural que contribuya en el papel que las mujeres dentro de la sociedad, siendo ellas quienes decidan sobre su accionar y no el papel designado por los preceptos sociales, culturales e históricos.

Aspectos económicos

En 1929, Virginia Woolf con su obra “Una habitación propia”, planteaba que una mujer para ser escritora debería de tener dinero y una habitación propia, afirmación relevante y disruptiva para la época, aun un tanto en la actualidad. ¿Por qué quería escribir una mujer que tiene como responsabilidad formar un hogar? Considerando que la intelectualidad en las mujeres se veía subyugada por las condiciones sociales, sumado a la dependencia económica generada por la falta de condiciones y leyes que le permitieran tener propiedad privada y



heredar. Considera que: “...los valores de las mujeres difieren de los que ha implantado el otro sexo; es natural que sea así. No obstante, son los valores masculinos los que prevalecen” (p. 54).

Lo anterior no es una afirmación simple por el contenido, sino que hay que pensarla desde el momento histórico en el que la autora se desarrolla, así como también el contenido y la construcción del contexto social para las mujeres desde la antigüedad. Aunque la obra de Woolf es más literaria que teórica, y en el momento que la desarrolló no se le puede llamar feminista debido a que la teoría surge años después, la obra tuvo impacto y le brindó fuerza y fundamento a la primera ola del feminismo; Virginia Woolf ya esboza las condiciones de las mujeres en subordinación a la de los hombres, así como las desigualdades sociales y económicas.

En 1963 en la “Mística de la feminidad” Betty Friedan descubrió el fenómeno al que no se le podría nombrar o no había lenguaje para ello, «el problema sin nombre». En el cual describía como las mujeres de clase media sufrían las consecuencias de los roles impuestos en el que su papel era conformar una familia y dejar de lado las necesidades personales, en donde las ambiciones más allá del confinamiento a las que las subordinaba la vida familiar y el papel que desempeñaban, les causaba infelicidad, en el cual se les adjudicaba por “ser ambiciosas” y querer cosas similares a los hombres, desarrollarse profesionalmente, dedicarse a actividades más allá de las domésticas. En donde la elección de una excluye la otra, para las mujeres la conciliación de la vida laboral y familiar ha sido una constante lucha en donde las condiciones de trabajo chocan y se empalman, en un mundo globalizado y capitalizado, donde se persigue la producción del mercado y la economía, las condiciones de los individuos y de las mujeres quedan de lado. Fenómenos como “el techo de cristal” y “Brecha de género laboral”, son condiciones que muestran las desigualdades a las que las mujeres tienen que hacer frente. Las dobles jornadas en donde se les juzga por su capacidad para cumplir con las funciones esperadas dentro del hogar y para la familia. Cuando hablamos de condiciones como la maternidad, las diferentes esferas entran en conflicto, debe de maternar como si no estuviera trabajando y trabajar como si no estuviera maternando. Las mujeres



han entrado en el mercado laboral, mientras que los hombres no se han integrado al trabajo doméstico no remunerado. En la transición de la mujer de la esfera doméstica a la esfera pública se ha cometido el error constante en el que el ideal de las mujeres se ha convertido en el ideal a partir del hombre, un contante de metas a alcanzar, sino más bien el considerar un aumento en la liberar y toma de decisiones como espacios de oportunidades de las mujeres, considerando las condiciones de estas.

Millet (2017) plantea que en las sociedades patriarcales las mujeres siempre han trabajado, siendo confinadas a las tareas más rutinarias o pesadas, el punto relevante respecto al trabajo femenino es en cuanto a su retribución económica, principalmente en cuanto a las labores domésticas, por las cuales no recibe ninguna remuneración, provocando constantemente un papel de dependencia económica, quedando soslayada. Misma que no solo repercute de forma económica sino también de forma psicológica.

Vega (2020), plantea que el trabajo doméstico este arraigado a lo privado, respaldado por la estructura social y económica, ya que hay un beneficio ulterior al no tener que hacerse cargo de la remuneración del trabajo doméstico. En donde las mujeres son esenciales para la producción capitalista, porque son quienes garantizan las tareas domésticas no remuneradas. Propiciando una sobrecarga de trabajo al sumarse al mercado laboral (Inmujeres, 2013).

Por su parte Federici (2018), plantea que a partir de la pandemia las desigualdades que sufren las mujeres se han perpetuado en todo el mundo, así como también es relevante reconocer que el trabajo doméstico es un servicio esencial porque a través de él se reproduce la vida, dentro de la cotidianidad, señalando todo el trabajo emocional que este implica.

Es relevante plantear la corresponsabilidad social, que implica a cuatro actores: Estado, Mercado laboral, comunidad y familia, para poder garantizar la provisión de necesidades de cuidados y atención para los miembros de la sociedad en general. La corresponsabilidad social contribuye a elevar la participación femenina en el mercado laboral,



así como a mejorar las condiciones de estas, mismas que impactaran de forma positiva a las labores que desempeñan dentro de los hogares.

En 2012, el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) en colaboración con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) realizaron la Encuesta Laboral y de Corresponsabilidad Social 2012 (ELCOS 2012). La cual arroja información sobre las necesidades de cuidado en los hogares, en donde se demostró que quienes prestan cuidados totales 26.9% son hombres, mientras 73.1% son mujeres, quienes realizan cuidados para enfermos temporales 30.6% son hombres mientras que 69.4% son mujeres. Quienes prestan actividades de cuidado para personas con limitaciones permanentes el 28.7% son mujeres y el 71.7% son hombres. Quienes presentan cuidados para infantes de entre 6 y 14 años, el 26.7% son hombres, mientras que el 73.3 % son mujeres. Por último, quienes presentan cuidados a menores de entre 0 y 5 años de edad, 22.8% son hombres y 77.2% son mujeres. La edad de las y los cuidadores se ubica principalmente entre los 20 y 39 años, con algunas diferencias de acuerdo con las personas a quienes dirigen sus actividades de cuidado.

Como se vio anteriormente, las mujeres realizan actividades de cuidado independientemente de su condición de participación en actividades económicas. Las mujeres que participan en actividades remuneradas y la relación de su participación en brindar los cuidados a personas que lo necesitan, es inversamente proporcional, es decir, las mujeres que trabajan 8 horas diarias y se implican en el trabajo del cuidado son un 42.5% en comparación de las mujeres que trabajan la misma cantidad de horas pero no prestan cuidados que son un 33.6%; mientras que las mujeres que trabajan más de 8 hrs. en una actividad económica y prestan cuidados son un 29.7%, en comparación de las mujeres que no prestan cuidados siendo un 34.9%, esto se debe a factores importantes como ser la proveedora del hogar o no tener la necesidad de brindar cuidados a otras personas. (Inmujeres, 2013).



Autocuidado y su relación con el cuidado

Reflexionar en torno a conceptos y procesos naturalizados fruto del esquema sexo-género, se ha vuelto una necesidad. Un sinfín de temas ahora están puestos a discusión, tal es el caso del cuidado y autocuidado desde una perspectiva feminista. Es innegable reconocer las luchas feministas cuya labor han visibilizado y logrado reconocer las múltiples voces de las mujeres. Esta labor ha tenido consecuencias positivas, muchos temas forman parte ahora de las agendas de gobierno. De acuerdo con Sales (2014) el interés analítico por el cuidado en las ciencias sociales se remonta a unos 40 años atrás, fruto de la segunda ola del feminismo, se inician los estudios sobre el cuidado en el contexto europeo.

Desde diversas disciplinas se ha estudiado el cuidado, cada mirada particular centra su interés en algún aspecto o deja su marca teórica, se habla así, de “trabajos de cuidado”, “economía del cuidado”, “régimen del cuidado” y “organización social del cuidado”, entre otros (Esquivel, 2015).

El panorama del autocuidado es distinto, respecto al tiempo dedicado a sus estudios, Arango (2007) vincula directamente el autocuidado con la salud de las mujeres. Indica que es a partir de los años 90 e inicios del siglo XX donde se muestran una preocupación por comprender, diseñar e implementar acciones acerca de la salud de las mujeres.

El empuje para comprender el autocuidado viene impulsado por organismo gubernamentales y no gubernamentales. Es interesante observar las aportaciones hechas por asociaciones civiles para generar debates estimulantes desde miradas sociológicas, humanísticas, políticas, económicas, entre otras.

El cuidado no tiene una única definición. Toronto y Fisher (2004) brinda una definición con las siguientes características: 1) El cuidado, es una actividad de especie, por tanto, es considerada como humanizante; 2) El cuidado incluye una serie de verbos o acciones:



mantener, continuar o reparar; 3) la intención de ejercer cuidado es lograr vivir mejor en este mundo que nos ha tocado habitar y 4) El cuidado, incorpora nuestros cuerpos, a nuestros seres queridos y nuestro entorno. Resalta en esta caracterización concebir el cuidado como una actividad en especie:

Una actividad que humaniza, y nos constituye propiamente como humanos. Una actividad desgenerizada, aunque histórica y socialmente se haya generizado. Su generización implica la alienación y la deshumanización tanto del género al que se encomienda el cuidado como del género al que se considera receptor puro del cuidado. (Sales, 2014, p. 166)

No obstante, concebir esta acción desde la mirada del género y las apuestas feministas, ayudaría a develar las desigualdades sobre el cuidado entre hombres y mujeres. Considerar el amor como esencia del cuidado, le resta fuerza política para que pueda emerger como un tema público. Al ser vistas las mujeres como bondadosas, amorosas y con un “instinto” materno les es atribuido el cuidado casi de forma natural. Brenda Navarro, al prologar el ensayo literario “Su cuerpo dejarán” de Alejandra Eme Vázquez enuncia la asociación hecha entre el cuidado y el trabajo, este último asumido desde la mirada académica. Navarro observa un injusticia al analizar el cuidado como trabajo, ya que siendo así este es tomado como algo abstracto, aislado y siempre con valor monetario. No importa si la mirada adoptada está ubicada en el fordismo o postfordimos, o bien desde el marxismo. La separación trabajo/cuidado y con ello el ocultamiento del segundo, ha generado un divorcio, Navarro (2019) afirma:

El materialismo que se le ha dado a la palabra “trabajo” juega con una especie de divorcio directo respecto a la palabra “cuidados”, pues en el trabajo no hay cuidado, sino calidad; no hay nobleza o amor, sino productividad y objetivos. (p. 16)

Los esfuerzos para avanzar en la igualdad de las mujeres se observan en prácticas académicas e institucionales, por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas el 15 de septiembre de 1995, al finalizar la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, adopta un documento denominado “La Declaración y Plataforma de Acción



de Beijín”. En este documento, existen dos apartados directamente relacionados con el tema que compete este capítulo: la mujer y la salud, la mujer y la economía.

El documento “La Declaración y Plataforma de Acción de Beijín” reconoce en impera instancia la complejidad del concepto de salud, esta no es la ausencia de enfermedad una visión restrictiva de antaño. La mujer, tiene el derecho de acceder a una salud emocional, social y físico, encaminada a lograr un bienestar integral que posibilite su participación en la esfera pública y privada. Se reconoce claramente las desigualdades de distintos tipos a las que está sometida la mujer y adoptando una mirada interseccional se visibilizan las múltiples categorías que atraviesan la vivencia del ser mujer, dentro de ellas, su sexo, orientación sexual, género, etnia, raza, condición física, etc. Con ello se muestra la discriminación presente en el ciclo de vida en mujeres de distinto grupo etario.

Este apartado se centra en cuatro grandes premisas:

- 1) El ejercicio libre y no coercitivo de la sexualidad, cuyo nudo central es la salud reproductiva
- 2) La ineficacia e ineficiencia de los servicios para atender esta salud reproductiva y por tanto la necesidad de consolidar y ampliar dichos servicios
- 3) Los trastornos mentales vividos por las mujeres
- 4) La violencia sexual producto de esquemas patriarcales de relación.

Respecto al apartado de “Mujer y economía”. Se muestra la inequidad presentada en el acceso de hombre y las mujeres a las estructuras económicas de sus respectivos países. El avance ha sido poco en esta materia. La labor de la mujer se sigue presentando con mayor peso en el denominado “sector no estructurado”. Uno de los obstáculos se presenta en el sector de la capacitación y la educación. Las mujeres siguen sin acceder igualitariamente a estos procesos, con respecto a los hombres. De acuerdo con Esquivel (2015) en la “La



Declaración y Plataforma de Acción de Beijín” no se habla de cuidados, se habla de trabajo remunerado, significando un ocultamiento y no reconocimiento del trabajo hecho por mujeres en el entorno privado, que desde la máxima feminista es público.

Conclusiones

1. El trasfondo del cuidado o de los cuidados son los estereotipos derivados de una cultura patriarcal y machista. Mientras este fenómeno no se lleve al terreno de lo público seguirá siendo una actividad realizada por mujeres, en su mayoría.
2. El tema en cuestión debe estar presente en las agendas de gobierno. El trabajo de cuidador no es equivalente al trabajo informal, aun en este hay un reconocimiento que permite nombrar esa labor. Al estar naturalizados las acciones del cuidado, no son posibles de cuestionarse. Con ello, nos sumamos a la propuesta al esquema de las “Tres R”, el reconocimiento, la reducción, la redistribución y por supuesto la retribución del cuidado.
3. El problema de salud por el que atravesamos visibiliza fenómenos ya antes presentados, sin embargo, estos han formado parte de las demandas hechas por grupos feministas.
4. Es importante visibilizar las condiciones de las mujeres frente a la pandemia y el trabajo de los cuidados, así como cuantificarlos y sistematizar la información correspondiente para tomar medidas en pro de la salud emocional de las mujeres.
5. Considerando las condiciones de la pandemia, el teletrabajo y el cuidado de tiempo completo en casa, generan condiciones de desigualdad y sobre carga de trabajo en las mujeres.
6. Ante las condiciones de confinamiento, se pone de manifiesto y se maximizan las situaciones de violencia, alteraciones en la salud mental y son pocas o nulas las herramientas y estrategias del cuidado y autocuidado para las mujeres.
7. Ante el ejercicio teórico realizado en este trabajo, se reafirmó



la existencia de estereotipos en los que el equivalente a cuidado y autocuidado en las mujeres, hace referencia a los estereotipos de belleza en los cuales solo se considera como un elemento ornamental y no como un problema de fondo.

8. El presente trabajo es una ante sala para indagar en las condiciones de cuidado, autocuidado y la relación con la calidad de vida de las mujeres, teniendo como meta a corto plazo el poder desarrollar la recolección de datos respecto a los tres elementos y su relación entre sí, ante los diferentes roles que desarrollan las mujeres, madre, esposa, hija, pareja etc.

Referencias

- Arango (2007). Autocuidado, género y desarrollo humano: hacia una dimensión ética de la salud de las mujeres.
- Ardila, R. (2003). Calidad de vida: una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(2), 161-164.
- Barona, G. 6 de julio 2020, La construcción social de la mujer en México y su relación con el feminicidio. http://www.enpoli.com.mx/feminismo-e-identidad/3640/?fbclid=IwAR1pH_qJje69T-jPqotOw52ruCfL24tLysRvKww_CDwbA2YA8QNkWNMoKF4
- Beauvoir, S. (2017). *El segundo Sexo*. Ediciones catedra.
- Brah, A. (2012) Pensando en y a través de la interseccionalidad. En M. Zapata, S. García, J. Chan de Ávila (Eds.) *Interseccionalidad en debate*. Actas de Congreso Internacional “Indicadores interseccionales y mediad de inclusión social en instituciones de educación superior”.
- Caballero, M. (2014). *Tres tiempos, cambios sociales en tres generaciones de mujeres en México*. AM editores.
- Conway, J., Bourque, S., y Scott, J. (2013). El concepto de género. En M. Lamas (Comp.) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. Porrúa.
- Esquivel, V. (2015). El cuidado: de concepto analítico a agenda política. *Nueva Sociedad*, 256, 64-74.
- Federici, S. (d), en un evento en A Coruña en 2018. EFE/Cabalar
- Friedan, B. (2009). *La mística de la feminidad*. Ediciones cátedra
- La Barbera, M. (2014). Interseccionalidad, un “concepto viajero”: orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. *Interdisciplina*, 4(8), 105-122.
- Marcál, K. (2016). *¿Quién le hacía la cena a Adam Smith?* Penguin



Random House Grupo Editorial.

Mari Luz Esteban e Isabel Otxoa, El debate feminista en torno al concepto de cuidados, CIP-Ecosocial – Boletín ECOS nº 10, enero-marzo 2010.

Meeberg, G.A. (1993). Quality of life: A concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 32 – 38.

Millett, K. (2017). *Política sexual*. Ediciones catedra.

Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de occidente: feminismo académico y discursos coloniales. En L. Suárez y R. A. Hernández (Eds.) *Decolonizando el feminismo: teoría y práctica desde los márgenes*.

Mora, L. 05 de julio del 2020. Mujeres en cuarentena: la triple jornada tan invisible como el virus mismo. <https://masalladelacortina.com/contenido/935/mujeres-en-cuarentena-la-triple-jornada-tan-invisible-como-el-virus/lwAR10Bm9sm5ENxvnnltMCoU9guUF6L9RBAPwuzuZZkuFXXqzJyKYVoB1scg4>

Morales, O. 24 de junio 2020. Home Office una opción para precarizar más el trabajo. <https://www.laizquierdadiario.com/Home-Office-una-opcion-para-precarizar-mas-el-trabajo>

Munévar, D. (2012). Interseccionalidad y otras nociones. En M. Zapata, S. García, J. Chan de Ávila (Eds.) *Interseccionalidad en debate* Actas de Congreso Internacional “Indicadores interseccionales y mediad de inclusión social en instituciones de educación superior”. Berlín.

Navarro, B. (2019). Prólogo. En Alejandra E. V. *Su cuerpo dejarán*. Enjambre Literario.

Organización de las Naciones Unidas/ Mujeres (1995). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijín*.

Rivero, C. (1999). Calidad de vida: El enfoque de Amartya Sen y sus exclusiones. *Revista FACES*. Caracas. Venezuela. Universidad de Carabobo.

- Sales, T. (2014). Ciudadanía y cuidados. Apuntes para una política feminista democrática. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 63, 159-174.
- Symington, A. (2004). Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. *Derechos de las mujeres y cambio económico*, 9, 1-8.
- Urquijo, M. (2014). La teoría de las necesidades en Amartya Sen. *EDETANIA* 46, 63-80.
- Urzúa, A. y Caqueo-Urizar, A. (2012). Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto.
- Vega, I. 16 de julio 2020. La doble explotación de las mujeres en tiempos de home office. http://www.laizquierdadiario.mx/La-doble-explotacion-de-las-mujeres-en-tiempos-de-home-office?fbclid=IwAR2_7pCDmHN6hHoCz1BOVMfvRNv_1dsUpRiLzX1eyVozead_Cf8S4wW3CsVI
- Woolf, V. (2008). Una habitación propia. Biblioteca Formentor. España
- Xantomilla, J. 23 de julio 2020. Equidad en las labores del hogar disminuye la violencia: < Inmujeres. jornada.com.mx/ultimas/sociedad/2020/07/23/equidad-en-las-labores-< del-hogar-disminuye-la-violencia-inmujeres-< 356.html?fbclid=IwAR3uI6U36YR5Omz7leeH96uFd_BNoa45xvAhkBOLzu-< XzUqNkr1TI2vtKcU
- Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and feminist politics. *En, European Journal of Women's Studies*, 13(3), 193-209.



10

CAPÍTULO DIEZ

Pedagogía para la construcción de Paz y Convivencia Ciudadana

Sunilda María Soto de la Espriella
Dalis del Carmen Vergara Guerra
Denis Adriana Gonzáles Sánchez
Ángela Patricia Martínez Miranda

Introducción

El presente capítulo de libro, es resultado de un trabajo de investigación que se realizó por el interés de reconocer las condiciones en las que se encuentran las relaciones intra e interpersonales de los estudiantes, en cuanto a sus conductas, actitudes y comportamientos que influyen negativamente en la paz y la convivencia escolar, lo que permitirá generar un cambio positivo en el contexto de las instituciones educativas, a través de acciones específicas en el aula como las estrategias didácticas.

En sentido más amplio, las relaciones interpersonales, su complejidad y las dificultades que estas puedan presentar impactan el bienestar del ser humano se convierten en un reto para la educación debido a que en la escuela se percibe el fluir de la vida social, enmarcada por una dinámica en donde se dan encuentros de los diversos actores educativos, entre los docentes, y de los docentes con los estudiantes y de los estudiantes con sus pares y con otros estudiantes de grados



diversos, y en general de toda la comunidad escolar con su entorno social y cultural (Ortega, 2016).

Ahora bien, el fortalecimiento de la paz y la convivencia escolar cobran vital importancia en el ámbito educativo, por tanto, las instituciones educativas han tenido la necesidad de crear e implementar estrategias didácticas para la construcción de un ambiente escolar saludable (Restrepo, Guizao, & Berrío, 2008). Esta situación ha llevado a que tanto autoridades gubernamentales e institucionales se ocupen de esta problemática, como es el caso del Ministerio de Educación Nacional (MEN) colombiana, la cual ha establecido políticas pertinentes en cuanto a la paz y convivencia escolar, entre ellas, la reglamentación de la Cátedra de La Paz (Ley 1732, 2014), Guías pedagógicas para la convivencia escolar (Guía 49) y la promulgación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar (Ley 1620, 2013).

Aunado a la situación anterior, dentro de las problemáticas presentes en muchas de las instituciones educativas se encuentran un clima escolar hostil, la mayoría de los estudiantes presenta conductas inapropiadas en cuanto a sus relaciones interpersonales y el buen trato en ocasiones es ausente; esto refleja la carencia e indiferencia hacia ciertas normas de comportamientos y valores necesarios para una sana convivencia. Los conflictos que se presentan de forma habitual dentro y fuera del aula muchas veces son gestionados de forma inadecuada, por no contar con las herramientas apropiadas para su resolución, en las que se pueden mencionar: estrategias pertinentes en su abordaje por parte de docentes y directivos, funcionalidad del comité escolar de convivencia, conocimiento, aplicación de las rutas y protocolos de atención e iniciativas que promuevan un buen trato escolar.

De acuerdo con lo anterior, en el contexto escolar los comportamientos de los estudiantes han repercutido en los procesos educativos y pedagógicos, sin que generen reflexiones críticas que permitan replantear algunas acciones por parte de la comunidad educativa, con miras a crear ambientes sanos en los que se fortalezca la



paz y la convivencia escolar (Pacheco, 2013). Es por ello, que surge la necesidad de plantearse la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera los comportamientos en las relaciones interpersonales de los estudiantes dificultan la paz y la convivencia escolar en las instituciones educativas?

Para dar una de las posibles respuestas a este gran interrogante, significa entonces, que el docente es un agente transformador del proceso educativo, tiene un papel preponderante en este contexto, puesto que es obligación y responsabilidad suya velar por una educación de calidad en sus estudiantes, en el cual su compromiso no solo se enfoque únicamente en el desarrollo de competencias científicas y básicas en los aprendizajes, sino que a través de su práctica pedagógica cotidiana fortalezca la educación integral y la calidad de vida de sus educandos, mediante el ejercicio de estrategias constantes y pertinentes para el desarrollo de la ciudadanía.

Convivencia Escolar y Paz desde el contexto educativo: una aproximación teórica y metodológica

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014) en su guía N° 49, Guías pedagógicas para la convivencia escolar, define convivencia escolar como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurre entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral; en este sentido, como lo expresó Ortega como citado en Costa (2012), en una comunidad educativa se configuran procesos de comunicación, sentimientos, actitudes, roles, estatus y poder.

Bajo este concepto Boggino (2005), planteó que la escuela debe propiciar formas de relación y mecanismos de convivencia, que posibiliten (re)construir pautas de socialización que (re)generen lazos sociales desde los espacios de participación y comunicación, el trabajo grupal, la labor cooperativa, la búsqueda del consenso, el respeto por la diferencia, la atención a la diversidad, la ética y la tolerancia, la



distribución del poder, la circulación de la palabra, el compromiso y el respeto mutuo; a la vez que articulen nuevos sentidos para un saber estar en el mundo. De acuerdo con esto, es pertinente anotar:

[Que] el sistema educativo actual y la sociedad en general se enfrentan al enorme reto de mejorar el clima escolar en las aulas. Un adecuado clima escolar repercute muy positivamente en todos los aspectos relacionados con la escuela, el profesorado y el alumnado; inversamente, un clima escolar inadecuado contribuye a una disminución del rendimiento académico del alumno, influir negativamente en el adecuado desarrollo social del alumno, puede aumentar la desmotivación del profesorado, etc. La Psicología en general y, en especial, la Psicología educativa puede contribuir de manera muy positiva a mejorarlo. (Infocop, 2009, párr. 1)

Por su parte, al referirnos a la paz es algo más que la ausencia de guerra, y tiene que ver con la superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias, y con nuestra capacidad y habilidad para transformar los conflictos, para que, en vez de tener una expresión violenta y destructiva, las situaciones de conflicto puedan ser oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio. (Fisas, 2011, p. 4)

En ese orden de ideas, es importante señalar lo expuesto en el Decreto 1038 de 2015 de Colombia (por el cual se reglamenta la Cátedra de La Paz) y en el que se define Cultura de Paz como “el sentido y vivencia de los valores ciudadanos, los Derechos Humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos” (Art. 2 literal a).

En lo que respecta a educación para la paz, es el proceso de promoción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para lograr cambios de comportamiento que permitan a niños y niñas, jóvenes y adultos prevenir los conflictos y la violencia, tanto manifiestos como estructurales, resolver los conflictos pacíficamente y crear las condiciones propicias para la paz, ya sea en un nivel intrapersonal,



interpersonal, intergrupala, nacional o internacional. (UNESCO, 2000, como se citó en Colombia Aprende, s.f., párr. 4)

Resulta oportuno, abordar un poco el entorno escolar, al referirse a conflicto, dado que puede ser entendido como la discrepancia o desacuerdo provocado por opiniones, puntos de vista, posiciones o intereses incompatibles, pudiendo ser esta incompatibilidad real o percibida (Grasa, 1987; Jares, 2001; Morrollon, 2001; Torrego, 2000 como se citó en Álvarez et al., 2007). Estos autores concuerdan con Funes (2009) como se citó en González (2015), quien aseveró que los conflictos aparecen cotidianamente en la vida escolar, de manera que existen conflictos de aula que afectan al alumnado, profesorado y/o familia de una clase y estos pueden ser de tipo interpersonal y grupal; y también conflictos de centro que implican a cualquier miembro de comunidad educativa (profesorado, alumnado, padres/madres o personal no docente) y que pueden ser interpersonales, grupales o colectivos; igualmente, conflictos del sistema, propios de las diferencias entre el centro y la administración educativa; y conflictos externos al sistema escolar, que son los conflictos de tipo cultural, social, económico y político que envuelven al sistema educativo.

Frente a ello, los procesos que interfieren en el conflicto y, por tanto, en la convivencia, están íntimamente ligados con las relaciones que el ser humano establece con el otro; si bien lo plantea la teoría Vygotskiana, como se citó en Sánchez (2001) “en el marco de su cultura, el ser humano adquiere y se apropia activamente, y con la imprescindible ayuda de los otros de toda una serie de producciones materiales y conceptuales, elaboradas y acumuladas socialmente” (p. 31), bien podría decirse que estas construcciones pueden ser positivas o negativas y que dependen de la influencia del medio, en tanto la socialización mediada por distintos agentes permite que el niño entre en relación con todos los saberes, valores, costumbres y elementos materiales, construidos y acumulados en el transcurrir del tiempo.

Al hablar de estrategias didácticas se enmarcan dos conceptos importantes: las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje (Díaz & Hernández, 1999). Estos autores establecieron que las estrategias



de aprendizaje son un procedimiento o conjunto de habilidades que un estudiante obtiene y usa intencionalmente, como instrumento que le permite aprender significativamente y solucionar problemas y tareas académicas. Por otro lado, al referirse a las estrategias de enseñanza determinaron que son todas aquellas ayudas planteadas por el docente, a fin de mejorar el procesamiento de la información impartida por él.

Entre tanto, para transformar las realidades educativas, en cuanto a convivencia escolar se refiere, es necesario que el docente se apropie de un bagaje de estrategias didácticas, las cuales son de vital importancia en el proceso educativo y en la calidad de los aprendizajes; entre sus beneficios se encuentra el despertar el interés y mantener la atención en quienes escuchan, evitando la monotonía; además dan vida a la clase, la exposición, al trabajo en equipo, la conferencia o la enseñanza.

En esta misma línea, es relevante retomar la idea de Barriga (2002) como se citó en Carrascal (2011), según la cual, “el docente debe tener como función engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado” (p. 88). Lo que implica no solo crear condiciones óptimas para una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad. Se puede decir entonces que las estrategias son las herramientas didácticas que permiten crear y asimilar el conocimiento de una manera más ágil y acertada, compartiendo técnicas que permitan usar recuerdos pasados para aprender un conocimiento nuevo, y así mantener el interés de los estudiantes y facilitar el trabajo de los docentes (Soto, 2013).

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (2014) en su guía N° 49, Guías pedagógicas para la convivencia escolar, define que las competencias ciudadanas “son todas aquellas capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas con conocimientos y actitudes, permiten que las personas se relacionen pacíficamente, y participen constructiva y democráticamente en una sociedad”. Por tanto, resulta oportuno que, al interior de las instituciones educativas, lugar donde convergen y se relacionan a diario los estudiantes, se brinden las



herramientas necesarias para que estos sean buenos ciudadanos y con ello responder asertivamente a las exigencias que demanda la sociedad actual en los procesos convivencia y paz.

Por todo lo anterior, el proceso de convivencia escolar es un tema de competencia de todos los actores de la educación, la familia y la sociedad, podría decirse que es una construcción sistemática de relaciones sanas en una comunidad, por tanto, debe sustentarse en principios de respeto mutuo, de solidaridad recíproca y expresarse de la manera más armoniosa posible. En efecto, la educación debe propender por el fortalecimiento de habilidades y actitudes que ayuden a fomentar una sana convivencia, siempre basada en la paz y por la paz, para un adecuado ejercicio de ciudadanía que repercutirá en la calidad de vida de las personas.

Diseño Metodológico

Después de revisar el problema de investigación se determinó que el presente trabajo de investigación es de corte cualitativo, en cuanto ocurre en un ambiente natural. En palabras de Blasco y Pérez (2007), “este tipo de trabajo estudia la realidad en su contexto y cómo sucede, identificando fenómenos de acuerdo a las personas implicadas, utilizando diversos instrumentos de recolección para describir situaciones problemáticas y significados de las mismas” (p. 25). En efecto, por las características de este enfoque, se consideró pertinente la implementación del método Investigación – Acción.

La población objeto de este estudio estuvo compuesta por con 142 estudiantes del grado quinto de la básica primaria de las Instituciones Educativas Ranchería y El Crucero, de Sahagún-Córdoba. Sus edades oscilan entre los 8 y 10 años de edad, la muestra estuvo constituida por 61 estudiantes y fue de tipo no probabilística.

Los instrumentos aplicados fueron la guía de observación y la guía del taller, las cuales fueron aplicados a los estudiantes, con el fin de identificar los comportamientos que dificultan las relaciones interpersonales y posteriormente, diseñar un programa con estrategias didácticas para el fortalecimiento de la paz y la convivencia escolar.



Discusión y análisis de la información recolectada

A partir del análisis realizado a los diferentes valores, hábitos, patrones conductuales y demás situaciones que dificultan las relaciones interpersonales en las instituciones objeto de estudio, se pudieron registrar los principales hallazgos, descritos a continuación en este apartado.

Con relación al primer objetivo específico, identificar los comportamientos que dificultan las relaciones interpersonales en los estudiantes; se consideró la observación participante como técnica aplicada, la cual permitió explorar y describir el contexto en el que conviven los estudiantes; el instrumento utilizado para cumplir con este objetivo fue la guía de observación, diseñada para observar el espacio en el que más concurrían los estudiantes: el aula de clases. Además, se establecieron unos tópicos (Pactos de Aula, Socialización, Conflictos, Métodos de Intervención, Reconciliación, Cuidado de Sí Mismo y del Entorno) que permitieron un análisis más detallado de las situaciones presentadas, con las cuales se pudieron establecer los siguientes hallazgos:

En cuanto a Pactos de Aula, se observó la carencia de acuerdos, puesto que estos no son visibles en el salón de clases, y además en ningún momento fueron mencionados por el docente. Sobre esto solo se impusieron normas rutinarias (no hablar, no pararse del puesto, no interrumpir) y no se llevó a cabo ninguna clase de reflexión sobre los comportamientos inadecuados de los niños, es decir, no hubo pactos pedagógicos o reglas de juego que regularán la convivencia, y que se establecen con la participación de docentes y estudiantes, en palabras de Sandoval y Sánchez (2011) pactos como estrategia formativa de competencias ciudadanas para la convivencia pacífica.

De igual manera, respecto a la socialización, se observó la concurrencia de procesos inadecuados de inclusión, se encontraron estudiantes con necesidades educativas especiales (limitación auditiva, física y cognitiva) que no fueron incluidos. Por el contrario, sus compañeros mostraron actitudes de rechazo hacia ellos en la realización



de las actividades lúdicos-pedagógicas; estos solo fueron integrados a dichas actividades por imposición del maestro, es decir, no hubo inclusión; definida por SEDBolivar (2013) como “la posibilidad de que todas las personas se formen y eduquen en la institución educativa de su sector y puedan gozar de todos los recursos que tiene esta, sin que se le discrimine o límite su participación” (párr. 1). Se debe promover el derecho a la igualdad de las personas con discapacidad, mediante la superación de las barreras que tradicionalmente les han impedido beneficiarse, en igualdad de condiciones al resto de la sociedad, del servicio público educativo (Decreto 1421, 2017, Art. 2.3.3.5.1.4.)

Dentro de este mismo tópico, se encontró que los espacios de esparcimiento no se constituyen como fortaleza para la comunidad educativa. Ante esto, se evidenció la falta de lúdica dirigida como oportunidad para minimizar y vivenciar los valores. Estos se utilizaron al libre albedrío del estudiante y los docentes solo se limitaron a vigilar sin intención pedagógica, es decir, no conciben como el espacio escolar que permite alcanzar múltiples propósitos, no solo es descanso y juego para los estudiantes, sino una buena oportunidad para que los docentes observen los comportamientos y conductas que asumen sus estudiantes fuera del salón de clases (Artavia, 2014).

Así mismo, se mostró una debilidad en la práctica de los valores (respeto, tolerancia, solidaridad, cooperación), estos solo se manifestaron en los estudiantes cuando se presentaron incidentes o accidentes con los compañeros (lacerado), además, mostraron poco compañerismo entre ellos, Dicho de otro modo, se percibió la carencia de trabajos de contenidos actitudinales en todo momento, deliberadamente y en el marco de proyectos áulicos e institucionales (Boggino, 2005b).

Para continuar con el orden del tópico en mención, se encontraron ciertas deficiencias observadas en las competencias comunicativas, en situaciones reales del contexto escolar de las instituciones educativas objeto de estudio; respecto a ello, algunos estudiantes utilizaron un lenguaje soez y gestos grotescos tendientes a la humillación, para expresar los desacuerdos con sus compañeros y la tendencia a la aceptación. Se manifestó en ellos la carencia de

capacidades para identificar situaciones problemáticas, y usar lo que se sabe para resolverlas y continuar con el aprendizaje. No obstante, no se percató el uso del lenguaje como “instrumento básico de la interacción humana. Como un universo de significados que permite interpretar el mundo y transformarlo, construir nuevas realidades y expresar ideas y sentimientos” (Simó, 2007, párr. 3).

En lo que respecta a Conflicto, se observó que en el contexto de las instituciones objeto de estudio hay presencia de situaciones conflictivas entre los estudiantes, originadas por rivalidades, celos, juegos, simpatía, discriminación y por competencias académicas.

En esta misma línea, se describen los hallazgos relacionados con Métodos de Intervención, donde se observó el regaño como la manera tradicional que utilizan los docentes para intervenir frente a los conflictos, además se pudo evidenciar que no se siguen los protocolos mínimos establecidos en la Norma 1620 de 2013, concerniente al Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

Otro hallazgo significativo en el presente tema, es lo relacionado a la Mediación, por eso es significativo aclarar que en las instituciones objeto de observación el conflicto no se gestiona adecuadamente y se transforma en violencia, por la ausencia de esta estrategia a favor de la convivencia escolar; esto abre paso a una nueva cultura basada en el diálogo para la transformación de los conflictos. Así pues, la mediación supone, en palabras de Boqué (2003) como se citó en García et al. (2017):

Un pequeño empujón hacia la anhelada cohesión social; al incluir a los distintos participantes en un conflicto, promueve la comprensividad; al aceptar diferentes versiones de la realidad, defiende la pluralidad; y al fomentar la libre toma de decisiones y compromisos, contribuye a la participación democrática, con lo que sus beneficios van más allá de la resolución de conflictos. (p. 540)

Continuando con la dinámica de la observación que se llevó a cabo, es necesario mencionar la Reconciliación, donde se registró que los estudiantes no reparan los daños causados a los compañeros por cualquier falta cometida; igualmente se pudo observar que no se llevó a cabo ninguna clase de reparación, puesto que en algunas situaciones presentadas (calificativos, burlas, apodos, daños en útiles escolares, mentiras, robo de meriendas, entre otras) y mientras estaban sin acompañamiento del docente, los estudiantes mostraban una actitud desinteresada; por el contrario, frente a los maestros la acción reparadora, en momentos, solo consistía en pedir disculpas por imposición. En otras se aplicaban medidas punitivas o la falta pasaba desapercibida, es decir, no se evidenciaron acciones reparadoras que pretendan restablecer las relaciones o el ambiente escolar de confianza y solidaridad que de acuerdo con las Guías Pedagógicas para la Convivencia escolar (2014), (situaciones tipo I y II) puedan construirse colectivamente y activarse para atender conflictos manejados inadecuadamente.

Para finalizar, la descripción de los hallazgos en la guía de observación, se cita el Cuidado del Sí y del Entorno, donde se evidenció en algunos estudiantes aptitudes desinteresadas, básicamente hacia su apariencia, sobre lo cual se puede mencionar la mala presentación personal, el uso inadecuado del uniforme y la falta de higiene, esto genera situaciones de rechazo en los procesos de socialización con los compañeros. Del mismo modo, se percibieron faltas de respeto entre pares (golpes, insultos, desprecio, entre otros), lo que demostró la poca valoración, protección y respeto que se le debe a la integridad de sus semejantes. En última instancia, se pudo ver que las prácticas que dan cuenta del cuidado de los espacios escolares son ausentes, en tanto, los estudiantes no reflexionan sobre la importancia de preservar y cuidar el entorno; ni se hacen partícipes de las acciones para protegerlo. Sobre esto, Toro (2014) aclaró:

[Que] el cuidado tiene múltiples dimensiones: cuidar de sí mismo, de los cercanos, de los lejanos, de los extraños, del planeta, de la producción, del consumo. [...] Supone al menos dos aprendizajes básicos: aprender a cuidar el cuerpo y aprender a cuidar el espíritu. (p. 4)



Otro aspecto relevante del t3pico en cuesti3n, fue que las relaciones interpersonales tienen que ver con las emociones, las cuales juegan un papel importante en todas las dimensiones del ser humano. En este sentido, en las instituciones educativas se percibi3 de manera constante que los estudiantes no regulan adecuadamente sus emociones sobre todo en los espacios de esparcimiento; de all3 que en el manejo de los conflictos se observen reacciones agresivas y estados de 3nimo ciclot3micos; en esta instancia se percibi3 que tienen pocas habilidades en el manejo de la inteligencia emocional.

Luego de realizar la descripci3n de los hallazgos, y a fin de proveer una mayor comprensi3n de los datos, es relevante enunciar cada una de las variables o categor3as emergentes surgidas en el asunto; de esa manera “el proceso de categorizaci3n constituye una importante herramienta en el an3lisis de datos cualitativos y hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo t3pico” (Rodr3guez et al., 1996 como se cit3 en Mayz, 2009, p. 58). As3, se determinan como variables: Pactos de Aula, Convivencia Inclusiva, gesti3n en Paz Escolar, Ambiente de Aula, Plan Estrat3gico, Secuencia Did3ctica y Acciones Reparadoras y Correctivas.

Por otra parte, con relaci3n al segundo objetivo espec3fico, dise1ar un programa con estrategias did3cticas para el fortalecimiento de la paz y la convivencia escolar en los estudiantes, se consider3 el taller investigativo como t3cnica aplicada, en cuanto permite la participaci3n activa y reflexiva de los estudiantes en el desarrollo de las actividades, as3 como la apropiaci3n de conocimientos y la formaci3n de competencias relacionadas con la tem3tica planteada; el instrumento utilizado para cumplir con este objetivo es la gu3a de taller, puesto que facilita mediante el di3logo de saberes y el desarrollo de las estrategias did3cticas la b3squeda de alternativas de soluci3n a las problem3ticas que afectan la calidad de vida individual o colectiva, para fortalecer de esta forma la paz y la convivencia escolar.

Ahora bien, desde los comportamientos que m3s dificultaban las relaciones interpersonales reflejados de la gu3a de observaci3n se precisaron varias tem3ticas afines para el dise1o de un programa con



estrategias didácticas, uno de ellos fue la convivencia y la paz escolar como pilares fundamentales en la formación integral de los estudiantes, dado que aportan las herramientas necesarias para desenvolverse de manera competente ante la sociedad; por ello, la escuela está llamada a la construcción de ciudadanía, lo cual hace posible la creación de verdaderos escenarios de convivencia y paz escolar.

Igualmente, dentro del fortalecimiento de la paz y la convivencia escolar resulta oportuno el reconocimiento de las dinámicas que confluyen al interior del aula de clases, puesto que es el lugar que posibilita los aprendizajes, las buenas relaciones interpersonales, la adquisición de valores, las normas y la formación de las capacidades para aprender a convivir. En este sentido, las estrategias didácticas permiten resignificar estos espacios, para que se dé una transformación positiva y visible en los diversos escenarios sociales donde interactúa el estudiante.

Otro aspecto importante es lo concerniente a la adquisición de competencias humanas, pues con ellas el estudiante será capaz de resolver asertivamente los conflictos, aprovechar sus potencialidades y vivir armónicamente; mediante el reconocimiento de las diferencias, la creación de hábitos saludables, la gestión de situaciones conflictivas y el sostenimiento de relaciones incluyentes, para mantener y poner en práctica lo aprendido en función de los espacios escolares y de manera general en la sociedad.

De esta forma, a partir de los referentes teóricos que sustentan la presente investigación, así como los resultados descritos en los hallazgos, se permitió hacer una reflexión acerca de los comportamientos que dificultan las relaciones interpersonales, y se establecieron de forma coherente las necesidades y posibilidades a tener en cuenta para proponer las estrategias, herramientas y acciones útiles que abran pasos hacia una sana convivencia escolar.

De igual manera, se tomó como insumo las Guías Pedagógicas para la Convivencia Escolar, en las cuales se evidencian los procesos pedagógicos y las dinámicas efectivas para potenciar las competencias



ciudadanas dentro y fuera del aula de clases. Así mismo, fue de gran validez la observación de los espacios escolares, en tanto permitió hacer una introspectiva sobre las posibilidades de mejoramiento de los ambientes de socialización, lo cual hace parte de la formación integral de los educandos.

Entonces, con la interacción y el diálogo informal entre docentes y estudiantes se pudo realizar una lectura crítica del contexto escolar, en la cual se identificaron cualidades cognitivas, emocionales y conductuales que pueden ser aprovechadas para ejecutar un plan de acción.

Al finalizar el análisis de la información en el presente capítulo es necesario ratificar la importancia de la paz y la convivencia escolar como mecanismo que asegure a los estudiantes una permanencia gratificante al interior de las instituciones educativas a través de las buenas relaciones interpersonales. Desde la perspectiva del grupo investigador y basado en los hallazgos se plantea que las dinámicas dentro del aula de clases no garantizan la gestión adecuada de los conflictos y no hay acciones organizadas que contribuyan al fortalecimiento de la paz y la convivencia escolar al interior de las instituciones objeto de estudio. Por todo lo anterior, se evidencia la necesidad de diseñar un programa con estrategias didácticas para el fortalecimiento de la paz y la convivencia escolar titulado “Aprendiendo a Convivir Pacíficamente”

“Aprendiendo a Convivir Pacíficamente”: una propuesta de estrategias didácticas para el fortalecimiento de la Paz y la Convivencia escolar

El programa de intervención pedagógica “Gestión pedagógica para la convivencia ciudadana” tenía como finalidad fortalecer la paz, la convivencia escolar y las competencias ciudadanas, a través de diversas actividades que propiciaran un clima escolar favorable y la apropiación de habilidades, actitudes y valores necesarios para la prevención de los conflictos, el respeto hacia las diferencias y el mejoramiento de la calidad de vida.

En este programa se presentaron tres estrategias a modo de taller: Conviviendo en el aula, El aula pacífica y Conviviendo conmigo y con los demás; cada una de las cuales contenía actividades pedagógicas distribuidas en un número de sesiones específicas y que fueron realizadas en tres momentos: momento preliminar, momento de desarrollo y momento de evaluación. Estas se diseñaron para que los estudiantes las desarrollaran individualmente y en equipos de trabajo.

Las estrategias contenidas en el programa tuvieron como finalidad dirigir el aprendizaje del estudiante, para que aprendieran a convivir mediante la formación en valores y la autorreflexión. Así mismo, apropiarse de herramientas necesarias para prevenir, resolver y encarar los conflictos de manera efectiva, fortaleciendo con ello el autocuidado y el cuidado del entorno.

Cabe anotar, que tendrá como anexo una guía taller con la explicación detallada del paso a paso para la realización de cada una de las actividades.

Estrategia 1: Conviviendo en el Aula

La estrategia “conviviendo en el aula”, tenía como objetivo generar espacios que permitieran la formación de valores y de una convivencia pacífica dentro del aula de clases, promoviendo la reflexión de los comportamientos del estudiante y el de sus compañeros.

Esta estrategia contenía una única actividad denominada “nuestros acuerdos de aula”, la cual, estaba dividida en tres sesiones que hacían ver los tres momentos del taller (momento preliminar, momento de desarrollo y momento de evaluación).



Tabla 1

Actividades Nuestros acuerdos de aula

Actividad Nro. 1 "Nuestros acuerdos de aula"	
Nro. De sesiones: 1	Duración: 9 horas
PROPÓSITO:	<ul style="list-style-type: none">• Indagar sobre los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre convivencia y paz.• Identificar los comportamientos más frecuentes que presentan los estudiantes en la institución y los que más influyen en el normal desarrollo de las clases.• Establecer diferentes acuerdos de aula que fomenten en los estudiantes la responsabilidad, el respeto, el sentido de pertinencia, compañerismo y las buenas relaciones interpersonales.
<p>Dentro del aula de clases, es importante que se establezcan unas normas de comportamiento, las cuales permitan mantener buenas relaciones interpersonales y un ambiente pacífico.</p> <p>Esta actividad se centra en momentos significativos, que te ayudarán a cumplir con este objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none">• La indagación de tus conocimientos previos sobre convivencia y paz.• La aplicación del test "midiendo mi comportamiento"• La elaboración de los acuerdos, a partir de la socialización que hace su profesor acerca de los resultados del test.• La socialización de los acuerdos y la firma del mismo, por parte de cada uno de ustedes.• La creación y la publicación de los acuerdos en mural. <p>Momento preliminar:</p> <p>Indagación de conocimientos previos:</p> <p>Observa la secuencia de imágenes proyectadas por tu profesor.</p> <p>Imagina sobre los hechos que puedes contar con la secuencia de imágenes.</p> <p>Comparte con tus compañeros tu opinión, acerca de lo que ves en las imágenes.</p> <p>Respuesta en una hoja en blanco de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué entiendes por convivencia?• ¿Qué factores crees que afectan la convivencia?• ¿Para ti, qué es conflicto?• ¿Qué significa para ti, resolver pacíficamente los conflictos?• ¿Qué entiendes por paz? Realiza un dibujo.• ¿Qué se necesita para vivir en paz? <p>Socialización de las respuestas.</p>	



Test Midiendo mi Comportamiento

Apreciado estudiante, el test que se te presenta a continuación, es un documento con preguntas acerca de tu comportamiento y el de tus compañeros en la institución, respóndelas de forma sincera. Se presentan cuatro opciones de respuesta: siempre, muchas veces, pocas veces, nunca. Escoge la que creas más pertinente según la pregunta.

Recuerda que este no tiene respuestas correctas ni equivocadas.

- Lee cada pregunta cuidadosamente.
- Responde lo más sincero posible.
- Marca con una x, la respuesta que corresponda a la opción que elegiste.
- Por favor contesta todas las preguntas.
- Entrega el test a tu profesor.
 - Finalmente, expresa al grupo como te sentiste con el desarrollo de la actividad.

NRO.	CATEGORÍAS	PREGUNTA	FRECUENCIA			
			Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
1.	RESPONSABILIDAD	¿Asistes a clases con tus materiales escolares?				
2.		¿Presentas excusas cuando no puedes asistir a clases?				
3.		¿Realizas tus trabajos en forma organizada?				
4.		¿Cuándo te dejan tareas, cumples con ellas?				
5.		¿Le prestas los útiles a tus compañeros?				
6.	ASISTENCIA Y PUNTUALIDAD	¿Llegas puntualmente al colegio y a clases?				
7.		¿Asistes todos los días a clases?				
8.	RESPECTO	¿Durante las clases te levantas del puesto sin permiso del maestro?				
9.		¿Interrumpes las explicaciones del profesor con preguntas inadecuadas?				
10.		¿Hablas sin respetar el turno de la palabra de tus compañeros?				
11.		¿Faltas el respeto a tus profesores?				
12.		¿Llamas a tus compañeros por sus nombres?				



13.		¿Les pones apodos a tus compañeros?				
14.		¿Coges sin permiso las cosas de tus compañeros?				
15.		¿Respetas la opinión de tus compañeros?				
16.		Cuando algo no te gusta ¿reclamas respetuosamente?				
17.		¿Escondes las pertenencias de tus compañeros?				
18.		¿Cuidas tus útiles y los de tus compañeros?				
19.	ATENCIÓN	¿Atiendes con agrado a las explicaciones de tu profesor?				
20.		¿Hablas o cuchicheas con tus compañeros en clases?				
21.		¿Juegas en clases con tus compañeros?				
22.	RELACIONES INTERPERSONALES	¿Discutes con tus compañeros?				
23.		¿Agredes físicamente a tus compañeros?				
24.		¿Tratas con amabilidad a tus compañeros?				
25.		¿Tratas con amabilidad a tus profesores?				
26.		En caso de ofender a tu compañero: ¿te disculpas con él?				
27.		Si hay una discusión entre compañeros ¿tratas de solucionar el conflicto?				
28.		Si están agrediendo a un compañero				
29.	SENTIDO DE PERTENENCIA	¿Te gusta trabajar en equipo?				
30.		¿Cuidas el aseo y el orden de tu salón de clases?				
31.		¿Cuidas las cosas de tu colegio y/ salón?				

Momento de desarrollo:

- Socialización de los resultados del test.
- Planteamiento de los diferentes acuerdos disciplinarios y académicos, a partir de los resultados del test.
- Elaboración de los acuerdos de aula, los cuales serán cumplidos responsablemente con la finalidad de mejorar el rendimiento académico y la convivencia en el aula.
- Celebración de los acuerdos de aula ante la comunidad educativa.

Momento de evaluación:

- Creación de un mural que contiene los acuerdos.
- Publicación del mural con los acuerdos de aula.

Recursos:

Computador, video-beam, hojas de block, lápiz, test de comportamiento, termómetro hecho en cartulina, libreta de apuntes, cartulina, papel iris, silicona líquida, regla, marcadores, tijeras, lápices de colores, lápiz, borrador,



Estrategia 2: El Aula Pacífica

La estrategia “el aula pacífica” tenía como objetivo principal fomentar la resolución pacífica de los conflictos escolares, a través de habilidades como la mediación y el diálogo.

Contenía tres actividades denominadas “mural de situaciones”, “la constelación de las cualidades” y “mediadores en convivencia y paz escolar” las cuales estaban divididas en sesiones que hacían ver los tres momentos del taller (momento preliminar, momento de desarrollo y momento de evaluación).

Tabla 2

Actividades Estrategia Aula Pacífica

Actividad Nro. 1	
Mural de situaciones	
Nro. De sesiones: 1	Duración: 3 horas
PROPÓSITO:	Adquirir habilidades para convivir en un ambiente pacífico y de respeto a la diferencia, con capacidad de resolución pacífica de los conflictos y de implementación de acciones reparadoras.
Con el mural de situaciones puedes expresar los sentimientos y vivencias que has experimentado en situaciones conflictivas, de igual manera los mecanismos y las acciones de resolución y reparación que has utilizado para enfrentar dichas realidades.	
Esto se llevará a cabo mediante tres cuentos de literatura infantil: “Arcadio, el coleccionista de palabras”, “Los peces de colores y El niño cabecita de fosforo”, que pondrán de manifiesto situaciones similares a las que habitualmente te ves enfrentado, para que expreses tus actitudes frente a ello y adquieras habilidades para convivir pacíficamente con los demás, aceptando con respeto sus diferencias.	
Momento preliminar:	
Ubicación del mural de situaciones.	
Lectura grupal del cuento El niño cabecita de fósforos.	
Momento de desarrollo:	
<ul style="list-style-type: none">• Lluvia de ideas, teniendo en cuenta las situaciones de los personajes del cuento, existencia de conflicto, formas de resolver los conflictos, personajes mediadores, acciones reparadoras y otras formas que consideren pertinentes en la resolución pacífica del conflicto.• Elaboración de textos discontinuos de los cuentos con materiales didácticos.• Socialización de los cuentos por grupos.• Puesta en escena en el mural de situaciones de los textos discontinuos de cada cuento.• Plenaria para compartir los productos logrados.• Organización de un gráfico sobre las rutas o protocolos a seguir, cuando esté presente una situación que genere conflicto escolar, además de las acciones reparadoras que pondrían en práctica para enmendar un error; (este también se pega en el mural).	
Momento de evaluación:	
Invitación de un grado diferente para exponer el mural.	
Socialización ante el grupo invitado las situaciones de cada cuento, así mismo, las rutas y acciones reparadoras, resaltando su importancia dentro de la resolución pacífica de conflicto.	
Recursos: lápiz, borrador, hojas de block, marcadores, colores, cartulina, revistas viejas, imágenes recortables.	



Actividad Nro. 2

La constelación de las cualidades

Nro. De sesiones: 1

Duración: 2 horas

PROPÓSITO:

Identificar las cualidades que caracterizan al grupo.

Con la constelación de las cualidades, conocerás cada una de las cualidades que te identifican a nivel individual y grupal, haciendo un análisis consciente de cada una de ellas, para contribuir al fortalecimiento de la autoestima y la consolidación de conciencia de grupo.

Momento preliminar:

Proyección de la presentación el abecedario de las cualidades.

Interpretación y socialización sobre el significado de las cualidades que observaron.

Momento de desarrollo:

Escritura en una hoja en blanco de cuatro cualidades, que mejor definan su personalidad, exaltando las dos con las que mejor se identifiquen; teniendo en cuenta la proyección.

Entrega de plantillas con estrellas fugaces, para que cada uno escriba su nombre y la coloree a su gusto. Ubicación de las estrellas en el pendón.

Entrega de estrellas anexas, dos de las cuales para escribir las cualidades que mejor los definen y una restante para identificar una cualidad de un compañero.

Entrega de la estrella con la cualidad del compañero, para introducirla en un cofre sorpresa que tendrán a su alcance.

Expresión en voz alta del nombre del compañero y la cualidad que le define, según sea sacado del cofre.

Manifestación del compañero que escuche su nombre, pegando en la estela de su estrella la cualidad que le han otorgado.

Momento de evaluación:

Autorreflexión sobre las cualidades asignadas por sus compañeros.

Recursos: lápiz, borrador, marcadores, colores, cartulina, revistas viejas, imágenes de estrellas recortables, foami. Cofre sorpresa.

Actividad nro. 3

Mediadores en convivencia y paz escolar

Nro. De sesiones: 1

Duración: 3 horas

PROPÓSITO:

Promover y emplear la mediación en los ambientes escolares como mecanismos alternativos que permita resolver asertivamente los conflictos entre pares.

Esta actividad te permitirá conocer ciertas estrategias de mediación en la resolución pacífica de los conflictos.

Momento preliminar:

Observación de un video sobre convivencia.

Reflexión sobre lo observado en el video, socializando ante el grupo una idea diferente de solucionar el conflicto presentado.

Mesa redonda para dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Recuerdas cuando solucionaste un conflicto y nadie te ayudó?
- ¿Qué conflicto era?
- ¿Qué estrategias utilizaste para solucionarlo?
- ¿Crees que tu solo puedes solucionar tus conflictos? ¿Cómo lo harías?

Momento de desarrollo:

- Explicación sobre mediación, roles del mediador, ambientes y reglas del diálogo.
- Construcción en común acuerdo de las reglas necesarias para la mediación.
- Elaboración de una cartelera, con las ideas planteadas.
- Planteamiento en equipos de trabajo de una situación de conflicto en el aula, teniendo en cuenta actores, conflicto, posiciones e intereses.
- Revisión y socialización de la solución y la importancia de la existencia de un mediador.

Momento de evaluación:

Realización de un mosaico de fotos de los estudiantes.

Escritura al mosaico de las cualidades y características para ser buenos mediadores.

Mensaje en hojas de colores, invitando a solucionar los conflictos en el salón de clase haciendo uso de la mediación.

Recursos: lápiz, borrador, marcadores, colores, cartulina, revistas viejas, imágenes recortables.



Cuento "El Niño Cabecita de Fósforo"

Soto, S. (2017).

Carlos David era un niño muy simpático, divertido, le gustaba jugar fútbol, los súper héroes y saludar al señor que conduce el camión que recoge la basura, a sus 4 años todos lo quería explorar. Tenía un carácter dinámico, mantenía una actividad a todo dar, jugaba con los chicos de la cuadra, visitaba a sus abuelos, ayudaba a su mamá y en el colegio estaba muy presto para colaborarle a la profe en lo que ella necesitara. Pero Carlitos como comúnmente le decían, tenía algo que los demás notaban y que él nunca creyó que eso podía ser una diferencia con los demás. ¡Era el color rojizo de su cabello!, ese color obedecía a una herencia genética, razón por la cual no había porque alarmarse, porque no impedía llevar una vida normal.

Sus padres estaban muy contentos por su nacimiento, por el milagro de la vida, por el fruto del amor; que lo vieron como un regalo de Dios y lo aceptaron tal cual era.

Pasaron los años y un día Carlitos al verse al espejo le pregunta a su mamá ¿mami porque yo tengo este color de cabello? sus padres le respondieron: hijo el color no hace mejor ni peor a las personas, por ello no debes sentirte preocupado, observa todos somos diferentes, tenemos distintos colores, tamaños, formas, pero nunca olvides algo mi niño, que lo más importante es lo que guardamos dentro de nuestro corazón, le dijo con gran ternura su madre. Con estas palabras, el niño se sintió tranquilo. De ahí en adelante sus padres en la intimidad del hogar le explicaban de vez en cuando que el color de su cabello no tenía nada que ver con su personalidad y que no sería motivo para sentirse menos que otro, con el propósito de que él aceptara con agrado su diferencia, considerando su pronta entrada al colegio.

Una tarde, sus padres lo llevaron al parque, algunos niños que jugaban lo observaban con curiosidad y le preguntaban:

- ¿Por qué tienes ese color de cabello, si tus padres y hermana no lo tienen?, -¿Serás adoptado? - ¿Te lo pintaron? siguió jugando sin dar importancia. Fue entonces cuando Arcadio se le acercó y le dijo en tono burlesco:

-Deberías echarte tierra en la cabeza para que cambie el color de tu cabello. Yo lo hice y mírame ahora es negro.

- ¡Lo haré! respondió Carlos David inocentemente.

-¡Qué bobo eres! Jajaja, eso de echarse tierra en la cabeza, es muy chistoso – Jajaja- se burlaba una niña.

Carlos David no entendía dónde estaba el chiste, porque él le creyó al niño. Dejó de jugar pensando en lo que le había dicho el niño y decidió echarse tierra en la cabeza, pero cuando preguntó si de qué color había quedado su cabello. Todos respondieron en coro:

-Rojoooooooooooo.

Carlos David entendió que el niño lo había engañado; Los niños que lo miraban se reían de él, porque ahora estaba sucio.

-Que tonto eres, ¿Crees que con tierra cambiará el color de tu cabello?

Desde ese día los niños lo bautizaron: "Cabecita de fósforo". Él no lo tomó ni en serio ni en broma. Al llegar donde estaban sus padres, un poco triste y cabizbajo le comentó a su mamá lo que le había ocurrido con la tierra y su cabello, además le dijo que sus amigos ahora lo llamaban "Cabecita de fósforo". Su mamá preocupada inició una nueva charla con su hijo, para que siguiera entendiendo que el color de su cabello, no sería motivo para sentirse menos que los demás y desde entonces lo preparó para que no se peleara con ningún compañero, cuando le dijeran "Cabecita de fósforo".

Mientras lo cargaba, aprovechó además para contarle esta historia:

-El día en que tu abuelito Ángel te vio por primera vez, sus ojos se llenaron de lágrimas y una gran sonrisa de emoción se dibujó en su rostro; te sostuvo en sus brazos y aunque estabas pequeño te contó que su abuela era una señora blanca, alta y de cabello rojo, así como tú.

No la conoció, porque ella murió de parto en su segundo embarazo cuando su papá, es decir, tu bisabuelo el señor Emiliano tenía 3 años y que también él tuvo dos nietas con el cabello rojo y fue así que en el pueblo donde vivían las personas que conocieron a la señora Damiana, tu tatarabuela se la describieron y además le contaron que era la mujer más feliz y noble que tuvo esa tierra.

Por eso, hijo de mi corazón no debes sentirte triste por tu aspecto, todos somos diferentes, tenemos algo que nos identifica, algunos rasgos se ven en lo físico y otros no, como es el caso de los sentimientos y emociones. Tú también tienes algo que es más importante que tu color de cabello, tu energía, tu bondad y alegría; Cualidades que harán que tengas muchos amigos verdaderos.

Debes aceptarte tal cual eres, para que te acepten los demás.

Carlos David, desde ese día se aceptó como era, sabía cuáles eran sus raíces y se sentía orgulloso, además porque cuando le decían ahí va el niño "cabecita de fosforo", no lo ofendían ya que antes se lo habían explicado con amor sus padres, no le importaba si algunos niños no aceptaban la diferencia y cosechó muchos amigos que no miraban el aspecto rojizo de su cabello, sino lo que guardaba en su gran corazón.



Estrategia 3: Conviviendo Conmigo y con los Demás

La estrategia “conviviendo conmigo y con los demás” tenía como objetivo: promover el autocuidado y el cuidado del entorno, mediante la exploración de las cualidades personales que influían positivamente en las relaciones consigo mismo, con el medio ambiente y con los demás.

Esta estrategia contenía cuatro actividades denominadas “cartografía personal”, “mi entorno, un espacio para cuidar y convivir”, “el camino de las emociones” y “lo aprendí para convivir” las cuales estaban divididas en sesiones que hacían ver los tres momentos del taller (momento preliminar, momento de desarrollo y momento de evaluación).

Tabla 3

Actividades Conviviendo Conmigo y con los Demás

Actividad Nro. 1	
Silueta personal	
Nro. De sesiones: 2	Duración: 4 horas
PROPÓSITO:	Fortalecer el auto concepto, a través del reconocimiento y la valoración de las cualidades propias y de los demás.
La silueta personal, es una representación simbólica del ser humano valioso y maravilloso que eres. Mediante un dibujo de la silueta de tu cuerpo, reconocerás las actitudes que debes tener presente para amarlo y protegerlo de la mejor manera posible.	
Sesión 1: Creación de la silueta del autocuidado.	Duración: 2 horas
Momento preliminar: Reflexión y escritura en frisos sobre las acciones que realizan a diario para cuidar el cuerpo, la mente y el espíritu.	
Momento de desarrollo:	
<ul style="list-style-type: none">• Dibujo de la silueta del cuerpo.• Escritura sobre la silueta de los aspectos de sí mismo, ubicándolos en las partes que se desee: manos, ojos, brazos, entre otros.• Decoración en forma creativa de la silueta, usando signos, letras, dibujos y demás materiales suministrados.	
Momento de evaluación: Selección de un compañero del grupo. Observación de su silueta y comparación con la propia, socializando los aspectos de cada uno. Diálogo acerca de los aspectos en común.	
Recursos: lápiz, borrador, marcadores, colores, papel periódico, revistas viejas, imágenes recortables.	
Sesión 2: Exposición de la silueta del autocuidado	Duración: 2 horas
Momento preliminar: Ubicación de la silueta en un lugar visible.	
Momento de desarrollo: Socialización de la silueta, teniendo en cuenta las siguientes preguntas orientadoras:	
<ul style="list-style-type: none">¿Quién soy yo?¿Cómo cuido mi cuerpo?¿Cómo cuido mi mente?¿Cómo cuido mi espíritu?	

Expresión de las ideas, atendiendo a la frase: soy un ser humano, que ama y cuida su cuerpo porque...

Momento de evaluación:

Selección de una silueta diferente a la propia y escritura de una acción que se realice o que se desee realizar para cuidar y proteger la vida de los compañeros.

Recursos: marcadores, cinta adhesiva.

Actividad Nro. 2

Mi entorno “un espacio para cuidar y convivir”

Nro. De sesiones: 1

Duración: 6 horas

PROPÓSITO:

Analizar colectivamente diferentes acciones encaminadas a la comprensión y el compromiso con el cuidado del entorno.

El conversatorio que a continuación se desarrolla es un espacio de reflexión y de diálogo, encaminado al aprendizaje y a la discusión de diversas acciones que promuevan la convivencia con el entorno, mediante el cuidado y la protección del medio ambiente.

Sesión 1: Guía taller “El cuidado de mi entorno”

Duración: 1 hora

Momento preliminar:

Organización en grupos de trabajo

Organización de los roles para participar en el diálogo de saberes: monitor, moderador y participantes.

Momento de desarrollo:

Lectura y socialización de la guía suministrada.

Respuesta de las preguntas de la guía:

- ¿Qué es el entorno?
- ¿Por qué es importante cuidar el entorno?
- ¿Piensas que eres un niño o niña que cuida su entorno?
- ¿Cuál de las acciones para cuidar el entorno, es la que menos se pone en práctica en la escuela?
- ¿Cuál de las acciones para cuidar el entorno, es la que más se pone en práctica en la escuela?
- ¿Qué acción te llamo más la atención? ¿Por qué?
- Diseño de tarjetas en cartulina, sobre las acciones para la protección y el cuidado del entorno.
- Socialización de las preguntas al grupo.

Momento de evaluación:

Propuesta escrita de otras acciones diferentes a la de la guía, para cuidar el entorno.

Recursos: fotocopias de la guía, hojas de block, lápiz, borrador, colores, marcadores, cartulinas.

Sesión 2: Elaboración de la maqueta “el entorno que deseo, así lo quiero, así lo construyo. **Duración:** 3 horas

Momento preliminar:

Organización de los grupos de trabajo.

Observación del material suministrado por el profesor (dos maquetas del entorno escolar, una con algunas condiciones de desorganización y deterioro y otra para decorar según las indicaciones)

Socialización oral de lo observado en las maquetas.

- ¿Qué les llama la atención?
- ¿Por qué hay dos maquetas?
- ¿Qué características tiene cada maqueta?

Momento de desarrollo:

- Toma de apuntes sobre lo que se observa en la primera maqueta (problemas y necesidades identificados)
 - Observación de la segunda maqueta y reflexión sobre los aspectos que le hacen falta para la solución de los problemas de organización y cuidado.
 - Escritura en hojas en blanco de las ideas que pueden proponerse para el cuidado y mantenimiento organizado el aula de clases y la Institución Educativa.
 - Decoración de la segunda maqueta utilizando el material reciclable y didáctico suministrado, teniendo en cuenta las ideas escritas anteriormente.
-



Actividad Nro. 3
“El camino de las emociones”

Nro. De sesiones: 2 **Duración:** 5 horas
PROPÓSITO: Identificar las diferentes emociones que pueden experimentarse en situaciones de interacción propia y con los demás.
Fomentar en los estudiantes la habilidad para la expresión de sus emociones básicas.

Sesión 1: Proyección de la película Intensasmente de Pete Docter. **Duración:** 3 horas

Momento preliminar:
Ubicación de los estudiantes en un lugar cómodo del salón de clases.
Observen de la película.

- Momento de desarrollo:**
- Respuesta a las siguientes, después de observada la película.
 - ✓ ¿Te gusto la película? sí, no, ¿Por qué?
 - ✓ ¿Cómo es el título de la película?
 - ✓ ¿Quiénes son los personajes de la película?
 - ✓ ¿Cuál de los personajes te llamo más la atención? ¿Por qué?
 - ✓ ¿De qué tema trataba la película?
 - ✓ ¿Qué emociones identificaste en la película?
 - ✓ ¿Alguna vez has sentido estas emociones? ¿Cuáles? ¿Cuándo?
 - Socialización en mesa redonda de las respuestas.
 - Retroalimentación por parte del profesor acerca de las emociones básicas presentes en el ser humano.

- Momento de evaluación:**
- Representación en tarjetas de cartulina de la emoción que más haya llamado la atención (según el color y la expresión que representa a la emoción)
 - Explicación del porqué de la elección.
 - Merienda compartida.

Recursos: lápiz, borrador, hojas de block, cartulinas, cd, televisor.

Actividad de Cierre
Lo aprendí para convivir

Nro. De sesiones: 1 **Duración:** 1 hora
PROPÓSITO: Vivenciar y compartir algunos aprendizajes adquiridos por los estudiantes acerca de la paz y la convivencia escolar.

Sesión 1: ¡cuánto he aprendido! ¡Para vivir necesito convivir! **Duración:** 3 horas
Apreciado estudiante, finalizado la aplicación de los diferentes talleres, es de suma importancia para nosotros, que expreses lo aprendido sobre convivencia y paz, por tanto, plasma tus ideas de la manera más creativa posible, y comparte algunos de tus aprendizajes.

- Momento preliminar:**
- Toma los materiales suministrados por tu profesor.
 - Elabora en cartulina diferentes frisos de colores.
 - Decóralos a tu gusto.
 - Plasma en ellos la manera cómo te sentiste con las actividades realizadas. Puedes utilizar dibujos y palabras.
 - Escribe tres ideas importantes que hayas aprendido acerca de la convivencia y la paz.
-



Momento de evaluación:

- Bajo la orientación del profesor socializa a tus compañeros tus consignas.
- Expresa a tus compañeros una cualidad positiva que hayas descubierto de ti mismo y una que hayas descubierto en alguno de tus compañeros.
- Pega las ideas en un lugar visible de tu casa, para que las recuerdes constantemente y compártela en familia.
- Disfruta en paz y alegría, con tus compañeros, el compartir que te tiene preparado tu profesor.

Recursos: lápiz, borrador, marcadores, colores, tijeras, cartulinas.

Conclusiones

Conforme a los objetivos propuestos en el estudio, y desde las distintas consideraciones teóricas, metodológicas, y los resultados obtenidos, es oportuno establecer las siguientes conclusiones:

En los diversos contextos escolares, espacios donde más confluyen los estudiantes, es de notable persistencia encontrarse con diversos comportamientos que dificultan las relaciones interpersonales, aspecto, que se ve reflejado en el mal ambiente escolar dentro de las instituciones objeto de estudio, marcados por: constantes apodos, disputas entre pares, falta de resolución pacífica de conflictos, lo que implica que no existe una gestión adecuada para mediar y reparar las faltas cometidas, ausencia de normas establecidas dentro y fuera del aula de clases, procesos inadecuados de inclusión en convivencia escolar, empleo de un lenguaje desacertado y soez al momento de comunicarse, falta de regulación de las emociones, puesto que no hay concienciación de las mismas, indiferencia ante el cuidado personal, del otro y del entorno y debilidad en la práctica de los valores.

Registrados todos los aspectos a fines con el propósito de la investigación y después de la reflexión sistemática en el análisis de la información obtenida con la guía de observación, se diseñó una propuesta de intervención que da cuenta del fortalecimiento de la paz y la convivencia escolar, desde esta perspectiva, el programa con estrategias didácticas aquí estructurado, integra cinco componentes a manera de taller, desarrollados por los estudiantes con la orientación del docente; estas guías permiten la participación activa, reflexiva y



colaborativa de los mismos estudiantes, propiciando un diálogo de saberes significativos para favorecer el buen clima escolar.

En estas últimas consideraciones, se puede afirmar que el programa con estrategias didácticas es fundamental en las Instituciones Educativas, si se pretende generar cambios significativos en la paz y la convivencia escolar; su apropiación y ejecución les dan sentido a las prácticas convivenciales que día a día se tejen y se manifiesta al interior de las aulas.

Significa entonces, que este tipo de propuesta se convierten en una vía para resignificar las prácticas docentes y de esta forma, generar espacios democráticos que reconozcan las subjetividades y los contextos en donde se movilizan los actores educativos, los cuales se verán reflejados en las transformaciones sociales, culturales y en la calidad de vida de los sujetos.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. (s.f.). *Manuales de Convivencia Instituciones de educación formal oficiales y privadas Orientaciones generales*. <https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Inspeccion/2012/abril/orientaciones%20sobre%20manuales%20de%20convivencia.pdf>
- Alcaldía de Sahagún. (s.f.). *Presentación*. Obtenido de Mi Municipio: <http://www.sahagun-cordoba.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Presentacion.aspx>
- Álvarez, D., Álvarez, L., & Núñez, J. (2007). *Aprender a resolver conflictos, 1era. Edición*. Madrid: CEPE.
- Arévalo, D. (2013). *Estrategias de resolución de conflictos en el aula, aplicadas por docentes, en procesos de socialización de niños y niñas de 5 y 6 años de edad, del sector rural de Santa Marta D.T.C.H.* Santa Marta: Sistema de Universidades Estatales del Caribe SUE Caribe.
- Artavia, J. (2014). El papel de supervisión del personal docente durante el desarrollo del recreo escolar. *Revista Educación*. 38 (2), 19-36.
- Asamblea Nacional Constituyente de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política del 4 de julio de 1991*.
- Bazurdo, D. (2016). *Modelo de gestión educativa para la prevención y resolución de conflictos escolares en el grado 4° de educación primaria de la Institución Educativa Las villas de Soacha Cundinamarca*.
- Blasco, J., & Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte*. ECU.
- Boggino, B. (2005b). *Los valores y las normas sociales en la escuela: Una propuesta didáctica e institucional, 5ta Edición*. Homo Sapiens Ediciones.



- Boggino, N. (2005a). *Convivir, aprender y enseñar en el aula 1era. Edición*. Homo Sapiens Ediciones.
- Bolaños, L., & Roa, M. (2015). *Análisis de la convivencia escolar en dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, desde la política pública contenida en la Ley 1620 de 2013*.
- Bravo, I., & Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en educación primaria. las habilidades sociales del alumnado como variable modulador. *Dedica. Revista de educação e humanidades. (1)*, 173-212.
- Carrascal, S. (2011). *Desarrollo De Competencias Mediante El Alineamiento Constructivo e Interactivo*. Montería: Editorial Universidad de Córdoba.
- Colombia Aprende. (s.f.). *¿Qué es educar para la paz?* Obtenido de Currículos para la paz: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/activatuciudadania/91793>
- Colombo, G. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología. 8-9 (15-16)*, 81-104.
- Conde, S. (2010). *Programa Escuela Segura: El liderazgo directivo en la gestión participativa de la seguridad escolar*.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 del 8 de febrero de 1994. [Por la cual se expide la ley general de educación].
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1620 del 15 de marzo de 2013. Diario Oficial No. 48.733. [Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la ...].
- Congreso de la República de Colombia. (2014). Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014. [Por la cual se establece La Cátedra de paz en todas las instituciones educativas del país].
- Córdoba, F. (2014). *El constructo de la convivencia escolar en*



educación primaria: naturaleza y dinámicas, que se propuso conocer la calidad de la convivencia escolar global, desde varias dimensiones [Tesis Doctoral]. Universidad de Córdoba.

- Costa, C. (2012). *Convivencia: la percepción de educadores sobre las actitudes de los alumnos en el espacio educativo [Tesis doctoral]*. Universidad de Alicante.
- Díaz, F., & Hernández, G. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw Hill.
- Duflil, K y Lasseter, J. (Productores). Ralph Eggleston (Director). (2000). *Fort he birds*. [cortometraje]. EEUU: Walt Disney Studios Motion Pictures
- Eljach, S. (2011). *Violencia Escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Panamá: UNICEF.
- Explorable. (s.f.). *Población de la investigación*. Obtenido de Métodos: <https://explorable.com/es/poblacion-de-la-investigacion>
- Fisas, V. (2011). Educar para una Cultura de Paz. *Quaderns de construcció de pau*. (20), 1-1.
- García, F. (2008). *La tesis y el trabajo de tesis: Recomendaciones metodológicas para la elaboración de los trabajos de tesis. 1era Edición*. Limusa, S.A.
- García, L., Bo Bonet, R., & Boqué, M. (2017). Percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre la mediación escolar en Castellón y Valencia. *Revista Complutense de Educación*. 28 (2), 537-554.
- Gazcón, M. [2014,03 16]. Sabemos en paz convivir. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=jJ8QdDkALtg>
- Ghiso, A. (1999). El taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las culturas Contemporáneas*. 5 (9), 141-153.
- Gómez, M., & Ríos, P. (2013). *Prácticas educativas en convivencia en*



el aula, de la ciudad de Pereira en el año 2012: grado 7° del colegio Liceo Merani y grado 5a de la Institución José Antonio Galán. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

González, E. (2015). *Factores escolares que impiden una convivencia adecuada en el Colegio Francisco Javier Matiz I.E.D.* Bogotá, D.C.: Universidad Sergio Arboleda.

González, D. (2017). *El coleccionista de palabras*. (Cuento inédito). Universidad Pontificia Bolivariana. Montería.

González, D. Martínez, A y Soto, S. (2017). *El camino de las emociones* (Juego inédito). Universidad Pontificia Bolivariana. Montería.

Heidy, A. (2012). *Talleres de sensibilización e información sobre disposición de residuos sólidos en el distrito de Daniel Alomía Robles-Huánuco*. Tingo María: Universidad Nacional Agraria de la Selva.

Hernández, D. (2016). *Competencias ciudadanas de convivencia y paz en estudiantes de grado once del municipio de Girardota-Antioquia. Diseño, validación y aplicación de una escala sobre conocimientos y prácticas [Trabajo de Grado]*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.

Inclusión SEDBolívar. (2013) *Definición de inclusión educativa*. <http://inclusionesedbolivar.blogspot.com/2013/04/definicion-de-inclusion-educativa.html>

Infocop. (2009). *El clima escolar, clave para el aprendizaje – entrevista a José Carlos Núñez, catedrático de psicología educativa*. http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2540

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus Revista en Educación*, 13(23), 263-278.

- Martínez, A. (2017). *Los peces de colores*. (Cuento inédito). Universidad Pontificia Bolivariana. Montería.
- Martínez, M., & Moncada, S. (2012). *Relación entre los niveles de agresividad y convivencia en el aula en los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la I.E.T n° 88013 Eleazar Guzmán Barrón*. Chimbote: Universidad César Vallejo.
- Mayz, C. (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *Educere*. 13 (44), 55-66.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Resolución 3083 de 30 de diciembre de 2002. [Por la cual se certifica al Municipio de Sahagún para administrar el sector educativo]. Bogotá, D.C., Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Guía N° 49, Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Colombia Aprende.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017a). *Reporte de la excelencia*. Obtenido de https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2017/223660001092.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017b). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: el camino hacia la calidad y la equidad*. Bogotá, D.C.: Mineducación.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Resolución 1584 del 17 de febrero de 2015. [Por la que se convocan pruebas para la obtención de certificados de las enseñanzas de régimen especial de alemán, árabe, español como lengua extranjera, francés e inglés de las Escuelas Oficiales de ...].
- Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*. XXXII (1), 19- 37.
- Moll, S (2013). *Justifica tu respuesta. 10 Cualidades que debe tener un Mediador Escolar*. Recuperado de <http://justificaturespuesta.com/10-cualidades-que-debe-tener-un-mediador-escolar/>



- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa [Tesis inédita]*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Montoya, G., & Zapata, C. (2005). El taller: una estrategia para la normalización de términos y conceptos en un trabajo terminológico. *Análisis. I (1)*, 25-35.
- OACDH. (2002). *Derechos humanos: recopilación de instrumentos internacionales, volumen I*. Ginebra: Naciones Unidas.
- Ospina, Y., Jailer, J., Sastoque, W., & Vargas, M. (2015). Relaciones pedagógicas que se construyen en 10 instituciones educativas de Palmira-Colombia. *Revista Dilemas Contemporáneos. III (7)*, 1-28.
- Pacheco, L. (2013). *Clima escolar: percibido por alumnos(as) y profesores(as) a partir de las relaciones sociales que predominan en las aulas de clase del Instituto Polivalente Dr. Doroteo Varela Mejía de Yarumela La Paz [Tesis de Grado]*. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Patiño, S. (2011). *La convivencia escolar como elemento fundante para una formación en ciudadanía [Tesis de maestría]*. Universidad de Córdoba.
- Pérez, J., & Merino, M. (2012). *Guía de observación*. Obtenido de <https://definicion.de/guia-de-observacion/>
- Pixar Animation Studios (productor). Docter, P y Del Carmen, R (directores). (2015). *Intensamente*. [Largometraje]. EEUU: Walt Disney Studios Motion Pictures
- Presidencia de la República de Colombia. (2013). Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017. [Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad].
- Presidencia de la República de Colombia. (1994). Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994. Diario Oficial No 41.473. [Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.]



- Presidencia de la República de Colombia. (2013). Decreto 1965 del 11 de septiembre de 2013. [Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y ...]. Bogotá, D.C., Colombia.
- Presidencia de la República de Colombia. (2015). Decreto 1038 del 25 de mayo de 2015. Diario Oficial 49522. [Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz].
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2014). *Objetivos de desarrollo del Milenio Colombia 2014*.
- Restrepo, O., Guizao, A., & Berrío, D. (2008). *Las estrategias lúdico-didácticas como fuente para el mejoramiento de la lecto-escritura en los alumnos del grado tercero de la Institución Educativa Luis María Preciado De Santa Rita*. Fundación Universitaria Católica Del Norte.
- Ríos, A. (2015). *El docente, agente transformador desde su práctica educativa*. Obtenido de Educación: <https://es.slideshare.net/AlexanderRiosAriz1/el-docente-agente-transformador-desde-su-practica-educativa>
- Sánchez, Y. (2001). Vygotsky, Piaget y Freud: A propósito de la socialización. *Enunciación*. 6 (1), 29-34.
- Sandoval, B., & Sánchez, A. (2011). *El Desarrollo de Competencias Ciudadanas en la Escuela Módulo: "Pactos de Aula: una estrategia pedagógica para la convivencia pacífica y el desarrollo de competencias ciudadanas"*.
- Secretaría de Educación y Cultura del Departamento de Córdoba. (2000). Resolución 0006484 del 28 diciembre de 2000. Código DANE: 223660001092-01.
- Simó, D. (2007). *Ser competente*. Obtenido de Puntos de vista: <https://www.listindiario.com/puntos-de-vista/2007/07/03/19052/ser-competente>



- Soto, M. (2013). *Estrategias Didácticas*. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/157408751/Estrategias-Didacticas-Textos-Expositivos-i>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Toro, B. (2014). *El cuidado: El paradigma ético de la nueva civilización*. Obtenido de <https://www.las2orillas.co/wp-content/uploads/2014/11/EL-CUIDADO-COMO-PARADIGMA.pdf>
- Torregrosa, M., Inglés, C., & García, J. (2011). Aggressive Behavior as a Predictor of Self-Concept: A Study with a Sample of Spanish Compulsory Secondary Education Students. *Psychosocial Intervention*. 20 (2), 201-212.
- UNESCO. (1994). *Boletín, Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Publicaciones OREALC.
- Zambrano, M. (2015). *Alcances e inconsistencias del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), diseñado y aplicado por el Ministerio de Educación de Colombia en el año 2015*. Bogotá, D.C.: Fundación IQ Matrix.
- Soto, S. (2017). *El niño cabecita de fósforo*. (Cuento inédito). Universidad Pontificia Bolivariana. Montería.

12

CAPÍTULO DOCE

Huertos urbanos: opción sostenible para la recuperación de espacios residuales y mejora de la calidad de vida en comunidades vulnerables

Linda Rodulfo Gómez
Manuel Cogollo Posada
Rubén Torres Sena
Martha Muñoz Argel

Introducción

El hombre se ha constituido desde sus inicios como elemento activador del territorio que habita; innumerables ejemplos a lo largo de la historia dan prueba de su carácter transformador, modificando paisajes y adecuándolos a sus necesidades más primarias: alimento y protección contra los elementos. Las primeras conformaciones urbanas se desarrollaron en torno al manejo productivo de la tierra; ejemplos históricos como el antiguo Egipto y sus campos de cultivo asociados al río Nilo, demuestran la relación hombre – territorio y su reflejo en la sociedad. Localmente, en el Departamento de Córdoba – Colombia se puede reflexionar sobre las primeras poblaciones sinuanas, las cuales se situaron en torno a la ciénaga grande de Momil y consolidaron la primera cultura hortícola que se dio en Colombia, hacia el 1.120 A.C (Garcés, 2002)

Manifiesta el Banco de la República en su archivo denominado “El tejido del agua” que los pueblos Zenúes lograron la mayor



transformación del paisaje en América con la construcción de un sistema generalizado de control de aguas. Esta civilización tuvo gran auge en los periodos entre el 200 A.C. al 1.100 D.C. Proporcionando grandes aportes al mundo sobre la hidráulica de canales; elemento determinante para la subsistencia de esta etnia. (República, Banco de la; Museo del Oro, 2016). El sistema en mención se caracteriza por aprovechar el ciclo de estaciones (verano e invierno); premisas que propiciaron el desarrollo de técnicas que posteriormente transformarían el paisaje en uno de los más productivos de la región creando así camellones o montículos que formaban una serie de canales que daban cabida a distintos usos.

En líneas generales, en Colombia se evidencia la evolución del paisaje fitogeográfico a un paisaje agrario, el cual ha sido víctima de una migración forzosa debido a la violencia que sumió al país por más de cincuenta años. En el Departamento de Córdoba, de acuerdo con el informe regional del 2015, se encuentra una población de 317.492 víctimas del conflicto armado (...) en su gran mayoría por desplazamiento forzado. (Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas, 2015), los cuales en su mayoría son trabajadores del campo y terminan desplazándose hasta la capital de Departamento, Montería, en búsqueda de seguridad y garantías de una vida digna.

La ciudad de Montería desde sus inicios se caracterizó por ser la despensa agrícola del bajo Sinú y de los departamentos vecinos unidos por el Mar Caribe; intercambio comercial que se dio gracias a las bondades productivas y topográficas del suelo Cordobés. Conforme el paso del tiempo y debido al fenómeno del desplazamiento forzado, la ciudad ha crecido de una forma dramática, constituyendo barrios en muchos casos de carácter ilegal y con carencias en aspectos mínimos de espacio público. La población migrante y fundadora de estos nuevos barrios, lleva consigo el conocimiento acumulado de generaciones de trabajadores de la tierra, que se formaron en ese tipo de paisaje y con arraigos culturales asociados al mismo, los cuales al ser traspuestos con las realidades urbanas se ven desfavorecidos y olvidados de manera progresiva.

De acuerdo al Informe Departamental de hechos victimizantes a 2012, los hogares de estas familias “están compuestos principalmente por cabezas de hogar entres los 24 y los 35 años, y una gran proporción de niñas, niños y adolescentes, lo que muestra la alta dependencia económica que se presenta en los hogares víctimas de desplazamiento forzado” (Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas, 2012); adicionalmente, en el estudio “Descripción del neurodesarrollo en niños víctimas del desplazamiento forzado o estado de reubicación de la ciudad de Montería” realizado por el grupo CAVIDA de la Universidad Pontificia Bolivariana, se demostró la afectación que el desplazamiento forzado puede traer a los infantes “las áreas socio-individual y comunicación- lenguaje se encuentran por debajo de las expectativas en relación con lo esperado en ese grupo etario. Esta área define las habilidades y capacidades de interacción, comunicación y desenvolvimiento tanto personal o social que tiene el niño frente a situaciones de la vida relación los ámbitos, familiares, sociales y comunitarios” (Romero Otálvaro & Muñoz, 2017). Esto es sólo parte de la evidencia de las profundas afectaciones psicosociales que el fenómeno del desplazamiento forzado trae consigo.

Las zonas urbanas fundadas por estas comunidades normalmente tienen una ocupación compacta en el territorio y un uso de los espacios público escaso debido a que estos conceptos no son parte de la cultura del campo. En este caso se conjuga una falta de planificación por parte de los entes gubernamentales y un desconocimiento del valor del espacio público como indicador de calidad de vida por parte de la comunidad, El paisaje conformado en estos nuevos crecimientos urbanos espontáneos es un paisaje inter – urbano donde se mezclan condiciones de ciudad y del campo, en un diálogo permanente, pero sin poder establecer reglas claras de pertenencia del lugar y de uso de los espacios. En los frentes de las casas se puede evidenciar la herencia hortícola de sus habitantes, gracias a las pequeñas plantaciones de especies de uso doméstico para consumo personal acompañados de espacios baldíos o en el peor de los casos, sin espacios de encuentro comunitario.

Son pocos los estudios realizados sobre la relación entre la conducta saludable y huertos urbanos (Nicklett et al., 2014).



No obstante, en las últimas décadas cobra fuerza la idea que las transformaciones de los ecosistemas y de las dinámicas comunitarias son procesos estrechamente relacionados (Folke et al., 2002). Este enfoque es sostenido por científicos que están de acuerdo con que los estudios ambientales deben basarse en posturas sistémicas socio-ecológicas (Walker et al., 2004). Desde esta perspectiva se considera posible producir efectos en el comportamiento de las personas en comunidad al tiempo que se generen cambios en el entorno ambiental.

Bajo este marco conceptual de referencia, los diseños de investigación deben examinar tanto los efectos que las comunidades producen en el contexto físico-natural, como las alteraciones que dichos cambios pueden llegar a provocar en el tejido social y comunitario (Schlüter et al., 2017), por tanto el principal interés de esta investigación está en la posibilidad de realizar, a través de un proceso co-creativo de huertos urbanos, la restitución de los componentes que han sido alterados debido a los fenómenos de desplazamiento por violencia. Una restitución psico-social, individual y colectiva donde se reconozca y ponga el valor la identidad cultural. Una restitución del espacio público como elemento integrador y formador de ciudadanía, redefiniendo los usos y adaptándolos a los saberes y necesidades reales de la población, y por último una restitución del paisaje. Buscando a través de esta metodología un posible tercer paisaje donde la sostenibilidad y el conocimiento ancestral heredado puedan definir una nueva forma híbrida de paisaje. Los proyectos de huertos urbanos comunitarios pretenden ser un punto de partida para promover procesos de participación comunitaria y con ello generar sentido de territorialidad. La hipótesis de trabajo se fundamenta en la creencia de que, a través de la creación de un huerto urbano sostenible, se pueda configurar una forma de restitución del sentido de pertenencia de estas poblaciones, víctimas del desplazamiento forzado una apropiación traducida no sólo en espacio físico sino temporal y generacional.

El objetivo general de la investigación es propiciar dinámicas de integración y restitución barrial a través de estrategias de diseño de paisaje urbano sostenible, utilizando los huertos como herramienta que permita la conformación de un lugar común donde la comunidad se



relaciones y se empodere mejorando de este modo su calidad de vida. Las sociedades y sus dinámicas se fortalecen a través de la interacción continua de los elementos que lo constituyen; sus puntos de encuentro son los espacios públicos por excelencia; estos han evolucionado desde las plazas de los mercados de los primeros asentamientos formales hasta convertirse en una red intrincada y multiescalar de lugares donde el intercambio informal ya no sólo se reduce al intercambio comercial, sino que se ha transfigurado a través de los años en intercambio cultural, conectados como un organismo vivo, donde tributa todas las dinámicas fortalecedoras de nuestras comunidades, por tal motivo cualquier estrategia que busque fortalecer, reivindicar y reconocer los valores de una comunidad, debe pasar a través del espacio que los une, el espacio público. Dentro de los objetivos específicos que se desarrollaron en el trabajo de investigación, se encuentran:

Recuperar espacios residuales mediante la inserción de actividades de huertos urbanos y jardines comunitarios.

Desarrollar estrategias pedagógicas y técnicas para la apropiación del territorio y del manejo de la tierra, creando un escenario para el intercambio de saberes

Incentivar prácticas de autogestión barrial y participación ciudadana.

Marco teórico

La investigación se realizó abordando la temática desde cuatro puntos fundamentales: El hombre y su realidad psicosocial, el espacio público como elemento integrador de la ciudad, espacio democrático e indicador de calidad de vida barrial, el paisaje como resultado de la interacción de los dos primeros elementos y el huerto como híbrido conector entre ciudad y ruralidad y sus posibilidades dentro del espacio público.



El hombre

El desarraigo constituye uno de los principales problemas de preocupación para las Naciones Unidas. Esta situación impacta el reconocimiento de las particularidades de cada sujeto grupo humano respecto a las posibilidades de experimentar su territorio como espacio vital; la territorialidad se constituye mediante la apropiación e internalización del espacio habitado.

En algunas comunidades afectadas de manera directa por fenómenos socialmente adversos, en cuyos casos ha habido entre otras situaciones desarraigo; las transformaciones ambientales han propiciado importantes cambios en el tejido social de los que habitan dicho medio social, con valoraciones por la comunidad, en mejoramiento de la calidad de vida. La evidencia empírica muestra que el ambiente natural tiene la capacidad de impactar en la vida de las comunidades locales (Archer, Cooper, & Ruhanen, 2005). Para comprender estos cambios, en esta investigación se plantea evaluar una serie de procesos y constructos que hagan posible identificar el impacto del diseño y construcción de huertos urbanos y calidad del sentido de pertenencia de vida comunitaria de la población a intervenir. El marco teórico y conceptual de base para analizar de forma sistemática el problema a investigar son los siguientes constructos sobre el comportamiento social: construcción de la capacidad organizativa, el empoderamiento comunitario, el sentido de comunidad, la preparación comunitaria y el capital relacional.

La capacidad organizativa relacionada con la capacidad de autogestión se asume como necesaria para generar capacidad instalada que derivará en transformación de la comunidad y las posibilidades de generar cambios a largo plazo. (Chaskin, 2001). De igual modo, el empoderamiento comunitario que implica que la comunidad movilice recursos personales y comunitarios para responsabilizarse de las situaciones del entorno y sus transformaciones (Craig & Mayo, 1995). El sentido de comunidad se reconoce como proceso clave para evaluar y promover el grado de identificación de las personas habitantes hacia su comunidad (Sarason, 1988). Este proceso es esencial en las iniciativas



de desarrollo comunitario en la medida en que explica otros procesos asociados como la participación, la cohesión social y la preparación para el cambio social (Ramos-Vidal & Maya-Jariego, 2014).

La preparación comunitaria refiere al grado de predisposición de una comunidad para participar en un proceso de intervención. La evidencia empírica sostiene que es necesario conocer el grado de preparación de la comunidad para hacer frente a los problemas que les afectan, para poder adaptar el diseño de intervención a las características de la comunidad en la que esta intervención deberá materializarse (Edwards et al., 2000); el capital relacional los recursos que circulan a través de las relaciones sociales (Lin, 1999). En el marco de esta investigación es necesario comprender la dinámica relacional que tiene lugar tanto dentro de cada contexto analizado, (Scott, 2017).

La ciudad y el espacio público

Partiendo de la definición de Saldarriaga “Lo público es precisamente un ámbito compartido de experiencias urbanas que se desarrollan en espacios propicios o propiciadores” (Saldarriaga Roa, 2002), las experiencias urbanas van tejiendo una red dentro de la cotidianidad de las comunidades, formando el sentido de pertenencia en el territorio y desarrollando las definiciones básicas de comportamiento y valores ciudadanos, sólo a través del espacio público se consolidan asentamientos humanos que garanticen un desarrollo digno, sostenible e integral del ser humano. Las comunidades en general se relacionan y dependen en gran medida del espacio neutro de encuentro e intercambio social, dicho intercambio debe estar relacionado con las costumbres y actividades edificadoras de los colectivos y estos espacios deben articularse de modo que integren a una sociedad donde se diferencie y valore el aporte de los mismos, como estructuradores de la identidad del territorio.

Para los fines de esta investigación, se reconoce el espacio público como un lugar de actividades de carácter alterno y simultáneo el cual debe responder a la población y a sus nuevas dinámicas y necesidades; muy en sintonía con lo expresado por Covarrubias, quien



afirma que el espacio urbano contemporáneo necesita de estrategias que permitan dar solución a los problemas de seguridad alimentaria y de crisis ecológica que afrontan nuestras ciudades; consolidarlas traerá consigo procesos que contribuirán con la mejora de las mismas repercutiendo en ámbitos social, sostenible y ambiental (Covarrubias, 2011).

El paisaje

Consolidar una definición del paisaje está asociado directamente con quien lo habita y lo estudia. Este puede ser interpretado desde el aspecto fitogeográfico o ecológico hasta los conceptos filosóficos del ser-paisaje. Para los fines de la presente investigación se trabaja con el concepto asociado a los estudios de la arquitectura del paisaje, considerándolo un continuo entre el espacio “natural” con las grandes extensiones de espacios naturales, pasando por el inter-urbano o rural que cuenta con el paisaje agrario como mayor exponente e integrándose en la ciudad y sus connotaciones urbanas a través de sus espacios públicos y sus conceptos de arboricultura urbana, de acuerdo como se puede ejemplificar en la Figura 1.

Figura 1

El paisaje rural y su continuidad en el territorio



Para el concepto de paisaje manejado en esta investigación, no existen absolutos dentro de estas categorías y se tiene en alto valor la continuidad de estos sistemas en el territorio. Desde este campo de trabajo se puede afirmar, **de acuerdo con la Carta Colombiana del**

Paisaje, que su función es modificar entornos físicos a través de la combinación armónico - creativo de ciencia, arte y tecnología influyendo positivamente en los habitantes de las ciudades; a partir de esta visión se transforman entornos en lugares cargados de significado, seguros y diseñado para que el hombre se desarrolle adecuadamente. (Paisajistas, Sociedad Colombiana de Arquitectos, 2017). Dentro de la arquitectura del paisaje en medios urbanos, hay una tendencia que se ha visto estimulada principalmente en países europeos y que es un concepto altamente relacionado con el tema de investigación. Kelly Cantor en su artículo denominado Agricultura Urbana: elementos valorativos sobre su sostenibilidad, precisa sobre el concepto de agricultura urbana definiéndola como una práctica agrícola que se desarrolla en zonas intra-urbanas o peri-urbanas de las ciudades; esta práctica se caracteriza por usar recursos propios, recursos generan productos agrícolas o pecuarios para el autoconsumo o destinados a la venta a pequeña escala (Cantor, 2010)

La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) indica que la agricultura urbana se desarrolla a pequeña escala, usando como terreno predios sin construcción, terrazas, pequeños espacios destinados a jardines o en recipientes caseros que ya no tengan uso destinada a la venta informal, al por menor o para consumo propio. Esta práctica incluye la conformación de huertos urbanos de uso común, los cuales se configuran en un lugar redundante de intercambio social, aprendizaje y reconocimiento de tradiciones culturales.

Huertos urbanos

Los huertos urbanos además de ser una parte de nuestras ciudades hoy día representan una manifestación de las tradiciones culturales de los campesinos quienes ahora habitan la ciudad y traen consigo un conocimiento heredado y que ponen al servicio de una generación actual. Esto se puede ver reflejado en las formas de apropiación de la tierra y como dentro del tejido urbano se encuentran pequeñas muestras de agricultura urbana que en forma espontánea se ha ido apropiando de espacios residuales que pueden resultar útiles para



este tipo de prácticas. Las huertas como tradición son empleadas para el cultivo de vegetales, tubérculos, y algunos frutos de uso cotidiano de las familias, pero también tiene una significativa connotación para su uso como medicina alternativa, ya que muchas de las especies que se dan en estos pequeños entornos productivos se catalogan dentro del saber tradicional como plantas medicinales. Es parte de la tradición el compartir el producto o la cosecha de estos huertos.

De acuerdo al informe Brundtland (Brundtland, 1987), se considera una práctica sostenible cuando el ejercicio de esta práctica no compromete los recursos naturales actuales, pero si una explotación racional de ellos con un propósito, sin que se reduzcan las posibilidades de producción, que puedan mantenerse en el tiempo, es decir, satisfacer nuestras necesidades sin hipotecar las de generaciones futuras. En este caso el propósito puede estar encaminado al mejoramiento del mismo entorno productivo y de la capacidad del suelo de producir más. Desde el ámbito ecológico, el aprovechamiento de zonas que se encuentra en estado de abandono o deterioro y su conversión a entornos productivos genera un impacto positivo, en el que se mejora la calidad del medio ambiente desde el mejoramiento del paisaje en sentido estético y productivo. El trabajo de la tierra puede aumentar la productividad de estas zonas, así mismo se contribuye a la proyección de fuentes hídricas, rondas de canales, humedales, y demás tipos de ecosistemas en los que se planteen este tipo de intervenciones.

Dentro de los huertos urbanos se desarrolla un tema de integración de la comunidad cuando se da en espacios residuales o baldíos en los que varias familias se apropian de estos lugares para generar una fuente de alimento o un ingreso para sus familias. Partiendo de este mismo hecho de generar ingresos se puede hablar de la sostenibilidad económica, desde la generación de una fuente alimenticia para la comunidad sin generar un gasto adicional, sino que, por el contrario, se ve reflejado en un ahorro en el gasto de compras para la alimentación, y en caso de generarse excedentes en algún producto se puede llegar a comercializar en pequeñas escalas. La FAO a través de estudios ha revelado que con sólo un metro cuadrado de huerto se pueden producir: 200 tomates (30 Kg) al año; 36 piezas de lechuga cada 60 días; 10 coles cada 90 días y



100 cebollas cada 120 días. (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y Agricultura).

Desarrollo

En el desarrollo de la metodología de investigación, se tuvo en cuenta la metodología empleada por Fals Borda para su investigación denominada “Acción participación” (1925 – 2008) en donde para conocer y tener acercamientos con la comunidad o zona de estudios, se plantearon: entrevistas, trabajo de observación directa y consulta de archivos históricos que le permitieron involucrarse en el entorno de estudio.

La metodología de Investigación Acción Participación (IAP), se puede definir como un trabajo cooperativo entre investigadores y participantes (miembros de la comunidad o situación de estudio) donde la comunicación directa entre ambos factores determina la formación de un nuevo conocimiento o solución. De acuerdo a Sirvent & Regal, citando a Thiollent, la Investigación Acción Participativa se puede definir como: “(...) una investigación social científica con base empírica, realizada con una preocupación transformadora -esto nos remite a la noción de praxis, noción dialéctica central- en la que investigadores y participantes de una determinada situación problemática, se comunican y articulan de modo cooperativo, para avanzar en el conocimiento crítico -conocimiento de ruptura, de superación de lo dado- de una determinada realidad, y proponer cursos de acción transformadora” (Sirvent & Rigal, 2012).

Dentro de los principios reconocidos por (Mendez et al., 2018) en su artículo “Agroecología e investigación-acción participativa (IAP): principios y lecciones de Centroamérica” destacan que es necesario para la sobrevivencia del proyecto que los actores tengan un *interés compartido en la investigación*; se debe creer que la solución al problema planteado por el proyecto se puede solucionar o mejorar a través de las iniciativas planteadas en el mismo. En segundo lugar, se debe tener una *creencia en el poder colectivo*; se debe poder visualizar el trabajo conjunto e igualitario como la única estructura viable para el desarrollo del proyecto y que cada uno de los miembros es tan valioso



como cualquier otro. En tercer lugar, debe evidenciarse en todos los miembros del equipo un alto *compromiso con la participación*, no es sólo es estar sino aportar en la resolución, la contribución debe ser voluntaria y debe poder mantenerse a lo largo del tiempo. Como otros componentes igual de valiosos se destacan la *humildad, la confianza y responsabilidad y la comunicación*; en la humildad se valoran los conocimientos independientemente de la fuente del mismo, así como se reconoce el error y el valor del compañero, en la confianza y la responsabilidad se reconoce el poder de la acción por encima de la palabra y la comunicación como herramienta indispensable para el entendimiento de todos los actores, para dar visibilidad a las voces marginadas y para defender las posiciones del equipo de trabajo.

La Investigación Acción Participación se configura como un proceso investigativo con niveles de participación asociados al grado de injerencia del investigador a saber: un primer nivel con mayor participación del investigador, en este nivel existe es un proceso de retroalimentación. En un segundo nivel, el objeto de indagación es propuesto por el investigador, pero el cuerpo de la investigación es desarrollado por el colectivo Investigador – Comunidad; y un último nivel donde el objeto de indagación es propuesto por la comunidad y el investigador realiza acompañamiento metodológico.

Para los fines de esta investigación, se estará trabajando un nivel intermedio de IAP, dado que el objeto es propuesto desde la investigación y será desarrollado de forma co-creativa con la comunidad, conformando equipos colaborativos donde las personas implicadas en el objeto de estudio trabajaran en conjunto sin diferenciación, buscando dar respuestas prácticas a la situación planteada, de acuerdo con lo expresado por (Espesó-Molinero, 2017). Los miembros que conformaron el equipo de trabajo estuvieron estructurados por tres aristas principales: en primer lugar, los miembros de la comunidad del barrio Mocarí, los cuales aceptaron a participar en el proyecto por interés personal, sólo con la promesa de la generación de un conocimiento colectivo que beneficiaría su entorno familiar y posiblemente los productos del huerto. Un segundo grupo conformado por los estudiantes miembros del semillero SIARAM del programa de Arquitectura de la Universidad Pontificia



Bolivariana, los cuales se incorporaron al proyecto de forma voluntaria como experiencia de trabajo social, participación y aprendizaje y por último un grupo de docentes del programa de Arquitectura y Psicología, los cuales formularon el proyecto inicialmente y tuvieron a su cargo toda la logística y cronograma de elaboración del proyecto.

Las etapas de desarrollo se trabajaron de acuerdo con el esquema planteado por Basagoiti (Basagoiti, et al.), donde se estructuran dos etapas de trabajo:

Diseño de IAP

En la primera etapa de trabajo, se establecieron las bases organizativas del trabajo investigativo, así como los primeros elementos de diagnóstico con fines propositivos.

Como primera aproximación a la comunidad se realizaron visitas dentro de la comunidad, buscando incentivar la participación voluntaria de las personas interesadas. La meta siempre fue poder vincular un grupo de la comunidad que pudiera comprometerse a mediano y largo plazo con la iniciativa del huerto, a cambio de poder compartir saberes específicos sobre el tema del huerto; siempre se consideró que la implicación del huerto como estrategia de recuperación del espacio público se debía plantear como una segunda etapa, luego que se pudiera establecer la importancia de este concepto para el desarrollo de bienestar social.

Taller 1. Construcción de Huertos comunitarios - Invitación

La primera convocatoria se realizó a través de una invitación abierta impresa y repartida en los recorridos peatonales realizados por los docentes gestores del proyecto. La meta en este primer encuentro fue el poder presentar el proyecto a los interesados, explicar la motivación del proyecto y los beneficios que podría traer consigo el proyecto en términos de mejora de la calidad de vida en cuanto a la disponibilidad de productos agrícolas básicos de consumo en el hogar. Adicionalmente, se realizó la caracterización del componente psicológico como se



evidencia mediante preguntas orientadoras, la disposición motivacional y la dinámica barrial. Las preguntas se enfocaron en develar el sentido psicológico de comunidad, el empoderamiento psicológico y la participación comunitaria. Durante el desarrollo del taller se generó espacio de co-construcción que configuro valores de membrecía basado en los relatos de los motivos de aceptación a la convocatoria y las puestas en común de los intereses individuales. La develación se suscitó en respuesta a los interrogantes: ¿Qué importancia tiene para usted experimentar ser miembros de una comunidad? ¿Qué tanto estaría dispuesto a participar del desarrollo de esta comunidad, y de qué manera le gustaría hacerlo? ¿Ha participado de actividades políticas, sociales o comunitarias en pro de satisfacer alguna necesidad de los habitantes del barrio?

El análisis de convergencia mostro la importancia que para los participantes tiene de vivenciar lazos de comunidad, desconfianza en el cumplimiento de proyectos, expectativas asistencialistas, temor de auto reconocimiento de actitudes de liderazgo, deseos de movilizar acciones para consolidar el proyecto comunitario

Figura 2

Invitación abierta a la Comunidad para los talleres



Figura 3

Charla con el componente Psicológico del taller.



Taller 2. Construcción de Huertos comunitarios – Espacio público e imaginarios.

El segundo encuentro que se realizó con los miembros de la comunidad interesados en el proyecto se socializó el concepto del espacio público como posible escenario de trabajo para el desarrollo del proyecto del huerto. En esta oportunidad se vinculó la importancia del espacio público como el lugar de encuentro social y democrático, entendiendo como a través de estos espacios se puede construir una mejor ciudadanía, aportando espacios para el ocio y la recreación de los distintos miembros de la comunidad y mejorando la calidad de vida en comunidad. Para los fines del proyecto también se realizó diálogo de saberes sobre como el huerto podría convertirse en ese elemento activador de valor de espacios dentro del barrio que en la actualidad no estaban funcionando como espacio público dado sus condiciones, como ejercicio de participación se les pidió a los participantes la realización de imaginarios para compartir su visión de cómo debería ser ese lugar de encuentro y crecimiento [4, 3]., como se puede evidenciar en la Figura 4, donde se socializa el resultado del imaginario de una de las



niñas participantes del taller, identificando la necesidad de formación complementaria en manejo de huertos [2]

Figura 4

Imaginarios infantiles



Taller 3 y 4. Construcción de Huertos comunitarios – Capacitaciones.

Luego de las capacitaciones iniciales relacionadas con la conformación de un colectivo de trabajo entre miembros de la comunidad, estudiantes de semillero de investigación y docentes, se procedió a las primeras capacitaciones referentes a la construcción del huerto; en dichas actividades se contó con el apoyo de profesionales en el manejo de huertos que estuvieron al servicio del proyecto en todas las etapas de desarrollo.

En la primera sesión práctica se capacitó a todos los actores en los principios básicos de la siembra urbana y en la importancia del huerto como célula productiva social, como se puede evidenciar en la , donde aún se podían diferenciar por sectores en el salón a los distintos grupos pertenecientes al proyecto. En la segunda sesión se tocaron específicamente puntos sobre los tipos de cultivos que se iban a trabajar en el proyecto y al final se realizó una sesión práctica donde se sembró el primer lote de semillas para el huerto, como se aprecia en la Figura 8 donde el desarrollo de actividades conjuntas permitió la primera gran

unificación del grupo. Dicho primer lote fue entregado a uno de los actores pertenecientes a la comunidad como muestra de compromiso y confianza en su trabajo y dedicación.

Figura 5

Taller 3. Capacitación en principios básicos de la siembra urbana



Figura 6

Taller 4. Ejercicio práctico de siembra de semillero



Al concluir la fase de diseño se logró concretar un colectivo de trabajo unificado y se establecieron cuales iban a ser los alcances de los cultivos que se iban a desarrollar, así como las especies que se iban a intentar producir y que representaran beneficiosas para todo el colectivo, se dieron prioridad a las que tenían mayor arraigo en el imaginario colectivo y que pudiesen aportar nutritivamente en la dieta de las familias beneficiadas, como se puede apreciar en la Tabla 1 . En cuanto a la meta de poder consolidar el área física de intervención se tuvo que redireccionar el espacio dado que dentro de la comunidad no pudo ser posible la apropiación de un espacio para el desarrollo del proyecto; se concluyó que al no existir un sistema eficiente de liderazgo comunitario en el barrio, no había garantías reales de sobrevivencia del proyecto, por tal motivo se manejó la posibilidad de trabajar dentro del perímetro de la Universidad a modo de pilotaje con la meta en continuar sensibilizando a la comunidad para lograr la instalación definitiva del huerto dentro de la comunidad.

Tabla 1

Relación de especies sembradas y sus beneficios, de acuerdo con los participantes

Nombre común	Nombre científico	Beneficios
Berenjena	<i>Solanum melongena</i>	Contiene Vitamina A, B1, B2, C, ácido fólico, lo que ayuda a reforzar el sistema inmunológico y mejorar la resistencia de enfermedades.
Col	<i>Brassica oleracea</i>	Tiene propiedades antioxidantes, así como otros componentes para la prevención y estimulación inmunológica
Tomate	<i>Solanum lycopersicum</i>	Aporta vitamina C, además de vitamina A, K, hierro y potasio.
Ají	<i>Capsicum annum</i>	Antirreumático, aperitivo, revulsivo, rubefaciente, estíptico, estomacal
Albahaca	<i>Ocimum basilicum</i>	Trata el resfriado común. Ayuda a evitar enfermedades como el dengue y la malaria. Mejora el sistema inmune y respiratorio. Es antibacteriano. Mejora el dolor de garganta y es ideal para combatir el estrés.
Perejil	<i>Petroselinum crispum</i>	Actúa como diurético. Mejora la respiración y el aliento. Es digestivo. Previene y trata la anemia. Alivia el dolor y los cólicos menstruales.

Cilantro	Coriandrum sativum	Antiinflamatorio con propiedades antisépticas. Facilita la digestión y alivia el estreñimiento y actuando contra cólicos y flatulencias
Lechuga	Lactuca sativa	Efectiva en casos de estreñimiento. Combate la anemia. Trata el resfriado y el dolor. Ayuda a controlar el colesterol alto
Cebolla larga	Allium fistulosum	Buena para la circulación. Diurética. Bactericida y expectorante. Digestiva y depurativa.

Nota: La construcción de esta tabla fue parte de los productos obtenidos durante la realización de los talleres de preparación.

Puesta en marcha

Para la puesta en marcha se trabajó con miembro del barrio Marie Poussepin, población con tradición de participación en trabajos sociales con el cuerpo investigativo de la Universidad Pontificia Bolivariana. Una vez concertados los grupos de trabajos, y los alcances de los trabajos, se procedió a la puesta en marcha del Huerto Urbano, como ejercicio de integración, recuperación de áreas invisibles dentro del territorio, promoviendo una mejoría en las condiciones de vida del sector en general. La puesta en marcha se dividió en varias etapas de trabajo, a saber:

Primera Fase: El Semillero.

Un semillero es un espacio dispuesto para la germinación de las plántulas antes de pasar a la siembra directa en la tierra, se usa como una forma de asegurar una buena germinación, la duración de las semillas en esta estación es de aproximadamente dos meses y depende del trabajo coordinado del grupo para el riego diario. La construcción del semillero se realizó a través de dos grandes procesos donde participaron por igual todos los miembros del colectivo; la primera parte fue, la construcción colectiva del primer asentamiento, o primer espacio conquistado por el huerto. Se construyó una instalación provisional donde se pudieran resguardar las bandejas de siembra y donde los miembros del equipo pudieran hacer turnos para los procesos de riego. Esta instalación debía proteger contra el sol y contra depredadores de la zona. En esta actividad se siguieron consolidando los lazos de trabajo en equipo y de igualdad que se habían establecido como norma de trabajo desde el



inicio del proyecto y aun siendo los integrantes de contextos totalmente distintos, en el trabajo en equipo prevaleció la integración y solidaridad como elemento común en todo momento, como se puede observar en la Figuras 7 y 8.

Figura 7

El equipo en labores de construcción



Figura 8

El espacio para el semillero ya construido



Luego de construido este lugar, se procedió a la preparación de las bandejas de siembra y se colocaron las semillas de acuerdo con lo practicado previamente en las sesiones teóricas, según se puede apreciar en las Figuras 9 y 10. En esta etapa se utilizaron 10 bandejas de germinación para un total de 1620 plantas repartidas entre las especies concertadas por el grupo en las sesiones teóricas; la razón de esta cantidad de plantas era principalmente poder proporcionar suficientes tanto para el huerto como para que los miembros del grupo de trabajo pudieran llevar a sus casas y continuar el ejercicio, recordando que la intención del proyecto es generar actitudes de cooperación, mejorar las condiciones de vida de las familias y en última instancia mejorar las condiciones de uso de los espacios dispuestos como zonas comunes dentro del barrio o espacio público. .[1]

Figura 9
Equipo de trabajo preparando las bandejas para la siembra de las semillas



Figura 10

Trabajo colaborativo, generador de alianzas e interacción



Una vez realizada la construcción del semillero, el equipo se organizó para hacer seguimiento y mantenimiento de este, formando rutinas de riego que servían como motivación para el encuentro entre todos los miembros del grupo. El riego se volvió una actividad aglutinante y un momento íntimo de pausa dentro de las actividades diarias de todos: docentes, estudiantes y miembros de la comunidad confluían para compartir un momento distinto de encuentro social en su más pura definición. Este proceso se mantuvo por dos (02) meses hasta que las plántulas estuvieron listas para el traslado al huerto definitivo. [4]

Figura 11

El riego como un trabajo en equipo



Figura 12

Parte del equipo de trabajo, compartiendo después del riego



Segunda Fase: La construcción del huerto.

La construcción del huerto quedó definida dentro de los perímetros de la Universidad, en los límites con el acceso al barrio Mocarí, de modo que los miembros de la comunidad participantes del proyecto pudieran tener acceso a él fácilmente. La decisión de su construcción en áreas de la Universidad estuvo basada principalmente en la imposibilidad de poder llegar a un consenso con los miembros de la comunidad para la instalación del huerto en los espacios residuales existentes en el barrio Mocarí [1]. Como parte del trabajo colaborativo, la construcción del huerto fue un esfuerzo conjunto; el colectivo en sesión conjunta decidió bautizar el huerto como “Huerto la Esperanza”, imprimiendo un carácter de anhelo positivo a todo el proyecto. [1].

El huerto se configuró como un espacio mixto, donde se trabajaron dos técnicas de siembra aprendidas durante las capacitaciones; un primer sector del huerto se trabajó a modo de era, consolidando montículos de siembra protegidos por el sol y confinados en tabloncillos de madera y el segundo sector se trabajó con la siembra directa sobre el terreno y así poder evaluar las prestaciones de cada uno de los sistemas [12]. Al igual que en las etapas anteriores el trabajo fue un esfuerzo conjunto, donde se dispuso de los fines de semana para poder desarrollar la jornada completa de actividades; en todo momento,

Volver

el equipo se mantuvo altamente motivado a pesar de lo exigente de la jornada. Los materiales para la construcción fueron tomados en gran medida del espacio construido anteriormente, fomentando el reciclaje y al mismo tiempo liberando el espacio conquistado previamente para su consolidación como la estancia definitiva [3]. Antes de la construcción se prepararon tanto la tierra que se iba a utilizar como los elementos de madera que constituyeron la estructura de las eras; una vez más el equipo trabajo de forma armoniosa y comprometida, demostrando la capacidad de trabajo en conjunto, promoviendo valores positivos de relacionamiento entre actores y aportando beneficios personales, relacionales y físicos a lo largo de las actividades (Figuras 13, 14, 15 y 16).

Luego de la preparación del sitio y de los materiales, se realizó la escogencia de las plantas y la construcción del lugar. Al haber suficientes plantas para el huerto todos los integrantes del grupo de trabajo pudieron llevar a sus hogares plantas listas para la siembra, las cuales podrían funcionar perfectamente tanto en un contenedor como sembradas directamente en la tierra de los patios de sus casas; con esto se garantizó la transferencia del ejercicio a los núcleos familiares, convirtiéndose en un elemento multiplicador de bienestar a los hogares que involucró.

Figura 13

Preparación de los tablonces para las eras



Figura 14

Preparación de la tierra para el huerto



La siembra se realizó de acuerdo a los estándares socializados en los talleres; se escogieron los mejores ejemplares de cada especie y se prepararon los surcos para la siembra en las eras, como se puede evidenciar en las imágenes 15 y 16 y permitió la conclusión de un proceso de más de tres meses de trabajo y encuentros comunitarios, permitiendo establecer nuevas pautas y compromisos entre los actores del proyecto; si bien es cierto que la meta era la construcción del huerto, su supervivencia y consolidación dependía principalmente de que tan cohesionado estuviera el equipo de trabajo y que tan beneficiosa resultara la experiencia para todos los involucrados.

Figura 15

Escogencia de plantas



Figura 16

Siembra en las eras



Previos a los meses de cosecha el huerto siguió funcionando como punto de encuentro y de compromiso de todos los involucrados. No se necesitó configurar horarios de riego o de mantenimiento porque se volvió una actividad recurrente dentro de todos los participantes, los cuales incluyeron en sus horarios regulares la visita al huerto, en grupo o en solitario; existió una disposición permanente a la participación y dentro del equipo siempre se mantuvo cordialidad y cooperación sin distinción diferenciadora dentro de los distintos actores, se estableció un sentido de bienestar y de pertenencia relacionados con las actividades relacionadas con el huerto.

Figura 17

Punto de encuentro entre los actores



Tercera Fase: Mantenimiento y recuperación de áreas de estancia.

Como objetivo del proyecto, se estableció que la estrategia del huerto podría no solamente traer beneficios desde el plano alimenticio, sino que podía generar resultados positivos desde la cohesión social, el bienestar personal y psicológico y finalmente permitir el rescate de zonas o territorios que eran invisibles o no habían sido apropiados por la comunidad.

A lo largo de los meses de preparación del lugar, construcción del semillero y posteriormente la siembra en el huerto, el espacio destinado para esta actividad fue reconfigurándose y volviéndose más visible y habitable, no sólo para los integrantes del proyecto sino para la comunidad en general. Por este motivo la construcción de la estancia no fue una acción impuesta sino una consecuencia de la permanencia que se había generado a través del proyecto. Se utilizó nuevamente material reciclado dispuesto en las zonas comunes de la Universidad,



convirtiéndose una vez más en un ejemplo de sostenibilidad y aprovechamiento de los recursos. El espacio construido por el equipo fue la materialización de un lugar que ya se había configurado a través de los diversos encuentros realizados a lo largo de las distintas etapas del proyecto, generando una pertenencia inmediata con los miembros del equipo y un respeto y mantenimiento al lugar por parte de terceros que se acercaban a visitar la iniciativa del huerto.

Figura 18

Estancia construida por el grupo de trabajo



Figura 19

El encuentro como forma de socialización y de bienestar



Cuarta Fase: Cosecha.

La cosecha fue la confirmación del trabajo bien hecho. Los distintos productos que se pudieron cultivar a lo largo de los meses que el huerto se mantuvo en su pico de producción se repartieron dentro de los actores del proyecto y con la comunidad en general que se acercó a conocer sobre la iniciativa. Como aprendizaje dentro de lo relacionado con la agricultura urbana, se pudo evidenciar que hubo productos que no funcionaron tan apropiadamente como se esperaba y en cambio hubo otros que ciertamente resultaron ser una buena fuente de producción y que podría dar pie a otras exploraciones investigativas.

Esta fase fue la que menos esfuerzo colaborativo necesitó, pero se compensó con la participación en las jornadas de recolección y distribución de los productos. Así mismo se despertó mayor interés por parte de la comunidad, en la Universidad como en el barrio debido a la evidencia palpable del trabajo realizado en meses anteriores; en este período se pudo socializar la experiencia con mayor apertura y promocionar efectivamente los resultados positivos del proyecto, dando pie a una posible segunda parte, donde la experiencia pueda ser llevada directamente a la comunidad.

Figura 20

Cosecha de Col



Figura 21

Cosecha de ají, tomate y berenjena



Discusión

Los resultados alcanzados durante la ejecución del proyecto permiten evidenciar la manifestación de dinámicas de integración comunitaria y restitución barrial del territorio asociado a la estrategia de diseño de paisaje urbano sostenible. También es posible notar la resignificación del tejerse socialmente fundado en el valor productivo de encontrarse con el otro, siendo este aspecto relevante por la historia de desarraigo de los participantes debido a la violencia social.

La implementación de la estrategia, concebida desde un modelo de investigación transformador (IAP) favoreció la emergencia de un escenario intersubjetivo, simbólicamente constituido por el reconocimiento de valores interpersonales vinculados a la conciencia del colectivo inspirados en el cambio social posible mediante la organización y autogestión, que se busca hacer visible en el análisis de los hallazgos mediante la selección de las siguientes categorías de análisis:

[Código 1] Sentido de comunidad: Entendido como sentimiento de pertenencia y percepción de interdependencia en un colectivo (Sánchez Vidal, 2007). En las etapas descritas se muestra la consolidación en la integración de los participantes y el avance en la transforman hacia metas colectivas priorizadas por el grupo.

[Código 2] Diálogo de saberes: Se asume como el reconocimiento de saberes situado en el histórico de los participantes en el proceso de construir conocimiento aplicado a la técnica de huertos. Este implica la realidad de sujetos sociales en dialécticas de conocimiento para concretar saberes individuales en la práctica de proyectos colectivos, mediante la conversación puesta en las lógicas de circulación de saberes situados, incluidos los de la academia. (Acosta Valencia, 2018)

[Código 3] Principios de sostenibilidad social: visibles en los hallazgos se relacionan con la creación del tejido social y le empoderamiento en el territorio identificado bajo la emergente cultura de transformación del espacio en coherencia con el ambiente en un sistema de valores que busca satisfacer necesidades humanas y promover mejor calidad de vida en comunidad. De acuerdo con (Zarta Ávila, 2018), “la sostenibilidad social puede conseguirse cuando se apoyan proyectos en el mantenimiento de la cohesión comunitaria, para el emprendimiento de objetivos comunes alrededor de mejorar las condiciones de vida” (p. 418).

[Código 4] Tejido social: En el marco de la investigación se parte de la perspectiva de configuración de vínculos sociales que facilitan la cohesión y la reproducción de las relaciones mismas en la vida comunitaria; esta se basó en el reconocimiento del entorno “nosotros” en sus potencialidades, y la perspectiva de mejoramiento, representado en sentimientos de bienestar colectivo. Durante el avance de las etapas del proyecto este se fue fortaleciendo en la experiencia de solidaridad, responsabilidad compartida, equidad y el respeto común. La experiencia sensible hacia los individuos del entorno colectivo se enfocó en el potencial creativo a favor del sentido relacional. En acuerdo con Téllez Murcia (2013), se observó que es el territorio el espacio favorable para construir tejido social, llenando de sentido los



lugares de encuentro entre las personas y propiciando el entramado social para la convivencia.

Conclusiones

Los objetivos propuestos desde el inicio planteaban al huerto como una buena oportunidad para el encuentro, para el desarrollo de capacidades de trabajo en equipo y formador de cohesión social y recuperador de espacios en calidad de abandono; estas hipótesis se evidenciaron a plenitud y demostraron adicionalmente los múltiples beneficios adicionales que pueden sumarse, por tanto, se podría concluir varias premisas adicionales, pero igual de importantes.

Mejora de calidad de vida.

Todos los participantes en el proyecto concluyeron que la experiencia de trabajo se tradujo en una mejoría en su calidad de vida; en el caso de los estudiantes participantes pudieron incorporar dentro del horario universitario una rutina de pausa activa o tiempo de esparcimiento, pero con calidades productivas, que les permitió al mismo tiempo integrarse de una forma distinta con el campus; esto sin tomar en consideración que en muchos casos los productos cosechados fueron llevados a sus viviendas para incorporarlos a su dieta.

En el caso de los integrantes de la comunidad del barrio, se reportó una mejora en cuanto que los productos cosechados, tanto en el huerto como los llevados a sus casas, fueron incorporados diariamente a su dieta. Dentro del aprendizaje recibido, hubo una toma de conciencia sobre el trabajo colaborativo y sobre la importancia de la recuperación de espacios para el uso común, así como una mejora significativa en su percepción sobre la población universitaria relacionada con el campus.

En el caso de los docentes, se mejoraron las relaciones de trabajo con los estudiantes en cuanto a relacionamiento y trabajo en equipo coordinado. El docente dejó de ser visto como una figura ajena a la realidad del estudiante y se conformaron lazos cercanos y respetuosos que derivaron en una mejor relación en grupos de estudios en general.



Igualmente, el beneficio de los productos cultivados se hizo extensivo a sus hogares, donde aún permanecen plantas productoras.

Integración de actores y aprendizaje efectivo

Se conformó un equipo de trabajo igualitario entre todos los miembros del equipo (vecinos, estudiantes, docentes) el cual se fue fortaleciendo en la medida que los trabajos fueron avanzando en el tiempo. Se propició el intercambio de saberes en distintas direcciones ya que el espacio democrático de trabajo facilitaba la comunicación no formal entre todos. El trabajo en equipo se configuró como la mejor herramienta para mejorar dinámicas de convivencia vecinal y familiar, así como también para integrar las diversas realidades personales que confluyeron en el proyecto. Se hizo palpable la solidaridad natural independiente de la realidad social

Acción rentable para familias

Este ejercicio de siembra permitió demostrar cómo su utilización a través de la agricultura urbana puede configurarse como una estrategia urbana sostenible permitiendo mejorías significativas a la calidad de vida de las familias que lo practiquen, no solo en espacios públicos sino dentro de sus hogares.

Recuperación de espacios

Con la consolidación del huerto también se demostró su eficiencia como estrategia para la regeneración barrial. Utilizando como laboratorio de trabajo el espacio cedido por la Universidad, se pudo constatar que la estrategia de recuperación de espacios residuales puede ser trasladada a distintos escenarios siempre y cuando se cuente con la participación de las distintas dimensiones que hagan parte del lugar. El huerto permitió que la dimensión cultural y social del barrio se integrara en armonía con la dinámica universitaria en un mismo espacio plural, donde las tareas de siembra, riego, mantenimiento y cosecha permitieron la reconfiguración de un espacio físico y emocional dentro de los actores, representado no sólo por el huerto sino por la estancia la



cual al ser construida con materiales reciclados y por la propia mano de los miembros del equipo, adquirió una significación aún más valiosa que repercutió directamente en su mantenimiento y sentido de pertenencia.

Sostenibilidad Alimentaria en la Ciudad

Con la inserción del concepto de agricultura en la ciudad, se podrá obtener un cambio sistemático y respetuoso de la imagen que proyecta la ciudad, las antiguas prácticas urbanas podrán ser modificadas para darle paso a la renovación del perfil urbano, ya que el urbanismo y sus instrumentos de ordenamiento no solo se remitirán a temas conceptuales y estéticos concebidos hace años y que hoy en día pueden verse desactualizados, sino que se verá como un motor encendido que generará recambios continuos en los hábitos de sus habitantes, de esta forma se proyectará una imagen consolidada la cual no solo brinda una apariencia estéticamente admirable, sino que se podrá cumplir a cabalidad con sus funciones de sustentabilidad, orden y transformación.



Referencias

- Acosta Valencia, G. (2018). *Diálogo de saberes y subjetividades*. Medellín: Sello Universidad de Medellín.
- Archer, B., Cooper, C., & Ruhanen, L. (2005). The positive and negative impacts of tourism. En *Global Tourism* (pp. 79 - 102).
- Basagoiti, M., Bru Rodriguez, P., & Lorenzana Álvarez, C. (s.f.). *Investigación-Acción Participativa*.: Acsur-Las Segovias.
- Brundtland, G. H. (1987). *Nuestro Futuro Común*.
- Cantor, K.-M. (2010). Agricultura urbana: elementos valorativos sobre su sostenibilidad. *Cuadernos de Desarrollo Rural* 7, 61-87.
- Chaskin, R. (2001). *Building Community Capacity*. Transaction Publishers.
- Covarrubias, A. F. (2011). *Inserción de los huertos urbanos en Barcelona*.
- Craig, G., & Mayo, M. (1995). *Community empowerment: A reader in participation and development*. Zed Books.
- Edwards, R., Jumper-Thurman, P., Plested, B., Oetting, E., & Swanson, L. (2000). Community readiness: Research to practice. *Journal of Community Psychology*, 28(3), 291-307.
- Espesó-Molinero, P. (2017). Características y retos de la Investigación Acción Participativa (IAP). Una experiencia en investigación turística. *Dimensiones turísticas*, 53-80. Recuperado el 22 de 09 de 2020
- Folke, C., Carpenter, S., Elmqvist, T., Gunderson, L., Holling, C. S., & Walker, B. (2002). Resilience and Sustainable Development: Building Adaptive Capacity in a World of Transformations. *AMBIO: A Journal of the Human Environment*, 437-440.
- Garcés, J. L. (2002). *Cultura y Sinuanología*. Montería, Córdoba, Colombia: Gobernación de Córdoba. Recuperado el 20 de



diciembre de 2017

- Lin, N. (1999). Building a Network Theory of Social Capital. *Connections*, 22(1), 28-51.
- Mendez, V. E., Caswell, M., Cohen, R., & Heather, P. (2018). Agroecología e Investigación Acción Participativa (IAP): principios y lecciones de Centroamérica. *Agroecología* (13), 81-98. Recuperado el 23 de 09 de 2020
- Nicklett, E., Anderson, L., & Yen, I. (2014). Gardening Activities and Physical Health Among Older Adults. *Journal of Applied Gerontology*, 35, 678-690.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y Agricultura. (s.f.). *Horticultura urbana y periurbana*. Recuperado el 22 de 12 de 2017, de <http://www.fao.org/ag/agp/greenercities/es/microhuertos/index.html>
- Paisajistas, Sociedad Colombiana de Arquitectos. (abril de 2017). *lali-iniciativa.org*. Obtenido de ali-iniciativa.org: <http://lali-iniciativa.org/descargas/cartas/carta-de-paisaje-colombia.pdf>
- Ramos-Vidal, I., & Maya-Jariego, I. (2014). Sentido de comunidad, empoderamiento psicológico y participación ciudadana en trabajadores de organizaciones culturales. *Psychosocial Intervention*, 23(3), 169-176.
- República, Banco de la; Museo del Oro. (26 de 06 de 2016). *banrepcultural.org*. Obtenido de banrepcultural.org:<http://www.banrepcultural.org/museo-del-oro/sociedades/zenu/sistema-hidraulico>
- Romero Otalvaro, A. M., & Muñoz, M. (2017). Descripción del Neurodesarrollo En Niños Víctimas Del Desplazamiento Forzado. *Jornada Interna de Investigación y Transferencia de Conocimiento UPB*, (págs. 84 - 90).
- Saldarriaga Roa, A. (2002). *La Arquitectura como experiencia: espacio, cuerpo y sensibilidad*. Universidad Nacional de Colombia.



- Sánchez Vidal, A. (2007). *Manual de psicología comunitaria*. Ediciones Pirámide.
- Sarason, S. B. (1988). *The Psychological Sense of Community: Prospects for a Community Psychology*. Brookline Books.
- Schlüter, M., Baeza, A., Dressler, G., Frank, K., Groeneveld, J., Jager, W., . . . Wijermans, N. (2017). A framework for mapping and comparing behavioural theories in models of social-ecological systems. *Ecological economics*, 131(C), 21-35.
- Scott, J. (2017). *Social Network Analysis*. Sage.
- Sirvent, M. T., & Rigal, L. (2012). *Investigación acción participativa. Proyecto páramo Andino*. Proyecto páramo Andino.
- Téllez Murcia, E. I. (2013). El sentido del tejido social en la construcción de comunidad. *Polisemia*, 9-23.
- Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas. (2012). *Córdoba: Informe departamental de hechos victimizantes a 2012*.
- Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas. (2015). *Informes Regionales 2015 DT Córdoba*.
- Walker, B., Holling, C. S., Carpenter, S., & Kinzig, A. (2004). Resilience, Adaptability and Transformability in Social-ecological Systems. *Ecology and Society*, 9(2). Obtenido de <http://www.ecologyandsociety.org/vol9/iss2/art5/>
- Zarta Ávila, P. (2018). La sustentabilidad o sostenibilidad: un concepto poderoso para la humanidad. . *Tabula Rasa*, 409 - 423.



13

CAPÍTULO TRECE

La reflexión en los procesos de recepción, una estrategia para calidad de vida de las audiencias frente al consumo

Luis Humberto Rendón Arias²⁰

Resumen

Esta investigación buscó describir el proceso de recepción televisiva actual de estudiantes de secundaria de una institución educativa en concesión, de la ciudad de Pereira. La temática se abordó desde el escenario donde se ubican las prácticas de visionado con las diversas pantallas por las cuales se consume contenido televisivo. Esto con el fin de intentar construir un camino investigativo que diera cuenta desde el contexto regional, de cuáles están siendo las incidencias que tienen los procesos de recepción desde las micro y macromediaciones planteadas por el autor Guillermo Orozco, en el consumo televisivo de los estudiantes.

Ubicados desde un paradigma cualitativo, con un enfoque hermenéutico y desde una perspectiva relacional, se trató de llevar a

²⁰ Magister en Comunicación Educativa, docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Línea de investigación: Comunicación, cultura y educación. Correo electrónico: betico@utp.edu.co



cabo una triangulación entre teoría, método e información, para dar cuenta de los tránsitos y rutinas televisivas del grupo de estudio, así como de las relaciones que se entablan con la pantalla. Para ello se diseñó un formato de entrevista semiestructurada, la cual se adaptó de la metodología de observatorios de televisión propuesta por el investigador Guillermo Orozco (2010), para abordar cualitativamente y con mayor profundidad el fenómeno a estudiar.

Dentro de los resultados, se encontró que el acto de visionado pasó del hogar a otros espacios y pantallas, se volvió múltiple y a su vez las mediaciones han crecido de manera importante y también se han multiplicado. Esto implica una necesidad latente de formar una audiencia con sentido crítico, con competencias para explorar las pantallas de manera pertinente y elevar sus potencialidades, desde la dimensión productiva y expresiva.

Abstract

This research sought to describe the current television reception process of high school students from an educational institution under concession in the city of Pereira. The topic was approached from the stage where the viewing practices are located with the various screens through which television content is consumed. This in order to try to build a research path that would give an account from the regional context, of what the incidences that the reception processes have from the micro and macro mediations raised by the author Guillermo Orozco, in the television consumption of the students.

Based on qualitative paradigm, with a hermeneutical approach and from a relational perspective, it was tried to carry out a triangulation between theory, method and information, in order to account for the transits and television routines of the study group, as well as the relationships they establish with the screen. For this, purpose a semi-structured interview format was designed, which was adapted from the television observatories methodology proposed by the researcher Guillermo Orozco (2010), To address qualitatively and in greater depth the phenomenon to be studied.

Among the results, it was found that the act of viewing went from home to other spaces and screens, it became multiple and in turn mediations have grown significantly and have also multiplied. This implies a latent need to form an audience with a critical sense, with skills to explore screens in a relevant way and raise their potentialities, from the productive and expressive dimension.

Introducción

El presente ejercicio investigativo buscó comprender cómo se presenta actualmente el proceso de videncia de un grupo de estudiantes de la ciudad de Pereira, analizado a través de las diferentes mediaciones (micro y macro) planteadas por el autor Guillermo Orozco (2001). Dicho estudio se abordó a través de las distintas pantallas que consumen los estudiantes, donde se ubican sus actuales prácticas de visionado y desde donde se pueden distinguir las diversas relaciones que se pueden presentar entre consumo y producción en los procesos de recepción televisiva, como parte de un ejercicio social y cultural presente en los procesos actuales de recepción.

La televisión como medio de comunicación se creó a inicios del siglo XX, sin embargo, su masividad se da a mediados de siglo cuando las familias estadounidenses y europeas acceden a los primeros aparatos domésticos que transmitían canales de televisión. Desde su invención ha sido un dispositivo altamente consumido por los seres humanos, pues se convirtió en un aparato a través del cual las personas han vivenciado su cotidianidad, han obtenido información significativa en el devenir del mundo, y han sido testigos del registro de momentos históricos.

En esa misma línea, Bonilla et al. (2011) resumen los estudios de recepción y audiencias en Colombia desde la década de los ochentas a la actualidad:

En la última década se pueden contabilizar unas 74 investigaciones [de recepción televisiva], la mitad de las cuales evidencian esta nueva tendencia investigativa (...) que caracteriza la etapa más reciente de los estudios de la recepción/



audiencias en el país (...) [con] el protagonismo de una creciente ola pedagógica, interesada en conocer los hábitos, las competencias y las prácticas de televidencia de las poblaciones infantil y juvenil -en la mayoría de los casos escolarizada- con el fin de intervenir en la formación de televidentes activos, por la vía de la educación para la recepción (pp. 88-89)

La televisión se sigue manteniendo como un medio de comunicación masivo y accesible aún a pesar del desarrollo de Internet, su importancia pasa por la posibilidad de dar a conocer noticias y entretener. Así pues, este medio seduce, transforma y hasta educa; recrea incluso imaginarios y preferencias socioculturales, utilizando lenguajes accesibles para todas las personas. Sin embargo, hay que aclarar que el proceso de ver televisión es más complejo que la captación de las imágenes y sonidos codificados desde su emisión y difusión por diferentes medios. El proceso de recepción no pasa, solamente, por entender que su materia prima son los contenidos, sino que son además formas culturales que median necesidades sociales y rituales de identidad. Implica la familiarización e interpretación de un lenguaje audiovisual, así como las complejas relaciones entre el contenido y su audiencia, esto es el proceso de recepción.

La globalización ha empezado a modificar la manera en que se hace la televisión y, por supuesto, la manera en que se consume la misma, las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) constituyen un potencial que está transformando las relaciones dadas entre productores, emisores y quienes reciben. Se hace, entonces necesario estudiar a la televisión no sólo como medio, sino también como mediación, que vincula su narrativa, sus audiencias, su contexto, sus parrillas de programación, sus franjas horarias y actualmente los algoritmos tecnológicos; para dar cuenta de manera más holística de su real sentido. De lo contrario, se seguirá en las nieblas de la disyuntiva, preguntándose: ¿es la televisión perjudicial?, ¿es un medio que deforma la cultura?, ¿es un medio para incitar al consumo solamente?, ¿distorsiona? Y algunos otros interrogantes que han rodeado el debate sobre la televisión por más de medio siglo.

Siguiendo a Bourdieu, es indiscutible que las productoras de televisión persiguen la rentabilidad económica, pues la televisión “está más sometida que cualquier otro universo de producción cultural a la presión comercial, a través de los índices de audiencia” (1997, p. 51). Bajo esa lógica captar receptores es indispensable, labor que se hace cada vez más difícil, porque la audiencia se ha vuelto selectiva, tiene intereses particulares y negocia cualquier proceso de videncia con herramientas que ha adquirido por el proceso de observar televisión y por las que le otorga también una dimensión cultural.

La producción televisiva que se desarrolla, actualmente, pasa en gran medida por las audiencias a quienes se destina. Se sitúa al espectador como eje del proceso creativo y de las parrillas de programación. Estamos ante un proceso cada vez más digital, seriado e intenso que busca ofrecer un consumo elevado a ser una experiencia casi sensorial, cuyo valor proviene precisamente de la experiencia emocional, tanto individual como colectiva, que empodera a la audiencia, creando micro comunidades (fans) o audiencias nicho; que buscan seguir ampliando la audiencia más allá de la pantalla y el relato tradicional.

Esto permite suponer la necesidad de caracterizar a las audiencias, como quiera que la capacidad crítica, argumentativa y propositiva en los procesos de recepción son esenciales, pues permiten determinar cómo median las audiencias y allanan el camino a consolidar mejores sociedades, más justas y equitativas. De manera que esa tendencia de las últimas investigaciones de rastrear las características de una recepción televisiva más activa y reflexiva, está en sintonía también con este ejercicio, interesado en analizar qué tanto se puede hablar de audiencia crítica y productora de sentido en la población específica de los estudiantes, o qué tanto hay aún de esa recepción pasiva acrítica que durante un momento determinado marcó a la audiencia.

Marco Teórico: La compleja relación Recepción-Audiencia-Mediación

Delimitar conceptualmente la recepción implica relacionar además conceptos como audiencia y mediación como quiera que no es fácil distinguir los modos de pensar, actuar y decodificar que llevan a



cabo quienes están frente a las pantallas, ni los mensajes que elaboran; tampoco lo es contextualizar las mediaciones (micro y macro) que se emplean a la hora de analizar procesos de videncia de una población que consume altos volúmenes de información y contenidos televisivos.

Los estudios acerca de la recepción en Colombia, en los últimos 5 años, han pasado de estudiar la exposición a los medios a ubicarse en fenómenos psicológicos y cognitivos, centrados en procesos de elaboración de información. La recepción en esta revisión se ubica en las transformaciones que las TIC hacen al medio televisivo, se estudian aspectos como las propiedades que los usuarios le asignan a los dispositivos tecnológicos, la evolución de las pantallas y el consumo de acuerdo a variables sociodemográficas y económicas del consumidor.

Se ha vuelto recurrente que las investigaciones se centren en las audiencias infantiles y la mediación que los padres de familia llevan a cabo como filtro en procesos de recepción televisiva, así como las implicaciones en lo que respecta a entretenimiento y formación, pues para ellos existe una inadecuada oferta televisiva para los niños, quienes terminan consumiendo mayoritariamente productos audiovisuales para adultos.

De allí que observar las dinámicas de una población de estudiantes, no deja de ser una apuesta interesante para rastrear cómo construyen nuevos sentidos, resignifican los ya establecidos o recrean aspectos que relacionan con su cotidianidad directa. Los estudios sobre recepción cada vez se hacen más densos, porque la naturaleza de la recepción es en sí misma, sumamente compleja; un proceso continuo de generación de sentidos en permanente construcción y reconstrucción.

El investigador mexicano, Orozco (2012) plantea que “la nueva “condición comunicacional” permite pasar de ser audiencias y lectores esencialmente receptores a ser “comunicantes”: emisores e informantes ciudadanos, en una permanente interlocución con todos los que participan” (p. 16). En este orden de ideas, la recepción llevada a cabo por la mediación de la pantalla se vuelve simbólica como quiera que las audiencias, desde lo propuesto por Orozco en sus múltiples



investigaciones, ya no reciben de manera pasiva los contenidos que circulan por la televisión, sino que se enfrentan a los mismos de una manera interactiva, generando resistencias, resignificando e interpelando contenidos, creando nuevas estéticas y nuevos sentidos, como ocurre por ejemplo con las narrativas transmedia.

En la discusión teórica han entrado a jugar ideas que reconfiguran temporalidades, marcas, rutinas, modos de ser y de estar en el mundo, propias del devenir de los televidentes como receptores, consumidores y productores. Sin embargo, no se puede desconocer que la cultura de la recepción pasiva sigue estando vigente a pesar de las potencialidades que la mediación tecnológica otorga, debido a que los procesos de recepción sin demandas en las audiencias, se han instalado fuertemente en los imaginarios y siguen replicándose.

En América Latina la relación que involucra estudios de medios y escuela se ha clasificado dentro de tres bloques: El primero, desarrollado desde la perspectiva de la corriente pedagógica de la imagen y la lectura crítica, se propone descifrar los contenidos, los lenguajes, las técnicas y las connotaciones ideológicas de los referentes televisivos, Quin (1994). El segundo, enfocado en la concepción de educación para la recepción, explora las capacidades críticas de las audiencias para la lectura de las pantallas, centrando de esta forma el potencial en el televidente. Fuenzalida (1994). Y el tercer grupo, engloba los trabajos desarrollados por Olivera en Brasil (1995) en el marco de la educomunicación y los trabajos de Orozco en México (1996) desde la relación educación, comunicación y educación para la televisión; este último grupo aborda la televisión desde tres dimensiones: los referentes televisivos, las características del medio y las mediaciones de los televidentes en relación con la televisión. (Bedoya et al., 2015).

En síntesis, lo que permiten entender estas trayectorias y características de la audiencia junto con sus procesos de recepción, es que existen unos límites porosos, unas rupturas y continuidades, que contribuyen de manera importante a ampliar lo que este campo investigativo ha venido teorizando frente al tema. Esto, como quiera que la aparición de las audiencias productoras no implica necesariamente



la desaparición de las anteriores, sino que lo que se genera es una conjunción de las tres formas. La recepción, recoge también las diversas mediaciones que entran en juego en escenarios y situaciones de la que son objeto los sujetos sociales. Siguiendo los planteamientos de Orozco, la recepción

no puede entenderse como mero recibimiento, sino como una interacción, siempre mediada desde diversas fuentes y contextualizada material, cognitiva y emocionalmente, que se despliega a lo largo de un proceso complejo situado en varios escenarios y que incluye estrategias y negociaciones de los sujetos con el referente mediático de la que resultan apropiaciones variadas que van desde la mera reproducción hasta la resistencia y la contestación. (2007, p. 23).

Esta definición, plantea la recepción como proceso de interacción, en el que la idea de la mediación resulta trascendental, pues allí se encuentra imbricado el margen que tienen las audiencias ya sea para su liberación o su docilidad. La mediación abordada desde el plano de la recepción, permite entender donde se construye el sentido de la comunicación, y esto está dado más en el plano de la recepción, que en el de la emisión, pues es allí donde adquiere sentido lo propuesto por la televisión, porque en el transcurso de la recepción, se cuenta con cierta licencia para transformar el sentido de los contenidos.

En este proceso existen algunos referentes ligados con la edad, la etnia y la clase, o con los lugares de origen. Hay otros que tienen que ver con las historias de los sujetos, como sus experiencias de vida y sus apropiaciones, cada uno de estos (y otros referentes que no se nombran aquí) juegan un papel protagónico, pues en determinada medida se convierten en mediadores dentro de un proceso comunicacional entre audiencia y medios, sin que se llegue a perder la subjetividad, (Orozco, 2003, p. 8). En las interacciones comunicacionales, la audiencia sigue estando compuesta de sujetos sociales que están situados, lo que implica que entender los múltiples escenarios, es entender la diversidad de mediaciones posibles de la recepción.

Las mediaciones pueden tener distintos orígenes y fuentes: los sujetos sociales, por ejemplo, con su historia de vida y sus características culturales, poseen un número importante de ellas. Todo el discurso televisivo también ha construido mediaciones relevantes desde donde se ha nutrido la recepción; otras son producto de la negociación entre la audiencia y el medio televisivo y las hay que surgen de instituciones y contextos particulares donde se desenvuelven las audiencias. En esta especie de juego se puede visualizar qué logran los medios y qué logran apropiarse, negociar o rechazar las audiencias. En el caso concreto de la televisión, se puede hablar de “televidencias” que como se ha venido mencionando, son contratos de videncia que se crean entre el medio televisivo y su audiencia y son actividades que se realizan al interactuar con la televisión.

Esto reafirma que la interacción con el medio televisivo trasciende más allá del acto de ver televisión, debido a que los mensajes que son emitidos por el medio, se trasladan a otros escenarios, escenarios que son precisamente el campo donde se reelaboran y se resemantizan los contenidos. Ese proceso se da en dos momentos diferenciados, de acuerdo a Orozco (2007): micro y macro mediaciones. Frente a las micromediaciones Orozco, plantea que:

Micromediaciones: Aparecen aquí como un primer aglomerado de mediaciones, derivado del ámbito individual de aquellos sujetos, que hemos venido denominando, sujetos-audiencia, las cuales tienen que ver con características propias, como por ejemplo el nivel educativo, el desarrollo cognoscitivo, la madurez emocional, el ámbito laboral, las vivencias, los deseos, las sensibilidades, y demás elementos que le otorgan a cada individuo su especificidad (sujetos particulares) y ejercen mediaciones que llevan a distinguir particulares estrategias televisivas y concretizar contratos de videncia. “La televidencia por más individualizada que parezca, es un proceso altamente culturizado, en tanto que la sobrevivencia supone tener grupos de interlocución en cuya consonancia se experimenta y califica lo vivido” (2007, p. 40).

El autor menciona dos tipos de televidencias: televidencias de primer y segundo orden.



Televidencias de primer orden: Este tipo de televidencia surge mientras la audiencia y el proceso de videncia se originan en la interacción con la pantalla (programas televisivos) y se decodifica el mensaje de acuerdo a unas características psicológicas y a un nivel cultural particular del sujeto que asume una videncia. Los sujetos en esta instancia pueden llegar a apropiarse o a resistir diversos programas televisivos, con o sin intervención de otros sujetos. Aquí aparece lo que se podría denominar como una videncia primaria, puesto que implica un proceso inicial, resultante de ritualidades televisivas y de decisiones previas que se han podido tomar antes de estar frente al televisor.

Televidencia de segundo orden: Estas no se supeditan sólo a la pantalla, van más allá y quizá por estas características adquieren un rotulo relevante. Se empiezan a gestar después de haber visto algún referente televisivo (programa) y haberse llevado a otros contextos, escenarios y con otros sujetos: “ocurre un contacto que no es directo ni físico (audiovisual) con la imagen y el relato televisivo, sino “resonante” (Orozco, 2007, p. 45), donde los sujetos-audiencia reproducen, renegocian y recrean el tiempo que reviven los distintos referentes televisivos.

Este tipo de televidencias pueden desarrollarse en cualquier escenario, mientras se cumpla la condición que exista el contacto del sujeto-audiencia con el referente televisivo; aquí el sujeto-audiencia reproduce, renegocia y recrea, en escenarios y tiempos diferentes los referentes televisivos, que luego formarán parte del repertorio temático de conversación cotidiana o imágenes de representaciones sociales que este mismo consolida.

Macromediaciones: Las macromediaciones, por otra parte, connotan que no hay en esencia procesos de televidencia que sean puros, sino que existen además de posibles mediaciones individuales y contextuales, otras que de manera indirecta también ayudan al intercambio cotidiano de las audiencias con la televisión. Estos escenarios indirectos son:

Identidad e identidades: dentro de esta característica, algunas de las identidades profundas que tienen las audiencias pueden hacerse presentes o salir a la luz de alguna manera en los actos televisivos. En este proceso, tales identidades se pueden reafirmar, reconvertirse o reconfigurarse a partir de lo audiovisual y lo mediático. De igual forma estas afloran en las televidencias cuando hay interacciones con determinados referentes televisivos y esto permite de alguna manera, entender algunos usos que tienen las audiencias respecto de la televisión. Aquellas identidades son momentáneas o de “moda” que la televisión permite crear y que se hace necesario evidenciar en los procesos educativos e investigativos, de acuerdo a lo que declara (Orozco, 2007, p. 46).

Estas identidades que se gestan mientras se está en el ritual televisivo, no necesariamente indican lo que esa representación es para cada usuario, pues hace falta analizar cómo es su manipulación, construcción o interiorización por parte de la audiencia que recibe y recrea una identidad.

Percepción y percepciones: se presenta como otra mediación donde entra en juego lo visual, auditivo, sensorial, simbólico, estético, emocional y lo racional. Elementos que son una vía de múltiples interacciones frente a los referentes televisivos y conforman un proceso que Orozco denomina *cognoscitivo-afectivo-significante* y que, en última instancia, terminan siendo ideas para contextualizar las aspiraciones de la audiencia. Puesto que los referentes televisivos son susceptibles a diversas interpretaciones y percepciones, algunos segmentos de televisión que han sido diseñados para producir reacciones en la audiencia como por ejemplo el entretenimiento, terminan cumpliendo funciones para las cuales no han sido destinadas como educar, ayudar a formar conductas, seguir patrones etc. De esta manera la audiencia va definiendo a su modo particular, los sentidos que da a la programación, que incluso muchas veces, controvierte los sentidos propuestos desde la emisión de acuerdo con (Orozco, 2007, p. 48).

Instituciones e institucionalidades: la televisión como institución social ofrece variedad de mediaciones, agendas ciudadanas, configuración de lo que debe ser relevante en el ámbito educativo,



informativo, cultural y lúdico. Tal ejercicio se experimenta gracias a las actuales tecnologías, revoluciones que hallan en el mercado su principal criterio de transformación, pues desde allí se nutre y se expande la programación, gracias a variadas fusiones empresariales, cuyo fin es ampliar las audiencias y aumentar el rating.

La televisión no es la única institución en la que las audiencias se desenvuelven. Existen otras instancias o instituciones que desde el radio de acción donde se configuran, también fungen como mediadoras. En estas las televidencias primarias se pueden ampliar, reforzar o inhibir. De esta manera que, si la mediación televisiva lo que pretende es anclar al televidente, las demás instituciones trabajan para lo contrario, y se fortalecen en el campo laboral, barrial, político, religioso y, por supuesto, en lo escolar.

Todo este andamiaje conceptual, hace evidente cómo los fenómenos de televidencia se han hecho más profundos y densos, a partir de dos dinámicas básicas: la complejización del *sujeto receptor* y la multiplicidad del *proceso de recepción*. El sujeto receptor se complejiza al enriquecerse el concepto de audiencia, desde su capacidad para responder activamente a los mensajes televisivos, cuando los reconstruye, los rechaza o los resignifica. Allí operan las *micromediaciones*; esas características particulares que lo configuran como sujeto, a un nivel micro (como lo sugiere su nombre) en ese ámbito tan íntimo, individual y único como lo es el del receptor particular. Pero la recepción no se limita a esa instancia, sino que también moviliza sentidos desde los escenarios indirectos que van más allá de las mediaciones individuales y contextuales, a través de las *macromediaciones* (*identidades, percepciones e instituciones*). De manera análoga, el concepto de recepción también se hace más profundo y prolongado, pues deja de limitarse al instante en que se expone directamente al mensaje televisivo (*televidencias de primer orden*), y se extiende al proceso continuo de construir sentido, en el momento en el que se generan resonancias múltiples y diversas en el receptor, aún después de haber dejado de visualizar el mensaje por un tiempo prolongado (*televidencias de segundo orden*).



Así las cosas, ese proceso complejo, dinámico y múltiple que constituye la televidencia, es un escenario siempre abierto a la exploración y rico en posibilidades. Para el que también es necesario conocer las características de los sujetos audiencia. Los estudios actuales coinciden en reconocer que las audiencias llevan a cabo procesos donde entran en juego múltiples mediaciones que son de tipo social, cultural e histórico, las cuales interactúan con los contenidos televisivos, de cuyo resultado emergen resistencias, oposiciones y reconstrucción de realidades. De esta manera, el receptor adquiere un rol protagónico y puede desarrollar la capacidad para crear, recrear y negociar con los contenidos, lo que lo ubica en una perspectiva activa y protagónica de sus televidencias²¹. Bajo la anterior premisa esbozada por Orozco,

Audiencia es aquí asumida como conjunto segmentado a partir de sus interacciones mediáticas de sujetos sociales, activos e interactivos, que no dejan de ser lo que son mientras entablan alguna relación siempre situada con el referente mediático, sea esta directa, indirecta o diferida. (2007, p. 23)

Desde la perspectiva del autor, las audiencias son sujetos comunicantes, que son capaces de realizar televidencias inteligentes, con capacidad crítica y productiva de los contenidos televisivos, desde donde también adquieren identidades y producen sentido, como quiera que pueden llegar a disentir y organizarse para hacer valer sus derechos. Vista así la audiencia, tiene un potencial en su relación con los medios, sin embargo, no por ello los receptores van a abandonar sus prácticas de diversión y entretenimiento que son primarias- pues siempre estará dada la relación espectacular con lo mediático-, sino que, con esta posibilidad, a las audiencias se les permite ser sujetos autónomos, que pueden tomar distancia de los medios y de sus mensajes, o utilizarlos con sentidos totalmente opuestos a la lógica con que se crearon. Lo expuesto hasta aquí, permite afirmar, que las audiencias se construyen, como el mismo Orozco lo explica:

Como audiencia no se nace. Las audiencias se van haciendo de distintas maneras, aunque quizá la predominante sea la

21 La televidencia para Orozco, es la interacción específica con el referente televisivo. Implica la definición compleja de recepción, pero en referencia solamente a la televisión.

auspiciada por los medios: audiencias pasivas, acríticas, simplemente espectadoras (...) Además no se es audiencia siempre de la misma manera. La interacción que las audiencias entablan con los medios de hecho varía no sólo de medio en medio, sino también de acuerdo a los distintos géneros programáticos y también con relación a diferentes prácticas y hábitos socioculturales. (1997, p. 28)

Se debe entonces asumir a las audiencias como sujetos y no como objetos frente a la televisión, ya que obedecen a un proceso de construcción y, por lo tanto, deben ser analizadas teniendo en cuenta su contexto y los intereses particulares que las puedan constituir, porque como se ha expuesto hasta aquí, la mediación aparece de manera fuerte y se construye es en el plano de lo social y lo cultural en el que los sujetos simbolizan el mundo.

Orozco, determina que ser audiencia hoy significa tres cosas: Primero “una transformación sustancial de su estructuración” (...) segundo “modifica el vínculo fundamental entre los sujetos sociales con su entorno, con los acontecimientos y fuentes tradicionales de información” (...) y tercero “trastoca los límites espacios temporales del intercambio societal” (2007, p. 24).

La primera referencia alude a que la división tradicional que tenían las audiencias en términos de edad, género, clase social, nivel educativo, etc. Se define hoy más por una segmentación que lleva a cabo el medio, es decir, que se puede definir la audiencia por el tipo de programas que ve y que disfruta, con esto queda claro que el tipo de televidencia que se realiza, es el que segmenta. La audiencia, entonces, es definida en el ámbito de lo simbólico, por sus modos de ver y de reconocerse subjetivamente.

La segunda característica permite entender cómo las maneras de interactuar de los sujetos se han transformado; fuentes primarias de información e instituciones formales hoy se reemplazan por pantallas, las cuales han adquirido un estatus de privilegio para la audiencia, pues por este tipo de mediaciones los sujetos desarrollan sus apropiaciones



y reconstruyen realidades. Y la tercera modifica el intercambio como sociedad toda vez que los referentes televisivos pueden llegar a hacer difusa la realidad, con referentes que están lejos en términos de espacio y tiempo de lo cotidiano.

Para concluir, lo que deja claro este breve recorrido por la audiencia, es precisamente que se puede reconocer que no hay una sola forma de ser audiencia como se nos quiso hacer creer en el pasado. La diversidad, multiplicidad, complejidad y versatilidad que han develado los estudios sobre la forma de concebir la audiencia, permite pensar diferentes estrategias de comunicación para su conquista. Pero estas estrategias deben equiparar esa complejidad, y abordar tanto sus prácticas de diversión y entretenimiento primarias (obedeciendo al carácter espectacular del medio), como la posibilidad de desarrollar sujetos autónomos, que pueden tomar distancia de los medios y de sus mensajes. De manera que ese aspecto lúdico que persiguen las audiencias y que antes se asociaba a su pasividad y maleabilidad, no excluye el que sean sujetos activos, abiertos a propuestas pedagógicas más complejas o a iniciativas que generen una educación crítica para la recepción.

Metodología

Este ejercicio investigativo se centró en el paradigma cualitativo. Este paradigma centra su atención en comprender las acciones y conductas de la sociedad, por medio de sus subjetividades, asumiendo estas realidades como factores diversos y dinámicos. Al respecto, Taylor plantea que:

La metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. La metodología cuantitativa, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico (1986, p. 20).

Se quiere de esta manera acudir a la comprensión del objeto de estudio y sobre este esquematizar una construcción narrativa que

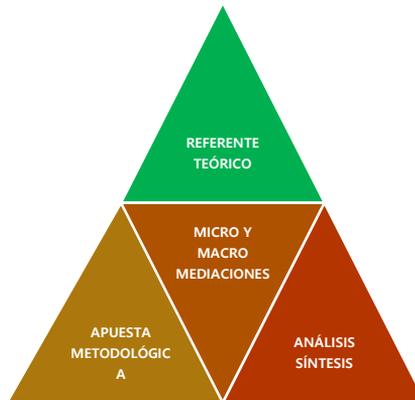


permita describir, problematizar y reconfigurar el fenómeno de la recepción. Por ello el enfoque que se adoptó es hermenéutico, dado que se pretende interpretar los significados que surjan de las relaciones de los estudiantes a partir de su interacción con la televisión en su calidad de audiencia, ya sea receptora, consumidora o productora.

Además, este enfoque se vinculó con una perspectiva relacional, entendida como la combinación de teoría, método e información a partir de un fenómeno cultural particular, con el fin de visibilizar las micro y macromediaciones. Tal triangulación no es puramente una técnica, está pensada para desarrollar un diálogo entre el marco teórico, el proceso metodológico y la construcción del dato, y buscó comprender las posibles relaciones emergentes conceptuales y cognitivas que permitieron esclarecer el fenómeno investigado, por medio de un ejercicio de análisis síntesis.

Figura 1

Proceso metodológico.



Fuentes e instrumentos

Las fuentes trabajadas para el propósito de esta la investigación fueron de tipo primario, se trabajó con una población de estudiantes de secundaria de una institución educativa de la ciudad de Pereira en concesión. Estos estudiantes presentan unas características similares

en lo que se refiere al contexto sociocultural y económico y al nivel educativo, porque conviven con problemáticas propias del fenómeno del desplazamiento.

La decisión metodológica más importante con esta población, fue entender los procesos que viven las audiencias en su relación con las pantallas. No se trató de cuantificar comportamientos u opiniones, por el contrario, la idea buscó comprender y describir los procesos, las mediaciones que se presentan a partir de la recepción televisiva, y la valoración que la audiencia le otorga a sus procesos de construcción de videncias.

Para ello inicialmente se hizo un corto observatorio de televisión donde se compartieron segmentos de programación televisiva para entender algunas rutinas y frecuencias de visionado y para diagnosticar de alguna manera sus conocimientos previos. Dichos conocimientos fueron recolectados por medio de un formulario de entrevista, el cual fue tomado de la metodología sobre observatorios de televisión, que ha formulado Guillermo Orozco para el estudio de la recepción desde la teoría de las micro y macro mediaciones. A este formulario se le hicieron unas adecuaciones y se aplicó un total de 30 preguntas, las cuales están direccionadas para dar cuenta de las televidencias de primer y de segundo orden, así como desde las macromediaciones. Los datos fueron suministrados directamente por la población objeto que corresponde a un grupo heterogéneo de 50 estudiantes.

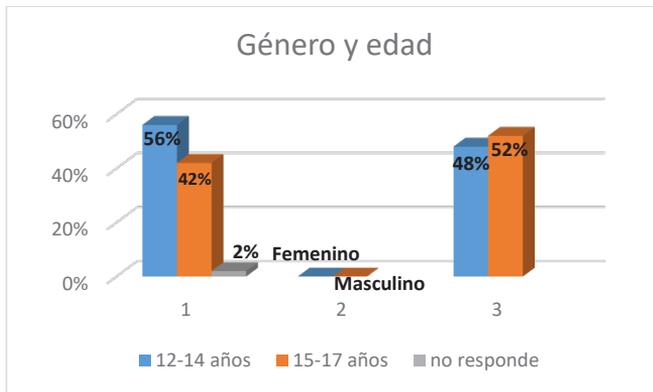
Construyendo el dato

En esta etapa se decidió llevar todas las preguntas a figuras y tablas, dado que el volumen de preguntas fue extenso y el número de entrevistas considerable, fue necesario estructurarlas gráficamente para trabajarlas de manera más cómoda y para tener una manera más organizada de abordar la información y así, empezar a describir tendencias marcadas en la información del formulario de entrevista. Estos esquemas fueron la primera base para las posteriores etapas de las agrupaciones.



En ese momento se llevó a cabo la primera etapa de la metodología propuesta, para ello se tomó del formulario aplicado las preguntas que por su naturaleza permitieron respuestas más abiertas, las preguntas que fueron de carácter más cerrado quedaron señaladas en las futuras mencionadas. A continuación, se muestra un ejemplo donde se segmenta la información solo de género y edades.

Figura 2
Género y edad



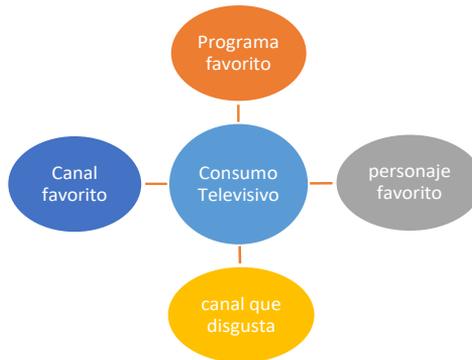
Para el análisis de las preguntas de carácter abierto del formulario de entrevista, se efectuó un procedimiento que consistió en tomar las palabras claves o frases que tuvieran alguna relación con las categorías conceptuales y los objetivos o rasgos comunes, para crear agrupaciones que involucraran un mismo tema, o concepto, para luego darles una relación directa de vinculación con las categorías de investigación y sus elementos constitutivos. En este caso se agruparon de acuerdo a nominaciones de los grupos géneros o las segmentaciones de programación que las condensaran. Esto permitió, además, establecer relaciones entre ellas. A continuación, se consignan las nominaciones que resultaron en esta etapa.

Figura 3
Frecuencias televisivas



La satisfacción no sólo se extrae del contenido mediático, también del tipo de exposición al medio, el nodo de Frecuencias televisivas, delimita el campo significativo desde donde los estudiantes, edifican sus procesos de videncia, allí existe una radiografía de los momentos, cantidad y lugares de la videncia. Permiten ver que los estudiantes tienen unas altas frecuencias para el consumo de televisión, su exposición al medio es constante. las frecuencias televisivas en los receptores son el más confiable indicador del papel que se asume frente a la videncia, qué se resignifica, cómo entran a jugar las mediaciones y cómo se asume la individualidad televisiva en las micromediaciones.

Figura 4
Consumo televisivo



El consumo televisivo es una apuesta por la que la audiencia configura su videncia primaria, puesto que implica un proceso inicial resultante de ritualidades televisivas y de decisiones previas que se han podido tomar antes de estar frente a la pantalla, lo que reafirma el protagonismo de la audiencia en este caso, los estudiantes frente a su autonomía televisiva expresan un modelo en lo que respecta a los canales de televisión, personajes y programas. Este nodo otorgó una información privilegiada para situar y caracterizar qué papel como audiencia están teniendo los estudiantes, desde donde pararse para futuras intervenciones pedagógicas frente a esta audiencia.

Figura 5
Compartir televisión



Las videncias de los estudiantes están mediadas por sus contextos y los tipos de negociación que pueden llevar a cabo. Estas videncias no son casuales, sino construidas, y hay que entenderlas desde los contextos situacionales, físicos, es decir, desde los actos de ver televisión, hasta los contextos simbólicos, emocionales, axiológicos, que allí tienen lugar.

Figura 6
Gratificaciones televisivas



La importancia de la gratificación televisiva de la población de estudio permitió corroborar que el proceso de recepción televisiva no se circunscribe únicamente al lapso de tiempo frente a la pantalla, esta gratificación inicia incluso antes de encender el televisor y no concluye una vez se ha apagado.

Este acto responde a patrones para ver televisión (rutinas de videncia), realizadas diferencial y sistemáticamente por segmentos de la audiencia. Con ello se puede decir que la interacción entre los estudiantes y la programación es altamente enriquecedora en la medida en que cada miembro es participe de una autonomía efectiva, en la medida que se resignifica lo visto.

Figura 7
Calificación programación televisiva



El nodo denominado calificación de la programación televisiva, permitió dentro de la caracterización de las rutinas y de las frecuencias televisivas, la movilización de los imaginarios frente a la videncia televisiva. La población estudiantil vehicula ideas respecto de lo que consume y de lo que circula en la pantalla. Un determinado contenido comienza en los procesos de negociación de significado en los contextos en los que se interrelacionan los estudiantes. La posibilidad de calificación y decisión frente a la programación, posiciona como televidentes individuales y/o colectivos, entrega la posibilidad real y concreta de acceder a la interacción con el contenido televisivo y permite el intercambio simbólico.

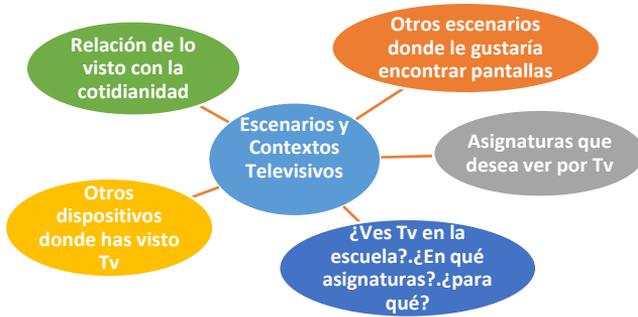
Los receptores despliegan experiencias de visionado, que implican ese primer paso desde lo crítico-reflexivo, para despejar el camino a la etapa siguiente de la producción, la etapa de resemantizar o recrear contenido a partir de las posibilidades que este rol activo de la audiencia permite.

Figura 8
Calificación programación televisiva



Orozco, reconoce en la mediación, “un proceso estructurante que configura y reconfigura tanto la interacción de los miembros de la audiencia con la televisión, como la creación por ellos del sentido de esta interacción” (1987, p. 73). Esta idea marca el territorio de la acción de los procesos de televidencia ya que como se ve en este nodo, los estudiantes delimitan el campo que se está investigando de acuerdo a sus televidencias, y define de manera concreta a los actores con su participación, ya que muestra las restricciones, la programación autorizada, las impresiones familiares, el anclaje familiar y sus proyecciones televisivas.

Figura 9
Escenarios y contextos televisivos



Lo que señalan las relaciones nodales, respecto al proceso de videncia de los estudiantes, permite entender que hay otras fuentes referenciales que tienen que ver con las historias personales de los estudiantes, sus experiencias, apropiaciones vitales y sus destrezas y capacidades; donde entran en escena diversidad de escenarios, dispositivos donde convergen distintas pantallas para seguir ampliando el relato televisivo, que a posteriori será el relato que nutra procesos comunicacionales cotidianos.

Micro mediaciones de primer orden

Figura 10
Televidencias de primer orden



Lo que permitió entender las micromediaciones, es que la población objeto de estudio acude con alta frecuencia al encuentro con la programación televisiva, especialmente, durante el tiempo que están por fuera de la casa, y tienen una exposición al medio desde dos hasta más de cuatro horas mayoritariamente. No solo empleando la pantalla directa (la del televisor como aparato), sino que consumen la

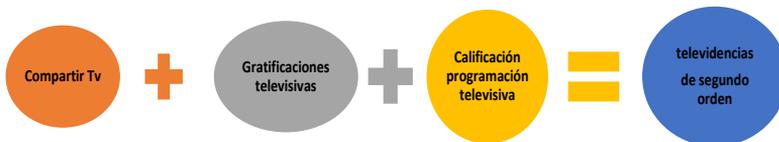
televisión con diversos dispositivos tecnológicos (pantallas), es decir, que mutan indistintamente de pantallas para desarrollar su videncia televisiva. Los estudiantes interactúan con los referentes televisivos (programas) los están apropiando e interiorizando para sus intereses particulares, con la capacidad también de resistirlos, pues son evidentes las causas argumentadas de crítica hacia la programación. En esta etapa es importante la concurrencia de otros sujetos, especialmente el núcleo familiar del que se apoyan para anclar de mejor manera el mensaje televisivo.

Aparecen géneros que son de la predilección del grupo de estudiantes que son reiterativos a lo largo del formulario, Novelas, Dibujos Animados, Películas y Series, mientras que los noticieros no se ubican en sus predilecciones. Sin embargo, a la hora de otorgarle una opinión a estos los ubican como programas que forman opinión y enseñan. Es llamativo el hecho de que las Novelas aparezca como preponderante, para una población adolescente, pero que puede explicarse en la programación de los canales nacionales, ya que las novelas nutren de manera importante estas franjas horarias de la tarde y la noche, y es común que los hogares consuman este género.

Micromediaciones de segundo Orden

Figura 11

Televidencias de segundo orden



Para analizar las micro mediaciones de segundo orden, fue necesario analizar los escenarios, el contacto con el referente televisivo de manera directa o indirecta y la forma como se recrean o renegocian dichos referentes. La televisión es un componente social que reúne al núcleo familiar para diversas posibilidades que van desde el entretenimiento hasta la formación y en la población objeto de

estudio sigue siendo un elemento importante que está presente a la hora de decodificar mensajes televisivos, como quiera que de acuerdo a lo indagado los estudiantes no imitan palabras, patrones o conductas de lo visto en el medio televisivo.

La compañía de la familia juega un papel clave en el entendimiento del contenido televisivo y en la formación de hábitos, no es un dato menor que un alto porcentaje no imite palabras de sus personajes o programas predilectos. El proceso de videncia resulta gratificante para la audiencia, cuando se está frente a la pantalla; Porque proporciona no solo sensaciones como las señaladas: “Alegría”, “Risa” o “Felicidad”, “Adrenalina,” “Relajación”, “Emoción” sino también sentimientos que enriquecen al individuo como aparece en las respuestas del formulario: estimula “Buenos pensamientos”, “Reflexión” y “Aprendizaje”. Esto reafirma la idea, en la cual la televisión puede llegar a ser un dispositivo que potencie no solo lo lúdico sino también lo formativo, depende del enfoque desde donde se analice o se trabaje.

Macromediaciones

Figura 12

Macromediaciones



Las macromediaciones de otro lado, connotan que a la hora de la televidencia, aparecen diversas mediaciones que ayudan en esa negociación entre audiencia y televisión, y sin duda allí la familia es particularmente un agente que influencia la forma de ver televisión, los estudiantes indagados señalan esta institución como la que les ha “enseñado” a ver televisión y la que determina qué tipo de programación es apta, o la que se encarga de resolver inquietudes o dudas que emerjan de ese proceso de videncia, también la que otorga libertad para que ellos elijan la programación de su predilección. Otras instituciones que operan de manera débil a la hora de mediar en esa relación audiencia



televisión, son los amigos, dada su misma condición de pares, que los puede ubicar en un plano de similares características escolares y de edad.

Ya en los contextos y espacios donde la televisión tiene injerencia, los estudiantes anhelan que la televisión se haga más protagonista en su institución educativa, que se use dentro de sus asignaturas habituales, porque aparece un déficit-a criterio del grupo indagado-en la vinculación del dispositivo televisivo y su programación dentro de su escenario académico habitual. Los estudiantes no solo usan la pantalla televisiva propiamente para ver contenidos, están también vinculando otras narrativas audiovisuales, porque reconocen que lo visto en la pantalla tiene una implicación directa con la realidad, lo cual indica que se ha naturalizado y masificado el uso de dispositivos independiente de su condición económica y cultural.

De las resonancias a las rupturas de la recepción

En el breve recorrido hecho en el marco teórico para la caracterización de la audiencia, se pudo entender que el consumo ya no se restringe sólo a la oferta de la industria, sino que la supera y la vincula a otras dimensiones de la vida social. De esta forma, es posible entender a las audiencias bajo denominaciones que se relacionan con las ofertas culturales; como receptoras, como consumidoras y como productoras, de acuerdo con lo propuesto por (Nivón, 2012, p. 154).

Desde la perspectiva de la audiencia receptora, se ha transitado por la concepción de un receptor pasivo, vacío e inerme frente a los contenidos televisivos y se le ha dado a la televisión un carácter conductista capaz de producir efectos inmediatos y omnipotentes sobre un televidente casi indefenso. La idea detrás de este enfoque, consiste en enmarcar el poder de la televisión versus la pasividad del televidente y un proceso de comunicación directa medio-televidente. La recepción aquí se limita al acto de codificación y decodificación del mensaje y se circunscribe al momento en el que el televidente observa el contenido audiovisual y reacciona frente a él.

Desde la perspectiva de audiencias consumidoras, se entiende el consumo desde elementos culturales; en ese orden de ideas se engloba la recepción a un proceso más complejo en el que interviene el contexto de vida del televidente, sus conocimientos previos, sus patrones, sus formas de comportamiento, sus valores y la manera en que tejen el sentido de vivir y los valores que subyacen a este modo de vida. Se indaga en esta fase por los rituales de apropiación individual y colectiva, el intercambio de significados y la reconstrucción de nuevos sentidos a partir de los emitidos por el discurso televisivo.

Una vez que se ha llevado a cabo el acto de visionado de un determinado contenido, se inician los procesos de negociación de significado en todos los contextos en los que se interrelaciona o se mueve el televidente. Esto tiene en cuenta el rescate de la creatividad de los sujetos y la complejidad de la vida cotidiana, además del carácter interactivo y lúdico entre usuario y medio. Esta concepción del consumo de la audiencia da paso a la fase siguiente de la audiencia productora: una especie de complemento a la anterior, en las que las audiencias están en la capacidad de construir nuevas posibilidades narrativas y discursivas gracias a la infraestructura de las tecnologías de la información y la comunicación y a la funcionalidad de sus dispositivos, así como de las transformaciones en la estructura cognitiva de las audiencias, producto de lógicas distintas en la producción y asimilación del conocimiento.

No se trata tampoco, que súbitamente se vayan a producir novelas, películas, series y magazines educativos (aunque las posibilidades están dadas para ello), sino que pueden llegar a construir comunidades de sentido respecto a contenidos televisivos y desarrollar capacidad crítica frente a ejes temáticos, así como establecer oportunidades de resignificación de valores o ideas. También puede contemplarse la posibilidad de extender un relato o mutarlo (transmedia), repensar la estructura de un formato, extenderlo a otras dimensiones, o simplemente mofarse de la política, religión, cultura, entre otras, gracias al carácter lúdico de ciertas aplicaciones.

Lo anterior es una muestra de las potencialidades que ahora el papel activo de la audiencia se puede permitir. Aunque cabe decir que



en esta nueva corriente existe una dificultad latente: es aquella que se presenta a la hora de entender y segmentar la audiencia, como quiera que cada vez los procesos son más individualizados y están cada vez más pasados por mediaciones de diversa índole, pues casi que hay que pensar una audiencia atomizada en el sentido en que la programación implica una elección multivariada en tiempos y espacios que son difusos a la hora de hacer una segmentación, y se hace complejo caracterizar las rutinas televisivas. Al margen de esto, ahora es posible enfocarse en diferentes tópicos de estudio, gracias a ese devaneo que suele presentar la audiencia y con las novedades tecnológicas, sociales, culturales y políticas, que esta sociedad globalizada trae consigo.

En la población de estudio hay todavía elementos importantes de la estructura anterior (recepción pasiva) operando en el proceso de videncia televisiva, pero al mismo tiempo algunos factores inherentes a esa pasividad han desaparecido, fusionándose con elementos y tópicos nuevos que convergen en lo que se puede llegar a denominar como una suerte de hibridación²² en lo que a recepción respecta.

Estas dinámicas de mezcla caracterizan hoy la recepción televisiva; toda vez que las interacciones que las audiencias llevan a cabo con los medios se han transformado y permiten procesos de aprendizaje y construcciones simbólicas. Los cambios en el escenario mediático, producto de la emergencia de nuevos dispositivos tecnológicos, abogan por un actuar distinto de la audiencia, resultado de su rol emergente en el ecosistema mediático actual. Desde este norte, las audiencias se orientan más hacia la participación por parte del usuario en la producción de contenidos que hacia el consumo de estos, lo que deriva en comunidades virtuales que comparten segmentos televisivos

22 Con hibridación se refiere a que en los procesos de videncia hallados en la población de estudio, hay índices que demuestran que hoy todavía se dan videncias completamente pasivas, es decir los estudiantes simplemente ven televisión y hasta obedecen a sus lógicas, pero también hay televidencia que se consume bajo lógicas personales de predilección, ajustadas a una formación cultural de los estudiantes, que además tienen el poder de decisión frente a lo programático, y unos mínimos pero importantes índices de televidencia productiva, toda vez que lo visto es llevado a la cotidianidad pensado y reflexionado e incluso desde el enfoque del sentido crítico, se puede esbozar una manera alterna o distinta de cómo debería hacerse o abordarse determinado contenido.



o intereses, esto sustentado en el concepto de convergencia acuñado por Henry Jenkins, quien propone que:

Con «convergencia» se hace alusión al flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuestas a ir casi a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento. «Convergencia» es una palabra que logra describir los cambios tecnológicos, industriales, culturales y sociales en función de quienes hablen y de aquello a lo que crean estar refiriéndose. Jenkins Henry, *la cultura de la convergencia*, (2006, p. 14)

Hoy puede verse como desde diversas pantallas se proyecta y se recrea lo que ha sido pensado para una pantalla, es decir se transmuta el lenguaje para el que fue pensado y se produce en uno distinto, casos como programación televisiva a través de internet o dispositivos móviles. A partir de este giro en el estudio de la recepción, se anida la relación redes sociales y televisión, como un escenario para entender y proyectar las apropiaciones que la audiencia experimenta con sus videncias en las diversas pantallas. Aquí se refleja la comprensión de las narrativas televisivas, la reapropiación comunicativa de mensajes televisivos y la construcción de sentido en lo cotidiano. Los espectadores perciben así los contenidos audiovisuales, los median, los filtran, los deconstruyen, los interiorizan, pero también marcan distancias frente a producciones y consumos televisivos, que a la postre son necesarias de acuerdo a la lógica de estas nuevas formas de ser audiencia.

Desde esta lógica, con la población objeto de estudio se pretendió comprender los diversos contextos en los que actúan los mensajes de la televisión, con la idea de caracterizar rutinas de videncia y frecuencias televisivas, ya que, como lo ha planteado el investigador colombiano Omar Rincón, “los televidentes asisten asiduamente al encuentro con la televisión y le cumplen citas, le rinden culto” (2001, p. 11). Su pensamiento está permeado por una programación precisa que los receptores han adaptado, con la cual comentan, construyen y juegan a la vez.



Consideraciones finales

Teniendo en cuenta que el acto de visionado pasó del hogar a otros espacios y dispositivos, y que las mediaciones se han multiplicado, implica que existe una necesidad latente de formar una audiencia con sentido crítico, con competencias para explorar las pantallas de manera pertinente y elevar sus potencialidades, desde la dimensión productiva y expresiva.

La institución escolar debe entender que la educación ya no es un asunto privilegiado de la escuela y quitarse la idea que las pantallas sólo son para entretener. Por el contrario, el aprendizaje que resulta de los procesos formales es apenas una porción, pues hay un gran porcentaje que son resultado de procesos no formales e informales que se llevan a cabo sin las barreras espacio temporales, o independientes de plataformas mediadoras.

Este estudio arroja unos indicios que permiten entender que la televisión puede convertirse en herramienta de valor, si se la toma como un recurso didáctico que la escuela podría apropiarse para dinamizar sus procesos pedagógicos, aprovechando el interés que despierta en los estudiantes este fenómeno, y convirtiéndola en parte de las herramientas que docentes emplean para su configuración didáctica. Pues sus desafíos marchan hacia la integración de los medios y plataformas de comunicación en conjunción con los procesos de enseñanza - aprendizaje.

En esa vía es que este ejercicio ve viable una propuesta pedagógica de formar audiencias, a través de estrategias que permitan consolidar un espacio de adquisición de competencias necesarias para enfrentarse de manera efectiva a las pantallas. Un escenario donde no sólo se eleve el nivel crítico de la recepción, sino que también permita elevar la posibilidad creativa y productiva de los estudiantes, abriendo un canal de expresión y participación.

Esa oportunidad de explorar libremente sus habilidades como productores, es más que necesaria, hoy que el mundo gira y se mueve



alrededor de las pantallas, y su influencia adquiere cada vez mayor trascendencia en la vida de todas las personas, pero de manera especial, en los jóvenes quienes además de sumergirse en ese nuevo escenario, lo viven e interiorizan con grandes fortalezas y destrezas; no en vano son hijos del paradigma tecnológico donde la imagen impera, donde la interactividad es el pan de cada día.

Los estudios de recepción abonan un campo prospectivo, con diversas posibilidades de intervención, que favorecen la conciencia y la creación, que trascienden los espacios puramente académicos y se multiplican en las cotidianidades, para por qué no decirlo, pensar en estrategias de consumo direccionadas hacia una mejor calidad de vida frente a lo que desde el consumo se nos ofrece por las pantallas.

Finalmente es muy importante hoy, entender las nuevas formas en las que se es audiencia y las relaciones que estas establecen con las pantallas; y abordar la recepción como un espacio de encuentro, reflexión y análisis de las realidades creadas por la televisión producto de la ficción. Queda claro con lo expuesto aquí, que los fenómenos de las audiencias si bien se pueden caracterizar de manera global, se constituyen verdaderamente en lo particular.

Referencias

- Barreda, M. (2014). La investigación sobre la atención durante el consumo de televisión. *Historia y Comunicación Social*, 18, 571-580. <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/43989>
- Bedoya, O. La recepción como proceso: una mirada desde la relación entre consumo y producción. <https://www.utp.edu.co/vicerrectoria/investigaciones/investigaciones/DetallesProyecto/1755>
- Bonilla, J. (2011). Re-visitando los estudios de recepción / audiencias en Colombia. *Comunicación y sociedad*, 16, 75-104.
- Bourdieu, P. (1997). *Sobre la Televisión*. Anagrama.
- Danta, R. (2009). TV y capitalización del tiempo de ocio: La programación como medio de producción. *Revista Latina de Comunicación Social*, 64, 572-584. http://www.revistalatina.org/09/art/47_846_ULEPICC_04/39Danta.html
- Gabelas, J. y Lazo, C. (2008). Modos de intervención de los padres en el conflicto que supone el consumo de pantallas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 63, 238-252. http://www.ull.es/publicaciones/latina/_2008/19_25_Zaragoza/Gabelas_y_Marta.html.
- González, C. y Fanjul, C (2009). Marcas televisivas. La gestión de la continuidad en el medio televisivo español. *Revista Latina de Comunicación Social*, 64, 894 - 908. http://www.revistalatinacs.org/09/art/869_UJI/70_95_Gonzalez_y_Fanjul.html
- Hernández, M. y Grandío, M. (2011). Narrativa crossmedia en el discurso televisivo de Ciencia Ficción. Estudio de Battlestar Galactica (2003-2010). *Área abierta*, 28, 1-20. <http://revistas.ucm.es/index.php/ARAB/article/view/ARAB1111130004A/4031>
- Jacks, N. (2008). Estudios sobre la recepción televisiva y la identidad cultural. *Comunicar*, 30, 61- 65. Recuperado el 6 de julio de 2014. <file:///Users/macpro/Downloads/Comunicar-30->



[Jacks-61-65.pdf](#)

- Jenkins, H. (2006). La cultura de la convergencia. Paidós.
- Lazo, M. y Grandío, M. (2013). Análisis de la competencia audiovisual de la ciudadanía española en la dimensión de recepción y audiencia. *Comunicación y Sociedad*, 26, 114-130.
- Martín-Barbero, J. (2003). De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía. Bogotá: Gustavo Gili.
- Martín-Barbero, J. (2012). Jesús Martín Barbero: yo no fui a buscar los efectos, sino los reconocimientos. En Bonilla, J., Cataño, M., Rincón, O., Zuluaga, J. De las audiencias contemplativas a los productores conectados. (21-39). Sello Editorial Javeriano.
- Mazziotti, N. (2001). Los géneros en la televisión pública. En Rincón, O. (coord.), *Televisión pública: del consumidor al ciudadano* (179-207). Convenio Andrés Bello. 2001.
- Nivón E (coord) (2012). *Voces Híbridas: Reflexiones en torno a la obra de García Canclini*. México: siglo XXI.
- Orozco, G. (1996). *Televisión y audiencias: un enfoque cualitativo*. Madrid: ediciones de la torre.
- Orozco, G. (1997). Medios, audiencias y mediaciones. *Comunicar*, 8, 25-30. Recuperado el 6 de julio de 2014 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15800806>
- Orozco, G. (1998). Hacia una pedagogía de la televidencia. *Comunicación y Sociedad*, 32, 169-199.
- Orozco, G. (2001). Audiencias, televisión y educación: una deconstrucción pedagógica de la «televidencia» y sus mediaciones. *Revista iberoamericana de educación*, 27, 165-175.
- Orozco, G. (2003). Los estudios de recepción: de un modo de investigar, a una moda, y de ahí a muchos modos. *Intexto*, 9, 1-13. Recuperado el 15 de julio de 2014, de: <http://www.seer>.



ufrgs.br/intexto/article/viewFile/3629/4400

Orozco, G. (2007). Televisión, audiencias y educación. Bogotá: Norma.

Taylor, S. Y Bogdan, R. (1986). Introducción: ir hacia la gente. En Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. Pp. 15-27.

Scolari, C., Jiménez, M. y Guerrero, M. (2012). Narrativas transmedia en España. Comunicación y Sociedad. 25, 137-164.

Torrecillas-Lacave, T. (2013). Los padres, ante el consumo televisivo de los hijos: Estilos de mediación. Revista Latina de Comunicación Social. 68, 27-54. http://www.revistalatinacs.org/068/paper/968_CEU/02_Torrecillas.html

Vega, J. y Lafaurie, A. (2013). Observar TV: Un observatorio infantil de televisión para la interlocución de los niños. Comunicar. 40, 145-153. <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-03-05>

Williams, T. (1987). Historia de la tecnología: desde 1900 a 1950. Siglo XXI Editores.



*Este libro fue terminado por la editorial de la Universidad Tecnológica de Pereira
en mayo del 2024, bajo el cuidado de los autores.
Pereira, Risaralda, Colombia.*

Este libro apuesta por la difusión conocimiento sobre en el análisis de la calidad de vida. Los autores realizan sus aportes a las ciencias sociales para mejorar las condiciones de las poblaciones involucradas. Los capítulos permiten identificar pautas para responder a las problemáticas de la vida cotidiana.

Los textos de esta obra se posicionan epistemológicamente en diferentes perspectivas que coexisten, lo cual enriquece el debate, permitiendo el intercambio de posturas, respetando el rigor metodológico, necesario para la consolidación del conocimiento científico. La organización del libro, ha enfatizado la relevancia social de los tópicos, atendiendo a las consideraciones éticas y a las repercusiones positivas en los grupos participantes.

Una de las metas de este texto es el impacto en la sociedad, contribuyendo en áreas como la salud mental, salud pública, comunicación, educación, construcción de paz y en el diseño e implementación de políticas públicas. Igualmente, se resalta que esta producción se realiza en Latinoamérica con la colaboración de investigadores de instituciones de educación superior y centros de investigación internacionales.

El lector encontrará en este texto capítulos dedicados a la reflexión, investigación e intervención de la calidad de vida. Tales aportes permiten poner a disposición revisiones actualizadas sobre las tendencias desde la salud mental y la comunicación.

En cuanto a la investigación científica se resalta la calidad de los proyectos en los que participan los autores, esto repercute la respuesta a interrogantes sobre situaciones sociales relacionadas con la calidad de vida. En lo referente a la intervención social, las propuestas buscan la transformación social a partir de estrategias contextualizadas, relacionadas con las acciones colectivas que estimulan el fortalecimiento de la calidad de vida.

e-ISBN: 978-958-722-909-7