

La *intervención*
en contextos
educativos

Aproximación desde la psicopedagogía

Compiladora
Mg. Maria Fernanda Vargas Salazar

SE
SelloEditorial
UNICATÓLICA



La *intervención*
en contextos
educativos

Aproximación desde la psicopedagogía

Compiladora
Mg. Maria Fernanda Vargas Salazar

© La intervención en contextos educativos. Aproximación desde la psicopedagogía.

Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium – UNICATÓLICA, 2024. Cali. Colombia

pp. 171

Incluye referencias bibliográficas

e-ISBN: 978-628-96094-8-6

Primera edición / Diciembre de 2024

Palabras Clave: 1. Educación - 2. Intervención Psicopedagógica - 3. Convivencia escolar.

© **Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium
– Unicatólica Cali**

www.unicatolica.edu.co

Carrera 127 No 12-459 Campus Pance
Cali - Colombia

Canciller

Mons. Luis Fernando Rodríguez Velásquez

Rector

Pbro. William Antonio Correa Pareja

Vicerrectora académica

María Isabel García

Editor Sello Editorial

Wilson Martínez Guaca

Gestión Editorial

Unicatólica Cali

Diagramación y Diseño

Universidad Pontificia Bolivariana – Seccional
Palmira

Corrección de Estilo

Universidad Pontificia Bolivariana – Seccional
Palmira

Compiladores

© María Fernanda Vargas Salazar

Autores

© Camila Tello Pérez

© Jessica Marín Ospina

© María Luisa Caviedes Hurtado

© Jimmy Jailer Quintero Valderrama

© Kelly Carolina Franco Candado

© María Fernanda Vargas Salazar

© Erika Joana Romero Sabogal

© Yuli Andrea Botero Caicedo

© Claudia Magaly Vargas Puyo

© Tatiana Noguera Morales

© Andrea J. Navarro Calderón

© Ana María Acevedo Serna



CONTENIDO

Prólogo 7

CAPÍTULO 1

Propuesta psicopedagógica para la prevención del estrés académico en estudiantes de odontología de una universidad privada de la ciudad de Cali 11

Psychopedagogical proposal for the prevention of academic stress in dentistry students of a university in the city of Cali

Camila Tello Pérez, Jessica Marín Ospina

CAPÍTULO 2

Intervención psicopedagógica para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en estudiantes y docentes de una institución educativa ubicada en la zona rural del municipio de Florida- Valle 35

Psychopedagogical Intervention for strengthening socioemotional skills in students and teachers of an educational institution located in the rural area of Florida, Valle

María Luisa Caviedes Hurtado, Jimmy Jailer Quintero Valderrama

CAPÍTULO 3

Propuesta de intervención psicopedagógica para docentes de primera infancia en habilidades asociadas a la inteligencia emocional

57

Psychopedagogical intervention proposal for early childhood teachers in skills associated with emotional intelligence

Kelly Carolina Franco Candado, Maria Fernanda Vargas Salazar

CAPÍTULO 4

Narrativas psicopedagógicas en la formación de semilleros de investigación, en una universidad privada en el municipio de Palmira

83

Psychopedagogical narratives in the formation of research seedbeds at a private university in the municipality of Palmira

Erika Joana Romero Sabogal, Yuli Andrea Botero Caicedo

CAPÍTULO 5

Diseño de una intervención psicopedagógica para fortalecer las habilidades lecto-escritoras en estudiantes del grado sexto de una institución educativa rural del municipio de Suárez Cauca

115

Design of a Psychopedagogical Intervention to Strengthen Reading and Writing Skills in Sixth-Grade Students at a Rural Educational Institution in the Municipality of Suárez Cauca

Claudia Magaly Vargas Puyo, Tatiana Noguera Morales

CAPÍTULO 6

Propuesta de intervención psicopedagógica para el afianzamiento de la asertividad como factor de promoción de la convivencia escolar

145

Proposal for a psychopedagogical intervention to strengthen assertiveness as a factor in promoting school coexistence

Andrea J. Navarro Calderón, Ana María Acevedo Serna



Prólogo

Los contextos educativos, si bien no son los únicos donde se desarrollan intervenciones psicopedagógicas, son sin lugar a dudas uno de los primeros y privilegiados del quehacer psicopedagógico. Son los primeros porque la psicopedagogía se origina en los sistemas educativos occidentales durante el siglo XX y, son privilegiados porque las personas los habitan en extensas etapas de sus vidas, si bien la educación como derecho para todo ser humano aún es una deuda pendiente que tienen muchos estados con muchas sociedades y culturas.

Sin lugar a dudas, la psicopedagogía junto con la pedagogía y la didáctica son las disciplinas científicas, técnicas y profesionales que tienen una mirada particular y específica sobre los contextos educativos. El libro *La intervención en contextos educativos. Aproximación desde la psicopedagogía* que tenemos el privilegio y honor de prologar, al realizar una aproximación que imbrica teoría y práctica, nos proporcionan seis miradas en escucha psicopedagógica clínica sobre algunos contextos educativos que enriquecen nuestras percepciones sobre los mismos. Miradas caleidoscópicas que focalizan en el objeto de conocimiento y de intervención de la psicopedagogía: los sujetos y sus procesos situados de aprendizajes a lo largo de la vida. Escucha clínica de apertura a la singularidad en el ámbito de la educación formal, en distintos niveles y contextos educativos, con

sujetos diversos, todos inmersos en situaciones de aprendizajes formalizadas. Sujetos que entran en diálogo e interacción no sólo con conocimientos, saberes e instrumentos propios del contenido escolar transpuestos de los campos científicos, sino también con otros sujetos que junto con los docentes forman la comunidad educativa, quienes de distintos modos se vinculan estrechamente a los procesos educativos. Miradas y escucha caleidoscópicas y clínicas que, desde la particularidad de cada una de las intervenciones psicopedagógicas abren la posibilidad de teorizar, a partir de lo que se conoce y comprende de esas situaciones en procesos recursivos de construcción de categorías conceptuales que fundamenten la acción psicopedagógica.

Estas aproximaciones desde la perspectiva psicopedagógica al entramado de la clase en sus diversas formas y entornos como situación de encuentro personal, grupal, cognitivo, afectivo, relacional, contextual, histórico, social y cultural nos sumergen en aulas heterogéneas académicas, de la formación profesionalizante y de la investigación, todas ellas como escenarios donde tiene lugar uno de los fenómenos y acontecimientos más propios y genuinos de los seres humanos: el aprendizaje. Escenarios variados como lo son el de la primera infancia; el de la educación básica, media y universitaria; el urbano y rural, de gestión pública y privada que ponen en el centro de la escena distintos objetos de conocimiento: unos vinculados al desarrollo habilidades y capacidades socio-afectivas y emocionales, otras profesionales, otros ligados a procesos de lectura y escritura, otros al desarrollo de actitudes para la convivencia y, todos entrelazando lo personal, lo colectivo, lo institucional y lo contextual como dimensiones inherentes del hecho educativo.

En la diversidad de escenarios y situaciones de aprendizajes los seis capítulos presentan un común denominador: la intervención psicopedagógica. Intervención que en cada una de las situaciones particulares buscan articular transformación, cuidado y bienestar del sujeto psicopedagógico, en tanto, sujeto que aprende y desaprende. Un sujeto con múltiples rostros: cada estudiante, cada docente, cada uno de los gestores de las políticas educativas, cada familia, cada institución, cada comunidad. Porque el sujeto psicopedagógico tiene una doble dimensión: la personal y la colectiva, porque el aprendizaje es un proceso individual que implica aprender con otros.

Desde esta perspectiva y posicionamiento epistemológico y praxiológico, el capítulo 1 nos ubica en un escenario formativo altamente estresante como lo es las primeras prácticas profesionalizantes en la clínica. Esta propuesta de intervención psicopedagógica tiene la virtud de estar diseñada en términos de una comunidad de prácticas donde las estrategias de aprendizaje y de enseñanza son analizadas por dentro, evidenciando que hay multiplicidad de aprendientes: los futuros profesionales, formadores de estos profesionales, actores institucionales y pacientes como parte integrante de la comunidad educativa. Así, esta comunidad de prácticas se configura como comunidad de aprendizaje que comparte un dominio e interés común: la formación de profesionales en el ámbito de la salud. En el capítulo 2 se nos invita a hacer foco en una dimensión del objeto y del sujeto psicopedagógico: las habilidades y competencias socioemocionales y participación comunitaria para una convivencia escolar positiva. Asimismo, nos llama a considerar que los estudiantes, docentes, directivos, personal administrativo, padres de familia y/o cuidadores, empresas, consejos comunitarios y juntas de acción comunal entre otros, son sujetos de aprendizaje situados en un contexto particular y singular como lo es el rural y multicultural étnico, cultural y social de una institución educativa. El capítulo 3 también aborda la dimensión emocional del aprendizaje desde la perspectiva de la inteligencia emocional y el desarrollo de habilidades asociadas con esta. La intervención psicopedagógica, como las dos anteriores, hace foco en docentes y estudiantes como sujetos de aprendizaje en el contexto escolar para que, en prospectiva lo trasciendan por tratarse de un aprendizaje en y para la vida. Junto este propósito, uno de los aportes relevantes de esta intervención es promover el uso herramientas digitales para la autoformación del docente en la conformación de una comunidad de aprendizaje. El capítulo 4 nos ancla en un tipo de prácticas del conocimiento: las prácticas investigativas, centrales para el desarrollo de toda disciplina y profesión. La intervención psicopedagógica de corte constructivista presentada nos sitúa en el semillero de investigación como un dispositivo de aprendizaje cooperativo y colaborativo entre profesores-investigadores y profesionales-investigadores en formación y propone la narrativa psicopedagógica como una estrategia metodológica y formativa específica en psicopedagogía. En ambos, las prácticas de investigación se articulan con otros dos tipos de prácticas del conocimiento: las prácticas

formativas y las prácticas profesionales en la configuración de comunidades de prácticas del conocimiento. El capítulo 5 nos vuelve a ubicar en el contexto rural de una institución educativa multicultural, ahora haciendo foco en el proceso de alfabetización y desarrollo de habilidades en lectura y escritura con estudiantes y padres de familia. Esta intervención psicopedagógica al concluir que, para ‘elaborar diseños de intervención con población rural se hace crucial tener en cuenta el contexto, la cultura y las dinámicas sociales, ya que esto puede facilitar o dificultar la elaboración’, como las presentaciones anteriores, reafirma el carácter clínico de las intervenciones institucionales en términos de mirada y escucha en lo particular y singular. Finalmente, la intervención psicopedagógica compartida en el capítulo 6 nos re-sitúa en la convivencia escolar, competencias socio-emocionales en específico el asertividad, como dimensiones del aprendizaje en estudiantes, padres de familia y docentes en términos de socialización a lo largo de los ciclos vitales de los seres humanos.

Celebramos la publicación de este libro porque es una expresión genuina del quehacer psicopedagógico en su especificidad: en todo y a través de todo intervenir para, no solo garantizar declarativamente, sino hacer posible y tangible en cada sujeto el derecho a aprender según la propia condición subjetiva, social y cultural. Llegue nuestro agradecimiento a la Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Palmira de Colombia, a los co-autores por la excelencia de cada una de las intervenciones psicopedagógicas y la Mg. María Fernanda Vargas Salazar Compiladora del libro por este extraordinario aporte a la legitimación, consolidación y fortalecimiento de la psicopedagogía como disciplina y a la construcción de conocimientos, saberes y dispositivos de intervención propios y específicos de la psicopedagogía que la fortalecen como profesión y campo de prácticas fundadas científicamente.

Buenos Aires
Pos Dra. Cristina Rafaela Ricci
ORCID:0000-0001-8092-5027
Coordinadora General
Centro de Investigación en Psicopedagogía e investigaciones
psicopedagógicas
[CIPsp], Argentina

CAPÍTULO

1

Propuesta psicopedagógica para la prevención del estrés académico en estudiantes de odontología de una universidad privada de la ciudad de Cali

Psychopedagogical proposal for the prevention
of academic stress in dentistry students
of a university in the city of Cali

*Camila Tello Pérez**

*Jessica Marín Ospina***

* Psicóloga, estudiante de la maestría en psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Palmira; correo electrónico: camila.tello@upb.edu.co ORCID <https://orcid.org/0009-0006-8440-2518>

** Docente investigadora de la facultad de psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Palmira; correo electrónico: jessica.marinospina@upb.edu.co ORCID<https://orcid.org/0000-0001-6171-2368>

Resumen

La propuesta psicopedagógica tiene como objetivo la disminución del estrés académico en estudiantes universitarios de odontología, que inician su práctica clínica. La muestra se realiza con estudiantes activos de la universidad, docentes, personal administrativo de Bienestar Universitario. Dentro de los resultados destacados se encuentran dificultades en los estudiantes en las habilidades de gestión del tiempo y técnicas de organización, así como el fortalecimiento de competencias socioemocionales. Así mismo, la importancia del fortalecimiento de prácticas pedagógicas en los docentes de la IES. Como conclusión principal se fortalece el proceso académico de estudiantes previo al inicio de su ejercicio clínico, por medio del conocimiento de técnicas de organización y manejo del tiempo, al igual que, la identificación de competencias socioemocionales propias de los participantes para que, con base en ellas, se adquieran herramientas desde la resolución de problemas, empatía y cuidado del otro. De igual forma, la enseñanza a los docentes de diferentes prácticas pedagógicas innovadoras que pueden ser aplicables al proceso de enseñanza; reconociendo la importancia de abordar los aspectos emocionales y cognitivos del proceso de aprendizaje, sin embargo, se ha descubierto que el apoyo continuo y la retroalimentación constructiva son esenciales para el éxito de la intervención.

Palabras clave: Psicopedagogía, estrés académico, práctica clínica, competencias socioemocionales y prácticas pedagógicas.

Abstract

The psychopedagogical proposal aims to reduce academic stress in university students of Dentistry who are beginning their clinical practice. The sample includes active university students, faculty members, and administrative staff from University Welfare. The highlighted results show difficulties among students in time management skills and organizational techniques, as well as in strengthening socio-emotional competencies. Additionally, the importance of enhancing pedagogical practices among faculty members of the Higher Education Institution (HEI) is underscored. The main conclusion is that the academic process of students is strengthened prior to the start of their clinical practice through the acquisition of organizational and time management techniques, as well as the identification of participants' socio-emotional competencies. Based on these competencies, tools are acquired in problem-solving, empathy, and caring for others. Similarly, teaching faculty members various innovative pedagogical practices applicable to the teaching process is emphasized, recognizing the importance of addressing the emotional and cognitive aspects of the learning process. However, continuous support and constructive feedback have been found to be essential for the success of the intervention.

Keywords: Psychopedagogy, academic stress, clinical practice, socio-emotional competencies and pedagogical practices.

Introducción

Los estudiantes universitarios experimentan un fenómeno significativo y frecuente de estrés académico, especialmente en carreras profesionales que demandan de un alto rendimiento y habilidades técnicas, como lo es la odontología. A la par de, se encontró que la población que particularmente padece de estrés académico son los estudiantes más jóvenes. (Rodríguez, Fonseca & Aramburu, 2020) Tal como lo menciona López (2021), quien afirmó que durante el primer año de estudios de odontología, se observa un aumento del estrés académico. Al comenzar, los estudiantes experimentan diversas adaptaciones en sus vidas, tales como abandonar sus redes sociales previas, entablar nuevos vínculos, preocuparse por cuestiones económicas y enfrentar desconfianza respecto a sus capacidades.

Así mismo, enfrentan una considerable carga académica, presión por el rendimiento académico y adquisición de habilidades prácticas complejas, provocando niveles elevados de estrés, lo que puede tener repercusiones adversas en su salud mental y física además de impactar negativamente su rendimiento académico y clínico. Tal como lo menciona Luna, et.al (2020), los estudiantes de odontología exhiben elevados niveles de estrés académico, que pueden ir en aumento durante su proceso de formación, teniendo entre sus principales desencadenantes, la carga académica y el desempeño en esta, la práctica clínica y atención a los pacientes, así como la ejecución de los procedimientos a realizar.

El estrés académico puede presentarse con diferentes síntomas, los que mayormente se evidencian en los estudiantes son: la fatiga crónica, somnolencia, ansiedad y angustia. (Barraza- Macías, et.al 2012). De igual forma, Rodríguez; Fonseca & Aramburu (2020), mencionan que dentro de los síntomas más prevalentes se encuentra la ingesta excesiva o reducida del consumo de alimentos. Capurro (2022), encontró problemas relacionados con los órganos genitales; dificultad en las relaciones familiares; el aumento de accidentes en su práctica clínica y el uso de psicoactivos para aliviar las situaciones de presión.

La formación de los estudiantes de odontología se ve marcada por el inicio de la práctica clínica, donde enfrentan por primera vez la aplicación de sus conocimientos teóricos en un entorno real con pacientes externos. Este periodo de transición puede ser emocionante, pero también es una

fuente importante de estrés académico debido a la responsabilidad y la necesidad de tomar decisiones clínicas adecuadas. La falta de preparación emocional y psicológica puede intensificar la ansiedad, afectando no solo la calidad del aprendizaje y la atención al paciente, sino también el bienestar del estudiante.

Se ha reportado una prevalencia de depresión entre el 25% y el 50% en la población universitaria, de igual forma, la salud mental de los estudiantes al comenzar la universidad puede enfrentar desafíos debido a las demandas académicas, las dificultades en el aprendizaje y la adopción de habilidades (Mejía & Villamizar, 2017). Se estima que un 74.8% de los estudiantes siente que su vida académica afectó su vida personal, ya que existe una alta y persistente carga académica durante el semestre que influye en la aparición de eventos impactantes de carácter negativo. Así mismo, existe una alta proporción de estudiantes que han reprobado semestres académicos suponiendo una carga de estrés adicional permanente, desde el principio de este (Peña, 2015). De esta forma, surge la pregunta: ¿cómo puede una propuesta psicopedagógica prevenir el estrés académico en estudiantes de odontología antes del inicio de su práctica clínica?

Por ello, la propuesta que se realiza brinda un aporte no sólo a nivel local, sino también nacional, ya que indaga el estrés académico desde una perspectiva diferente, centrándose en diversas variables, permitiendo generar una respuesta integral no solo para los estudiantes de odontología, también para sus docentes y la comunidad académica en general.

Se llega a la propuesta a través de la realización de un diagnóstico que permite adquirir la información con entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes y revisión documental, y así llegar a cada una de las fases de intervención, seguimiento y evaluación, las cuales fueron ejecutadas por medio de la metodología de Marco Lógico.

Diseño

Fase diagnóstica

Para la fase diagnóstica de esta propuesta de intervención, se aplicó la metodología de marco lógico. Esta metodología se caracteriza por ser una herramienta que facilita el proceso de conceptualización, diseño, ejecución y evaluación de proyectos. Su enfoque se centra en establecer objetivos

claros, identificar los grupos beneficiarios y fomentar la participación y la comunicación entre todas las partes interesadas en el proyecto. (Ortegón; Pacheco & Prieto, 2005)

La metodología del marco lógico permitirá responder la pregunta orientadora de esta fase (diagnóstica), siendo: ¿Cuáles son las problemáticas asociadas al estrés académico que enfrentan los estudiantes de odontología de primer semestre de UNICOC? Dentro del proceso de realización del marco lógico, se encuentran cuatro elementos analíticos para su realización, que son: el análisis de involucrados, teniendo como objetivo estudiar el grupo de personas en la cual se llevará a cabo el proyecto, permitiendo optimizar los beneficios de este. El Análisis del problema que es la identificación del problema que se desea intervenir, permitiendo el reconocimiento de las causas y efectos del problema. El análisis de los objetivos, describiendo la experiencia del futuro que se desea alcanzar. Y la identificación de alternativas de solución de problemas donde se propone acciones probables que puedan en términos operativos mantenerse en el medio. (Ortegón, Pacheco & Prieto, 2005)

Para llevar a cabo cada una de las fases, se implementaron herramientas como observación de los participantes que se transforman en un ejercicio sistemático de acciones, actividades o procesos relacionados con los individuos y sus contextos socioculturales específicos. Estas observaciones determinan el presente, definen la realidad y los constructos que organizan la cohesión del grupo (Corrales, 2010). Adicionalmente, la entrevista semiestructurada basada en preguntas formuladas por el observador, estas con la finalidad de focalizar y enfatizar en los aspectos más importantes y relevantes para recolectar información (Corrales, 2010). Finalmente, el ejercicio de revisión documental, siendo un ejercicio intelectual en el que intervienen los procesos de comunicación, transformación, análisis y síntesis de un documento para fines investigativos o de orientación científica (Castillo, 2004).

Como objetivo general de la fase diagnóstica se encuentra el comprender las problemáticas asociadas al estrés académico de los estudiantes de Odontología de UNICOC. Así como, los objetivos específicos, el indagar sobre la percepción de los estudiantes con relación a los principales detonantes de estrés académico durante su proceso formativo; el reconocer la percepción de los docentes en relación con los principales detonantes de

estrés académico de los estudiantes, así como identificar las acciones que realiza la IES frente a la atención de estudiantes con dificultades académicas o psicosociales.

Resultados de la fase diagnóstica

Los resultados de la fase diagnóstica fueron recolectados mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes; observaciones no participantes en aulas de clases y ejercicio clínico y revisión documental de la Institución de Educación Superior (IES). A continuación, se realiza un análisis de los datos encontrados en cada dimensión.

Percepción de los estudiantes con relación a los principales detonantes de estrés académico.

Las experiencias compartidas aportan elementos para la comprensión de los principales detonantes del estrés académico según los estudiantes. Por medio de las entrevistas semiestructuradas realizadas, los estudiantes coinciden que los principales detonantes del estrés académico se encuentran relacionados con la práctica clínica de pacientes externos, ejercicio que se inicia en IV semestre, tal como se evidencia en el discurso:

Estudiante 3: “Hasta ahora cuando empecé a atender pacientes sentí la presión y el estrés y la pensadera. En los primeros semestres no tanto, pero ahora que empecé a atender pacientes, ha sido una locura. Todo el tiempo estoy estresada, que tengo que hacer esto, que el paciente no viene, que el paciente no responde”. Estudiante 4: “En principio no, los nervios de los parciales, pero ahora que yo estoy en la clínica, ese es el mayor estrés.”

Se logra identificar que los principales detonantes se encuentran en semestres posteriores, es decir, a partir de IV semestre, siendo en este en el que inician con pacientes externos.

En torno a los principales detonantes de estrés académico, se reitera que son situaciones que pueden exponer elementos de orden fisiológico, ambiental, emocional y cognitivo. Con relación a los estudiantes, se evidencia una prevalencia frente a detonantes externos (ambientales) que no se encuentran bajo el control de sí mismos, tales como: la asistencia a las citas de los pacientes externos, situación económica, presión académica y fechas de entrega, como se menciona:

Estudiante 5: “Las clínicas son muy estresantes. No tenemos casi tiempo, tenemos que correr, porque si no tenemos pacientes y tenemos que cumplir con fechas” Estudiante 4: “La clínica es lo principal acá porque es nuestra práctica, pero son muchas cosas, que artículos, que pacientes, protocolos. Que cuando uno quiere hacer una exodoncia debe hacer un taller como de 20 páginas, que se lo tiene que aprender uno de *pe a pa*, y eso es lo que genera más estrés. Al momento de hacer algo, saber que tengo que estar lista de pies a cabeza.”

Por lo tanto, abordar esta situación exige intervenciones que enseñen estrategias para mejorar el bienestar. Se necesitan acciones que permitan mejorar la calidad de vida y reducir el estrés académico de los estudiantes en el área de la salud.

De igual forma, se observa que la práctica clínica plantea una serie de desafíos para los estudiantes, convirtiéndola en un entorno riguroso. Se requiere que los estudiantes sean puntuales y asistan regularmente, así como que se encarguen de buscar a sus propios pacientes y completen un determinado número de tratamientos.

Estudiante 1: “Ahora profe las clínicas y los requisitos de los pacientes. Antes pues que me fuera bien, pero eso dependía de mí y de estudiar, pero ahora no depende al 100 % de mí sino de los pacientes y ellos a veces no lo toman con seriedad sino que vienen un día sí y otro no”. Estudiante 2: “Muy estresante, mucho estrés con los pacientes, que uno no consigue, que hay que pagarles y la verdad eso estresa mucho.”

En concordancia con lo abordado, se realizan dos observaciones no participantes durante el ejercicio de la práctica clínica. Se observa que es un espacio que debe compartirse con otros estudiantes, así mismo, es un solo docente quien debe estar al tanto de cada uno de los avances que se realicen con los pacientes, situación que influye en el adelanto del procedimiento.

En relación con los estudiantes, se evidencia, conductas que demuestran preocupación relacionado con el tiempo que toma la realización del procedimiento vs el tiempo real del espacio práctico (preguntar constantemente cuánto tiempo falta, comentarios sobre el tiempo del ejercicio). De igual forma, es notorio el incumplimiento de la asistencia de los pacientes a pesar de la confirmación días anteriores.

Lo anterior, son factores externos que contribuyen al aumento del estrés académico y el poco manejo de dichas situaciones podrían interferir emocionalmente en su proceso y académicamente en su desempeño. Frente a la identificación de recursos externos para el afrontamiento del estrés académico, se puede observar que los estudiantes logran nombrar e identificar diferentes espacios y actividades realizadas por la IES que podrían contribuir al manejo de este, sin embargo, se evidencia poca apropiación y priorización de la participación de dichas actividades y espacios.

Estudiante 3: “En la parte de Bienestar sí, y las otras estrategias que cuando hacen aquí clases de yoga y eso. Psicología también hace parte de eso, yo vengo y me desestreso aquí contigo. Lo del gimnasio lo he intentado, pero se me cruzan los horarios, apenas ahorita y eso que es una clase que tenemos porque como desde 3ro he querido.” Estudiante 5: “Puede ser las tardes y juegos que organiza Bienestar; tener la psicóloga que uno puede venir a desahogarse y hablar.”

Lo anterior, accede a reforzar la idea de crear un espacio que acompañe el ejercicio práctico clínico desde el fortalecimiento de las competencias socioemocionales, permitiendo una gestión adecuada de las mismas y favoreciendo de manera positiva su proceso académico.

En resumen, en un entorno como el descrito, es evidente la presencia del estrés. Sin embargo, parece que la Institución de Educación Superior (IES) no cuenta con una estrategia para equipar al estudiante con los recursos necesarios para afrontar y superar el estrés de manera exitosa, sin que este afecte negativamente su salud o su desempeño académico. Por tal razón, se podría pensar en una estrategia que permita el acompañamiento y apoyo a los estudiantes previo a enfrentarse el ejercicio clínico y el manejo de pacientes externos, generando un proceso de fortalecimiento en el cual por medio de sus habilidades puedan dar respuesta a ello.

Percepción de los docentes en relación con los principales detonantes de estrés académico de los estudiantes.

Al indagar esta dimensión por medio de la pregunta: *¿cuáles son los factores que generan estrés académico en los estudiantes de la carrera de odontología?*, se evidencia por medio del discurso de los docentes, el reconocimiento de algunos detonantes de estrés académico de los estudiantes, sin embargo, cada uno de estos se encuentra visto desde su percepción, por fuera de su práctica metodológica:

Docente 1: “En los primeros semestres el conocimiento de conceptos que nunca se habían visto, así como los encerrados ya generan estrés y a medida que van aumentando los semestres, los pacientes y los requisitos. Entonces, es una constante montaña rusa donde quien no vaya bien abrochado, termina saliéndose de la dinámica”. Docente 2: “Del entorno universitario probablemente que es un entorno de rapidez, estrés y constante presión. Probablemente no con los de primer semestre, pero los estudiantes que están en semestres superiores sí, y eso crea un ambiente de estrés y de presión. En el programa de odontología, como lo dije, son muchos temas y componentes tanto teóricos y prácticos, entonces claramente generará estrés en algún momento.”

En consonancia con lo anterior, se puede evidenciar la carencia del reconocimiento entre la relación de las prácticas metodológicas docentes y el estrés académico de los estudiantes, situando a este únicamente desde agentes externos y ambientales que en general son producidos por el transcurrir de la carrera:

Docente 2: “Hay una realidad y es que la carrera de odontología es estresante desde que inicia hasta que finaliza y el estudiante debe estar o crear la capacidad para poder adaptarse a ello.”

Lo anterior, interfiere en la identificación por parte de los docentes de herramientas de enseñanza que puedan contribuir a disminuir el estrés académico. Al situar los agentes estresores únicamente desde lo ambiental, se carece evaluación de sus prácticas y metodologías, por ende, un involucramiento básico del docente en aras de reducir o manejar el estrés académico de los estudiantes.

La observación no participante se realiza en el momento de un parcial, donde los estudiantes de primer semestre (48 estudiantes), se encuentran dándole respuesta a este por medio de su celular ya que estaba hecho en formato Google *forms*. Al finalizar el parcial, se inició una discusión debido a que había una pregunta que no se veía completa en las pantallas y quedó sin respuesta por la gran mayoría. Los estudiantes cuestionaron la realización del parcial por este medio, sin embargo, el docente en aras de finalizar la discusión refiere que el tiempo de realización del parcial ya había finalizado, manifestando: “No hay nada que hacer, ya entregaron.”

De acuerdo con lo anterior, se puede observar la relación que existe entre las diferentes prácticas metodológicas y la producción de estrés

académico de los estudiantes, siendo útil la generación de espacios de reflexión y evaluación para futuras prácticas, propiciando espacios de interés para el aprendizaje significativo.

Frente a los recursos de apoyo evidenciados en la entrevista por parte de los docentes para hacer frente al estrés académico de los estudiantes, se puede observar la falta de reconocimiento de acciones que realiza la IES para el apoyo de esta situación, influenciando de manera negativa en el proceso de acompañamiento y remisión hacia el alumnado, sin embargo, se evidencia autorreflexión frente a sus roles, posibilitando la acción de crear espacios para autoevaluar críticamente las diferentes prácticas metodológicas y acciones que desde su quehacer podrían aumentar el estrés académico.

Docente 1: “Considero que los docentes debemos ver la docencia desde la vocación, pensar en estos chicos que son completamente diferentes a nuestras generaciones, por ende, debemos cambiar el chip de cómo nos tocó a nosotros y transformarnos.”

Acciones que realiza la IES frente a la atención de estudiantes con dificultades académicas o psicosociales

A partir de la revisión documental, se puede observar que la universidad declara seguir un modelo pedagógico constructivista, como se describe en el Proyecto Educativo Institucional de Unicoc para el año 2022. En este enfoque, el profesor asume el papel de mediador, proporcionando las herramientas necesarias para que sea el estudiante quien construya su propio proceso de aprendizaje. Aquí, se ancla una Política de Bienestar Universitario que tiene como objeto el apoyo de manera transversal a los procesos académicos e institucionales, contribuyendo al desarrollo del ser humano desde sus diferentes dimensiones (Unicoc, 2022). La política de bienestar se centra en unas líneas de trabajo, las cuales son: Vive saludablemente; vive plenamente; vive productivamente y vive colegialmente (Unicoc, 2022, p.p. 4-5).

Se evidencia a partir de la siguiente información, el adelanto de objetivos de la IES por parte de Bienestar Universitario, las cuales, en su conjunto podrían favorecer la disminución del estrés académico ya que posibilita líneas de acciones desde múltiples variables (personal, académico, biológico, económico), sin embargo, al ser estas abordadas desde un

ejercicio no lineal con el proceso académico y el ejercicio práctico clínico, hay poca participación y priorización por parte de los estudiantes, quienes ven de mayor relevancia otras actividades (entrega de trabajos, etc.).

En Bienestar Universitario, se encuentran unos proyectos transversales los cuales se enfocan en brindar respuesta a diferentes necesidades de la comunidad colegial, los cuales son: *Vive saludablemente*: Este proyecto tiene como objetivo promover el desarrollo humano orientado al logro de estilos y hábitos de vida saludables. Para ello, se llevan a cabo diversas iniciativas dirigidas al autocuidado, la promoción de la actividad física, el uso adecuado del tiempo libre y una alimentación saludable. *Vive plenamente*: el propósito de este proyecto es establecer áreas dentro de la institución que fomenten el bienestar mental de la comunidad colegial, guiando hacia actitudes y pensamientos positivos. Para lograrlo, se implementan programas de orientación universitaria, talleres sobre habilidades interpersonales y programas de salud mental y prevención del suicidio, así como todas las iniciativas relacionadas con la prevención, detección y manejo de violencia y discriminación de género. *Vive productivamente*: este proyecto busca ofrecer a la Comunidad Colegial alternativas de desarrollo socioeconómico. En este contexto, se enfocan en la promoción socioeconómica. *Vive colegialmente*: el objetivo de este proyecto es promover la permanencia estudiantil. Para ello, se implementan el Programa de Permanencia y Éxito Académico, así como el Programa de Egresados (Unicoc, 2022, p.p. 4-5).

Se realizan preguntas orientadoras al equipo de Bienestar Universitario (Enfermera, psicóloga y asistente) para conocer su percepción frente a las estrategias que se llevan a cabo a lo largo del semestre. En su discurso, se identifica que dentro de sus fortalezas se encuentra que son intervenciones que abarcan a toda la comunidad colegial (tanto estudiantes como personal administrativo), situación que permite generar apoyo en cada uno de los procesos, no sólo para estudiantes sino también para el personal.

Dentro de las debilidades se encuentra, el horario de las actividades ya que estas en su totalidad se realizan al medio día, siendo la jornada del almuerzo para todos, así mismo, son pensadas únicamente desde el entretenimiento, tales como juegos, premios, etc. Actividades que permiten la distracción más no el profundizar en diferentes aspectos que puedan estar sucediendo dentro de la comunidad.

Las actividades como el seguimiento por parte de psicología, medicina o enfermería son voluntarias y únicamente son remitidas de manera obligatoria cuando sucede algún caso especial (enfermedad, baja académica, etc.). Es decir, dentro del análisis no se identifica la consecución de proyectos que permitan trabajar en cada una de las líneas en las que Bienestar Universitario se encuentra enfocado, más allá de las actividades a las que acceden los estudiantes y demás personal de forma voluntaria. Lo anterior, permite concluir, la ausencia de espacios grupales que generen apoyo más allá del entretenimiento; siendo clave incluirlo para el fortalecimiento de competencias socioemocionales que influyan positivamente en el proceso académico.

De esta manera, para la identificación de las necesidades de la población, en primer lugar, se especifica la matriz de involucrados, donde se determina los actores y las acciones a desarrollar de cada uno de ellos. En segundo lugar, se realiza la construcción del árbol de problemas, con el propósito de identificar el problema fundamental de la investigación y así finalmente poder llegar al planteamiento del árbol de solución.

Dentro de los involucrados en la propuesta psicopedagógica, se encuentran, El área de Bienestar Universitario, que tiene un interés particular en ejecutar, analizar y elaborar la propuesta psicopedagógica en cada una de sus fases. A lo largo de todo el proceso, se encargan de registrar información y recoger datos para analizar las necesidades. Esto incluye encuentros con estudiantes, docentes y personal, identificación de redes de apoyo dentro de la IES y barreras encontradas. También realizan entrevistas semiestructuradas, observaciones y revisión documental para elaborar un diagnóstico de la IES y, finalmente, proponer la propuesta psicopedagógica.

Los directivos de la IES participan de manera intermitente en la elaboración de la propuesta psicopedagógica, validándola y beneficiándose de su implementación. Se reúnen con los profesionales encargados de Bienestar Universitario para exponer los resultados del diagnóstico.

Los docentes de la IES participan durante todo el proceso en el desarrollo de la propuesta psicopedagógica y se benefician de su aplicación posterior. Sus acciones incluyen definir criterios para la elaboración de

la propuesta, responder a entrevistas semiestructuradas, participar en la implementación de la propuesta mediante acciones concretas, y asistir a la socialización y validación de esta.

El personal administrativo participa de manera intermitente en el desarrollo de la propuesta psicopedagógica y se beneficia de su aplicación posterior. Se reúnen con el profesional encargado para dar los aportes necesarios para la estructuración de la propuesta, responden a entrevistas semiestructuradas y participan en la implementación de la propuesta psicopedagógica.

Finalmente, los Estudiantes también participan durante todo el proceso en el desarrollo de la propuesta psicopedagógica y se benefician de su aplicación posterior. Se reúnen con el profesional encargado para dar los aportes necesarios para la estructuración de la propuesta, responden a entrevistas semiestructuradas y participan en la implementación de la propuesta psicopedagógica para reducir el estrés académico.

Pasando entonces al árbol de problemas, el problema principal identificado son los síntomas exacerbados de estrés académico en los estudiantes universitarios que inician su práctica clínica en Unicoc. Este problema tiene diversos efectos directos e indirectos. Entre los efectos directos se encuentran el no cumplimiento con los requisitos establecidos, como las fechas de entrega, procedimientos y el número de pacientes, la frustración y la poca ejecución de sus tareas, y la ausencia de aprendizajes significativos. Los efectos indirectos incluyen la deserción escolar, la desmotivación escolar y el desbordamiento emocional.

Las causas directas de este aumento del estrés académico son varias: el inicio del ejercicio clínico práctico, las fechas de entrega y la organización del ejercicio clínico, la ausencia de competencias socioemocionales y las metodologías de aprendizaje tradicionales. Las causas indirectas abarcan la ausencia de organización del tiempo y otras variables, el trabajo bajo presión en el ejercicio clínico y la relación entre docentes y estudiantes basada en la jerarquía y la autoridad.

Dentro del árbol de soluciones, se plantea el objetivo general de diseñar una propuesta psicopedagógica para la disminución del estrés académico en estudiantes universitarios que inician su práctica clínica en

Unicoc. Esto busca lograr varios fines directos e indirectos. Entre los fines indirectos se encuentran el cumplimiento de requisitos durante el ejercicio clínico y la motivación académica. Los fines directos incluyen la capacidad de organización del tiempo y agendamiento de citas en el ejercicio clínico, la capacidad de resolución de problemas frente a situaciones que se presenten en el ejercicio clínico y cambios en las metodologías de la práctica docente.

Para alcanzar el objetivo general, se diseñan varios objetivos específicos: fomentar habilidades en gestión del tiempo y técnicas de organización en estudiantes, promover las competencias socioemocionales en estudiantes previo al inicio de la práctica clínica, y fortalecer las prácticas pedagógicas en los docentes de la institución. Para lograr estos objetivos, se utilizarán diversos medios, incluyendo el bienestar universitario, el profesional a cargo, los recursos brindados por la parte directiva y los recursos brindados por la parte académica.

Beneficiarios

Los participantes o involucrados en la planeación de la estrategia psicopedagógica son: Bienestar Universitario, directivos, docentes, personal administrativo y estudiantes universitarios que inician su práctica clínica de la IES.

Los beneficiarios directos de la propuesta de intervención son los estudiantes universitarios que inician su práctica clínica, quienes, a través del desarrollo, fortalecerán sus capacidades socioemocionales y habilidades en gestión del tiempo, adquiriendo nuevos conocimientos y herramientas para disminuir así el estrés académico que puede provocar este proceso. Es claro mencionar que participarán activamente en la ejecución de la propuesta.

Bienestar Universitario es el encargado de analizar, elaborar y ejecutar la propuesta psicopedagógica con los estudiantes universitarios que inician su práctica clínica y los docentes; será entonces quien estará en todas las fases de desarrollo y planeación de la estrategia. Su función principal será diseñarla con base en la información recolectada, proponerla, validarla con los directivos de la institución universitaria y hacer

la respectiva aplicación en los estudiantes. Así mismo, de acuerdo con los roles establecidos, brindarán los aportes que consideren necesarios para su ejecución.

Con respecto a los directivos de la institución, serán los encargados de validar la propuesta psicopedagógica diseñada por Bienestar Universitario; al mismo tiempo, se beneficiará con la aplicación posterior de la misma. Por último, los docentes, serán encargados de participar en el desarrollo de la propuesta psicopedagógica, teniendo un rol activo en la ejecución de esta.

Para finalizar, los beneficiarios de la planeación y desarrollo de la estrategia psicopedagógica es la comunidad colegial en general ya que, por medio de la creación de un programa de acompañamiento e intervención innovador, tanto los estudiantes, docentes y personal administrativo recibirán nuevos conocimientos y herramientas en pro de la disminución del estrés académico.

Fase de formulación

El objetivo general es diseñar una propuesta psicopedagógica para la disminución del estrés académico en estudiantes universitarios que inician su práctica clínica en Unicoc. Para lograr este objetivo se han definido varios objetivos específicos: fomentar habilidades en gestión del tiempo y técnicas de organización en estudiantes, promover las competencias socioemocionales en estudiantes previo al inicio de la práctica clínica y fortalecer las prácticas pedagógicas en los docentes de la Institución Educativa Superior (IES).

Contenidos y estructuración del programa

Tabla 1. Desarrollo de actividades de la propuesta psicopedagógica

Objetivo general	Objetivos específicos	Actividades	Recursos	Indicadores cualitativos	Indicadores cuantitativos	Medios de verificación
Diseñar una propuesta psicopedagógica para la disminución del estrés académico en estudiantes universitarios que inician su práctica clínica en UNICOC.	Fomentar habilidades en gestión del tiempo y técnicas de organización en estudiantes.	Actividad 1. Nombre: Me organizo y gestiono. Objetivo: Reconocer la importancia que tiene la gestión del tiempo y organización en el desempeño académico. Técnica: Mapa parlante.	Hojas de papel Lapiceros Colores Espacio físico Tiempo del profesional a cargo.	Los estudiantes reconocen la importancia de la gestión del tiempo y organización en su desempeño académico y ejercicio clínico.	Foro planeado- Foro realizado (100%)	Listado de asistencias. Registro fotográfico. Reunión realizada Material recolectado en las actividades con los estudiantes.
		Actividad 2. Nombre: La rueda del tiempo. Objetivo: Priorizar las actividades y la energía que se demanda cada una de ellas. Técnica: Árbol de problemas.	Hojas de papel Lapiceros Colores Espacio físico Tiempo del profesional a cargo. Video beam. Presentación digital. Computador.	Los estudiantes identifican las actividades que demandan más tiempo y organizan su rutina priorizándolas.	Taller planeado- Taller realizado (100%)	Listado de asistencias. Registro fotográfico. Reunión realizada. Material recolectado en las actividades con los estudiantes.

Objetivo general	Objetivos específicos	Actividades	Recursos	Indicadores cualitativos	Indicadores cuantitativos	Medios de verificación
		Actividad 3. Nombre: Herramientas para la gestión del tiempo. Objetivo: Emplear herramientas para la gestión del tiempo en las actividades de la rutina diaria. Técnica: Taller, mapa parlante	Hojas de papel Lapiceros Colores Espacio físico profesional a cargo. Video beam. Presentación digital. Computador. Internet.	Los estudiantes emplean herramientas para la gestión del tiempo en las actividades de su rutina diaria.	Taller planeado- Taller realizado (100%)	Listado de asistencias. Registro fotográfico. Reunión realizada. Material recolectado en las actividades con los estudiantes
		Actividad 4 Nombre: Identificando los aprendizajes. Objetivo: Evaluar los conocimientos adquiridos durante el proceso. Técnica: Tablero digital (padlet).	Espacio físico Tiempo del profesional a cargo. Video beam. Computador. Celular o Tablet. Internet.	Los estudiantes identifican los aprendizajes adquiridos durante las actividades.	Número de participantes que escriben en el tablero digital.	Listado de asistencia Registro fotográfico. Reunión realizada. Material recolectado en las actividades con los estudiantes.
Promover las competencias socioemocionales en estudiantes, previo al inicio de la práctica clínica.		Actividad 1. Nombre: ¿Cuál emoción estoy sintiendo? Objetivo: Reconocer la expresión emocional personal y en los otros. Técnica: Foto-palabra.	Hojas de papel Impresora a color Fotografías Tiempo del profesional a cargo.	Los estudiantes reconocen las diferentes formas de expresión emocional en sí mismos y en los demás.	Espacio planeado- espacio realizado (100%)	Listado de asistencias. Registro fotográfico. Reuniones realizadas.

Objetivo general	Objetivos específicos	Actividades	Recursos	Indicadores cualitativos	Indicadores cuantitativos	Medios de verificación
		Actividad 2. Nombre: Actúo asertivamente. Objetivo: Proporcionar herramientas que generen y promuevan la resolución de problemas. Técnica: Juego de roles.	Tiempo del profesional a cargo. Desplazamiento a universidad cercana.	Los estudiantes adquieren herramientas que promueven la resolución de problemas asertivamente.	Juego de roles planeado- juego de roles realizado (100%)	Listado de asistencias. Registro fotográfico. Reuniones realizadas.
		Actividad 3. Nombre: Adquiero conciencia social. Objetivo: Fortalecer la capacidad de ponerse en el lugar del otro y empatizar. Técnica: Siluetas.	Papel Kraft Colores Marcadores Espacio físico Tiempo del profesional a cargo.	Los estudiantes fortalecen la capacidad de ponerse en el lugar del otro y empatizar.	Espacio planeado- espacio realizado (100%)	Listado de asistencias. Registro fotográfico. Reunión realizada. Material recolectado en las actividades con los estudiantes.
		Actividad 4. Nombre: Reconozco lo aprendido. Objetivo: Identificar aprendizajes obtenidos. Técnica: Grupo Focal.	Espacio físico. Tiempo del profesional a cargo.	Los estudiantes identifican los aprendizajes adquiridos durante las actividades	Grupo focal planeado- grupo focal realizado (100%)	Listado de asistencias. Registro fotográfico. Reunión realizada.

Objetivo general	Objetivos específicos	Actividades	Recursos	Indicadores cualitativos	Indicadores cuantitativos	Medios de verificación
	Fortalecer las prácticas pedagógicas en los docentes de la IES.	<p>Actividad 1. Nombre: Mi percepción sobre mi rol como docente. Objetivo: Reconocer su percepción frente al rol que tienen como docentes en el proceso de aprendizaje Técnica: Taller.</p> <p>Actividad 2. Nombre: Me sensibilizo frente a mis prácticas pedagógicas. Objetivo: Identificar acciones que generan altos niveles de estrés en estudiantes. Técnica: Juego de roles</p> <p>Actividad 3. Nombre: Conociendo otras metodologías y otras posibilidades. Objetivo: Reconocer otras metodologías y prácticas pedagógicas desde la Institución Bellas Artes. Técnica: Taller.</p>	<p>Hojas de papel Lapiceros Colores. Espacio físico Tiempo del profesional a cargo</p> <p>Espacio físico Tiempo del profesional a cargo.</p> <p>Espacio físico Video beam Desplazarse a universidad cercana. Computador Internet Tiempo del profesional a cargo. Presentación digital</p>	<p>Los docentes reconocen su percepción frente al rol que tienen como docentes en el proceso de aprendizaje.</p> <p>Los docentes se sensibilizan frente a las diferentes prácticas pedagógicas y su influencia en el proceso de aprendizaje.</p> <p>Los docentes reconocen metodologías y prácticas pedagógicas innovadoras.</p>	<p>Taller planeado- taller realizado (100%) Número de personas que realiza la autoevaluación docente. Número de estudiantes que realiza evaluación docente.</p> <p>Juego de roles planeado- juego de roles realizado (100%) Número de personas que realiza la autoevaluación docente. Número de estudiantes que realiza evaluación docente.</p> <p>Taller planeado- taller realizado (100%) Número de personas que realiza la autoevaluación docente. Número de estudiantes que realiza evaluación docente.</p>	<p>Listado de asistencias. Registro fotográfico. Reuniones realizadas. Material recolectado en las actividades con los estudiantes</p> <p>Listado de asistencias. Registro fotográfico. Reuniones realizadas.</p> <p>Listado de asistencias. Registro fotográfico. Reuniones realizadas. Material</p>

Objetivo general	Objetivos específicos	Actividades	Recursos	Indicadores cualitativos	Indicadores cuantitativos	Medios de verificación
		<p>Actividad 4.</p> <p>Nombre: Creando mi plan de acción.</p> <p>Objetivo: Identificar acciones de cambio en las estrategias pedagógicas para aplicar en el quehacer profesional.</p> <p>Técnica: Taller- foro</p>	<p>Espacio físico Video beam Hojas de papel Lapiceros Internet Tiempo del profesional a cargo. Computador Presentación digital</p>	<p>Los docentes identifican acciones de cambio en sus estrategias pedagógicas.</p>	<p>Taller planeado- taller realizado (100%) Número de personas que realiza la autoevaluación docente. Número de estudiantes que realiza evaluación docente.</p>	<p>Listado de asistencias. Registro fotográfico. Reuniones realizadas. Material recolectado en las actividades con los estudiantes</p>
		<p>Actividad 5.</p> <p>Nombre: Me evalúo constantemente.</p> <p>Objetivo: Generar procesos de autoformación dentro de la comunidad colegial.</p> <p>Técnica: Círculos de formación interna (Grupo focal)</p>	<p>Espacio físico Video beam Hojas de papel Lapiceros Internet Tiempo del profesional a cargo. Computador Presentación digital</p>	<p>Los docentes generan procesos de autoformación dentro de la comunidad colegial.</p>	<p>Grupo focal- grupo focal realizado (100%) Número de personas que realiza la autoevaluación docente. Número de estudiantes que realiza evaluación docente.</p>	<p>Listado de asistencias. Registro fotográfico. Reuniones realizadas. Material recolectado en las actividades con los estudiantes</p>

Nota. Elaboración propia, 2024

Conclusiones

La propuesta psicopedagógica da por hecho la importancia de abordar e intervenir de forma continua y oportuna a los estudiantes universitarios de Odontología previo al inicio de su ejercicio práctico clínico. De aquí surge la pertinencia de atender las necesidades de esta población, no solo brindando un apoyo sino también herramientas que aporten al mejoramiento de su proceso académico y las acciones pertinentes en su ejercicio profesional.

Retomando la pregunta evaluativa que abrió paso a la propuesta, se puede concluir que la forma en que una propuesta psicopedagógica puede fortalecer el proceso académico de estudiantes previo al inicio de su ejercicio clínico, es por medio del conocimiento de técnicas de organización y manejo del tiempo, así como, la identificación de competencias socioemocionales propias de los participantes para que con base en ellas, se adquieran herramientas desde la resolución de problemas, empatía y cuidado del otro. De igual forma, la enseñanza a los docentes de diferentes prácticas pedagógicas innovadoras que pueden ser aplicables al proceso de enseñanza. Todo lo anterior mencionado con el propósito de ejecutar programas que se conviertan en promotores de espacios saludables.

Es posible reconocer la importancia de abordar los aspectos emocionales y cognitivos del proceso de aprendizaje durante la fase de planificación y desarrollo de esta propuesta. Se ha descubierto también que el apoyo continuo y la retroalimentación constructiva son esenciales para el éxito de la intervención. Se implementarán estrategias de comunicación efectivas y se fomentará una cultura de apoyo y colaboración entre estudiantes y docentes para lidiar con problemas como la resistencia al cambio o la falta de tiempo.

Existen beneficios a corto, mediano y largo plazo potenciales de esta intervención. Se espera que a corto plazo los niveles de estrés disminuyan y que los estudiantes mejoren en sus logros académicos y prácticos. Se espera que los estudiantes desarrollen competencias socioemocionales más sólidas a mediano y largo plazo, lo que les permitirá enfrentar con éxito las demandas de su carrera profesional al desarrollar habilidades de afrontamiento más efectivas y una actitud profesional más sólida.

Se espera que esta intervención logre resultados significativos, tales como la reducción del estrés y la ansiedad asociados con la práctica clínica, una mejora en la autoconfianza y la autoeficacia de los estudiantes, y un aumento en la competencia práctica y teórica en el ámbito odontológico. Estos resultados no solo beneficiarán a los estudiantes al facilitar su transición a la práctica clínica, sino que también contribuirán a la calidad del cuidado que ofrecerán a sus futuros pacientes. Así mismo, instruirá a los docentes en prácticas pedagógicas innovadoras que permitirán hacer del proceso de aprendizaje, un proceso más dinámico, empático y práctico para cada uno de los participantes de este.

Se recomienda que la IES en la cual se desarrolla la propuesta, considere la opción de integrar las actividades planteadas en general y de forma permanente, con la asignación de profesionales encargados, capacitados y con conocimientos suficientes para ejecutar la intervención. A los docentes de la institución, incluir dentro de cada uno de los Syllabus las prácticas pedagógicas innovadoras aprendidas, así como, la implementación de cada una de estas dentro de sus espacios de aprendizaje tanto teóricos como prácticos, lo anterior tendrá un seguimiento pertinente por parte de Secretaría académica. Los estudiantes, la asistencia a cada una de las actividades planteadas y el ejercicio práctico de lo aprendido en su rutina diaria.

Por lo tanto, se recomienda la implementación de programas similares en otros campos de la salud y disciplinas académicas que están pasando por transiciones prácticas importantes. De igual forma, que se realicen investigaciones adicionales para evaluar la eficacia de estas intervenciones a largo plazo y descubrir nuevas técnicas para mejorar aún más la preparación de los estudiantes. Lo anterior, relacionado con las recomendaciones a futuros psicopedagogos que deseen aplicar la propuesta, el incluir diversos actores, distintos a los estudiantes y docentes, tales como personal administrativo, e incluso la comunidad cercana, generando así resultados que trasciendan la comunidad colegial.

Referencias

- Barraza Macías, A., González García, L. A., Garza Madero, A., & Cázares De León, F. (2019). El Estrés académico en alumnos de odontología. *Revista Mexicana de Estomatología*, 6(1), 12-26.
- Capurro, L. (2022). *Signos y síntomas de estrés en estudiantes de odontología en tiempos de pandemia COVID 19* [Universidad Antonio Nariño]. <https://repositorio.uan.edu.co/server/api/core/bitstreams/f03d24cd-11e6-454f-b4fe-815c84a5724c/content>
- Castillo, M. (2004). *Guía para la formulación de proyectos de investigación*. Coop. Editorial Magisterio.
- Corrales, M. (2010). *Métodos varios de recolección de información cualitativa. En Metodologías de Investigación Cualitativa [Investigación etnográfica] del Portal Investiga.uned.ac.cr*. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- <https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/3923/1088309903.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, M. V. (2021). Nivel de estrés en estudiantes de Odontología de la UNAN-León en el periodo septiembre-noviembre 2020 [Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua]. <http://riul.unanleon.edu.ni:8080/jspui/bitstream/123456789/9082/1/247494.pdf>
- Luna, David, García-Reyes, Sandra, Soria-González, Erika Araceli, Avila-Rojas, Milton, Ramírez-Molina, Víctor, García-Hernández, Briceida, & Meneeses-González, Fernando. (2020). Estrés académico en estudiantes de odontología: asociación con apoyo social, pensamiento positivo y bienestar psicológico. *Investigación en educación médica*, 9(35), 8-17. Epub 02 de diciembre de 2020. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.35.20205>
- Mejía, J., Villamizar, M. A. (2017). El estrés académico de los estudiantes del programa de instrumentación quirúrgica de la fundación universitaria del área andina seccional Pereira.

- Ortegón, E., Pacheco, J. y Prieto, A. (2005). *Manual Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Naciones Unidas-CEPAL. Series CEPAL. ISBN: 92-1-322719-1.
- Peña, N. V. V. (2015). *Síndrome de Burnout y su impacto en el desempeño académico en estudiantes de medicina* [Universidad del Valle]. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/9be6d6da-ccb3-4186-a2c4-dd0365ec2d5e/content>
- Rodríguez, Ivana, Fonseca, Gabriel M, & Aramburú, Guillermo. (2020). Estrés Académico en Alumnos Ingresantes a la Carrera de Odontología en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. *International journal of odontostomatology*, 14(4), 639-647.
- UNICOC. (2022). Proyecto educativo institucional. Página Oficial UNICOC. <https://www.unicoc.edu.co/unicoc.aspx?actid=2&secid=2&contid=2&rel=contenidos-generales>
- UNICOC. (2022). Política de Bienestar. Página Oficial UNICOC. <https://www.unicoc.edu.co/unicoc.aspx?actid=2&secid=1039&contid=1039&rel=contenidos-generales>

CAPÍTULO 2

Intervención psicopedagógica para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en estudiantes y docentes de una institución educativa ubicada en la zona rural del municipio de Florida- Valle

Psychopedagogical Intervention for strengthening socioemotional skills in students and teachers of an educational institution located in the rural area of Florida, Valle

*María Luisa Caviedes Hurtado**
*Jimmy Jailer Quintero Valderrama***

* Egresada Maestría en Psicopedagogía; Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana seccional Palmira. Correo caviedesh@hotmail.com / caviedeshurtado@gmail.com. Contacto +57 3188044018

** Docente-investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana seccional Palmira. Correo jimmy.quintero@upb.edu.co. Contacto +57 3113644133

Resumen

Este capítulo presenta una propuesta de intervención psicopedagógica que se implementó para mejorar la convivencia escolar en una institución educativa ubicada en la zona rural del municipio de Florida-Valle, Colombia. La intervención se centró en fortalecer las habilidades socioemocionales de estudiantes y docentes, considerando las particularidades del contexto rural y multicultural de la institución. La propuesta se estructuró en tres momentos, primero se realizó un análisis exhaustivo de datos y registros documentales relacionados con la convivencia escolar y el contexto específico de la institución; segundo, se diseñó una estrategia de formación dirigida a docentes y estudiantes, enfocada en el desarrollo de habilidades socioemocionales y en la participación comunitaria; y tercero, se llevó a cabo la implementación y evaluación de las actividades desarrolladas, con énfasis en el impacto de las competencias socioemocionales en la convivencia y las interacciones dentro de la comunidad educativa. Los resultados resaltan la importancia de estas competencias para fomentar una convivencia escolar positiva, influyendo directamente en la formación integral de estudiantes y docente.

Palabras clave: Convivencia escolar, habilidades socioemocionales, participación comunitaria, mediación escolar.

Abstract

This chapter presents a psychopedagogical intervention proposal that was implemented to improve school coexistence in an educational institution located in the rural area of Florida-Valle, Colombia. The intervention focused on strengthening the socio-emotional skills of both students and teachers, taking into account the specific rural and multicultural context of the institution.

The proposal was structured into three key phases: first, a comprehensive analysis of data and documentary records related to school coexistence and the specific context of the institution was conducted; second, a training strategy was designed for teachers and students, focusing on the development of socio-emotional skills and community participation; and third, the implementation and evaluation of the developed activities were carried out, with an emphasis on the impact of socio-emotional competencies on coexistence and interactions within the educational community.

The findings highlight the importance of these competencies in promoting positive school coexistence, directly influencing the comprehensive development of students and teachers.

Keywords: School coexistence, socio-emotional skills, community participation, school mediation.

Introducción

La convivencia escolar es un componente esencial del desarrollo integral en entornos educativos, particularmente en contextos rurales donde la diversidad étnica, cultural y social presenta desafíos únicos. En la Institución Educativa Atanasio Girardot, ubicada en la zona rural del municipio de Florida-Valle, Colombia, estos desafíos incluyen agresiones físicas y verbales que afectan negativamente el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes y docentes. A pesar de la creciente atención a la convivencia escolar en la literatura académica, existe una brecha significativa en el desarrollo de estrategias específicamente adaptadas para contextos rurales multiculturales; este capítulo aborda esta brecha mediante una intervención psicopedagógica diseñada para fortalecer las habilidades socioemocionales en estudiantes y docentes, reconociendo y respondiendo a las particularidades del entorno.

La brecha en la literatura radica en la falta de enfoques que consideren las complejidades y particularidades de las instituciones educativas en zonas rurales, donde las metodologías tradicionales pueden ser ineficaces debido a la diversidad cultural y a las limitaciones de recursos. A menudo, las intervenciones desarrolladas en contextos urbanos no abordan adecuadamente las necesidades específicas de las comunidades rurales, donde factores como el acceso limitado a servicios, la diversidad étnica y las dinámicas familiares juegan un papel crucial en la convivencia escolar. Es en este sentido, que se busca llenar este vacío mediante la presentación de una intervención que no solo es adaptable, sino que también es sensible a las realidades de los estudiantes y docentes en estos contextos.

La convivencia escolar en la Institución Educativa Atanasio Girardot es un tema de vital importancia que trasciende el simple cumplimiento de normas, extendiéndose a las interacciones cotidianas entre los diferentes actores de la comunidad educativa; en este contexto, la convivencia escolar se aborda de manera sistémica e integral, considerando una variedad de factores que influyen en los procesos educativos. La diversidad étnica y cultural, característica de esta institución etnoeducativa, la convierte en un escenario de constante interacción y aprendizaje donde los estudiantes no solo deben adquirir conocimientos académicos, sino que también

desarrollar habilidades sociales y emocionales esenciales para la vida en comunidad (Coronado, Estrada y Torres. 2021).

Las estadísticas reflejan la gravedad de los problemas de convivencia escolar en contextos similares; un estudio de la Fundación Plan reveló que el 77.5% de los estudiantes de colegios públicos en Colombia enfrentan problemas de convivencia, con un 56.8% identificándose como víctimas de *bullying*, siendo las niñas más afectadas que los niños (Fundación Plan, 2017). Estos comportamientos, que incluyen violencia física y verbal, afectan significativamente el ambiente escolar y el bienestar de los estudiantes, exacerbando los desafíos en instituciones como la Atanasio Girardot. Además, en 2022, Colombia fue catalogado como el segundo país de Latinoamérica con mayor exposición al *bullying*, lo que subraya la necesidad urgente de intervenir en estos contextos educativos para mitigar los efectos negativos de estos problemas en la formación integral de los estudiantes (Congreso de la República, 2022).

Los que se indica en los párrafos anteriores, son algunos componentes que lograron postular o acercar al planteamiento del problema, que logró hacer centrar los intereses en el análisis de las dinámicas de convivencia escolar en un contexto rural multicultural, proponiendo una intervención psicopedagógica orientada a fortalecer las competencias socioemocionales de estudiantes y docentes. Al hacerlo, se buscó no solo mejorar el clima escolar, sino también contribuir a la formación integral de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos de la vida con una base sólida en valores y habilidades sociales; la importancia de este enfoque radica en su potencial para transformar los conflictos en oportunidades de crecimiento, fortaleciendo el tejido social y el aprendizaje colaborativo dentro de la comunidad educativa (Verdeja; 2016).

Desde una perspectiva psicopedagógica, la convivencia escolar no puede ser entendida únicamente como la ausencia de violencia, sino como un proceso de coexistencia armoniosa en el que se promueven valores y normas que favorecen el desarrollo integral de los estudiantes. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje y el desarrollo individual están intrínsecamente ligados a las interacciones sociales, donde el contexto sociocultural juega un papel crucial en la formación de habilidades cognitivas y emocionales; por lo tanto, la promoción de un ambiente de sana convivencia en las instituciones educativas no solo contribuye al éxito académico, sino

que también fortalece el desarrollo de competencias emocionales y sociales fundamentales para la vida.

En el mismo sentido, la inteligencia emocional, como lo plantea Bisquerra (2009), es un componente esencial en el desarrollo de competencias socioemocionales; la capacidad de los estudiantes para reconocer y gestionar sus propias emociones, así como para empatizar y relacionarse de manera efectiva con los demás, es fundamental para una convivencia escolar saludable. Esta perspectiva es particularmente relevante en contextos multiculturales y rurales como el de la Institución Educativa Atanasio Girardot, donde la diversidad cultural y las dinámicas comunitarias requieren un enfoque educativo que valore y promueva el respeto mutuo, la inclusión y la equidad.

La metodología se estructuró en tres fases que garantizaron una comprensión profunda del contexto y la efectividad de la intervención; la primera fase implicó un diagnóstico exhaustivo, que incluyó la recopilación y análisis de datos documentales y contextuales sobre la convivencia escolar y las dinámicas sociales, familiares y culturales de la comunidad educativa, el análisis fue crucial para identificar las necesidades específicas y los desafíos únicos de la institución. La segunda fase consistió en el diseño de una estrategia de formación que se centró en el desarrollo de habilidades socioemocionales tanto en estudiantes como en docentes; esta estrategia se basó en principios psicopedagógicos modernos, con un enfoque en la participación comunitaria y la adaptación a las particularidades del contexto rural. Finalmente, la tercera fase involucró la implementación y evaluación de la intervención, utilizando métodos cualitativos y cuantitativos para medir su impacto en la convivencia escolar y en las interacciones dentro de la comunidad educativa; se realizaron encuestas, entrevistas y observaciones para recopilar datos que fueron analizados para evaluar la efectividad de las estrategias aplicadas.

La contribución principal del escrito al conocimiento existente es la demostración de cómo una intervención psicopedagógica, cuidadosamente adaptada al contexto rural y multicultural, puede mejorar significativamente la convivencia escolar. Este estudio no solo aporta un modelo práctico para instituciones educativas en contextos similares, sino que también ofrece una reflexión crítica sobre la importancia de contextualizar las intervenciones educativas. Al fortalecer las habilidades

socioemocionales, la intervención contribuye a crear un ambiente escolar más positivo y enriquecedor, que no solo mejora las interacciones diarias entre estudiantes y docentes, sino que también promueve un desarrollo integral más equilibrado y saludable.

La estructura de este capítulo se enfoca en ofrecer al lector una comprensión detallada y secuencial de la intervención y sus resultados; ya que se contextualiza el problema, explorando las características específicas del entorno de la Institución Educativa Atanasio Girardot y los desafíos que enfrentó; luego, se describe el diseño y la implementación de la intervención, destacando cómo cada estrategia fue adaptada para abordar las necesidades y particularidades del contexto. Finalmente, se presentan y analizan los resultados de la intervención, evaluando su impacto en la convivencia escolar y en la dinámica de la comunidad educativa.

Al finalizar el capítulo, el lector habrá adquirido una visión profunda de cómo una intervención contextualizada puede transformar la convivencia escolar en entornos rurales multiculturales, ofreciendo un modelo replicable que puede ser adaptado a otros contextos con desafíos similares. Esta propuesta no solo ilumina aspectos clave de la convivencia escolar, sino que también invita a un debate académico sobre la necesidad de adaptar las estrategias educativas a las realidades específicas de cada comunidad.

Diseño

El diseño de la propuesta de intervención psicopedagógica para el fortalecimiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa Atanasio Girardot ubicada en la zona rural del municipio de Florida -Valle; él está planteado de la siguiente manera:

- Primero: diagnóstico de necesidades, dirigido a padres, madres, cuidadores, docentes, directivos docentes y administrativos; con el cual, se identifican las principales situaciones que no favorecen la convivencia escolar en la institución educativa.
- Segundo: se aborda desde el paradigma socio-critico cultural, con el fin de diseñar un plan de intervención psicopedagógico que se adapte y responda a las diversas necesidades de la comunidad educativa con relación al fenómeno de la convivencia

escolar y sus aristas al interior de la Institución Educativa, desde aquí se identifican las principales situaciones que no favorecen la convivencia escolar, y se definen las estrategias de intervención que se ajusten al contexto y a las dinámicas sociales, familiares, culturales y educativas.

Cabe señalar, que el diagnóstico proporcionó información crucial sobre las áreas de mejora en relación con la convivencia escolar y las habilidades socioemocionales de la comunidad educativa. A partir de estos hallazgos, se formularon estrategias específicas para fortalecer las habilidades socioemocionales con relación a los procesos que enmarcan la convivencia escolar.

Dentro de los recursos de recopilación de la información, se emplearon los siguientes instrumentos y técnicas para elaboración del diagnóstico:

- Primero, revisión bibliográfica y documental, la cual, es esencial para entender el tema de la convivencia escolar, ayudando a identificar las variables importantes y hallazgos más relevantes para fortalecer la propuesta de intervención psicopedagógica y adaptarlas al contexto y las dinámicas sociales, culturales y familiares de la comunidad educativa, a partir de la revisión y análisis de normatividad vigente en educación y salud mental, así como, los documentos institucionales, tales como el manual de convivencia, el Proyecto Educativo Institucional, los proyectos transversales y el plan de mejoramiento institucional, entre otros.

Con el fin de abordar desde una mirada holística, crítica e integral lo que demarcan los referentes teóricos, recordando que la escuela no es el único lugar donde se recibe educación, sino que hay inmersos otros agentes como la familia, la comunidad y los medios de comunicación, entre otros.

- Segundo, los cuestionarios, como fuente información que permiten obtener información general sobre diversos temas y situaciones en contextos específicos, tales como el contexto escolar, y así obtener información de forma generalizada a través de la formulación de preguntas idénticas para todos los participantes, facilitando la comparación de los resultados de forma intergrupala.

Para ello, durante esta propuesta emplearon cuestionarios abiertos y semiestructurados, con el fin de garantizar la recopilación de datos que permitiera obtener información amplia y confiable sobre las necesidades educativas de los actores y recopilar información relevante sobre sus prácticas educativas, culturales y sociales, y a su vez sobre las dinámicas familiares y escolares de los diferentes actores de la comunidad educativa.

- Tercero, árbol de problemas, herramienta que organiza de manera clara y simple la información sobre problemas en diferentes contextos, de esta manera delimitamos el problema, identificamos sus causas y efectos, y buscamos soluciones que permitan priorizar los problemas que requieren atención urgente dentro del contexto escolar.

Dentro del proceso de intervención encontramos que las principales barreras para el desarrollo de los espacios de convivencia escolar efectiva y armónica dentro de la Institución Educativa Atanasio Girardot, está asociados a los patrones de interacción y habilidades sociales “inadecuados” agrupados en deficiencias en el consenso y reconocimiento de normas, en la aplicación de valores como la empatía, el respeto y la tolerancia, así como en el manejo de emociones y la resolución de conflictos y que estos aspectos subrayan la necesidad de fortalecer los vínculos afectivos y el establecimiento claro de normas, a partir del reforzamiento de las estrategias de comunicación efectiva entre la familia, la escuela y la comunidad

Por lo anterior, dentro de este orden de ideas, es importante” la revisión y mejora de procesos administrativos relacionados con el manual de convivencia y las rutas de atención integral para la convivencia escolar, así como el fomento de un liderazgo y motivación organizacional efectivos. Además, se hace necesario gestionar adecuadamente los riesgos psicosociales laborales y promover el desarrollo profesional del personal. Lo que contribuirá de forma significativa a mejorar el clima y ambiente escolar, aumentar la permanencia escolar, reducir sanciones y elevar el rendimiento académico.

De esta manera, se espera que estas mejoras conduzcan a una gestión más asertiva de los problemas psicosociales, una comunicación más efectiva, a una reducción en las agresiones físicas y psicológicas, y el desarrollo de habilidades sociales más robustas. Igualmente, se anticipa una mejora

en los procesos administrativos relacionados con la organización, la consecución de objetivos institucionales y la prevención de factores de riesgo psicosocial en el entorno educativo.

Beneficiarios

Los beneficiarios directos de esta propuesta de intervención psicopedagógica son todos los individuos vinculados a la Institución Educativa Atanasio Girardot del municipio de Florida en el Valle del Cauca (padres, madres y/o cuidadores, estudiantes, personal docente, directivos docentes y administrativos).

La población beneficiaria se encuentra distribuida de la siguiente manera:

- Directivos docentes: 1 rectora encargada.
- Administrativos: 2 vigilantes y 1 encargada de servicios generales.
- Docentes por sedes: principal (14 docentes), Tulio González (13 estudiantes), Cristo Rey (13 estudiantes), Santa Ana (2 docentes), El Bárbula (2 docentes).
- Número de estudiantes por sede: Docentes por sedes: principal (14 docentes), Tulio González (193 estudiantes), Cristo Rey (1 docente), Santa Ana (29 estudiantes), El Bárbula (22 estudiantes).
- Otros beneficiarios: Padres de familia y/o cuidadores, empresas del sector, consejos comunitarios y juntas de acción comunal entre otros.

Fase de formulación

Dentro del fase de formulación de la propuesta de *Intervención Psicopedagógica para el fortalecimiento de las Habilidades Socioemocionales en Estudiantes y Docentes de la sede El Bárbula de la Institución Educativa Atanasio Girardot. ubicada en la zona rural del municipio de Florida- Valle*, se tuvieron momentos, los cuales se estructuraron a partir de la evaluación de las necesidades actuales de la Institución Educativa, identificadas durante la realización del diagnóstico institucional, realizado con padres de familia y/o cuidadores, docentes, administrativos y estudiantes.

En este análisis, se identificó que el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y la importancia de su transversalización en los diferentes planes de áreas y proyectos transversales institucionales, propenden a mejorar los espacios de desarrollo a nivel social, personal, académico y profesional de los actores involucrados, lo que permite el fortalecimiento de sus habilidades emocionales y la interacción social, a través del establecimiento de relaciones positivas y constructivas que propendan al reconocimiento e interiorización de la norma, manejo de las emociones y sentimientos; y, a la apropiación de los valores y procesos, tales como: la empatía, respeto, asertividad, colaboración; autocontrol, resolución de conflictos y trabajo en equipo.

Con lo anterior, se pretende resignificar dentro del contexto escolar la importancia de un buen desarrollo de habilidades socioemocionales en los espacios de interacción y convivencia escolar, para ello, se estructuraron los siguientes momentos los cuales constan de una serie de actividades orientadas al propósito de la propuesta de intervención:

1. Formación a docentes, a través de este proceso los docentes obtendrán herramientas lúdicas, didácticas y pedagógicas que permitirán el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, orientadas al manejo y resolución de conflictos, comunicación asertiva y técnicas o estrategias pedagógicas para la inclusión al currículo, en pro, de fomentar ambientes de respeto y colaboración en el aula, y en el entorno escolar.
2. Formación a estudiantes en habilidades socioemocionales, se propenden a través de actividades lúdicas, pedagógicas y didácticas a fomentar el desarrollo de habilidades como empatía, asertividad, la autogestión, autoconocimiento, habilidades en las relaciones, toma de decisiones, conciencia social, resolución de conflictos y trabajo en equipo, entre otros.
3. La participación comunitaria que se divide en dos espacios; el primero, es un lugar reservado al “diálogo y la reflexión” y el segundo, es un rincón o sala reservada a la práctica de la convivencia, orientados a fortalecer los procesos de mediación escolar, desde la creación de espacios de resolución de conflictos, fortaleciendo la escucha activa y promover la colaboración entre la familia, la escuela y la comunidad.

4. Seguimiento y evaluación; desde el cual, se busca el monitoreo y la evaluación continua de los procesos formativos implementados durante la propuesta, así como, asumir los diferentes desafíos que transitan por la Institución Educativa relacionados con los espacios de convivencia escolar, tras la implantación de las estrategias propuestas que abarcan la participación de los diferentes actores en pro de fortalecer las habilidades socioemocionales, el mejoramiento de la convivencia y la permanencia escolar, el rendimiento académico y la gestión de problemas psicosociales, entre otros factores.
5. Objetivo general y objetivos específicos de la propuesta de intervención psicopedagógica

Como lo hemos mencionado a lo largo del texto, el objetivo de la propuesta de intervención psicopedagogía está orientado al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en Estudiantes y Docentes de la sede El Bárbula de la Institución Educativa Atanasio Girardot ubicada en la zona rural del municipio de Florida- Valle.

Por lo anterior, con el fin de abordar de manera integral las necesidades identificadas durante el desarrollo y construcción de la propuesta se adelantaron las siguientes actividades que abordan las situaciones a intervenir:

1. Capacitar a los docentes de la sede El Bárbula, en el reconocimiento y manejo de emociones, habilidades de comunicación y resolución de conflictos en la Institución Educativa Atanasio Girardot ubicada en la zona rural del municipio de Florida- Valle.
2. Desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes de la sede El Bárbula, a través de actividades lúdicas, prácticas y reflexivas en la Institución Educativa Atanasio Girardot ubicada en la zona rural del municipio de Florida- Valle.
3. Promover la comunicación asertiva y el entendimiento mutuo entre estudiantes y docentes de la sede El Bárbula, en la Institución Educativa Atanasio Girardot ubicada en la zona rural del municipio de Florida- Valle.

4. Fortalecer un programa de mediación en la sede El Bárbula, para resolver conflictos de manera pacífica y constructiva en la Institución Educativa Atanasio Girardot ubicada en la zona rural del municipio de Florida- Valle.

Por consiguiente, para dar cumplimiento al plan de trabajo propuesto se desarrollaron una serie de actividades orientadas a abordar la problemática identificada y con ellos intervenir los espacios y brindar herramientas que propendan a mejorar los espacios de convivencia en la institución educativa focalizada.

Dentro de las acciones propuestas para este plan de intervención encontrarán una serie de actividades lúdicas, didácticas y pedagógicas, orientadas a fortalecer la convivencia escolar en la Institución Educativa, a través del fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, desde los postulados de Álvarez, Riart, Martínez y Bisquerra (Bisquerra, 1998, p.85); a partir, del modelo de programas en psicopedagogía, a través del cual, se propenden fortalecer la convivencia escolar fortaleciendo las habilidades socioemocionales de los docentes y estudiantes, tomando como referente el modelo de programas psicopedagógicos, el cual, ellos definen el programa como una “acción continuada, previamente planificada, encaminada a lograr unos objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades, y/o enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias” (psicopedagógica. 2009. p 2).

En este orden de ideas, cabe señalar, que los procesos de enseñanza y aprendizaje están ‘determinados’ por aspectos socio culturales y de salud de cada individuo. Lo que nos deja entrever que los espacios de socialización inciden en el desarrollo de los individuos, por lo tanto, debemos tener en cuenta, que con relación a los planteamiento de Rafael Bisquerra y Pierre Bourdieu; el trabajo en equipo y colaborativo, ayudan potenciar las competencias a nivel de autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades en las relaciones y toma de decisiones, se requieren de propiciar espacio de construcción social desde el reconocimiento del otro y de sí mismo; lo cual, conlleva a que esa construcción colectiva y social nos propendan espacios de aprendizaje y enseñanza significativo que repercutan en nuestro desarrollo integral de los individuos.

De acuerdo con lo anterior, el plan de intervención psicopedagógico diseñado para fortalecer la convivencia escolar en la institución educativa consta de los siguientes planes de formación, capacitación y de interacción:

Tabla 2. Formación a docentes en habilidades socioemocionales

<p>“Está bien, no estar bien” Vivir es Emocionarse</p>	
<p>Objetivo general: Capacitar a los docentes en el reconocimiento y manejo de emociones, habilidades de comunicación y resolución de conflictos en la Institución Educativa Atanasio Girardot ubicada en la zona rural del municipio de Florida- Valle.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Fortalecer las competencias socioemocionales como una estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa Atanasio Girardot ubicada en la zona rural del municipio de Florida- Valle. Disminuir la incidencia de conflictos y promover una cultura de paz y respeto en la institución educativa. 	
<p>Estrategias: talleres de formación, actividades prácticas y grupos de apoyo.</p>	<p>Indicadores: Número de docentes capacitados, evaluaciones de las capacitaciones, número de docentes que han implementado técnicas de habilidades socioemocionales en sus aulas.</p>
<p>Formas de medición de los resultados o impacto:</p> <ul style="list-style-type: none"> Que los docentes de la I.E, reconozcan y manejen sus emociones, adquieran habilidades de comunicación y resolución pacífica de conflictos para propiciar espacios de sana convivencia. Que mejore la capacidad de los docentes para manejar conflictos y fomentar un ambiente de respeto y colaboración en el aula. 	
<p>Instrumentos de evaluación: Cuestionario autoevaluación, encuesta semiestructurada y registro anecdótico</p>	<p>Tiempo total de aplicación de la propuesta: 12 horas y 30 minutos Taller No.1 Habilidades socioemocionales: 3 horas Taller No.2 Inteligencia socioemocional: 2 horas y 30 minutos Taller No.3 Habilidades socioemocionales incorporación al currículo: 7 horas</p>
<p><i>Nota.</i> Elaboración propia 2024</p>	

Tabla 3. Capacitación a estudiantes en habilidades socioemocionales

<p>“Está bien, no estar bien” Vivir es Emocionarse</p>	
<p>Meta u objetivo: Desarrollar competencia socioemocional en los estudiantes a través de actividades prácticas y reflexivas en la Institución Educativa Atanasio Girardot ubicada en la zona rural del municipio de Florida- Valle</p> <p>Objetivos específicos: Fortalecer las competencias socioemocionales como una estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa Atanasio Girardot ubicada en la zona rural del municipio de Florida- Valle. Disminuir la incidencia de conflictos y promover una cultura de paz y respeto en la institución educativa.</p>	
<p>Estrategias: Talleres formativos de educación socioemocional, talleres de manejo de emociones, actividades de empatía y resolución de conflictos.</p>	<p>Indicadores: Número de estudiantes participantes en el programa, auto informes de habilidades socioemocionales, observaciones de comportamientos socioemocionales, número de estudiantes que reportan mejoras en su habilidad para manejar emociones y conflictos.</p>
<p>Formas de medición de los resultados: Qué los estudiantes de la I.E, desarrollen habilidades socioemocionales a través de actividades prácticas reflexivas para propiciar espacios de sana convivencia. Aumentar la empatía, asertividad, autocontrol y habilidades de resolución de conflictos en los estudiantes.</p>	
<p>Instrumentos de evaluación: Autoinformes, test, rúbricas de percepción, encuestas.</p>	<p>Tiempo total de aplicación de la propuesta: 15 horas y 25 minutos Taller No.1 Autoconciencia: 3 horas y 35 minutos Taller No.2 Autogestión: 3 horas y 25 minutos Taller No.3 Conciencia social: 3 horas y 30 minutos Taller No.4: Habilidades de la relación: 2 horas y 20 minutos Taller No.5 Toma de decisiones: 2 horas y 55 minutos</p>
<p>Nota. Elaboración propia 2024</p>	

Tabla 4. Participación comunitaria

Espacios de diálogo y reflexión

<p>“Está bien, no estar bien” Vivir es Emocionarse</p>		
<p>Objetivo general: Promover la comunicación asertiva y el entendimiento mutuo entre estudiantes y docentes en la Institución Educativa Atanasio Girardot ubicada en la zona rural del municipio de Florida- Valle.</p> <p>Objetivos específicos: Propiciar espacios de diálogo y reflexión como una estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa Atanasio Girardot ubicada en la zona rural del municipio de Florida- Valle. Disminuir la incidencia de conflictos y promover una cultura de paz y respeto en la institución educativa.</p>		
<p>Estrategias: Reuniones regulares, círculos de diálogo, actividades de escucha activa.</p>		<p>Indicadores: Número de espacios de diálogo y reflexión implementados, número de conflictos resueltos a través del uso de estos espacios, nivel de participación, percepción de mejora en la comunicación.</p>
<p>Formas de medición de los resultados: Que la comunidad educativa promueva espacios de comunicación asertiva y el entendimiento mutuo entre los diferentes actores de la I.E. Promover la comunicación, el entendimiento mutuo y la resolución pacífica de conflictos entre los estudiantes.</p>		
<p>Instrumentos de evaluación: Buzón de percepción y registros de visitas</p>	<p>Metodología: Taller práctico/ capacidad instalada, se pretenden que las actividades aquí propuestas puedan ser utilizadas diariamente por los estudiantes que lo consideren pertinente Tiempo de desarrollo del taller: 9 horas Número de secciones de realización del taller: 4 Actividades por sesión: Sesión No.1: 1/ duración: 2 horas; Sesión No.2: 2 y 3/ duración: 3 horas; Sesión No.3: 4/ duración: 2 horas; Sesión No.4: 5/ duración: 4 horas.</p>	<p>Tiempo total de aplicación de la propuesta: 9 horas. Sesión No.1 Semáforo de la convivencia: 2 horas. Sesión No.2 Escalera y rincón de convivencia: 3 horas y 25 minutos. Sesión No.3 Aprendo jugando, aprendo socializando: 2 horas y 15 minutos Sesión No.4: Mundo de emociones: 2 horas Sesión No.5 Toma de decisiones: 2 horas y 55 minutos</p>
<p>Nota. Elaboración propia 2024</p>		

Tabla 5. Fortalecimiento programa de mediación escolar

<p>“Está bien, no estar bien” Vivir es Emocionarse</p>	
<p>Meta u objetivo: El objetivo general es desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes que promuevan la resolución pacífica de conflictos desde los espacios de mediación escolar en la Institución Educativa Atanasio Girardot ubicada en la zona rural del municipio de Florida- Valle.</p> <p>Objetivos específicos: Fortalecer el programa de mediación para resolver conflictos de manera pacífica y constructiva, a través del fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en la Institución Educativa Atanasio Girardot ubicada en la zona rural del municipio de Florida- Valle Disminuir la incidencia de conflictos y promover una cultura de paz y respeto en la institución educativa.</p>	
<p>Estrategias: Capacitación de mediadores, implementación de protocolos de mediación, seguimiento de casos.</p>	<p>Indicadores: Número de mediaciones realizadas, percepción de resolución de conflictos, número de mediadores formados, porcentaje de conflictos resueltos mediante mediación respecto al total de conflictos reportados.</p>
<p>Formas de medición de los resultados: Qué la comunidad educativa contemple las diferentes acciones encaminadas a la resolución del conflicto, apropiándose de los espacios de resolución colaborativa y pacífica de conflicto.</p>	
<p>Instrumentos de evaluación: Cuestionario semiestructurado, lluvia de ideas, mural, registro anecdótico</p>	<p>Tiempo total de aplicación de la propuesta: 13 horas y 25 minutos Taller No.1 La mediación escolar como un sistema alternativo de resolución de conflictos: 3 horas y 45 minutos. Taller No.2 La mediación escolar trabajo en equipo: 2 horas y 40 minutos Taller No.3 Habilidades para la vida desde la lúdica como una estrategia psicopedagógica para el fortalecimiento de las habilidades sociales en los procesos de mediación escolar: 7 horas</p>
<p><i>Nota.</i> Elaboración propia 2024</p>	

Conclusiones

La propuesta de intervención psicopedagógica orientada al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes y docentes de la Institución Educativa Atanasio Girardot se realiza a través de la implementación de actividades lúdicas y pedagógicas y la aplicación de instrumentos de evaluación que propenda a dar respuesta las necesidades de la Institución Educativa frente a los procesos de convivencia escolar. Por lo anterior, los resultados obtenidos con relación a los objetivos y momentos planteados son:

Momento de capacitación a docentes, en el cual se busca el reconocimiento y el manejo de emociones, habilidades de comunicación y resolución de conflictos de las y los docentes de la Institución Educativa; podemos inferir que la percepción y la receptibilidad a nivel general fue positiva y las actividades propuestas se consideran pertinentes para fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en las prácticas educativas; a nivel individual y/o profesional. Así mismo, en incorporación en las actividades diarias que se desarrollan en el entorno escolar en las diferentes áreas de intervención que se abordan desde las aulas en la escuela que tienen incidencia en los procesos de convivencia escolar y resolución de conflictos, al igual que a nivel académico y comportamental.

Por lo tanto, se quiere con ello significar que en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la lúdica juega un papel predominante a nivel de la salud mental, así como en las relaciones familiares y sociales, porque a través de ella, se desarrollan las bases y conocimientos de las competencias sociales y emocionales, y es por esto que esta propuesta de intervención psicopedagógica está orientada a aprender a partir de la creación de vínculos en las relaciones interpersonales e intrapersonales, la toma de decisiones y la resolución pacífica de conflictos.

En esta perspectiva; cabe mencionar que la prevención del conflicto escolar y de las alteraciones psicosociales que provienen del entorno escolar, nos invitan a repensarnos las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta la circulación dialógica entre el pasado/presente y futuro, a través de las políticas de inclusión que apuntan a la diversidad social y cultural, de aquí la importancia de reconocer el rol del docente y la comprensión de las prácticas sociales que desconfiguren los espacios

que promueven vulneración de derechos a nivel de convivencia escolar, promoviendo el aprendizaje activo a través de la exploración y la práctica y el diálogo que conlleve a la interacción con otros.

Por lo anterior, cabe señalar que es de vital importancia que los y las docentes de la Institución Educativa, promuevan prácticas de autocuidado a nivel personal y laboral, teniendo en cuenta que las habilidades socioemocionales juegan un rol importante en el desarrollo de la labor docente, dejando entrever que el conocerse a sí mismo y manejar sus emociones, les permite trazarse metas y alcanzarlas de manera oportuna, así mismo va permitir construir relaciones interpersonales más armónicas entre los integrantes de la comunidad educativa.

De igual forma, va a permitir que las docentes puedan tomar decisiones responsables orientadas al logro de las metas y los objetivos institucionales, lo que incide en la disminución de las situaciones de agresividad que se presentan en la institución. De esta manera, se promueve al interior de la institución el desarrollo de habilidades y/o competencias orientadas a la adaptabilidad, empatía y manejo del estrés. En adelante, los y las docentes pueden enfrentar las situaciones de incertidumbre y/o demás desafíos que se les presenten durante el desarrollo de las actividades diarias.

Para el momento de capacitación a estudiantes en el cual, se propone desarrollar habilidades socioemocionales, a través de actividades lúdicas, prácticas y reflexivas, encontramos que, el reconocer la diversidad como una condición estructural de la condición humana que se encuentra presente en lo singular, en lo colectivo y en lo contextual, conlleva a comprender que la convivencia escolar es poner en práctica los espacios de comunicación; de tal manera que, las personas tengan en cuenta la posibilidad de crecer y permitir que los otros crezcan, aceptando y respetando la diversidad, las formas de vida y las opiniones de los demás.

Es así como, en la población que conforma la comunidad educativa estudiantil, se tuvo en cuenta los matices de la diversidad entre los grupos, al igual que los procesos socio históricos de sus dinámicas e interacciones sociales. Sin embargo, cabe señalar que sus trayectorias individuales y colectivas generan situaciones propias y condiciones de vida particulares que inciden en las dinámicas del contexto escolar y es así como ellos adoptan comportamientos que no son apropiados y que son poco responsables para enfrentar los desafíos diarios de la vida y las rutinas escolares,

generando conductas disruptivas que alteran las dinámicas de interacción social colectiva y la convivencia escolar.

Por otro lado, podemos identificar que los tiempos de atención en las actividades propuestas relacionadas con prácticas de contemplación y la inmovilidad absoluta que requieren periodos de concentración prolongados les generan ansiedad, aburrimiento y distracción, es decir, que aquellas actividades que requieren de conciencia plena como el “mindfulness”, que ayuda a la integración de la persona, reconociendo y regulando sus emociones, pensamientos, y acciones, a nivel del contexto escolar y en el grupo poblacional y que no es producto, ni una constante en las dinámicas sociales y culturales de la comunidad, no tienen un “significado y reconocimiento” desde identidad e interculturalidad en los espacios de búsqueda de bienestar.

Cabe mencionar que, por la diversidad étnica y cultural de los estudiantes de la comunidad educativa se desencadenan y desarrollan conductas socioculturales propias del entorno en el cual interactúan, las cuales se reflejan en las conductas de inadaptabilidad y agresividad que provienen de la adopción de acciones afirmativas a estereotipos actuales que marcan la mentalidad, gustos e intereses de las personas desde la infancia, bloqueando la capacidad crítica y vienen desencadenando prácticas discriminatorias que afectan la convivencia escolar.

Finalmente, podemos observar que se requiere ahondar más, en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes de la Institución Educativa, especialmente en la competencia de autogestión, de tal forma que les permita a los estudiantes de la Institución Educativa afrontar las emociones desfavorables o negativas, que les ayude a evitar los enfrentamientos innecesarios, las conductas disruptivas y las agresiones físicas y verbales, y que se planteen objetivos alcanzables y aprendan de los errores propios y ajenos, resolviendo los conflictos de manera pacífica a través del dialogo y del reconocimiento de las emociones propias y de los demás, establecer relaciones intrapersonales e interpersonales asertivas y tomar buenas decisiones orientadas a fomentar espacios de sana convivencia.

La participación comunitaria, en el cual, se promueve la comunicación asertiva y el entendimiento mutuo entre los diferentes actores, a través de un espacio de diálogo y reflexión y del programa de mediación

escolar, podemos observar que aunque desde los procesos de mediación fortalecemos las habilidades socioemocionales de acuerdo con Rafael Bisquerra y Pierre Bourdieu; y teniendo en cuenta que el trabajo en equipo y colaborativo, ayudan potenciar las competencias a nivel de autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades en las relaciones y toma de decisiones, se requieren de propiciar espacio de construcción social desde el reconocimiento del otro y de sí mismo.

En el contexto educativo, es importante reconocer que la escuela no es el único entorno donde se recibe educación, sino que también la familia y los medios de comunicación juegan un rol importante y estos entornos como la familia-escuela-comunidad-medios de comunicación, promueven estructuras y relaciones simbólicas entre cada una y entre los individuos. Por consiguiente, es muy importante reconocer que en los procesos de mediación escolar de la Institución Educativa se promueven las buenas relaciones y el pensamiento crítico, de aquí la importancia que los mediadores escolares adquieran herramientas que les permitan abordar y afrontar los conflictos y nuevas formas de relacionarse y convivir con las dinámicas sociales que se gestan en el entorno escolar.

Por lo anterior, desarrollar habilidades socioemocionales que permitan abordar los espacios de mediación escolar, entre los integrantes del programa y los demás miembros de la comunidad educativa, permite que actúen como apoyo y desarrollen nuevas habilidades y capacidades para gestionar los problemas que se le presenten en el entorno escolar.

A nivel de las actividades realizadas durante la implementación del programa de intervención psicopedagógico, podemos evidenciar que la construcción del espacio de diálogo y reflexión se está construyendo de forma continua durante la realización de las actividades propuestas con la ayuda de los estudiantes quienes, aportan sus habilidades y competencia para construir el espacio desde la colectividad y de esta manera propiciar el espacio de pertenencia y apropiación colectiva.

Para finalizar, es importante señalar, la importancia de las competencias socioemocionales en los procesos de convivencia escolar y en las dinámicas de interacción social en la promoción de las prácticas que conllevan al autocuidado durante los procesos de desarrollo o formación integral, siendo estas, un complemento que da respuesta a las necesidades sociales, a partir, de que las personas entiendan y regulen sus emociones, sientan y

muestren empatía por y hacia los demás, establezcan y desarrollen relaciones positivas, tomen decisiones responsables y definan y alcancen sus metas personales.

Referencias

Bisquerra, R. (2009). Naturaleza de la emoción, Psicopedagogía de las emociones, (pp.15-23). Editorial síntesis.

Congreso de la República. (2022). Colombia con alarmante aumento en cifras de Bullying. <https://www.senado.gov.co/index.php/el-senado/noticias/13-senadores/4205-colombia-con-alarmando-aumento-en-cifras-de-bullying>

Coronado-Peña, J., Estrada-Mosquera, Á. y Torres-Mosquera, L. (2021). Experiencia multicultural y su relación con la convivencia escolar. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 341-364. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.22>

Fundación Plan. (2017). Comprometidos con el desarrollo del país informe anual de gestión 2017. Estudio sobre la convivencia escolar en Colombia. https://www.plan.org.co/wp-content/uploads/2018/12/Plan_InformeResumen_VF.pdf

Ley 115 de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 1620 de 2013. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>

Manual de convivencia Institución Educativa Atanasio Girardot Florida- Valle.

Morin, Edgar. Ciurana, Emilio R. Motta, Raúl D. (2002). Educar en la era planetaria: El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. UNESCO. Universidad de Valladolid.

Observatorio de territorios étnicos y campesino. <https://consejos.etnoterritorios.org/es/listado-de-consejos?id=fe83b3493351313f9e440d0eef4357ff>

Oliveros P, Verónica B. La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. (2018). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela <https://www.redalyc.org/journal/3761/376157736006/html/>

Parra, Lina; Neira, María Consuelo. (2002). Fortaleciendo las habilidades socioemocionales en la niñez media en un Entorno Virtual de Aprendizaje en pos pandemia. Universidad cooperativa de Colombia. Pág. 29 <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/7ad0007a-fa02-42e9-9a2a-1d2a360cae0a/content>

Plan decenal de salud Pública 2022-2031. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/PSP/documento-plan-decenal-salud-publica-2022-2031.pdf>

Programa Educativo Institucional. Institución Educativa Atanasio Girardot Florida- Valle.

Verdeja; Muñiz. María. (2016). Paulo Freire: Aportaciones para una convivencia intercultural. Universidad de Oviedo. España.

CAPÍTULO 3

Propuesta de intervención psicopedagógica para docentes de primera infancia en habilidades asociadas a la inteligencia emocional

Psychopedagogical intervention proposal
for early childhood teachers in skills
associated with emotional intelligence

*Kelly Carolina Franco Candado**
*María Fernanda Vargas Salazar***

* Psicóloga, Magister en Psicopedagogía, kcfc94@hotmail.es. ORCID<https://orcid.org/0009-0004-1808-131X>

** Profesional en Psicología, Magister en Psicopedagogía. Docente-investigadora del Programa de Psicología de la UPB seccional Palmira, vinculada al grupo de investigación en pedagogía y desarrollo humano. Coordinadora del semillero de investigación Cognición y Emoción. Integrante Grupo de investigación Pedagogía y Desarrollo Humano. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1605-8499> correo: maria.salazar@upb.edu.co

Resumen

Es fundamental que en el contexto educativo se promueva el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional, permitiendo a los niños y niñas desde temprana edad percibir, comprender y regular sus emociones. Estas habilidades son esenciales para un desarrollo integral y éxito social.

Por tanto, esta propuesta de intervención psicopedagógica en la Unidad de Transformación Social Nuevo Latir, tiene el objetivo de fortalecer las habilidades de inteligencia emocional en 12 agentes educativas de primera infancia. Los objetivos incluyen sensibilizar a las educadoras sobre la importancia de la gestión emocional, proporcionar herramientas digitales para la autoformación y fomentar una comunidad de aprendizaje. El diseño de la propuesta incluye un proceso de 10 meses donde se abordarán módulos de formación sobre identificación, comprensión y regulación de emociones, apoyados por una aplicación digital, AprEmo, y asesorías bimestrales.

Esta propuesta representa un enfoque innovador en el campo de la autoformación, respondiendo a la creciente demanda de recursos que permitan a los educadores fortalecer sus competencias y mejorar significativamente sus prácticas pedagógicas en la primera infancia. Al brindar herramientas accesibles y prácticas, esta iniciativa contribuye a elevar la calidad de la educación y a garantizar un desarrollo integral de los niños desde los primeros años de vida.

Palabras Clave: Educación emocional, primera infancia, intervención psicopedagógica, habilidades socioemocionales.

Abstract

It is essential to promote the development of emotional intelligence skills in the educational context, allowing children from an early age to perceive, understand, and regulate their emotions. These skills are crucial for holistic development and social success.

Therefore, this psychopedagogical intervention proposal at the Nuevo Latir Social Transformation Unit aims to strengthen emotional intelligence skills among 12 early childhood educators. The objectives include raising awareness among educators about the importance of emotional management, providing digital tools for self-training, and fostering a learning community. The proposal design includes a 10-month process where modules on identifying, understanding, and regulating emotions will be addressed, supported by a digital application, AprEmo, and bimonthly consultations.

This proposal represents an innovative approach in the field of self-training, responding to the growing demand for resources that allow educators to enhance their competencies and significantly improve their pedagogical practices in early childhood. By providing accessible and practical tools, this initiative contributes to raising the quality of education and ensuring a holistic development of children from their early years.

Keywords: Emotional Education, Early Childhood, Psychopedagogical Intervention, Socio-Emotional Skills

Introducción

Colombia abraza una historia de más de 50 años de violencia dada por un conflicto a nivel político, económico y social; este conflicto ha estado mediado por relaciones agresivas y violentas, en parte gracias a la presencia de diversos grupos al margen de la ley en el país. Estas dinámicas relacionales han permeado a muchas generaciones en los diferentes ámbitos de la vida humana como la familia, la escuela, los barrios, las comunidades, entre otros. Es relevante comprender la violencia como un fenómeno caracterizado por el uso deliberado de la fuerza para lograr un objetivo, generando situaciones de imposición, intimidación, perjuicio y daño a aquellos que las experimentan, lo que conlleva al deterioro de las relaciones humanas y a la disminución de las condiciones de bienestar de las personas involucradas (Ministerio de la protección Social e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2004).

A demás de ello, en Colombia, al igual que en muchos otros países, no hay un único estilo de crianza que predomine en todas las familias. Sin embargo, se pueden identificar ciertas tendencias y patrones comunes en las prácticas de crianza.

Uno de los estilos de crianza que ha sido identificado en Colombia es el autoritario, donde los padres tienden a establecer reglas estrictas y a exigir obediencia absoluta por parte de los hijos, a menudo utilizando castigos físicos o verbales como forma de disciplina. Este estilo puede estar influenciado por la cultura del país y por las tradiciones familiares. Esta rigidez en las interacciones familiares puede resultar en efectos negativos en el bienestar psicológico de los niños, contribuyendo a niveles elevados de ansiedad, baja autoestima y dificultades en la resolución de conflictos.

Esto se evidencia en las estadísticas presentadas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en el 2018, donde se atendieron 7.486 casos, de los cuales 5.488 fueron por negligencia, 1.573 por maltrato físico, 399 por maltrato psicológico y 26 casos por otros tipos de agresión en el territorio colombiano.

Con esto, la directora general del ICBF expresó la necesidad de desmentir las normas sociales que ocultan y perpetúan la violencia, ya que resulta inaceptable el castigo físico como manera de crianza de los niños y niñas (ICBF, 2018). Además, de acuerdo con Unicef Colombia (2014)

las denuncias realizadas en el medio familiar alcanzaron los 9.708 casos, donde la mayoría correspondía a denuncias de adolescentes entre los 12 y 17 años, niños entre los 5 y 9 años y un 13% en niños entre los 0 y 5 años.

Además de la violencia utilizada como forma de crianza de los niños y niñas, la sociedad contemporánea impone un ritmo de vida acelerado a los individuos, gracias a la influencia de fenómenos como la globalización, la era digital y la tecnología. A esto se le suma los diferentes conflictos internos como la guerra, la desigualdad y la pobreza, dejando al sujeto con escasas herramientas para asumir situaciones de estrés, ansiedad y depresión, que al final, se convierten en un factor de riesgo para los problemas sociales y de salud mental (Ministerio de Salud, 2018).

Según el boletín de salud mental N°4, salud mental en niños, niñas y adolescentes actualizado en el 2018, 44.931 niños y niñas de 0 a 4 años fueron atendidos debido a situaciones que implicaban un riesgo para su integridad, esto se relacionó con realidades socioeconómicas y psicosociales. En cuanto a las tasas de intento de suicidio del 2016 al 2017, se encontraron 180 casos en niños de 5 a 9 años. Con relación a diagnóstico como la depresión se encontró que entre el 2009 y 2017 hubo un total de 141.364 casos atendidos de personas entre 0 a 19 años, siendo el 2017 en el que más población se atendió.

Así mismo, en relación con la ansiedad por separación de la niñez se atendieron 5.991 personas y de acuerdo con los trastornos alimenticios, 38.896 casos fueron atendidos con diagnóstico de la ingestión de alimentos, siendo el grupo de niños de 0 a 4 años el mayor número de personas atendidas. Para el año 2022, de acuerdo con el Ministerio de Salud y Protección Social, el 44,7% de niños y niñas presentaron indicios de algún problema mental y el 2,3% presentaron un trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

Las situaciones expuestas anteriormente frente a la violencia y los problemas de salud mental en niños y niñas, llevan a pensar en el papel que cumple la escuela y toda la comunidad educativa en el ejercicio de la formación integral y como agente protector de los derechos fundamentales de los niños y las niñas. Por lo tanto, la escuela no puede ser un escenario enfocado únicamente en los procesos cognitivos de aprendizaje académico formal, sino que también debe ser enfocado, como propone Unicef (2021) “en la promoción de buenos tratos en las familias, en la entrega de recursos

psicosociales al mundo adulto, en el apoyo y protección a la salud mental comunitaria, y en la prevención de la pobreza infantil” (p.5).

En la primera infancia se presentan rasgos actitudinales y comportamentales en torno a la relación consigo mismo, con el otro y con el mundo, destacándose el egocentrismo, la baja tolerancia a la frustración, la imposibilidad de manifestar las emociones y la dificultad de resolver conflictos. Por lo tanto, incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje la dimensión emocional, cobra gran importancia, debido a que el saber focalizar las emociones garantiza un éxito en cuanto al desempeño personal y social, lo cual también se complementa con lo que describe Goleman (Citado por Gómez, 2017) en términos de enriquecer la inteligencia emocional, implica cultivar habilidades como el autocontrol, la capacidad de autorregularse, el impulso intrínseco y el conocimiento tanto de las propias emociones como de las emociones de los demás.

Por ende, para lograr un desarrollo integral exitoso teniendo en cuenta las dimensiones física, cognitiva, social y emocional es indispensable reconocer al agente educativo/a o maestro/a como figura influyente en la construcción personal y social del niño o la niña, es decir, que su rol como educador no debe quedarse solamente en la dotación del conocimiento, sino en la profundidad de conocer a sus estudiantes, comprender lo que están sintiendo, interesarse por su modo de ver el mundo y cómo se relaciona con este. Esto implica que la educación se dirige tanto a los niños como a los agentes educativos. Es esencial formar a estos agentes en competencias socioemocionales y en la creación de estrategias para promover el desarrollo emocional, ya que la educación emocional desempeña un papel clave en la construcción de sociedades funcionales.

En este orden de ideas, al realizar la contextualización de la problemática planteada anteriormente frente a la necesidad de contribuir a la formación de habilidades asociadas a la inteligencia emocional en los agentes educativos, se plantea el diseño de una propuesta de intervención psicopedagógica para los agentes educativos de la Unidad de Transformación Social (UTS) Nuevo Latir en la ciudad de Cali, en la cual se brinden herramientas que le permitan a los agentes potenciar el desarrollo emocional en los niños y niñas. Por tanto, para esta propuesta de intervención se genera la siguiente pregunta evaluativa ¿Qué estrategias psicopedagógicas

pueden fortalecer las habilidades asociadas a la inteligencia emocional en docentes de primera infancia?

En este orden de ideas, la educación emocional surge como una respuesta a la necesidad de gestionar las emociones de manera efectiva, basándose en los principios de la inteligencia emocional y dirigida al desarrollo de competencias emocionales tanto a nivel individual como social. A lo largo del tiempo, diversos modelos han contribuido al entendimiento y aplicación de la educación emocional en diferentes contextos, desde el trabajo pionero de Salovey y Mayer hasta las propuestas más recientes de autores como Bisquerra, Goleman, Bar-On y Fernández-Berrocal y Extremera.

El modelo de Salovey y Mayer (1990) se centra en la percepción, asimilación, comprensión y reflexión de las propias emociones, mientras que el de Bar-On (1997) incluye aspectos intra e interpersonales y destaca la importancia de la evaluación de la inteligencia emocional para mejorar el desempeño y liderazgo. Goleman (1995) enfatiza la importancia del autoconocimiento, la gestión emocional, la empatía y las habilidades sociales en el desarrollo de la inteligencia emocional, proponiendo su aplicación en la escuela como una forma de alfabetización emocional. Por su parte, Bisquerra (2000) aboga por integrar la educación emocional en los sistemas educativos como parte esencial del desarrollo integral de los estudiantes (Citado por Machado, 2022).

Para el diagnóstico de la presente propuesta se tuvo en cuenta el referente teórico de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990), con el propósito de realizar una evaluación diagnóstica desde las 4 habilidades emocionales jerarquizadas desde un nivel básico a un nivel complejo. La primera habilidad, la percepción emocional está en un nivel básico, el sujeto logra identificar y reconocer tanto sus propias emociones como los de los demás, prestando atención y decodificando las expresiones fisiológicas y cognitivas como los gestos faciales, el tono de voz y el lenguaje corporal.

La segunda habilidad la facilitación o asimilación emocional, se incrementa el nivel cognitivo al darse cuenta de las emociones cuando se solucionan problemas, interviniendo en procesos cognitivos como la toma de decisiones, selección, pensamiento creativo, entre otros, es decir, que

cuando se tiene esta habilidad se logra que la emoción influya sobre el razonamiento y el procesamiento de la información.

La tercera habilidad, la comprensión emocional que se ubica en un nivel superior y posibilita tener una respuesta anticipada y retrospectiva del amplio repertorio de señales de las emociones secundarias, reconociendo las causas y las consecuencias de las acciones contradictorias a las manifestaciones de los sentimientos. Finalmente, la cuarta habilidad, la regulación emocional reconocida en el nivel más complejo de la escala jerárquica, por la capacidad que tiene el sujeto de experimentar la emoción y lograr un ejercicio de reflexión para dar un manejo adecuado a la información que la acompaña, en función de la utilidad tanto a nivel intrapersonal como interpersonal.

Tomando como referencia los resultados de dicha fase diagnóstica, se toma como referencia teórica para la construcción de la propuesta de intervención a Bisquerra (2005) que propone que la educación emocional debe ser prioritaria en los sistemas educativos y abarcar aspectos psicopedagógicos como la fundamentación teórica, el análisis de necesidades, la formulación de objetivos, el diseño de programas, la aplicación de actividades y la evaluación de los programas.

Según Bisquerra (2005) “la educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales. Incluye los aspectos psicopedagógicos de fundamentación, análisis de necesidades, formulación de objetivos, diseño de programas, aplicación de actividades, técnicas y estrategias metodológicas, evaluación de programas” (p.172). Además, sugiere un modelo específico de formación en educación emocional para el profesorado, que incluye competencias como la conciencia emocional, la regulación emocional, la motivación, las habilidades socio-emocionales, el bienestar subjetivo y el *fluir*.

Esta teoría se fundamenta en la idea de que la educación emocional es clave para el desarrollo personal y social de los individuos, y debe integrarse en todos los niveles del sistema educativo para garantizar un aprendizaje completo y significativo. Bisquerra (2005, 2010) propone un modelo de educación emocional dirigido al profesorado, enfocado en el desarrollo de competencias prácticas. Este modelo tiene como objetivo principal facilitar el crecimiento de los docentes en las siguientes áreas emocionales:

- **Conciencia emocional:** Se refiere al conocimiento y comprensión de las propias emociones.
- **Regulación emocional:** Implica la habilidad para gestionar y controlar las emociones de manera efectiva.
- **Motivación:** Relacionada con la capacidad de automotivarse y motivar a otros, considerándola como un aspecto fundamental de la educación emocional.
- **Habilidades socio-emocionales:** Comprende un conjunto de técnicas destinadas a mejorar las relaciones interpersonales, creando un ambiente social propicio para el trabajo en equipo.
- **Bienestar subjetivo:** Involucra acciones que promueven la reflexión sobre el bienestar y la felicidad, así como su relación con el entorno.
- **Fluir:** Se considera como una experiencia óptima que contribuye al bienestar general, enfocándose en aprender a adaptarse con flexibilidad a diversas situaciones y contextos.

Fase Diagnóstica

La fase diagnóstica se planteó como objetivo el análisis de las necesidades relacionadas al fortalecimiento de habilidades asociadas a la inteligencia emocional en 12 docentes de primera infancia de la UTS Nuevo Latir de Santiago de Cali. Para ello inicialmente se identificó el nivel de desarrollo de habilidades asociadas a la inteligencia emocional en 12 docentes de primera infancia, posteriormente, se reconocieron los saberes previos de los mismos frente al tema y finalmente, se indagó acerca de la formación en habilidades asociadas a la inteligencia emocional en los docentes con el equipo técnico del programa de Primera Infancia de Santiago de Cali.

Para el desarrollo de esta fase diagnóstica y posterior diseño de la propuesta, se acudió a la metodología de marco lógico, ampliamente utilizada en la planificación y gestión de proyectos. Sus objetivos principales son orientar el proceso de conceptualización, diseño, ejecución y evaluación de proyectos, centrándose en la definición clara de objetivos, la consideración de los beneficiarios y la promoción de la participación y la comunicación efectiva entre todas las partes involucradas en el proyecto. (Ortegón et al, 2005)

Para la recolección de información diagnóstica se emplearon instrumentos como el TMMS-24 es una versión adaptada al español (Fernández, et.al, 2002), este es un cuestionario compuesto por 24 preguntas tipo Likert a través de la que se evalúa tres factores relacionados con la inteligencia emocional, utilizando 8 preguntas por factor. En Colombia, Gómez et al. (2008) realizaron la validación del TMMS-24, obteniendo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,927 para la escala total, y los siguientes valores para las tres subescalas: atención (0,90), precisión (0,88) y reparación (0,88). Estos resultados indican un alto nivel de confiabilidad de la prueba. La aplicación de este instrumento permitió reconocer las destrezas que posibilitan ser consciente de las propias emociones y la capacidad para regularlas.

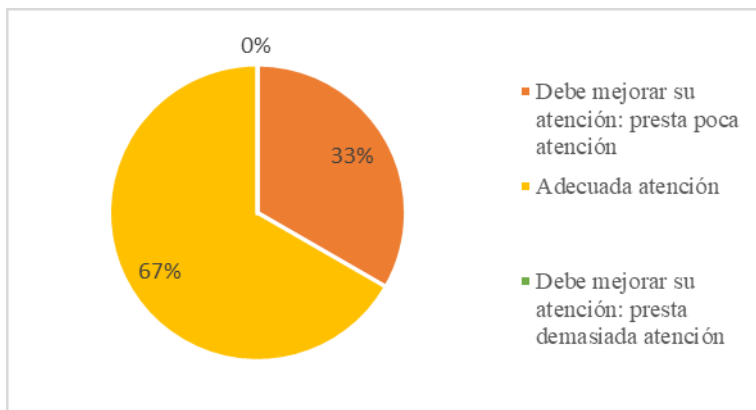
Adicionalmente se realizó un grupo focal, que Kitzinger (1995) describe como un método que implica la comunicación entre el investigador y los participantes, con el objetivo de obtener información. Esta técnica resulta especialmente beneficiosa para indagar en los conocimientos de las agentes educativas frente a las habilidades asociadas a la inteligencia emocional. Finalmente, se empleó la entrevista, con el propósito de indagar desde la parte directiva acerca de los procesos y acciones de formación que se realizan para acompañar a las agentes educativas.

Resultados del Diagnóstico

Nivel de desarrollo de habilidades asociadas a la inteligencia emocional de agentes educativas

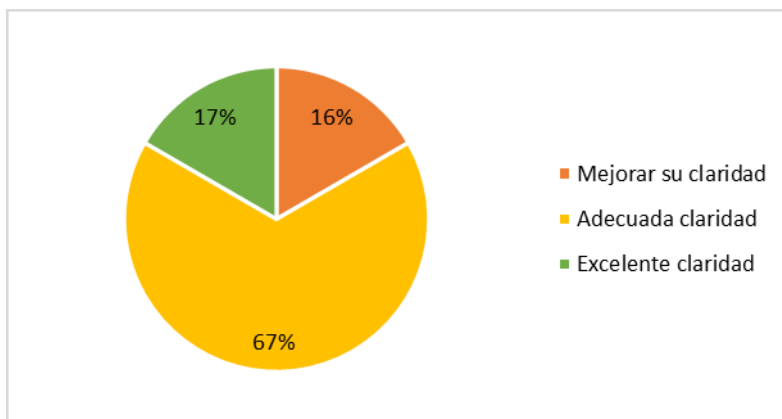
El análisis de los resultados se dará teniendo en cuenta las tres dimensiones que evalúa y las diferentes correlaciones. La primera dimensión es la atención emocional, que comprende la percepción de las propias emociones, es decir la capacidad de sentir y expresar las emociones de forma adecuada. Así como lo muestra la Gráfica 1, se identifica que el 67% de las agentes educativas tienen una adecuada atención, es decir reconocen cómo se sienten y logran expresarlo de una manera que puede ser entendido, se encontró también que el 33% de las agentes educativas deben mejorar su atención lo que refleja una falta de capacidad para reconocer sus propias emociones.

Gráfica 1. Atención emocional



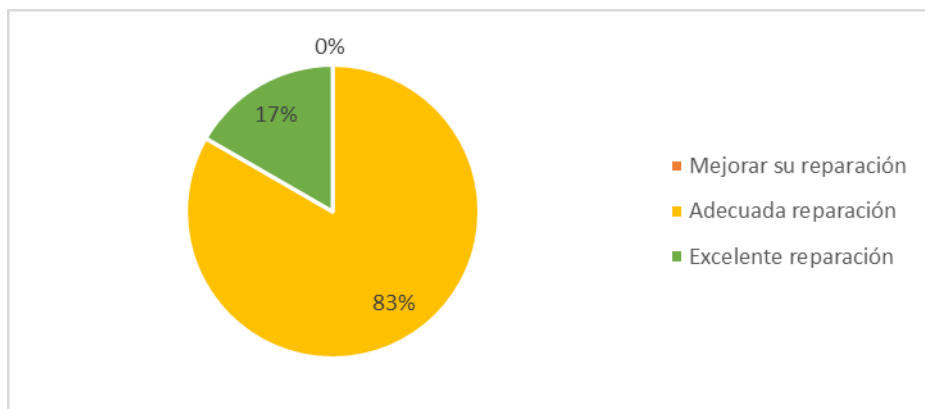
La segunda dimensión es la claridad emocional, la cual evalúa la percepción que se tiene sobre la comprensión de los propios estados emocionales, donde se identifica que el 67% de las agentes educativas tiene una claridad frente a sus propios estados emocionales y el 17% de ellas se encuentra entre mejorar su claridad y excelente claridad.

Gráfica 2. Claridad emocional



Finalmente, la tercera dimensión es la reparación emocional, entendida como la capacidad para regular los propios estados emocionales de forma correcta, como lo muestra la gráfica 3, el 83% de las participantes reconocen tener la capacidad para regular de forma adecuada sus emociones y el 17% de forma adecuada.

Gráfica 3. Reparación emocional



De manera general, se identifica que 10 de las agentes educativas participantes se encuentran en niveles adecuados en cuanto a los rasgos de metacognición emocional y 2 de ellas se identifican con un nivel excelente en las tres dimensiones.

Saberes previos de los docentes sobre frente a las habilidades asociadas a la inteligencia emocional: Para el análisis de la información recolectada en el grupo focal se establecieron las categorías que se presentan a continuación

Conocimientos frente al término habilidades asociadas a la inteligencia emocional (habilidades socioemocionales)

Ante esta categoría se evidenció que para las agentes educativas el concepto está relacionado con la regulación de la emoción, donde reconozco mi emoción y la de otros para poder mediar en situaciones o contextos diferentes. Esto se ve reflejado en respuestas como: *“cuando hablamos de habilidades, es como la forma en que yo puedo desenvolverme*

frente a una emoción”, “pues cómo yo me relaciono en una comunidad o en un grupo de trabajo y como yo equilibrio o regulo mis emociones frente a lo que está pasando en diferentes contextos”, “cuando hablamos de habilidades, es como la forma en que yo puedo desenvolverme frente a una emoción. O sea, (inaudible), si estoy triste, cómo me puedo regular para que el otro no me vea tan triste”.

Conocimiento frente a las emociones

Para las agentes educativas las emociones son una respuesta a un movimiento interno (alegría, tristeza, tranquilidad, miedo, frustración) que se expresa en una acción (llanto, sonrisas, golpes, pataletas, etc.). Ante esto identifican que las emociones son emociones, no se catalogan como buenas o malas. Manifiestan que existen diferentes procesos en la emoción, como la identificación de lo que se siente, entendido como el proceso de saber que existen diferentes emociones como: alegría, miedo, tristeza, frustración, tranquilidad, etc.

Otro proceso es el reconocer lo que se siente, enmarcado en el ejercicio de colocar nombre a lo que estoy sintiendo en una situación determinada y finalmente el proceso de regular lo que se siente, comprendido en palabras de una de las maestras como *“Bueno, para mí la regulación emocional es la capacidad que puedo tener yo de adquirirla frente a una situación que me genere una emoción, ya sea alegría, tristeza, enojo; entonces es la forma que yo puedo manejar, es la herramienta que utilizo para controlar ese sentir. y que está siempre va a estar en una interacción con los otros.”*

Habilidades asociadas a la inteligencia emocional en los niños y niñas

En la recolección de información se evidencia en los discursos de las agentes educativas un reconocimiento de la importancia de estas habilidades para el desarrollo integral de los niños y niñas, destacando la importancia de estar atentas a las expresiones emocionales de los niños y niñas durante la rutina y los diferentes escenarios que la prestación del servicio brinda para estar atentas. Esta experiencia las convierte en expertas en reconocimiento de las emociones de los otros y un conocimiento íntimo y profundo de cada niño y niña. Cuando expresan *“Por lo menos en los niños es muy fácil; soy tía, soy mamá, tengo un poco de niños entonces se me hace fácil reconocer las emociones en ellos niños”.*

Sin embargo, cuando hablan de identificar o expresar sus propias emociones se encuentran con discursos como: “Por experiencia propia les puedo decir que mi cara jamás, ¡jamás! les va a decir que sabe de mí; jamás les va a decir si estoy triste, si estoy feliz, si estoy enojada”, “Mira que yo quiero hacer otra apreciación en general. No sé si hay momentos de nuestra edad que nos impide expresar esas emociones. A mí, como persona, se me ha dificultado identificar las emociones en algunas etapas de vida. Que yo no sé si está feliz, está enojada, está triste; y a mí eso me desespera, porque yo no soy la más expresiva pero cuando estoy enojada se me nota y ella lo lee y lo sabe.”, “Por eso es que yo digo que el tema de las emociones, digamos, en nosotras, cuesta años manejarlas”.

Formación en habilidades asociadas a la inteligencia emocional en las agentes educativas

En la entrevista realizada a una profesional del equipo técnico de la Subsecretaría de Primera Infancia de la Ciudad de Cali, se logró identificar que en la atención y la administración actual se realizan acompañamientos técnicos con el talento humano de las UTS, este acompañamiento está direccionado a la línea de los referentes, los pilares y el funcionamiento del modelo pedagógico, más que en formación propia para las agentes educativas. Sin embargo, se identifica que en administraciones pasadas (2014-2017) si se disponía de recursos para la formación certificada de las agentes educativas en diversidad de temas, incluyendo la inteligencia emocional.

Se identifica que actualmente la administración ha dejado como responsable de estos procesos de formación a las EAS (Entidades de Atención del Servicio) y en el caso de la Atención Directa a las Coordinadoras de las UTS; aunque la entrevistada recalca en repetidas ocasiones que, dentro de lo normativo y la ley se debe contemplar una formación certificada para el talento humano y que es responsabilidad de la institucionalidad hacerlo, hoy la respuesta a esto desde la misma administración “es labor de cada profesional que pueda cultivar y formarse”, en este orden de ideas, se manifiesta que no se cuenta con un proceso formativo para las agentes actualmente.

Se destaca la importancia de la formación en habilidades asociadas a la inteligencia emocional pues se considera que, generaría una red de soporte y apoyo para las maestras, lo que puede generar repercusiones

positivas respecto a la percepción de acompañamiento en el desarrollo de su función y el manejo asertivo de situaciones cotidianas del aula. Entonces el impacto sería fundamental, hoy incluso mucho más de este tipo de formación que hablamos, de “estas habilidades que no son otras más que las que están asociadas a la comunicación y al goce de la vida, al habitar el cuerpo, al conocerme, al vincularme con el otro, a una escucha respetuosa; todo eso hace referencia, como diría patricio, a corazonar la vida”.

Teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico realizado se puede concluir que existe una necesidad de fortalecimiento y aplicación práctica de habilidades emocionales en las agentes educativas, que, aunque muestran un nivel de conocimiento teórico adecuado sobre las habilidades asociadas a la inteligencia emocional, se evidencia una brecha significativa entre el conocimiento adquirido y su aplicación efectiva en diversas situaciones tanto personales como profesionales. Esto subraya la necesidad urgente de programas continuos que faciliten la práctica y el desarrollo continuo de estas habilidades en contextos reales de trabajo educativo.

Adicionalmente, es importante destacar las limitaciones institucionales, puesto que no se proporcionan suficientes oportunidades y recursos sistemáticos para la formación en habilidades emocionales entre las agentes educativas. Esta carencia se atribuye a la variabilidad y fluctuación de los objetivos de desarrollo de cada administración educativa. En consecuencia, es crucial explorar y promover herramientas autodidactas y recursos externos que permitan a las agentes educativas seguir cultivando sus habilidades emocionales de manera independiente y continua.

Fomento de comunidades de aprendizaje: se observa una necesidad imperiosa de establecer comunidades de aprendizaje entre las agentes educativas. La falta de espacios formales para la reflexión y el intercambio de experiencias y prácticas pedagógicas limita significativamente el crecimiento profesional y personal de los educadores. La creación de estos espacios facilitaría el intercambio de saberes, promoviendo así un ambiente de aprendizaje colaborativo que enriquecería las habilidades emocionales y pedagógicas de manera integral.

Beneficiarios

Las agentes educativas son las beneficiarias directas de la propuesta de intervención psicopedagógica, ya que participan en todas las fases del

proceso. A través de la autoformación en habilidades socioemocionales, fortalecen sus competencias y herramientas para acompañar a los niños y niñas en su desarrollo. Su participación en el diagnóstico situacional y en la implementación de las herramientas digitales les permitirá fortalecer sus competencias de gestión emocional y crear un ambiente positivo en sus aulas.

Los beneficiarios indirectos incluyen a los niños y las niñas de la UTS Nuevo Latir, que tendrán la posibilidad de recibir una educación emocionalmente enriquecida. Las familias también se benefician, ya que la formación emocional de las agentes educativas aportará a la calidad del cuidado y el acompañamiento que reciben los niños y las niñas. Esto, a su vez, impacta positivamente en la comunidad al promover un ambiente de convivencia saludable y bienestar integral para todos.

Fase de Formulación

La presente propuesta de intervención psicopedagógica se planteó sobre la base de un modelo de intervención por programas, entendido desde Bisquerra (1998) como una “acción continuada, previamente planificada, encaminada a lograr unos objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades, y/o enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias” (p.85). Este modelo de intervención refiere una serie de pasos que se planifican partiendo de una necesidad específica de un grupo, en la que toda la comunidad educativa y el orientador tiene una participación activa, promoviendo ejercicios de prevención y fortalecimiento del aprendizaje.

Objetivo General

Diseñar herramientas psicopedagógicas digitales que fomenten la autoformación de habilidades asociadas a la inteligencia emocional en las agentes educativas de la UTS Nuevo Latir.

Objetivos Específicos

- Sensibilizar a las agentes educativas sobre la importancia de las habilidades asociadas a la inteligencia emocional en la práctica pedagógica
- Generar un recurso digital auto formativo para fortalecer la identificación, comprensión y regulación de las emociones.

- Promover una comunidad de aprendizaje digital para la reflexión sobre la práctica pedagógica.

Programa “La galaxia de las Emociones”

El programa de intervención psicopedagógica se plantea como un emocionante viaje diseñado para fortalecer los procesos de autoformación en habilidades asociadas a la inteligencia emocional, entre las agentes educativas de primera infancia de la Unidad de Transformación Social (UTS) Nuevo Latir durante el año lectivo 2024. Este viaje está estructurado con una duración específica de 10 meses.

Este programa está conceptualizado como un viaje por la galaxia de las emociones, donde los participantes se convertirán en capitanes de su propia nave. Aprenderán a navegar por el vasto universo interno de las emociones, comprendiendo su influencia en la vida personal y adquiriendo las herramientas necesarias para explorar nuevas fronteras en su desarrollo personal y profesional.

A continuación, desarrollaremos la forma en cómo se llevará a cabo cada uno de los objetivos, proporcionando las herramientas y el conocimiento necesario para alcanzar estas estrellas brillantes en la odisea hacia el dominio de las emociones.

Fase 1 Despegue y primera parada

Esta fase comprende el desarrollo de cuatro módulos de aprendizaje y autoformación enfocados en la identificación, reconocimiento y regulación del sistema emocional. Cada módulo incluye un texto guía, un video explicativo y una actividad práctica diseñada para evaluar la comprensión y asimilación de los contenidos abordados durante el módulo.

Con esta primera etapa, buscamos que las agentes educativas comprendan y consoliden la importancia de las emociones en la práctica pedagógica. Al reconocer que las emociones son la clave para el aprendizaje podrán crear un entorno en el que los niños y niñas se conecten de manera más significativa y duradera con el conocimiento.

Módulo I: Introducción a las habilidades Socioemocionales

Lectura: Educación Emocional

Rafael Bisquerra Alzina

Universidad de Barcelona

Director del Master en Educación Emocional,

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81300/00820113012348.pdf?s>

- **Video:** V. Completa. Una educación emocional para la convivencia y el bienestar. Rafael Bisquerra, educador. Link (<https://www.youtube.com/watch?v=zzNas-ICNyY>)
- **Actividad:** En este primer módulo, te invitamos a utilizar el “Mapa conceptual” como una herramienta para organizar la información revisada en el video y la lectura. Este recurso esquemático te ayudará a visualizar y estructurar los conceptos clave sobre las habilidades socioemocionales, permitiéndote profundizar y ampliar tu comprensión del tema.

Módulo II: Identifica las Emociones

Lectura: La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado.

Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berroca

Universidad de Málaga, España

<https://rieoei.org/RIE/article/view/4005/4100>

- **Video:** Las emociones no se aprenden por apuntes, hay que vivirlas”. Mar Romera. Link (<https://rieoei.org/RIE/article/view/4005/4100>)
- **Actividad:** En este segundo módulo, te invitamos a elaborar un “Cuadro sinóptico” como herramienta para jerarquizar la información. Este recurso te ayudará a organizar de manera clara y estructurada los contenidos, facilitando su comprensión, memorización y análisis.

Módulo III: Reconocimiento Emocional

Lectura: Viajar al universo de las emociones

Rafael Bisquerra Alzina

Universidad de Barcelona

<https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Ponencia-Universo-de-emociones-texto-RB.pdf>

- **Video:** Cuento Sachakuna, El bosque de las emociones (aprendo en casa) | cuento sobre las emociones. Link (<https://www.youtube.com/watch?v=U1dd7gNGwIk>)
- **Actividad:** Después de explorar en los módulos anteriores diversos conceptos sobre las habilidades socioemocionales, en este módulo te retamos a crear un texto creativo que te permita utilizar la imaginación como herramienta para interiorizar la información. El texto puede ser un cuento, monólogo, ensayo, poema o cualquier otra forma que elijas. Siéntete libre de explorar y expresar tus habilidades socioemocionales a través de tu creatividad. ¡Deja volar tu imaginación!

Módulo IV: Regulación Emocional

Lectura: Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica.

Rafael Bisquerra Alzina

Universidad de Barcelona

<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502/342texto-RB.pdf>

- **Video:**
- La técnica de la tortuga:
<https://www.youtube.com/watch?v=OUTDmB2jwFM&t=96s>
- La técnica semáforo:
https://www.youtube.com/watch?v=icB39nq_NRG&t=19s
- La técnica de la música, el canto y el baile:
https://www.youtube.com/watch?v=j_mLvunodvU

- Las técnicas sensoriales:

<https://www.youtube.com/watch?v=tNeiHgup5H0>

La técnica de la relajación y las esferas de la calma:

<https://www.youtube.com/watch?v=k30a7fPwH4U>

- **Actividad:** Para cerrar estos módulos, te invitamos a aplicar las técnicas de regulación emocional en tu entorno laboral. Utiliza la herramienta de la Bitácora para compartir con nosotros tu experiencia, reflexionando sobre la implementación de estas técnicas y su impacto en tu día a día.

Fase 2 Navegación

Desarrollaremos durante cinco meses, esta fase utilizando AprEmo, una aplicación integral que proporciona recursos y herramientas esenciales para el viaje de la autorreflexión y el bienestar emocional. En esta fase, contarás con asesorías bimestrales para revisar y ajustar tu progreso, asegurando que tu “plan de viaje” esté en constante evolución.

Nuestro segundo objetivo es convertirte en un astronauta emocional experimentado. Lograremos esto a través de **AprEmo**, que te brindará un conjunto completo de herramientas y recursos diseñados para empoderarte en tu camino hacia la autorreflexión y el bienestar emocional.

Incluye:

- **Seguimiento y Análisis de Emociones:** Registra tus estados emocionales y sigue tu progreso con gráficos interactivos. Descubre patrones emocionales y obtén una visión más profunda de tu mundo interior.
- **Diario Emocional:** Registra tus pensamientos, sentimientos y eventos importantes en un diario digital seguro. Esta función te ayuda a procesar emociones y rastrear tu evolución personal.
- **Recordatorios Inteligentes:** Configura recordatorios personalizables para mantener un enfoque constante en tu bienestar emocional a lo largo del día.

- **Técnicas de Regulación:** Accede a una amplia variedad de técnicas para calmar la mente, reducir la ansiedad y recuperar la serenidad.
- **Recursos Educativos y Consejos:** Accede a una biblioteca de contenido educativo sobre inteligencia emocional, consejos prácticos y estrategias para el crecimiento personal.

Gráfica 4. Diseño de la aplicación



Fase 3. Comunidad de Viajeros

Nuestro tercer objetivo es formar una comunidad de educadores que nos acompañen en este extraordinario viaje hacia la autoformación emocional. Como astronautas comprometidos, estos profesionales están decididos a explorar las vastas profundidades de la reflexión y el crecimiento continuo. Para apoyar esta misión, hemos creado en la App un espacio de colaboración y crecimiento donde los miembros se embarcarán en una misión colectiva para enriquecer sus prácticas pedagógicas y compartir aprendizajes.

La nave espacial simboliza el entorno virtual de nuestra comunidad de aprendizaje. En este espacio, los viajeros se encuentran para compartir experiencias, ideas, recursos y reflexiones. La nave está equipada con una biblioteca intergaláctica llena de recursos pedagógicos, una sala de discusión donde se comparten descubrimientos y un centro de mando donde se planifican las misiones de aprendizaje. Aquí, cada educador puede explorar nuevas fronteras del conocimiento mientras colabora con sus compañeros en su viaje hacia el crecimiento continuo.

Conclusiones

A partir de los hallazgos y el análisis realizado en el contexto en el que se plantea la propuesta de intervención se puede concluir que esta propuesta es una herramienta aceptada por las agentes educativas con el interés de seguir colaborando en el compromiso de crecer profesional y personalmente, garantizando procesos que favorezcan a la educación emocional de los niños y niñas. Esto evidencia la relevancia que tiene para las agentes educativas el fortalecer las habilidades asociadas a la inteligencia emocional, y de esta forma contribuir desde su rol de educadoras en el desarrollo integral y bienestar de los niños.

Así mismo, esta propuesta demuestra ser una estrategia innovadora y relevante en el ámbito de la autoformación. La implementación de esta propuesta se alinea con la necesidad creciente de recursos accesibles y prácticos para fomentar continuamente el fortalecimiento personal y profesional de los agentes educativos; de esta manera se logra un impacto en la práctica pedagógica y en el acompañamiento de la primera infancia. Recalcando la importancia y responsabilidad que se debe de asumir

con los educadores, para que cuente con herramientas que le permitan accionar en los desafíos actuales de la sociedad, no solo enmarcados en el desarrollo cognitivo, sino socioemocional de los niños y niñas, con la finalidad de formar personas felices, competentes, prosociales y resilientes.

Cabe resaltar, que la importancia de esta propuesta no solo implica la adopción de una herramienta tecnológica, sino también el fomento de una cultura de aprendizaje continuo y el reconocimiento de la importancia de las habilidades asociada a la inteligencia emocional en la primera infancia, garantizando agentes educativos que acompañan de maneras idóneas el proceso de enseñanza-aprendizaje de la dimensión emocional, garantizando un éxito en cuanto al desempeño personal y social.

Para finalizar, se recomienda que para la fase de implementación de la propuesta se pueda destinar incentivos para el uso continuo de la aplicación y establecer un sistema de seguimiento para recopilar retroalimentación constante de las agentes educativas permitirá ajustes o mejoras oportunos en el contenido y la funcionalidad, optimizando así su impacto y utilidad en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Referencias

- Arango, P. García, N. y Trujillo, V. (2021). Educación Emocional en Niños y Niñas entre Los 4 a 7 Años: Una Estrategia Para Padres y Cuidadores Que Busca Fomentar Las Competencias Emocionales, Según El Modelo Pentagonal De Bisquerra. Universidad CES. Recuperado de <https://repository.ces.edu.co/handle/10946/5401>
- Aránzazu, G. y Rojas, M. (2017). Adaptación, implementación y evaluación de un programa para el desarrollo de inteligencia emocional en estudiantes de las carreras de formación de docentes de una universidad privada del sur de Cali. Universidad Icesi.
- Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F.-J., & Sánchez-Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios Sobre Educación*, 38, 59-78. <https://doi.org/10.15581/004.38.59-78>

- Bernal V., S. L. (2019). Competencias emocionales de las maestras de primera infancia y su influencia en el desempeño de las funciones educativas. (Tesis de Maestría). Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá-Colombia.
- Bisquerra Alzina, R. (1998). Modelos de Orientación e Intervención psicopedagógica. Barcelona: Editorial Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 7-43.
- Bolívar Rincón, T. (2020). Competencias socio-emocionales en educación inicial : implementación del programa Aulitas en Paz en diferentes momentos de aprendizaje. Universidad de los Andes.
- Castañeda Orozco, C y Fernández Hernández, L. (2022). Fortalecimiento de la práctica pedagógica como fundamento para el desarrollo de las competencias socioemocionales. Corporación Universidad de la Costa.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley de Educación 115. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional. Recuperado de: www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2016). Ley 1804 de 2016, por la cual se establece la política pública integral de primera infancia “De Cero a Siempre” y se crea el Sistema Nacional de Bienestar Familiar para la Atención y el Desarrollo Integral de la Primera Infancia. Bogotá, Colombia.
- Cristancho González, L., Melo Porras, IL, & Páez Peña, KM (2019). Desarrollo de competencias emocionales de niños de 3 a 6 años para la vida. V Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía.
- Díaz Perdomo, M. L., & Cuervo, L. C. (2021). Educación inclusiva en la primera infancia desde un enfoque de competencias socioambientales y socioemocionales en niños, niñas y sus agentes educativos. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(2), 63-70. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v3.2273>
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos

preliminares. Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica. Málaga.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2021). “Sostener, cuidar y aprender; Lineamientos para el apoyo socioemocional en las comunidades educativas”. Recuperado de: [Chromeextension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.unicef.org/chile/media/5701/file/Sostener%20cuidar%20.pdf](chromeextension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.unicef.org/chile/media/5701/file/Sostener%20cuidar%20.pdf).

Gobierno de la República de Colombia. (1991). Constitución Política de la República de Colombia.

Gómez Cardona, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 52, 174-184. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/950/1397>.

Gómez, M., Uribe, R. & Gómez, B. (2008). Validación de la escala de inteligencia emocional TMMS-24 versión castellano, de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, para su aplicación en Colombia. Trabajo de grado para obtener el título de psicólogo de la Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Psicología.

Henandez, C. (2016). Competencias socioemocionales como factor protector ante el desarrollo de síndromes internalizantes y externalizantes en los adolescentes víctimas del conflicto armado. Universidad del Norte, Recuperado de: <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8730/200078320.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Hernández Gómez, S. (2020). Pilotaje de una propuesta para el desarrollo de las competencias socioemocionales en el grado transición de un colegio público de Bogotá. Universidad de los Andes.

Ibáñez-Martínez, N. y Romero Pérez, C. (2019). Promoviendo la competencia socioemocional en la infancia temprana. Estudio de casos. Cuestiones Pedagógicas, 28, 33-47.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2018). ICBF atiende 68 casos diarios de violencia contra la niñez en todo el país. Recuperado de <https://www.icbf.gov.co/noticias/icbf-atiende-68-casos-diarios-de-violencia-contra-laninez-en-todo-el-pais> 60.

- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2020). Manejo de emociones vs. violencia intrafamiliar. Recuperado de <https://www.icbf.gov.co/mis-manos-te-ensenan/manejo-de-emociones-vsviolencia-intrafamiliar>.
- Kitzinger, J. (1995). Education and debate Qualitative Research: Introducing focus groups. *Sociology of Health*, 311,299-302.
- Machado Pérez, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia Revista de Educación e Investigación*, 4(6). Recuperado de: <https://www.revistaalternancia.org/volumen-4/numero-6>
- Ministerio de la protección Social, Bienestar Familiar. (2004) Estudio sobre la violencia contra los niños. [Respuesta Cuestionario ONU] vol. 3, Bogotá. Recuperado de [61 https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRC/StudyViolenceChildren/Responses/Colombia.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRC/StudyViolenceChildren/Responses/Colombia.pdf)
- Ministerio de salud (2018). Boletín de salud mental N° 4, Salud mental en niños, niñas y adolescentes. Actualizado en octubre del 2018. Recuperado de: www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/boletin-4-salud-mental-nna-2017.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). Encuesta nacional de violencia contra niños, niñas y adolescentes EVCNNA [presentación de diapositivas] pp.4-10. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/GCFI/evcnna-presentacion.pdf>
- Ortegon, E., Pacheco, J., y Prieto, A. (2005). Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas. Santiago de Chile. Naciones Unidas.
- Palacio Farfán, LM, & Garzón Cruz, SP (2022). La lúdica como instrumento mediador de la gestión emocional en primera infancia . Fundación Universitaria Los Libertadores. Sede Bogotá.
- Pérez, P. M. (2020). UNICEF insta al compromiso por una crianza sin violencia. UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.org/colombia/comunicados-prensa/unicefinsta-al-compromiso-por-una-crianza-sin-violenci>

- Pinto, V., Roperó, L., Rincón, E., & Rivera, D. (2022). Desarrollo de competencias socioemocionales a través del Juego. Fundación Universitaria Los Libertadores. Sede Bogotá.
- Presa Rodríguez, T., & Méndez Sauane, ME (2021). Programa de estimulación de habilidades socioemocionales con niños de cinco años de jardines públicos de Montevideo (Uruguay) . Universidad Nacional de Educación. Recuperado de <https://unicef.org.co/sitan/assets/pdf/sitan.pdf>
- Presidencia de la República de Colombia. (2022). Decreto 1411 de 2022, por el cual se reglamenta [subroga el Capítulo 2 del Título 3, Parte 3 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 y se adiciona la Subsección 4 a este Capítulo, con lo cual se reglamenta la prestación del servicio de educación inicial en Colombia y se dictan otras disposiciones]. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411579_archivo_pdf.pdf
- Suárez Cretton, X., & Castro Méndez, N. (2022). Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento académico. *Revista De Psicología*, 40(2), 879-904. <https://doi.org/10.18800/psico.202202.009>.
- Unicef Colombia (2014). Situación y análisis de la infancia y la adolescencia en Colombia.
- Vargas Bohórquez, AN, & Veloso Zurita, KF (2023). “Las competencias socioemocionales de los niños del subnivel inicial 2 de la unidad educativa Belisario Quevedo” . Ecuador : Pujilí : Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC).
- Yataco Valdez, P. E., Huerta Camones, E. F., Bustamante Malaver, N. E., & Rangel Magallanes, M. C. (2022). Competencias socioemocionales en los docentes de instituciones educativas de educación básica regular. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(26),2105–2116. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.477>

CAPÍTULO 4

Narrativas psicopedagógicas en la formación de semilleros de investigación, en una universidad privada en el municipio de Palmira

Psychopedagogical narratives in the formation of research seedbeds at a private university in the municipality of Palmira

*Erika Joana Romero Sabogal**

*Yuli Andrea Botero Caicedo***

* Psicóloga, candidata a título Magíster en Psicopedagogía. erikajoanaromero@gmail.com

** Psicóloga, candidata a título Doctora en Psicología, Magíster en investigación en psicología, Docente investigadora del grupo “Pedagogía y Desarrollo Humano. Directora de trabajo de grado. yuli.botero@upb.edu.co

Resumen

La presente investigación de corte hermenéutico plantea el diseño de una propuesta de intervención psicopedagógica orientada al fortalecimiento del proceso de formación investigativa de los semilleros de investigación de una universidad privada, en el municipio de Palmira, a partir de la implementación del modelo de intervención psicopedagógica constructivista. Se propone la construcción de datos desde dos momentos de entrevista en los cuales se recogen las narrativas pedagógicas de trece participantes, entre docentes y estudiantes líderes investigadores pertenecientes a seis semilleros de investigación de dicha universidad, sobre su experiencia en la formación investigativa en estos espacios, los resultados de dichas entrevistas se analizaron por medio de la técnica de "Análisis de grafos". Esta investigación da cuenta de las dinámicas que se tejen en la interacción de los diferentes actores que participan en los espacios de formación investigativa y se propone una estrategia a partir de dichas interacciones.

Palabras clave: Formación investigativa, narrativas, psicopedagogía, semilleros de investigación.

Abstract

The present hermeneutic research proposes a design of a psychopedagogical intervention proposal aimed at strengthening the research training process of the research hotbeds of a private university, in the municipality of Palmira, based on the implementation of the constructivist psychopedagogical intervention model. The construction of data is proposed from two moments of interviews in which the pedagogical narratives of thirteen participants are teachers and leading researchers students from six research hotbeds of said university, about their experience in research training in these spaces. The results of said interview were analyzed using the technique of "Graph analysis". This research accounts for the dynamics that are woven in the interaction of the different actors who participate in the research training spaces and a strategy is proposed based on these interactions.

Keywords: Investigative training, narratives, psychopedagogy, research hotbeds.

Introducción

Los semilleros de investigación son espacios donde se reúnen docentes y estudiantes para, más que investigar, con la idea de conocer el mundo, desarrollar habilidades investigativas y plantear posibles respuestas a problemáticas objeto de estudio. No obstante, la situación en América Latina respecto al desarrollo investigativo evidencia que las publicaciones científicas representa tan solo el 2,6% del total de publicaciones a nivel mundial, esta situación demuestra la necesidad de fortalecimiento en cuanto a la formación investigativa y la publicación de investigaciones en este continente. Gazzola y Didriksson, (2008) como se cita en Saavedra, Muñoz, Antolínez, Rubiano y Puerto, (2015).

La Universidad, reconocida como el principal gestor de la formación investigativa y el desarrollo científico de las naciones según García (2007) citado en Saavedra et al, (2015) debe asumir el desarrollo de nuevas líneas de investigación, la vinculación con el aparato productivo y sus servicios y la formación de recursos humanos para la producción de nuevos conocimientos. Para ello son fundamentales tres factores: primero, que se geste una cultura investigativa desde la escuela, donde los niños puedan desarrollar habilidades para la investigación, de igual manera sentir motivación para hacerlo; segundo, los estudiantes pertenecientes a los semilleros y grupos de investigación de las universidades del país deben sentir el respaldo por parte del gobierno y la universidad y, el reconocimiento de los desarrollos científicos y sociales generados en estos; tercero, se debe invertir en mayores recursos para el desarrollo científico en el país.

Es así como la educación superior en Colombia requiere una mayor inversión, pues la financiación para la educación superior no ha mostrado cambios significativos respecto a la inversión de PIB, una que da cuenta de ello es que para el año 2012 la inversión fue de 0,87%, según datos del Banco de la República, Melo (2014) y Saavedra et al, (2015) con ello es imposible responder a la demanda poblacional de cupos en la educación superior. A esto se suma la baja calidad en ciencia, tecnología e innovación en todos los niveles educativos (Rojas, 2008), lo cual actuaría como una consecuencia de la baja inversión en educación. En este sentido se visibiliza la necesidad de políticas públicas que fomenten la investigación en las escuelas, colegios y universidades. El gobierno debe invertir en la incorporación, programación y ejecución de acciones para promover la investigación desde la niñez. (Saavedra et al.,2015)

Los semilleros de investigación representan una apuesta para el fortalecimiento de la formación profesional y la investigación, lo cual repercute en los ámbitos laboral, económico y social a partir de la oferta de personal cualificado para atender las diferentes demandas del país en torno a su desarrollo, pues los países que invierten mayor capital en educación y en ciencia han demostrado tener un mayor nivel de desarrollo. Conocer la importancia que tienen los semilleros de investigación para el país invita a plantearse preguntas sobre ¿de qué forma se gestan?, ¿cómo es la interacción docente-estudiantes investigadores?, ¿cuáles son esas narrativas que se tejen y que pudieran describir dicha interacción? Además de ¿esta interacción cómo contribuye a la investigación y producción científica? Y ¿cómo fortalecer la misma?

Por esta razón, el presente proyecto de investigación, se propone conocer cuáles son las narrativas psicopedagógicas que se tejen en la formación investigativa en los semilleros de investigación de una universidad privada en el municipio de Palmira, con lo cual se espera desarrollar una propuesta de intervención psicopedagógica que a partir de estas narrativas incentive el fortalecimiento de la formación investigativa en los semilleros de investigación en dicha universidad.

El marco legal que cobija el desarrollo de formación investigativa en las Instituciones de Educación Superior (IES) y las actividades adelantadas en torno a estas comprende cuatro postulados, en primer lugar la Constitución Política de 1991, en su artículo 27 establece que “El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra” y, en su artículo 71 expone que la búsqueda del conocimiento es libre, que los planes de desarrollo económico y social contemplarán el fomento a las ciencias y que el Estado creará incentivos y estímulos para las personas e instituciones que desarrollen y fomenten la ciencia y la tecnología.

En segundo lugar, la Ley 30 de 1992 (Ley de Educación Superior) en su artículo 31 decreta que es responsabilidad del presidente realizar actividades de fomento, inspección y vigilancia orientadas a desarrollar medidas para el fortalecimiento de la investigación en las IES. En tercer lugar, el Decreto 1295 de 2010 reglamenta el registro calificado de los programas académicos “debe prever la manera cómo va a promover la formación investigativa de los estudiantes o los procesos de investigación, o de creación, en concordancia con el nivel de formación y sus objetivos.

En cuarto lugar, el Consejo Nacional de Acreditación (2002) como se cita en Córdoba, (2016) plantea que para que un programa sea reconocido por los estándares de alta calidad debe dar cuenta de la efectividad en sus procesos de formación investigativa, fomentar el espíritu crítico y la creación y, aportar al desarrollo científico y cultural.

Al respecto la Universidad abordada postula que la política de formación en y para la investigación y la innovación se encarga de promover una adecuada integración entre la docencia y la investigación, con lo cual se brinden garantías para el desarrollo de las capacidades y competencias investigativas a partir de un trabajo conjunto entre el currículo de formación de los diferentes niveles educativos y, la intención fundamental de los docentes y estudiantes hacia la creatividad, el desarrollo del pensamiento investigativo y la aplicación de nuevos conocimientos. (s.f., p. 92). En esta línea, debe ser una prioridad y una tarea continua del Estado y las IES velar por la formación investigativa de calidad y promover su desarrollo.

A partir de la revisión de antecedentes en las bases de datos sobre estudios relacionados con la temática de la presente investigación se hallaron algunos ejes básicos como el reconocimiento de la cultura de investigación; representaciones e imaginarios de los estudiantes sobre la formación investigativa y elaboraciones institucionales o pedagógicas en la formación investigativa.

Trujillo, (2007), como se cita en Saavedra et al. (2015) menciona que en un estudio realizado en la Universidad Católica de Colombia en el año 2007 se identificaron los cuatro desafíos que los semilleros de investigación en el país deben enfrentar, estos son: primero, el acceso de la población, sin importar su condición social, a los recursos tecnológicos y redes virtuales; segundo, que obtener y crear conocimientos sea reconocido como un derecho para todos; tercero, que a la innovación y a los nuevos conocimientos se les confiera un carácter público y no privado; por último, que se propenda a la recuperación de los saberes culturales propios de cada región, lo cual posibilite crear nuevo conocimiento y brindar una respuesta a las necesidades y problemáticas de orden local. De acuerdo con Saavedra, et al., (2015) los semilleros de investigación son espacios que fomentan la cultura investigativa y el desarrollo de habilidades para la investigación.

Además; Córdoba, M. (2016) en su investigación intenta comprender cuáles han sido las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes de pregrado de una universidad para alcanzar una formación investigativa pertinente que posibilite el desarrollo de competencias investigativas necesarias. Entre las dificultades evidenciadas en su estudio se encuentran: la falta de políticas de fomento a la investigación, los docentes no desean modificar sus prácticas académicas y administrativas, imposibilidad de transformar los modelos educativos, además la docencia se ubica por encima de la investigación, lo cual se evidencia en los criterios de evaluación, los perfiles de sus docentes no son investigadores, dificultad para vincular docentes investigadores o que estos tengan aspiraciones salariales que la universidad no puede cubrir.

Igualmente, Quintero, Munévar y Munévar, (2008) comparan la educación basada en el currículo y la formación investigativa ofrecida en los semilleros de investigación e indican que los estudiantes formados en semilleros presentan mayores logros en la educación superior. Respecto al nivel de posgrado, los estudiantes disponen en menor medida de tiempo para investigar debido a sus obligaciones personales, laborales y académicas, incluyendo la tesis que se realiza de manera individual dejando de lado el concepto de comunidad académica y de grupos colaborativos.

Por su parte, Andrade, Lozano, Leiva y Sepúlveda (2018) plantean en su estudio referente al ingreso a los semilleros de investigación que entre los factores motivadores se encuentran en empatía con el coordinador de investigación, temáticas de interés, deseo de adquirir habilidades investigativas, reconocimiento académico, ampliar conocimientos. Y como factores desencadenantes de la deserción se relacionan la falta de claridad en los proyectos, escasez didáctica, pocas competencias pedagógicas, dificultades relacionales entre estudiantes y docentes, así como la falta de interés y poco desarrollo extramural.

La investigación desarrollada por Suarez, Ceballos y Obispo, (2013), en una universidad pública acerca de los imaginarios que los estudiantes tienen sobre el programa de formación investigativa identificó que las razones por las cuales los estudiantes se vinculan a un semillero de investigación están relacionadas con el desarrollo profesional, la motivación, formación y el desarrollo de la ciencia y avances para la comunidad; así mismo se identificaron competencias científicas para desempeñarse como

investigador como las habilidades de lecto escritura para textos científicos, conocimiento en métodos de investigación, búsqueda y procesamiento de datos, ética en investigación y competencias académicas.

Mujica, (2012) plantea que el acompañamiento del docente debe ser cercano, más allá de los encuentros virtuales, es en los encuentros presenciales que los estudiantes desarrollan mayor receptividad en estos espacios; mientras que el docente debe asumir un rol de aprendiz, además de ser un orientador debe asumir una perspectiva de formación continua.

Considerando las anteriores investigaciones, se encuentra que se ha abordado los semilleros desde los motivadores a su pertenencia, el impacto de la participación en los mismos y las dificultades que se encuentra la formación, sin embargo, no se evidencia reconocimiento de las vivencias y experiencias de estudiantes y docentes en el proceso, lo cual podría dar luces sobre aquello que fortalece a un semillero y de esta forma como fomentarlo, ante esto es importante reconocer la formación investigativa, esto a través de un abordaje de las narrativas pedagógicas.

Las narrativas pedagógicas

Articulan la experiencia y los distintos actores que construyen conocimiento a través de las interacciones dadas en el escenario de los semilleros de investigación. En la narrativa pedagógica hay una trama que implica sujetos, miradas, significados, situaciones vitales, contextos. El texto que habitamos y que nos produce a nosotros mismos, en el sentido en que nos comprendemos, cuestionamos y liberamos, estas narrativas pedagógicas se piensan y construyen colectivamente. Toda narrativa posee una dimensión política. Los textos narrativos, sin pretensión de universalidad, poseen la legitimidad propia de lo que es expresión de una situación vital y vehiculiza un sentido para lo que nos pasa. Larrosa (1995) como se cita en Aguirre, J. (2019).

La narración y escritura de experiencias vividas o pensadas en el entorno educativo (desde la propia biografía escolar o durante las clases) generan una huella epistémica que aporta a la formación y actualización docente. Las narrativas que el sujeto emplea dan cuenta del desarrollo del pensamiento, puntualmente del pensamiento crítico, que, de acuerdo con Zárate (2018), significa repensar y cuestionar nuestras ideas a partir del debate y el diálogo, abre la oportunidad para hacer tangibles nuestros

pensamientos a través de las palabras. En este sentido el pensamiento crítico, conlleva a plantear interrogantes sobre la forma de ver la vida, indagar acerca de otras formas de actuar e interactuar la realidad, explorar y construir nuevas posibilidades a partir de la búsqueda de sí mismo. Brenifier, (s.f.), como se cita en Zárte (2018). Lo que nos permite que estas narrativas cuestionen e indaguen sobre la experiencia del sujeto en la pertenencia y liderazgo de un semillero.

La narrativa, de acuerdo con Bruner (1986) como se cita en Buendía, Colás y Fuensanta (1998), da cuenta del funcionamiento cognitivo, la forma en que el sujeto ordena su experiencia y construye la realidad. La importancia de la narrativa radica en que “además de ser una forma de ordenar el discurso, es también una vía para comprender el mundo y organizar la experiencia, es decir, movilizar el pensamiento, las emociones y las posturas adoptadas consigo mismo y con los otros”. Correa y Buriticá (2016, p.10). El uso de las narrativas permite dar cuenta de los procesos cognitivos superiores del ser humano, especialmente del pensamiento, el cual se sustenta en la memoria de las experiencias vividas posibilitando la apertura a la generación de nuevos conocimientos en la interacción con los otros.

De acuerdo con Bruner (2003) la narrativa da vida a las experiencias cotidianas, las experiencias pasadas también estuvieron pasadas en la cotidianidad del sujeto que da paso a los acontecimientos como esos momentos que marcan esa historia de vida de este y, en este sentido la metodología de investigación cualitativa pretende reconocer y comprender los sentidos y significados de dicha experiencia de vida. Botero, Y., Ortega, M.C y Losada, M. (2020). Según Escalante (2013) como se cita en Granados (2016) el “giro subjetivo de la ciencia” está dado por el abordaje de los testimonios de vida como una forma de comprender al sujeto y se encuentra ligado a los enfoques interpretativos de las ciencias sociales. En este sentido, Granados (2016, p. 8) plantea que “El interés de indagación propio de lo cualitativo tiene que ver con la captación y reconstrucción de significados que se van configurando en el mismo proceso narrativo a partir de la experiencia de los mismos actores”. A continuación, se presentan los componentes de la narrativa que serán insumo teórico para el presente estudio.

El relato

La narración comprende un sujeto que cuenta y un objeto que es contado a otro sujeto (Bruner, 2003, p.34) el relato integra elementos subjetivos que dan cuenta de la perspectiva del sujeto que narra. El relato depende del lugar que asuma el narrador, en este puede posicionarse como sujeto de sus propias experiencias o narrar experiencias ajenas y elementos del contexto, lo cual marcará de forma significativa el lugar de la objetividad en la narrativa del sujeto.

De acuerdo con Otálora y Crespo (2016), en el marco del análisis del discurso narrativo se identifican tres tipos de narraciones: a) las historias de la literatura, b) las narraciones que surgen de recontar un cuento original y, c) las narraciones que devienen de la experiencia personal del sujeto. Cada tipo de narrativa plantea diferencias significativas, estas radican en que la literatura y el recuento de una historia original parecieran ser más externas, mientras las narraciones personales permiten involucrar al sujeto, a los momentos significativos que conforman su identidad narrativa. El componente subjetivo narrado en la historia pasa por la experiencia, la vivencia del sujeto influye en la construcción de su identidad narrativa, de quien es y de lo que define de sí mismo.

El relato y la vida implican condiciones diferenciales, sin embargo, confluyen en la hermenéutica a partir de las historias que son narradas o historias que se viven a través de la imaginación, esta última integraría elementos imaginarios ligados a la narrativa que enriquece la percepción que el sujeto tiene de su propia historia. La cuestión de lo real o imaginario del relato del sujeto indica que la narrativa puede ser de una sola naturaleza o de ambas (Ricoeur, 2006, p. 15) y este relato que el sujeto narra puede estar relacionado con su historia de vida y experiencias, como puede tratarse de una construcción de sí mismo que no posea una relación con su realidad. La interpretación comprende una mezcla de sentimientos, emociones, sensaciones ligadas al relato que el sujeto construye, que marca la trama de una vida.

La experiencia

De acuerdo con Botero, et., al. (2020) “Los relatos implican al sistema de símbolos; el relato se constituye de experiencias, pero la experiencia igualmente se mediatiza por los relatos que en la misma se presentan”. A partir de la narrativa se pretende acceder a la experiencia del sujeto en la cual el símbolo posibilita el sistema bajo el que se accede a la significación e interpretación del comportamiento. Acceder al sistema de símbolos posibilita el acceso a la narrativa y el relato del sujeto. Ricoeur (2006) y Botero, et., al. (2020).

La temporalidad

Una característica de la narrativa es la posibilidad de aclarar la experiencia temporal, brindar un orden cronológico a la historia, según Ricoeur (2006) la construcción de estas historias connota la construcción que el sujeto hace de sí, dan cuenta de la construcción de su identidad. A través de la narrativa el sujeto se construye, reconstruye y reinventa su ayer y su mañana. Bruner (2003). En este sentido la historicidad y temporalidad de la narrativa se integran como componentes significativos de la construcción identitaria (Botero, et., al. 2020) que posibilita la comprensión de sí mismo. Granados (2016).

La trama

“La trama es el conjunto de combinaciones mediante las cuales los acontecimientos se transforman en una historia (...) nada es un acontecimiento si no contribuye al avance de una historia” (Ricoeur, 2000, p. 192) citado en Botero, et., al. (2020) La trama representa los acontecimientos que enmarcan la realidad del sujeto, que dan sentido a su historia, momentos significativos que posibilitan un avance de esta. En este sentido, Magnabosco (2014), citado por Granados, (2016) indica que las narrativas se configuran en tramas complejas desde el ámbito socio histórico, relacional y la negociación con otros.

Las experiencias configuran las tramas que están mediadas en los contextos sociales, económicos y culturales. En este sentido, las experiencias, acontecimientos, la temporalidad de los hechos dan cuenta de cómo

se tejen esas tramas que al final se convierten en el relato o la historia desde la cual el sujeto se narra en ella. Granados (2016).

Acontecimiento

La trama narrativa recoge los acontecimientos, siendo estos, de acuerdo con Tirado (2012) “la principal cualidad definitoria del presente” (p.370) estos generan cambios y reajustes tanto en el presente como en el pasado. Por su parte Bruner (2003) menciona que este contribuye al progreso del relato, sea en su comienzo o final y como expresiones del mundo narrativo definen las condiciones de los sujetos, héroes, contratos violados y objetos.

Relato de vida

La narrativa, se encuentra ligada a la vida del sujeto. El relato en este sentido posibilita la reconfiguración de la vida del sujeto a partir de ajustes y reajustes en la reconstrucción de sentidos y significados de la historia del sujeto los cuales afloran en la relación del mundo del texto con el del lector, la interpretación permite acceder al relato de vida a través de la narrativa. Ricoeur (2002).

De acuerdo con Bruner (2003), el relato se genera en doble vía, tanto de afuera hacia adentro, como de dentro hacia afuera. Botero, et., al. (2020) agrega que esto implica dirigirnos a otros que han pasado por uno, y también volvernos accesibles a nuevos modos de vernos a nosotros mismos en el mundo. Esto es posible en la medida en que el sujeto se introduce en el proceso narrativo de contar su propia historia, descubrirse y resignificarse y es esta capacidad de contar historias sobre sí mismo que posibilita la construcción de identidad (Bruner, 2003) y Ricoeur (2002).

Considerando las definiciones anteriores y teniendo en cuenta el propósito de este estudio se hace necesario definir lo que se entiende por pedagogía de la investigación. La mejor forma de construir cultura investigativa es en las interacciones docente-estudiantes, en los semilleros de investigación consciente o inconscientemente se gesta escuela, investigando, cultivando líneas de investigación. Restrepo (2004). Por lo cual la pedagogía de la investigación se ubica en fomentar la cultura investigativa, una forma de hacerlo es a través de los semilleros de investigación en las IES.

Los semilleros de investigación promueven un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje, los docentes guían a sus estudiantes hacia discusiones, diálogos, análisis; al tiempo que fomenta la libertad, la crítica académica, la creatividad y la innovación; va más allá de la generación de conocimiento, fomenta el pensamiento en sus integrantes. Torres (2005) como se cita en Saavedra et al., (2015) y Córdoba, (2016). Los semilleros de investigación contribuyen en la formación de profesionales más cualificados, que saben trabajar en equipo y están comprometidos con el desarrollo de su sociedad circundante, son puntos de convergencia entre la educación y la investigación que, de acuerdo con Freire, 1997, como se cita en Santa María, Nieto, García, y Martínez (2019), “[...] no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza”, (p. 13).

Los semilleros de investigación fomentan la formación investigativa y la investigación formativa, las cuales se definen de la siguiente forma; la investigación formativa promueve espacios para prácticas, así como la familiarización con las técnicas y métodos de investigación; representa las veces de laboratorio para el ensayo y la experimentación, promoviendo la investigación en docentes y estudiantes, es decir pretende formar en investigación, pero no se ciñe necesariamente a la ejecución de proyectos, pues su objetivo es orientar y formar para la investigación familiarizando con procesos, métodos, técnicas, resultados y productos de investigación. En cambio, por formación investigativa se entiende el uso de la investigación para formar en la investigación, aprender a investigar investigando desde un propósito pedagógico. Restrepo (2004). Estos conceptos son relevantes puesto que dan cuenta del proceso abordado en los semilleros.

Entonces, se pretende reconocer las narrativas psicopedagógicas dadas en el proceso formación investigativa desde los semilleros de investigación de una Universidad privada en el municipio de Palmira y a partir de la identificación de sus necesidades proponer una estrategia psicopedagógica de formación y fortalecimiento de semilleros de investigación. En este sentido, se proponen los siguientes objetivos específicos: Establecer la narrativa de docentes líderes respecto a la experiencia de formación investigativa además de delimitar la narrativa de estudiantes participantes de semilleros de investigación respecto a la experiencia de formación investigativa, para finalmente proponer una estrategia psicopedagógica de acuerdo con las narrativas elaboradas que fundamente el proceso de

formación de Semilleros de investigación en la seccional. Esto se desarrollará a través de la siguiente perspectiva metodológica.

Diseño

Fase diagnóstica

Para el ejercicio diagnóstico se estudiaron las narrativas de siete docentes investigadores y seis estudiantes mayores de edad, pertenecientes a semilleros de investigación de las carreras de Derecho; Administración de Empresas; Publicidad; Ingeniería industrial y Psicología de una universidad privada, la participación fue voluntaria y se empleó el sistema de bola de nieve para establecer los participantes con el apoyo del líder de formación investigativa de la universidad. Cabe mencionar que los nombres de los participantes u otros actores dentro de las narrativas fueron reemplazados por seudónimos para garantizar la confidencialidad de la información.

Instrumentos

El método de construcción de información se obtuvo a partir de dos momentos, en el primer momento se realizó entrevista abierta de manera individual con cada participante y, en el segundo momento se realizó seis entrevistas virtuales grupales, todas por medio de aplicación de conferencias *Teams*. Previamente, se solicitó a cada participante compartir durante la entrevista grupal fotografías de los momentos más significativos de su trayectoria por el semillero de investigación como insumo para el discurso que se tejería en dicho momento de la investigación. Con el ejercicio se elaboró un Libro Álbum, como recurso de la investigación, previo consentimiento informado.

Evaluación de necesidades

La información obtenida por parte de los participantes durante las entrevistas se analizó por medio la técnica de grafos narrativos, el gráfico narrativo permite explicar los hechos que narra el sujeto referente al transcurso del tiempo en su historia de vida respecto a un tema puntual (en este caso, experiencias acerca de la participación en semilleros de investigación) mediante recursos como los símbolos y colores permitiendo al investigador sintetizar información relevante para las categorías de análisis que

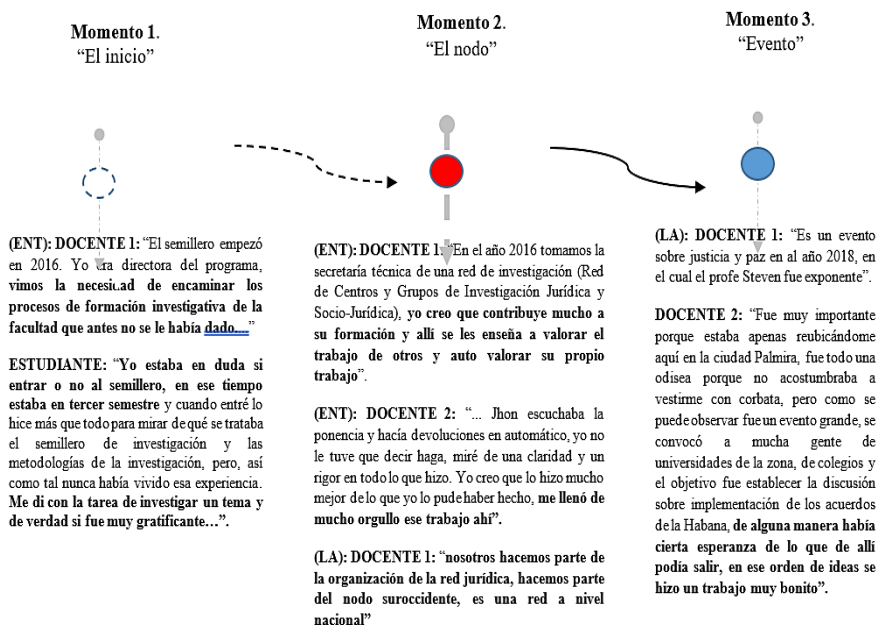
desarrolla en su estudio, por esta razón se propone como estrategia para el análisis de datos en la presente propuesta de intervención psicopedagógica.

En el presente ejercicio se considera la propuesta de una estrategia de intervención psicopedagógica desde el Modelo Constructivista, el cual concibe el proceso de enseñanza y aprendizaje bajo los siguientes principios: facilitar un recuerdo activo y permanente del significado de las actividades de aprendizaje por parte del alumno; considerar el error desde el aspecto positivo, en la medida en que permite realizar una autoevaluación y reflexión; se parte de la motivación y el interés del estudiante; la educación de calidad es posibilitadora del cambio cognitivo en el sujeto que aprende. Monereo (1996), como se cita en Vélaz (2010).

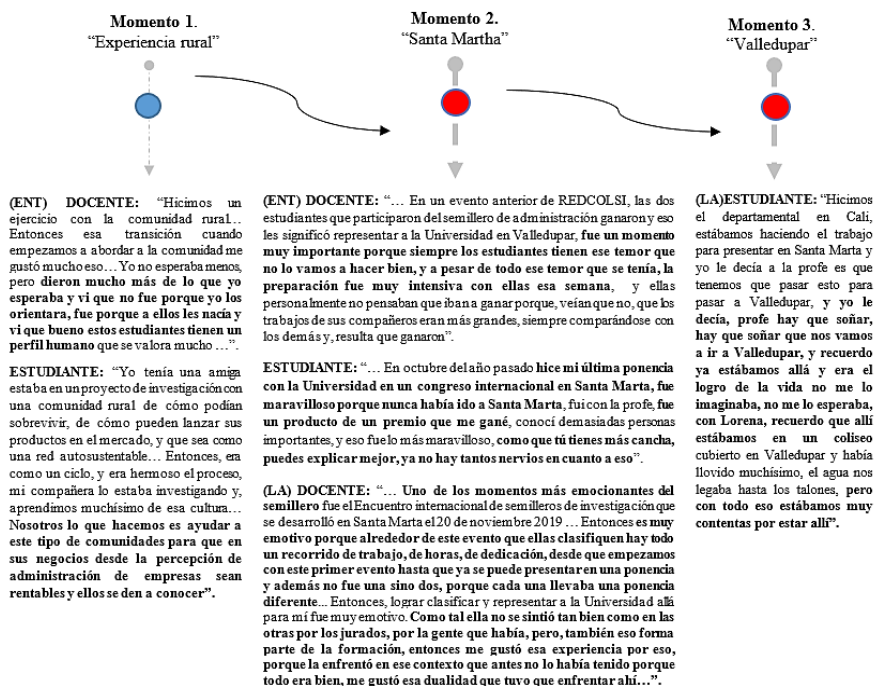
De igual manera, este modelo plantea las siguientes premisas: El desarrollo humano es un proceso permanente de enculturación que se gesta en la interacción con un otro. Para que haya un desarrollo, primero debe haber un aprendizaje. La interacción entre un mediador y el que aprende siempre se produce en un contexto social. El rol del educador como mediador especializado es guiar al alumno siendo consciente de sus conocimientos previos, con la intencionalidad de promover su capacidad de abstracción, significado y autonomía. Lo anterior permite reconocer en este modelo de intervención psicopedagógica, una elaboración propicia para la estrategia propuesta al ubicarse en una lógica de interacción y construcción conjunta de conocimiento. A continuación, se presenta los resultados de las narrativas de los participantes, por medio de la técnica de análisis de grafos.

Resultado diagnóstico

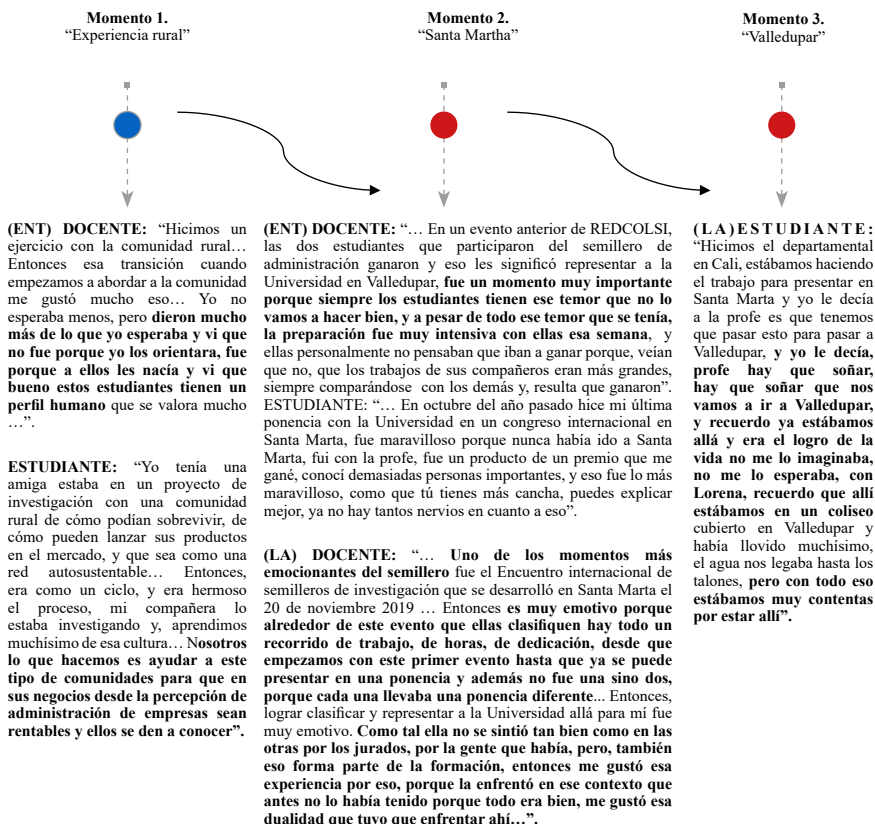
Gráfica 5. Semillero carrera de Derecho



Gráfica 6. Semillero carrera de Administración de empresas



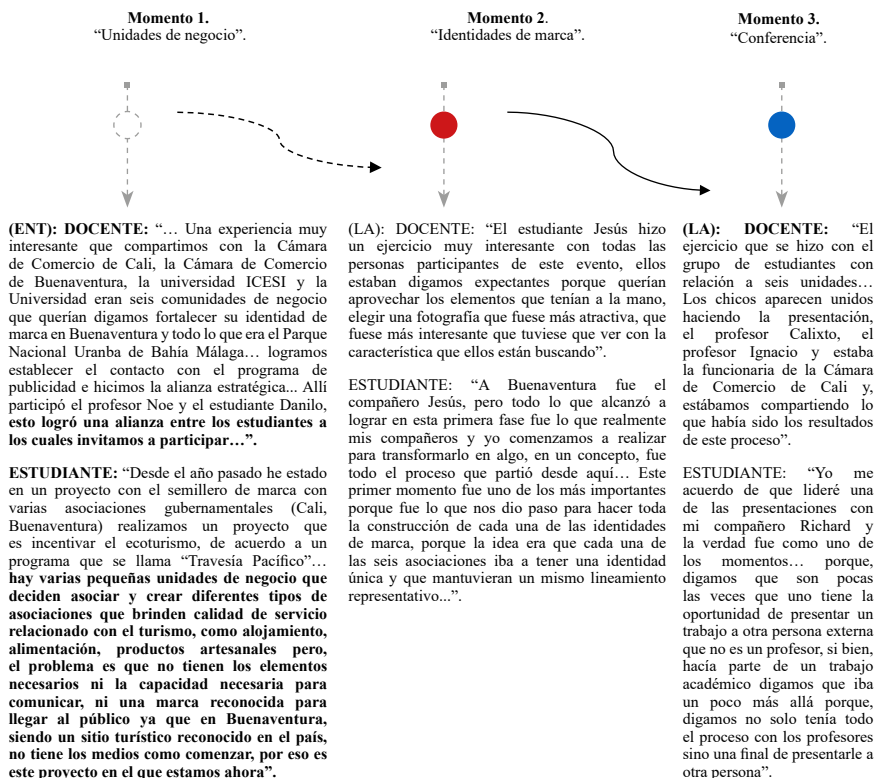
Gráfica 7. Semillero carrera de Administración de empresas



Gráfica 8. Semillero carrera de Ingeniería industrial



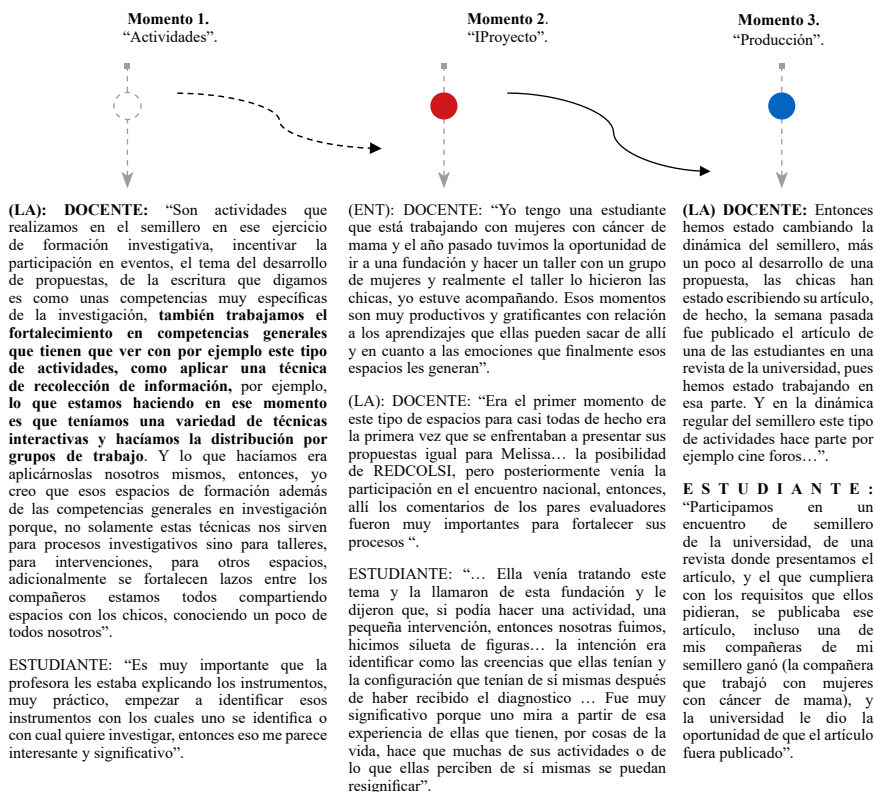
Gráfica 9 . Semillero carrera de Publicidad



Gráfica 10. Semillero de carrera de Psicología –“SEM”



Gráfica 11. Semillero carrera de Psicología- “Cognición y emoción”



Con el desarrollo de las narrativas, se identificaron momentos, acontecimientos y experiencias que marcaban el sentir, el impacto y las elaboraciones que los participantes de los semilleros; docentes y estudiantes, conciben como relevantes en el proceso de formación, se significaron experiencias como el surgimiento, la participación en eventos, el impacto en la relación docente-estudiantes, y estudiantes – estudiantes, en las cuales se fortalecen vínculos y crean lazos. Se concibe la necesidad de ampliar la proyección y perspectiva de los grupos y carencias en procesos formativos relevantes en sus experiencias que permitan proyectar el impacto de su participación desde lo académico. A continuación, se presentan los resultados de la evaluación de problemáticas y necesidades en torno a los semilleros de investigación y las estrategias que se han desarrollado o pudieran desarrollarse en algunos de estos grupos para el fortalecimiento de la formación investigativa en la Universidad.

El diagnóstico propuesto para el ejercicio permitió reconocer las siguientes problemáticas y necesidades y, las estrategias que podrían brindar una respuesta favorable a dichas problemáticas, con relación a los actores estratégicos del proceso.

Tabla 6

Problemáticas y necesidades de los semilleros de investigación.	Estrategias para favorecer el desarrollo de los semilleros de investigación.
<p>Estudiantes: Se reflejan como problemáticas relevantes a los estudiantes el poco interés que los estudiantes tienen en la formación investigativa; el compromiso del estudiante es necesario definir tiempos de cumplimiento; incentivar la capacidad creativa y ampliar el campo de acción de los semilleros. Igualmente, el estudiante plantea la necesidad de encuentros formativos y de asesoría para el fortalecimiento de sus propuestas.</p> <p>Docentes: En cuanto al docente se resalta motivar al estudiante a la curiosidad por investigar y al auto aprendizaje, la necesidad de que en su labor académica se asigne horas para el semillero y para investigar.</p> <p>Universidad: Respecto a la Universidad se señala, involucrar desde primeros semestres cursos de investigación, mayor aporte de recursos económicos, materiales de trabajo e incentivos para los estudiantes, mayor divulgación de los trabajos de semilleros. Igualmente, la importancia de un trabajo articulado entre universidades nacionales y extranjeras que posibiliten un mayor intercambio, además de vinculación de estudiantes egresados de semilleros que puedan dar a conocer su experiencia y el aporte de la formación investigativa.</p> <p>Estado: Se requiere mayor respaldo a la investigación en universidades públicas y privadas. No medir la investigación nacional con criterios extranjeros al no reconocer la realidad del país en formación investigativa. Además de nuevas políticas de investigación y mayores oportunidades para los estudiantes que se proyectan profesionalmente desde la investigación.</p>	<p>Estudiantes: Implementar estrategias para la elección de su tema de investigación. La vinculación emocional del estudiante con su tema de estudio y con su realidad para incentivar la motivación hacia su investigación. Recursos como el cine, la literatura para incentivar la producción investigativa. Designar roles y funciones entre los estudiantes semilleristas para su correcta ejecución.</p> <p>Docentes: La cualificación de los docentes para el desarrollo de didácticas y herramientas pedagógicas relacionadas para enseñar a hacer investigación y que puedan replicarlo con sus estudiantes. Disponer más horas por semana para la formación investigativa. Propiciar el trabajo colaborativo entre estudiantes y docente para favorecer desde el aprendizaje de temas y técnicas de investigación hasta la gestión de recursos económicos para el semillero.</p> <p>Universidad: Establecimiento y socialización a la comunidad universitaria de políticas para el desarrollo de los semilleros de investigación. Informar a la comunidad universitaria frecuentemente acerca de los proyectos, participaciones y logros que se alcanzan en los semilleros de investigación, con lo cual se propicie la motivación de otros estudiantes por vincularse. Articulación con otras IES nacionales e internacionales y sus semilleros de investigación para compartir sus conocimientos y estrategias de investigación, así como la posibilidad de trabajar articuladamente entre semilleros de las diferentes carreras en la Universidad. Brindar la oportunidad de que los semilleristas compartan experiencias con semilleristas egresados de las diferentes carreras para conocer los trabajos desarrollados, las estrategias empleadas, las posibilidades de desarrollo profesional desde la formación investigativa. Garantizar un mayor recurso económico, materiales de trabajo e incentivos para los docentes y estudiantes semilleristas. Incorporar los trabajos de grado como un factor requisito de la Universidad para la titulación en todas las carreras.</p> <p>Estado: Desarrollar políticas para la implementación de la formación investigativa en todos los niveles educativos, con calidad y democracia. Mayor inversión para la formación investigativa y publicación de proyectos de investigación.</p>

Nota. Elaboración propia

Fase de formulación

A partir de la fase de diagnóstico se propone el diseño de la presente estrategia de intervención para el fortalecimiento del proceso de formación investigativa en los semilleros de investigación de una universidad privada en el municipio de Palmira, la cual se estructura desde el Modelo de intervención psicopedagógico constructivista (Monereo, 1996).

El diseño de esta propuesta comprende los siguientes componentes de intervención y evaluación psicopedagógica:

1. Análisis y valoración de necesidades de los destinatarios y de las características y expectativas del contexto y de la institución.
2. Estudio de la evidencia teórica y empírica disponible acerca de la satisfacción de esas necesidades para la estructuración de la estrategia como una propuesta de intervención con los semilleros de investigación.
3. Planificación y previsión: se establece la fecha y el horario de cada encuentro previendo la posibilidad de la virtualidad, teniendo en cuenta la situación de contingencia a causa del Covid 19.
4. Diseño del programa: se desarrollarán siete sesiones de trabajo que pueden ser presenciales o virtuales, con los docentes y los estudiantes semilleros, empleando las diferentes técnicas que se plantean en las actividades relacionadas en el apartado de anexos. Aplicación y seguimiento del programa: el investigador realizará la ejecución y seguimiento de las sesiones con el objetivo de abarcar completamente las temáticas propuestas y garantizar que se brinda la respuesta apropiada a las necesidades psicopedagógicas evidenciadas.
5. Evaluación de resultados obtenidos y reflexión sobre ellos: al finalizar cada sesión se pedirá a los participantes que evalúen el desarrollo y pertinencia de esta. Del mismo modo el investigador tomará en cuenta las recomendaciones o ajustes que puedan surgir en el proceso de ejecución para lograr un mejor desarrollo de este.
6. Toma de decisiones sobre la mejora y la continuidad del programa.

Es así como se da apertura a la teoría del aprendizaje significativo desarrollada por David Ausubel (1978), esta resulta relevante como fundamento teórico para el desarrollo de la presente propuesta de intervención psicopedagógica. El aprendizaje significativo se refiere al proceso en el cual la nueva información que el sujeto adquiere se relaciona con un aspecto propio de la estructura cognitiva de quién aprende. El aprendizaje significativo se da a partir de la recepción de información verbal, la cual el sujeto vincula con acontecimientos previamente adquiridos confiriéndole tanto a la nueva información como a la antigua un significado especial. (Chero, s.f.).

Para que el aprendizaje sea significativo se requiere que haya una disposición del sujeto en querer aprender, a la vez que el nuevo conocimiento sea de gran interés para él. La rapidez en que se genere el aprendizaje significativo depende de: el grado de relación existente entre los acontecimientos anteriores y el material nuevo y, la naturaleza de la relación que se establece entre la información nueva y la antigua. Esta información es en ocasiones artificial y entonces se corre el peligro de perder u olvidar la nueva información.

En este sentido se plantea una propuesta de intervención psicopedagógica para los semilleros de investigación de una universidad privada a partir del Modelo de Intervención Psicopedagógica Constructivista. Monereo (1996), en relación con la teoría acerca del Aprendizaje significativo de David Ausubel.

Contenido y estructuración de la estrategia de Intervención Semilleros de Investigación

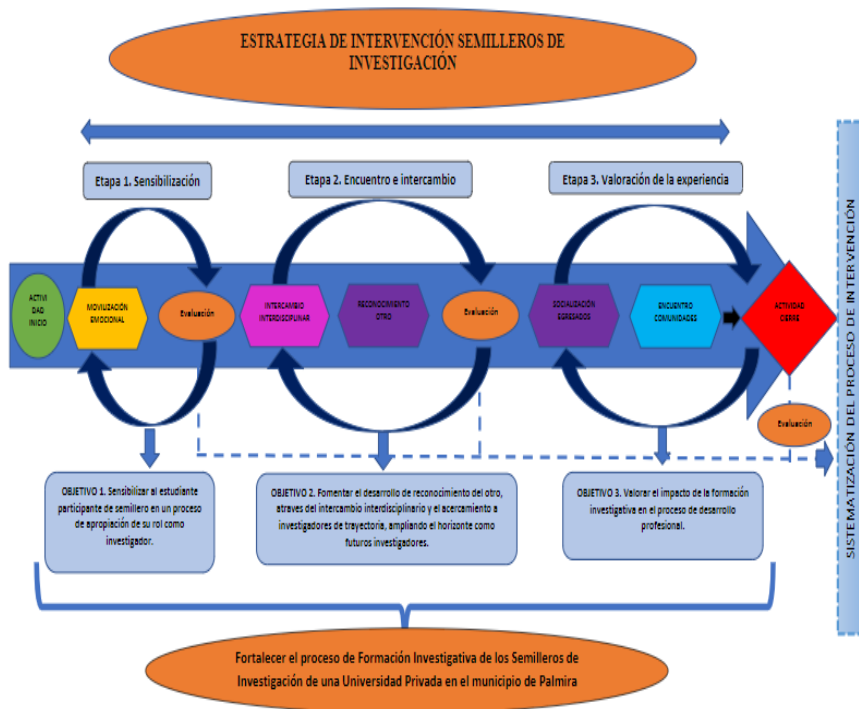
La presente propuesta de una estrategia de intervención con los semilleros de investigación de una universidad privada en el municipio de Palmira, para el fortalecimiento del proceso de formación investigativa se desarrollará en tres fases, las cuales se describen a continuación el diseño de actividades de la propuesta.

Etapa 1: Sensibilización:

Objetivo: Sensibilizar al estudiante participante de semillero en un proceso de apropiación de su rol como investigador. Se proponen dos actividades y una evaluación:

- **Actividad de inicio:** se pretende que cada participante pueda realizar un ejercicio de reconocimiento de las habilidades, conocimientos y competencias investigativas propias y de sus compañeros a partir de la actividad denominada “*Bibliotecas humanas*” (Abergel, D., Abergel, R., Erichsen, C., y Mouna, A., 1993), donde se concibe a cada sujeto como un libro que se narra desde y hacia un otro, con relación a sus experiencias en la formación investigativa.
- **Movilización emocional:** por medio de la actividad “*Avatares*” (Ferraz Freire, S., s.f.) se busca lograr una conexión con el aspecto emocional que moviliza a cada participante como ser humano y el propósito de vida en relación con el ejercicio de la investigación.
- **Evaluación:** al finalizar la sesión el evaluador solicitará a los participantes que evalúen el desarrollo y pertinencia de esta. Se tomará en cuenta las recomendaciones o ajustes que puedan surgir en el proceso de ejecución para lograr un mejor desarrollo de este y que el aprendizaje en estos espacios sea significativo.

Gráfica 12. Etapa 2: Encuentro e intercambio:



Objetivo: Fomentar el desarrollo del reconocimiento del otro, a través del intercambio interdisciplinario y el acercamiento a investigadores de trayectoria, ampliando el horizonte como futuros investigadores. Se proponen dos actividades y una evaluación:

- **Intercambio interdisciplinario:** el interés de esta sesión es incentivar el intercambio de conocimientos y saberes propios de los estudiantes y docentes semilleristas de cada carrera a partir de la actividad denominada “*Café del mundo*” (Brown, J., e Isaacs, D., 2005) donde cada asistente se posicione como experto en su área de investigación y pueda compartir a los demás las temáticas que ha abordado y las estrategias metodológicas que ha empleado en su ejercicio investigativo.
- **Reconocimiento del otro:** con esta actividad se pretende fomentar el reconocimiento del otro, de los aspectos comunes entre los participantes semilleristas, a partir de la actividad “*El Tesoro*”

Humano”(EDUPAZ, s.f.), se presenta “La hoja de búsqueda del tesoro” la cual consiste en una lista de preguntas sobre aspectos comunes como hobby, mes de nacimiento, gustos, emociones; la idea es responder a estas preguntas y relacionar los nombres de las personas participantes que comparten cada característica en común.

- **Evaluación:** al finalizar la sesión el evaluador solicitará a los participantes que evalúen el desarrollo y pertinencia de esta. Se tomará en cuenta las recomendaciones o ajustes que puedan surgir en el proceso de ejecución para lograr un mejor desarrollo de este y que el aprendizaje en estos espacios sea significativo.

Etapa 3: Valoración de la experiencia:

Objetivo 3: Valorar el impacto de la formación investigativa en el proceso de desarrollo profesional. Se proponen dos actividades, una actividad de cierre y una evaluación:

- **Socialización egresados:** se convoca previamente a estudiantes egresados que han pertenecido a semilleros de investigación en la universidad u otras universidades con el fin de propiciar espacios de discusión acerca de las posibilidades de desarrollo investigativo dentro y fuera de la universidad. La intención es que en este espacio los investigadores egresados puedan contarle a estos últimos como fue su experiencia como investigador en la universidad, qué estudios realizó y actualmente cómo ha podido desarrollar su profesión y su carrera como investigador, posibilitando de esta manera un intercambio de saberes y experiencias a partir de la narrativa.
- **Encuentro con las comunidades:** se pretende que la comunidad universitaria y la comunidad en general pueda reconocer el impacto de los proyectos investigativos que se han adelantado en los semilleros de investigación de la universidad. Previamente se realiza contacto con cada una de las poblaciones participantes en los estudios desarrollados por los investigadores semilleristas, previo consentimiento de estos. Se propone que la comunidad

realice un ejercicio de evaluación sobre el impacto que generó en ellos haber participado en dichos estudios.

- **Actividad de cierre:** se propicia un espacio de diálogo y retroalimentación con el objetivo de conocer las experiencias de los participantes, su percepción, emociones y pensamientos a partir de la participación en cada uno de los encuentros desarrollados en la estrategia.
- **Evaluación final:** en la sesión final el evaluador solicitará a los participantes que evalúen el desarrollo y pertinencia de la estrategia, que califiquen que tan significativo fue para cada participante participar en las diferentes actividades que se ejecutaron y compartan las experiencias que surgieron en torno a esta y a la forma en que esto ha significado un aporte o no para el desarrollo de las dinámicas de los semilleros de investigación.

Conclusiones.

A partir de la revisión del estado del arte se logró identificar algunas necesidades psicopedagógicas de los semilleros de investigación, con relación a los docentes: una necesidad de articulación, definir una política que articule el semillero con el plan de estudios y fomente la investigación (Saavedra, et. al, 2018; Córdoba, 2016), optimizar el uso de las Tic (Saavedra, et. al, 2018); se prioriza la docencia sobre la investigación, el perfil de los docentes no corresponde con la trayectoria investigativa y quienes si cuentan con dicho perfil tienen aspiraciones salariales que la universidad no puede cubrir. (Córdoba, 2016), estos componentes no solo se relacionan con las investigaciones nombradas, sino que además fueron componentes evidenciados en las actividades realizadas con los semilleros de la universidad, que dan cuentas de componentes a fortalecer para un mayor impacto en la formación investigativa.

Respecto a las necesidades de los estudiantes semilleristas se plantea: la falta de políticas de fomento a la investigación, (Córdoba, 2016); inflexibilidad académica y administrativa en los docentes, modelos educativos rígidos, los estudiantes disponen en menor medida de tiempo para sus proyectos investigativos cada vez que avanzan en su nivel académico adquieren mayores compromisos y esto imposibilita el trabajo colaborativo. (Quintero, Munévar y Munévar (2008); la deserción de los semilleros

de investigación está relacionada con la falta de claridad en los proyectos, escasez didáctica, pocas competencias pedagógicas, problemas de relación entre estudiantes y docentes, falta de desarrollo extramural (Andrade, Lozano, Leiva y Sepúlveda, 2018). Algunas de estas necesidades también fueron identificadas en los semilleros de investigación de la universidad abordada, especificándose respecto a esta que en cuanto a los estudiantes se considera la necesidad de incentivar el interés, el compromiso, el cumplimiento de los tiempos acordados y la creatividad. Dentro de las problemáticas relacionadas a los docentes se plantea la necesidad de desarrollar estrategias didácticas y pedagógicas para incentivar la curiosidad por investigar y el autoaprendizaje en sus estudiantes, así mismo disponer de más tiempo para dedicar a la formación investigativa en los semilleros.

Tanto los estudiantes como los docentes aluden a dificultades en cuanto a cambios en los ritmos de las dinámicas de trabajo debido a la situación de pandemia, algunos plantean la necesidad de regresar a la presencialidad, pues destacan el contacto físico como un factor que incide en la motivación en el ejercicio investigativo, mientras otros participantes mencionan las ventajas de tiempo al recurrir a medios tecnológicos para dar continuidad a su formación investigativa.

Respecto a la institucionalidad, los participantes refieren la necesidad de fomentar una cultura investigativa en la universidad desde los primeros semestres, impartir cursos de profundización en técnicas y metodología de investigación, (Mujica, 2012) destinar mayores recursos económicos, materiales de trabajo, incentivos a los estudiantes investigadores (Quintero, et., al, (2008); Córdoba, (2016); Saavedra, et., al (2015), así como el reconocimiento de la labor investigativa, la representación y logros de los semilleros en los diferentes eventos, (Andrade et. Al, 2018), en las narrativas de los participantes se plantea la necesidad de oportunidades de articulación interinstitucional (con otras universidades dentro y fuera del país) e intrainstitucional (entre semilleros de las diferentes carreras) con lo cual se posibilite un intercambio de conocimientos, así como la vinculación de estudiantes egresados de semilleros que compartan su experiencia en la formación investigativa y cómo ésta ha impactado su vida, con el objetivo de incentivar en los estudiantes una perspectiva más amplia sobre la continuidad profesional y laboral desde el ejercicio investigativo, de igual

manera fortalecer los vínculos con estudiantes líderes de investigación egresados de la universidad.

La propuesta de intervención pretende posibilitar el desarrollo de aprendizaje significativo (Ausubel. (1978) citado en Chero, (s.f.)) en cada sesión, donde tanto el estudiante como el docente desarrollen experiencias posibilitadoras de un cambio cognitivo en la construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos, he aquí la función fundamental de las narrativas pedagógicas en el desarrollo de las actividades planteadas: dotar de un significado especial, donde la acción de narrar algo por medio del relato es en sí misma significativa, desarrollando la historicidad del sujeto y de los semilleros en sí mismo a partir de la generación de nuevos acontecimientos, siendo el papel de lo novedoso la naturaleza de lo significativo del ejercicio propuesto.

Referencias

- Aguirre, J. (2019). Sobre la importancia de las narrativas pedagógicas. Conferencia llevada a cabo en la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Palmira, como parte de un módulo para la Maestría en Psicopedagogía.
- Belalcázar, J. G (2020). Deslizamiento metodológico para el figurado de grafos pliegues narrativos: entre el análisis de redes y las conjunciones discursivas. *AWARI: Revista de la Asociación Latinoamericana de Análisis de Redes Sociales*. Pp. 156-173.
- Botero, Y., Ortega, M.C, y Losada, M., (2020). Narrativas de cárcel. Editorial Unilibre.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. In *Social Research*. Vol 71 No. 3. Pp. 691-710.
- Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. Fondo de cultura económica. Argentina. ISBN 950557560-2.
- Buendía, L., Colás, P., y Fuensanta, P. (1998). Métodos de investigación en psicopedagogía. Editorial Mc Graw-Hill. Madrid, España.
- Claxton, G. (2001). Aprender para vivir, En *Aprender*. El reto del aprendizaje continuo, Barcelona, Paidós, pp. 12-31.

- Chero, E. (s.f.). Teorías sobre aprendizaje. Centros de estudios especiales “Albert Einstein”.
- Congreso de Colombia. (1992). Ley 30 de 1992. Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. 28 de diciembre de 1992..
- Córdoba, M. (2016). Reflexión sobre la formación investigativa de los estudiantes de pregrado. Revista virtual, Universidad Católica del Norte. ISSN-0124-5821.
- Correa, M., y Buriticá, M. (s.f) El valor de la narrativa y la poética en la educación inicial: una experiencia de formación de agentes educativas. Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Dewey, J. (1977) Mi credo pedagógico. Teoría de la educación y sociedad. Traducción de Lorenzo Luzuriaga.
- Granados. L. (2016). Narrativas y existencia. Narrar la vida como mediación metodológica para reconstruir la existencia herida. *Medicina Narrativa*, 6(2). Recuperado a partir de <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/medicinanarrativa/article/view/1894>
- Henoa, G., Ramírez, L., y Ramírez, C., (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. 6(2), 147-315. ISSN: 1657-8031.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Quinta edición. ISBN 978-607-15-0291-9. México.
- Molina, N. (2013). Discusiones acerca de la resignificación y conceptos asociados. *Revista MEC-EDUPAZ*, 2(3), 39-63. ISSN No. 2007-4778. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mujica, A. (2012). Aprendizaje por proyectos: Una vía al fortalecimiento de los semilleros de investigación. Docencia universitaria, vol. 13 pp 201-216.
- Otálora. F y Crespo. N (2016), Características de las estructuras narrativas en relatos de experiencia personal de estudiantes sordos bilingües en lengua de señas chilena. *Lengua y habla*. Vol. 20. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/51119/511954843004/html/index.html>
- Presidencia de Colombia. (2010). Decreto 1295 de 2010. Ministerio de Educación Nacional. 20 de abril de 2010.

- Quintero, J., Munévar, R., Munévar, F. (2008). Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. ISSN 0123-1294. Vol. 11 No. 1, pp 31-62.
- República de Colombia. Constitución Política de Colombia. (1991).
- Restrepo, B. (2004). Formación investigativa e investigación formativa: Aceptaciones y operacionalización de esta última.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: Un relato en busca de narrador. *Ágora. Papeles de filosofía*, Vol. 25 No.2 Pp.9-22 ISSN 0211-6642.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. Documentos. *Revista Análisis* 25. Pp. 189-207.
- Ricoeur, P. (2000). “La vida, un relato en busca de narrador”. En educación y política. Buenos Aires, Pp.45-58.
- Ricoeur, P. (1990): Si mismo como otro. Recuperado de: <https://construccion-deidentidades.files.wordpress.com/2014/08/ricoeur-paul-si-mismo-como-otro.pdf>
- Rodríguez, L., Yunis, K., y Girón, C. (2015). Resignificación del sentido de vida de personas desvinculadas y desmovilizadas del conflicto y contribución de las redes de apoyo en su transición hacia la vida civil. *Informes Psicológicos*. 15(1). 105-126. ISSN: 2145-3535.
- Saavedra, C., Muñoz, A., Antolínez, C., Rubiano, Y., y Puerto, A. (2015). Semilleros de investigación: desarrollos y desafíos para la formación en pregrado. 18(3), 391-407. DOI: 10.5294/EDU.2015.18.3.2
- Salazar, J., Lozano, N., Leiva, K., y Sepúlveda, M. (2018). Representaciones sociales acerca del ingreso, permanencia y deserción a semilleros de investigación de la Universidad de San Buenaventura de Medellín extensión Armenia. ISSN: 1657 8031. Vol. 18 No. 1.
- Santa María, J., Nieto, J., García, J., y Martínez, N. (2019). Formación en investigación pedagógica: experiencias de docentes en formación en pedagogía infantil. Bogotá, Colombia.

- Serrano, N. (2004) Semilleros de investigación: Una estrategia de iniciación en la vida científica. UNAB.
- Suarez, Y., Ceballos, G., y Obispo, K. (2013). Semilleros de investigación en una muestra de estudiantes universitarios de Santa Marta (Colombia). ISSN 0124-0137. EISSN 2027-212X.
- Tirado (2001) Los objetos y el acontecimiento: Teoría de la sociabilidad mínima. Departamento de Psicología de la salud.
- Universidad EAFIT (s.f.). Manual de semilleros de investigación. Dirección de investigación y docencia. Programa de semilleros de investigación.
- Universidad Pontificia Bolivariana. (s.f.). políticas y lineamientos del macroproceso Investigación, Transferencia e Innovación. Proyecto educativo institucional.
- Vélaz de Medrano, C. (1998). Orientación e intervención psicopedagógica. ISBN 84-87767-87-7. Málaga, España.
- Zárate, M. (2018). Metáforas para la reconstrucción. Proyecto de lectura y escritura en contextos adversos. México.

CAPÍTULO 5

Diseño de una intervención psicopedagógica para fortalecer las habilidades lecto-escritoras en estudiantes del grado sexto de una institución educativa rural del municipio de Suárez Cauca

Design of a Psychopedagogical Intervention to Strengthen Reading and Writing Skills in Sixth-Grade Students at a Rural Educational Institution in the Municipality of Suárez Cauca

*Claudia Magaly Vargas Puyo**
*Tatiana Noguera Morales***

* Docente Orientadora, Trabajadora Social, Especialista en Intervención Social con Familias, Magister en Psicopedagogía. Claudia.m.vargas@correounivalle.edu.co, Palmira Valle del Cauca, Colombia. 3135792008

** Docente, Universidad Pontificia Bolivariana, Psicóloga, Especialista en neuropsicología infantil, Magister en salud pública. tatiana.noguera@upb.edu.co, Palmira Valle del Cauca, Colombia. 3168280474

Resumen

El presente artículo se basa en el diseño de una propuesta de intervención psicopedagógica la cual se trazó como objetivo diseñar una intervención psicopedagógica para el fortalecimiento de las habilidades lectoescritoras en los estudiantes del grado sexto de una Institución Educativa rural de Suarez Cauca en el año 2023. Los participantes fueron dieciocho estudiantes del grado sexto; entre los trece y Quince años, quienes hacían parte de la población categorizada como afrodescendiente, indígena y campesina víctima del conflicto armado dentro de una institución educativa. Para elaborar el diseño de intervención se tuvo en cuenta una fase diagnóstica del diseño de intervención psicopedagógica que permitió dar lugar a la propuesta de este. Se desarrolló, desde una modalidad de programas y permitió obtener resultados destacados según las necesidades de la población teniendo en cuenta sus particularidades, creando así una serie de actividades que vinculan lectura, escritura a través de cuentos, juegos y atenciones individuales con estudiantes y padres de familia, llegando a concluir que, a la hora de elaborar diseños de intervención con población rural se hace crucial tener en cuenta el contexto, la cultura y las dinámicas sociales, ya que esto puede facilitar o dificultar la elaboración.

Palabras clave: Lectura, escritura, habilidades lectoescritoras, intervención psicopedagógica.

Abstract

This article is based on the design of a psycho-pedagogical intervention proposal whose objective was to design a psycho-pedagogical intervention to strengthen reading and writing skills in sixth grade students of a rural educational institution in Suarez Cauca in the year 2023. The participants were eighteen sixth grade students, between thirteen and fifteen years old, who were part of the population categorized as Afro-descendant, indigenous and peasant victims of the armed conflict in an educational institution. In order to elaborate the intervention design, a diagnostic phase of the psycho-pedagogical intervention design was taken into account, which led to its proposal. It was developed from a program modality and allowed obtaining outstanding results according to the needs of the population taking into account their particularities, thus creating a series of activities that link reading, writing through stories, games and individual attention with students and parents, concluding that, when elaborating intervention designs with rural population, it is crucial to take into account the context, culture and social dynamics, since this can facilitate or hinder the elaboration.

Keywords: Reading, writing, reading-writing skills, psychopedagogical intervention.

Introducción

Actualmente la educación en Colombia asume el reto de fortalecer diversas competencias en los estudiantes, entre ellas se encuentran las habilidades de lectura y escritura, que permite ampliar el horizonte del conocimiento, mediante la lectura crítica, la escritura y la oralidad. Ahora bien, el desarrollo de las habilidades lecto escritoras comprenden las bases de la enseñanza y el aprendizaje que le permite al educando los conocimientos respecto del mundo y sus saberes universales, como lo expone Domínguez, Rodríguez, Torres y Ruíz (2015, p. 95) “las habilidades para leer y escribir son esenciales para el avance científico, tecnológico y cultural de un país”.

En Colombia la prueba PISA (Programa internacional para la evaluación de estudiantes) evidencia que los estudiantes presentan deficiencia en varias áreas entre ellas lectura, obteniendo 412 puntos, donde dicho puntaje ubica al país en el penúltimo lugar en la prueba, con respecto a los países que también la presentan y hacen parte de la organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE). Respecto a estas cifras nacionales el departamento del Cauca no es ajeno puesto que en las pruebas saber 5° del cuatrienio 2014-2017, el 50% de los estudiantes respondieron incorrectamente en las pruebas escritoras y el 51% en las lectoras. Así pues, en lo que compete la Institución Educativa que se ubicó para el diseño de intervención psicopedagógica, los resultados de las pruebas saber 5° en el componente lenguaje que abarca lectura y escritura, se ubicaron con un puntaje de 0.90 que clasifica a la institución en un promedio mínimo frente a lo esperado, ya que estas comprenden los 4 años de evaluación.

Así, contribuir al favorecimiento de estas habilidades en la Institución en un grupo específico, le dio pertinencia al diseño de intervención que se propuso visualizando herramientas de orden institucional.

Ante el anterior panorama y teniendo en cuenta las particularidades de la población la propuesta de intervención permitió responder, ¿cuáles son las estrategias para fortalecer las habilidades de lectura y la escritura de los estudiantes del grado sexto de una institución educativa rural del municipio de Suárez Cauca?

Siendo así, la propuesta de intervención se consideró relevante debido a que los estudiantes con dificultades de aprendizaje (en lectura y escritura) forman parte del grupo de los niños, niñas y adolescentes con barreras

para el aprendizaje, los cuales se han convertido en un foco principal para el sistema educativo. Desde el decreto 1421 de 2017 y la Ley 2216 del 23 de junio de 2022, los cuales establecen el planteamiento de estrategias para potenciar las destrezas académicas en estudiantes que lo requieran.

Por ende, el diseño de intervención psicopedagógica pretendió llevarse a cabo con estudiantes del grado sexto de una institución educativa rural del municipio de Suárez Cauca, en el cual se buscó fortalecer las habilidades de lectura y escritura, considerando que dada la transición de primaria a bachillerato estos se enfrentarían a la ruta de aprendizaje que conllevaba nuevos retos escolares que impactaban el adecuado desarrollo de las demás áreas del conocimiento y ante ello prevenir riesgo de repitencias, falta de motivación, deserción escolar, baja auto estima, entre otros.

Ahora bien, la propuesta consolidó elementos desde la institución en cuanto a resultados de evaluaciones desarrolladas a las que la comunidad educativa conformada por docentes, padres de familia y estudiantes, dieron importancia y manifestaron de forma recurrente, la necesidad de intervención del grado respecto a la temática, así mismo, en el plan de mejoramiento institucional y en las metas trazadas para los años 2020 – 2023 se consideraron relevante que desde la educación inclusiva se abordaran las dificultades de aprendizaje en aspectos como la lectura y la escritura, y se generaran estrategias para la disminución de riesgos para dichas dificultades y potenciaran las destrezas en los procesos lecto escritores.

Ahora bien, la propuesta del diseño de intervención se apoyó en aspectos conceptuales como psicopedagogía, intervención psicopedagógica, campos de acción de la psicopedagogía, definió como se comprende la lectura y la escritura y a su vez abordó las habilidades académicas y habilidades lectoescritoras.

Desde la Real Academia de la Lengua Española (RAE) 2023, (Babarro, 2019) y (Müller, 1999) acogidos por (Bartolini, 2004) refieren que la Psicopedagogía es una disciplina que entrelaza conocimientos psicológicos y pedagógicos, para llegar a formular métodos didácticos y pedagógicos más adecuados en el campo del aprendizaje, desde el ciclo vital del ser humano acuñando una perspectiva ecológica.

Ahora bien, hablar de la psicopedagogía comprende aspectos de sus marcos de intervención y desde allí, Ramírez y Henao (2011) manifiestan

que la intervención psicopedagógica implica saber teóricos y metodológicos que permiten desarrollar acciones correctivas (de apoyo) o preventivas desde modelos, áreas, principios que accionan en diversos contextos. Esta a su vez tiene unos campos de acción, los cuales desde (Bartolini, 2004) y (Bisquerra, 1996) citados por (Navarro, 2015) refieren que son diversos ya que se puede encontrar a nivel familiar, educativo, empresarial entre otros.

El Modelo psicopedagógico tenido en cuenta para el presente diseño de intervención es el de programas; para Repetto (2002) tomado por (Sanchiz, 2009) un programa son acciones que buscan prevenir o remediar ciertas situaciones; éstas son fundamentada y planeadas de un modo ordenado, poniendo en juego el talento humano y profesional en colaboración para lograr que los objetivos respondan a la necesidad de cada uno de los actores que hace parte del entono educativo; en este mismo sentido, (Rodríguez, E. 1993) propone cuatro fases en las que se encuentra el diagnóstico, la planificación y diseño del programa o la intervención, ejecución del programa o intervención y valoración del programa.

Es así que, el área en la que se enmarca el presente diseño es la guía para el progreso académico; para (Sanchiz, 2009) la orientación escolar se califica como la guía para para las habilidades académicas, la enseñanza - el aprendizaje y la calidad académica, entre otros aspectos que son fundamentales en la orientación psicopedagógica, ya que, proporcionan una alta demanda de acompañamientos individuales desde las acciones del psicopedagogo. Incluye aspectos relacionados con las habilidades lectoescritora y las dificultades allí presentadas.

De ese modo, las intervenciones psicopedagógicas además de contar con unos campos de acción vinculan el abordaje de temáticas, problemáticas, alteraciones, dificultades que se encuentran en ellos. Para la propuesta de este diseño se mencionará de manera especial el campo educativo y lo que involucra las habilidades académicas. Según el método *Wits* 2021, estas hacen referencia a las prácticas que recogen las proyecciones del tiempo aprovechado para el estudio, entre las que están planificar, leer, subrayar, resaltar, sintetizar, memorizar y repasar.

Dentro de las habilidades académicas se ubican las habilidades lecto-escritoras las cuales hacen alusión a las destrezas en el momento de realizar la escritura y lectura que en cierta lengua pues se asocia al uso adecuado del alfabeto (Núñez, 2015). En esa misma línea, el desarrollo de dichas

habilidades trae ventajas como el desarrollo del pensamiento, dominio del lenguaje, mejora la concentración y mejora la ortografía. No obstante, pueden presentar alteraciones que ubican pobreza en el vocabulario, falta de decodificación de palabras o frases, carencia de fluidez verbal, falta de comprensión de los textos entre otros y desde allí, es que empieza el papel activo de la psicopedagogía, considerando que no solo traza como línea de trabajo las alteraciones sino también estrategias que vinculen el trabajo articulado de la comunidad educativa.

En cuanto al concepto de psicopedagogía, según la RAE (2023) deviene de la psicología que se encarga de los fenómenos psicológicos para llegar a una enunciación adecuada de los métodos didácticos y pedagógicos.

De la misma manera, (Babarro, 2019) refiere que la psicopedagogía como disciplina entrelaza conocimientos pedagógicos y psicológicos con el fin de abordar aspectos propios del campo educativo, donde su fin es establecer las didácticas y pedagógicas más adecuados a la necesidad.

Considerando lo anterior, se evidencia que la psicopedagogía interconecta la psicología y la pedagogía para actuar en la enseñanza-aprendizaje vinculando las destrezas lectoescritoras.

Para la presente intervención se concebirá la psicopedagogía desde los planeamientos de (Müller,1999) acogidos por (Bartolini, 2004), en el que se concibe a la psicopedagogía como un área compleja, que genera una práctica en la que se hayan personas aprendiendo en diversos momentos de su ciclo vital y en diferentes espacios como la familia, la escuela, los hospitales, las empresas, entre otros. Esta es apreciada como una disciplina que su razón de ser está en la intervención en el campo del aprendizaje, previniendo, diagnosticando, para la modificación de ciertos trastornos y la modificación de los procesos de aprendizaje.

Desde la intervención psicopedagógica, Abordando a (Ramírez y Henao, 2011), se encuentra que, la intervención psicopedagógica a través del tiempo ha tenido diversos títulos, entre los que están: intervención en contextos educativos, intervención psicológica, educativa, pedagógica, psicoeducativa; no obstante, en la actualidad es más frecuente que se denomine a lo psicopedagógico para hacer referencia a una suma de actividades que ayudan a generar soluciones a ciertos problemas, previene

el surgimiento de otros y articula con las instituciones para que la labor de enseñanza y educación se centren en las necesidades de los estudiantes y la sociedad.

En estos campos hay acciones particulares diversificadas desde los campos aplicados, como clínicas, colegios, empresas, universidades y todo espacio en el que se aborde el aprendizaje y la enseñanza; lo que muestra cómo no está sesgada al ámbito educativo, sino que presenta un amplio panorama para su accionar.

En este sentido autores como (Bartolini, 2004) citada por (Navarro, 2015) considera que el campo en el que se desenvuelve el psicopedagogo mantiene en constante transformación, sin embargo, se ha consolidado especialmente en el área de la educación, atendiendo una población diversa.

Por otro lado, (Bisquerra, 1996) citado en (Navarro, 2015) menciona que desde la acción psicopedagógica se abarcan ámbitos como el familiar, educativo, empresarial, entre otros; de este modo afirma que se hallan programas para aspectos como el desarrollo socio-individual, de soporte a la enseñanza aprendizaje, de orientación a la vocación profesional, acompañamiento a la población diversa y de orientación a la familia desde los entornos educativos.

Si bien las intervenciones psicopedagógicas por fuera de los campos de acción toman más fuerza en el apoyo de las habilidades académicas; frente a este aspecto el método *Wits* (2021) refiere que *las habilidades académicas son las prácticas que recogen las proyecciones del tiempo aprovechado para el estudio, entre las que están planificar, leer, subrayar, resaltar, sintetizar, memorizar, repasar. Ellas se encuentran entrelazadas con aspectos como la motivación, la autoestima, habilidades de organización y planificación.*

Las habilidades académicas presentan algunos tipos de alteraciones las cuales se podrían categorizan dentro de lo que el manual DSMV clasifica como, trastornos específicos del aprendizaje; el cual es caracterizado por la Imposibilidad en el aprendizaje, así como en las aptitudes académicas; en el manual se manifiestan ciertos síntomas como:

1. Lectura de palabras lenta, con esfuerzo y sin precisión.
2. Imposibilidad en la comprensión del significado.
3. Imposibilidad ortográfica.

4. Imposibilidad en la expresión escrita.
5. Imposibilidad para dominar el sentido numérico, datos y calculo.
6. Imposibilidad en el razonamiento matemático.

Dichas imposibilidades con frecuencia han persistido 6 meses, pese a las intervenciones, comienzan en la etapa escolar, se manifiestan cuando el estudiante se ve enfrentado a exámenes y trabajos escolares que requieren el desarrollo de las capacidades afectadas. Estas se categorizan como leve, moderado y grave.

Con base en lo anterior, se hace necesario referir como el presente diseño entiende la lectura y la escritura, teniendo en cuenta que estas son básicas para el desarrollo de las habilidades escolares, dichos conceptos hacen parte del sustento teórico del diseño.

En cuanto a la lectura, es conveniente destacar que, en el presente diseño, la lectura será concebida desde (Braslavsky y Fernández 1985) para quienes leer es la recreación y comprensión de significados de un código escrito, donde se encierra la comprensión asociada con sus saberes anteriores, juicios sobre lo leído, razonamiento lógico, análisis y una mejoría en los valores y actitudes personales, así como, en el interés por recrearse desde textos informativos.

Cabe resaltar que el ser humano es un ser social, desde que nace empieza a establecer una comunicación mediante el llanto, el balbuceo, gestos, entre otros; y en la medida que se relaciona con los otros se va socializando, va incorporando un código de comunicación con sus figuras de socialización primaria, de esta forma se va insertando en el leguaje y en la comunicación oral; a medida que pasa el tiempo, va interiorizando palabras y significados de una lengua determinada, que cuando va a un espacio de socialización secundaria como es la escuela ya tiene nociones que han sido adquiridas en la familia y la sociedad que lo rodea; por lo tanto al iniciar un proceso de lectura formal el niño o niña ya viene con unas ideas del lenguaje oral; por lo tanto la lectura se convierte en un instrumento de socialización y una herramienta para desarrollar la personalidad.

Cuando el estudiante desarrolla habilidades lectoras en el escenario escolar, es imprescindible que los educadores analicen la variedad de

métodos de lectoescritura existentes, para crear estrategias que permitan el acompañamiento más asertivo al educando.

Así como el concepto de lectura es importante para los sustentos del trabajo, encontramos que la concepción de escritura juega un papel fundamental para las concepciones y fundamentos del presente documento.

Desde la escritura, los aportes de (Braslavsky 1983), Escribir generar una significación desde el marco de un código gráfico que permite la comunicación con otros que están ausentes, usando elementos para suplir una situación de vida que no se comparte; de esta manera la escritura hace parte del lenguaje y es vista como una función superior de génesis colectivo.

Frente al desarrollo de las habilidades lecto escritoras se puede evidenciar que estas se encuentran asociadas a las habilidades académicas, es por ello por lo que, (Núñez 2015) expresa que ellas hacen referencia a las destrezas a la hora de realizar una escritura e interpretación de un texto. En este sentido, leer y comprender se enmarca en una lengua determinada, ya que es un proceso en el que el educando aprende a leer y escribir mediante el uso del alfabeto.

El aprender a leer y escribir se logra a través de una serie de pasos que van desde el nivel inicial hasta la destreza y perfeccionamiento; la lectoescritura se trabaja en etapas tempranas, puesto que, es favorable para el aprendizaje. El proceso de lecto escritura trae ventajas como en la construcción de los pensamientos, el dominio del lenguaje, la concentración y la ortografía.

Según (Núñez, 2015), el proceso lector consta de dos grandes grupos: primero el reconocimiento e identificación de palabras, que comprende etapas preléxica y léxica; el segundo las operaciones implicadas en la comprensión lectora, comprendido por las etapas supra léxica y procesos de comprensión de frases, párrafos y textos completos.

La Conciencia Fonológica favorece el aprendizaje óptimo de la lectura, y las habilidades lectoescritoras beneficia el desarrollo de la conciencia fonológica; ya que dicha habilidad le permite a niños, niñas y adolescentes el reconocimiento, la identificación y el uso de los sonidos (fonemas) que integran las palabras, mediante una tipificación y análisis del significado del lenguaje, lo cual ayuda a la comunicación gráfica o verbal.

Para (Núñez, 2015) El lenguaje escrito ante el que se enfrenta el lector es un código que, por tanto, debe descodificar. Para ello necesitará algunas bases fundamentales, como cierto nivel de desarrollo de la conciencia fonológica. La decodificación es el proceso previo al acceso al significado mediante el cual letras, conjuntos de letras y palabras son trasladadas a sonidos. La descodificación supone la puesta en marcha de diferentes procesos básicos, pero el que más destaca entre ellos es el proceso de automatización.

La lectura según (Braslavsky y Fernández 1985) es comprender y recrear significados de un código escrito. Contiene la agudeza de los conocimientos adquirido previamente, el análisis, la razón lógica, el juicio sobre la lectura y posición positiva ante ella, así como en los valores y actitudes personales.

De este mismo modo (Braslavsky y Fernández 1985) en (Espinosa, 1998) refieren que “escribir es producir significados representados mediante un código gráfico. Es expresar significados para comunicarse con un interlocutor no presente, empleando recursos para reemplazar una situación vital que no se comparte” (p. 11).

Existen unos factores que influyen en dichos procesos entre ellos encontramos la práctica pedagógica y el rol docente:

La práctica pedagógica es fundamental en los procesos de enseñanza de la lectoescritura, dado que, genera mecanismos, metodologías y orientaciones generales en la educación académica proporcionada a los estudiantes. El aprestamiento del niño pequeño para leer y escribir inicia en el nivel inicial del jardín y preescolar, en esta etapa se espera que los educandos se preparen física y psicológica y emocionalmente para aprender a leer y escribir.

Estrategias de enseñanza: (Corredor, 2008) expone que se conciben las estrategias de enseñanza como herramientas del docente orientadas al logro de una formación integral del educando y las estrategias de aprendizaje como herramientas que usan los estudiantes para aprender de forma significativa; así, cada uno de los integrantes del proceso de educación cuenta con una sucesión de estrategias que les admitirán asumir las tareas y desempeños con éxito.

El rol docente puede ser definido de múltiples maneras. No hay una sola definición del rol. Hay una sola meta y diversas maneras de lograr su consecución. [...] el rol docente deberá básicamente ser reorientada en lo que respecta a la necesidad del grupo de alumnos de organizar el esfuerzo, diferenciar roles, reafirmar las propias expectativas, desarrollar una buena conducción del aprendizaje, etc.

El Padre Alberto Hurtado (1947), decía que se puede comprender la misión del profesor de dos maneras: como instructor o como educador (Valentini. S.f, p. 20).

Diseño

Para elaborar este diseño de intervención, hay que aclarar que en este trabajo se presentan dos tipos de objetivos: los que orientan la fase diagnóstica del diseño de intervención psicopedagógica y los que guían el diseño.

Para adentrarse en el diseño de la propuesta, esta estuvo guiada por unas fases en la que en primer lugar se ubica la fase diagnóstica, la cual buscó generar procesos para documentar las habilidades lecto escritoras de los estudiantes del grado 6 de una institución educativa rural de Suárez Cauca; para ello se elaboró una lista de chequeo con documentos institucionales; de la misma manera se fomentó la participación de los docentes de la institución educativa rural para apoyar los procesos lecto escritores desde sus cursos mediante la realización de una observación no participante y el grupo focal con docentes; del mismo modo, se involucró a los padres de familia del grado, en el proceso de acompañamiento académico para los procesos lectoescritores mediante un grupo focal desarrollado en el espacio de la escuela de padres; pese a que se planteó generar una estrategia de acompañamiento y nivelación de las habilidades lecto escritoras en estudiantes que provienen de aulas multigrado, dicho aspecto no pudo ser llevado a cabo por situaciones contextuales de conflicto armado; aun así, se pretende desarrollar posterior a la presentación del presente documento.

En segundo lugar, la fase de planeación del diseño de intervención tuvo en cuenta la población, las necesidades y las estrategias de actuación, la cual se presenta en los siguientes apartados; en un tercer lugar se propone la fase de socialización del diseño de intervención con un grupo representativo de la comunidad educativa conformado por directivos, docentes

(escuela regular y escuela multigrado), estudiantes, padres de familia y/o acudientes, mediante la técnica interactiva de grupo focal, con el fin de evaluar la propuesta del diseño; no obstante, la fase tres no se llevó a cabo ya que la población se encuentra de vacaciones, por lo tanto, no se tiene acceso a ella en el momento de la finalización de la elaboración del diseño; sin embargo, como compromiso ético, se pretende realizar la socialización con los actores mencionados posterior a la entrega y construcción del presente documento como compromiso académico.

En este orden de ideas, se propuso la fase cuatro en la cual se ajustará la propuesta del diseño de intervención con base en los aportes obtenidos en el grupo representativo; es de anotar que para dicha fase sucede la misma particularidad de la fase tres, por lo cual los ajustes se realizan posterior a la presentación del presente documento.

De este modo, cabe indicar que el objetivo general del diseño de intervención se basó en la construcción del árbol del problema, para así diseñar una intervención psicopedagógica para el fortalecimiento de las habilidades lectoescritoras en los estudiantes del grado sexto de una Institución Educativa rural de Suárez Cauca en el año 2023.

En este mismo sentido, se establecieron unos objetivos específicos entre los que encontramos en primer lugar identificar las necesidades en torno a la generación de habilidades de lectura y la escritura de los estudiantes del grado 6 de una institución educativa rural de Suarez Cauca en el año 2023; en segundo lugar estructurar un plan de intervención en las prácticas familiares y docentes que fomenten las habilidades lecto escritoras de los estudiantes del grado 6 de una institución educativa rural de Suárez Cauca en el año 2023; finalmente se trazó proponer recursos de enseñanza- aprendizaje de las habilidades lectoescritoras en el binomio familia-escuela de los estudiantes del grado 6 de una Institución Educativa rural de Suárez Cauca en el año 2023.

Seguidamente, es de apuntar que la construcción del presente diseño de intervención se articula al área de orientación escolar en la institución rural a la cual fue enfocada, el ejercicio surge por la necesidad de apoyar las habilidades lecto-escritoras de los estudiantes del grado sexto. Ahora bien, el servicio de Orientación Escolar dentro de la institución se encuentra activo desde el año 2016, al evidenciar que los estudiantes, las familias y

el cuerpo docente requerían acompañamiento frente a las diferentes situaciones de vulneración de derechos que se presentaban en la comunidad educativa llevando consigo la respectiva asignación en el año 2019.

En el área educativa se ve al orientador escolar como un profesional que desarrolla programas para fomentar ambientes institucionales armónicos, colaborativos, afectivos y respetuosos considerando valores individuales y sociales, como se contemplan en el Proyecto Educativo Institucional (Ministerio de Educación Nacional, 2019). Ahora bien, según lo establecido en la directiva 50 del MEN es función del docente orientador elaborar y establecer un plan de trabajo basado en las necesidades de la institución con la aprobación del rector, de manera que contribuyan a la resolución de conflictos, al respeto de los derechos humanos, al libre desarrollo de la personalidad de los estudiantes, a brindar apoyo a los estudiantes con dificultades de aprendizaje, acompañamiento a los padres de familia, formulación del diagnóstico y seguimiento a los estudiantes que requieran una atención de orientación y al establecimiento de contactos interinstitucionales que se enmarquen dentro de las funciones del docente orientador.

Esta contextualización, se articula a una de las áreas de acción del psicopedagogo como lo es la orientación escolar e implementación de recursos pedagógicos y didácticos que beneficien el proceso educativo de estudiantes que lo requieran, vinculando el asesoramiento a docentes y familias.

A partir de lo anterior, se traza el diseño de intervención desde modelos y estrategias que permitan acompañar a la población educativa en un aspecto relevante a nivel institucional; considerando que influye en el establecimiento del diseño, estructura, objetivos, métodos y agentes; por lo que se adopta el modelo psicopedagógico de intervención básico de programas para generar actuaciones.

Desde (Álvarez, Riart, Martínez y Bisquerra 1998, citados en (Sánchez, 2009) un programa tiene como finalidad satisfacer necesidades, fortalecer, desarrollar y/o potenciar algunas competencias que deben estar planificadas con antelación en la búsqueda del cumplimiento de objetivos, éstos a su vez se plantea en fases según (Bisquerra et.al 2005), en un primer momento se proponen el Análisis del contexto; seguidamente se realiza la

identificación de necesidades; luego la formulación de objetivos, la planificación y ejecución de actividades con: estudiantes, profesores, familias y comunidad, para llegar a un último momento con la evaluación y costes.

Fases del programa.

A continuación, siguiendo la propuesta de (Bisquerra et.al 2005) en el diseño de intervención para la recolección de información y el planteamiento de la propuesta se desarrollaron las siguientes fases que se describen a continuación:

Análisis del contexto

Previo al desarrollo de acciones se hace el análisis del contexto al cual se propondrá el programa de intervención, aquí se explora en primer lugar el municipio y luego la institución educativa. Frente al primer aspecto, se considerará la ubicación geográfica y los límites donde está la institución. Con relación al segundo aspecto se muestran las características de la institución; el nivel socioeconómico, la cultura, las profesiones, los recursos de la comunidad, estructura, la organización, los recursos, situación del profesorado, clima y cultura; los sujetos destinatarios de programa y agentes implicados.

La Institución foco del diseño de intervención, se encuentra ubicada en el municipio de Suárez Cauca, según la Alcaldía (2023) está ubicado al Noroccidente del Departamento del Cauca, Limita al norte y oriente con el municipio de Buenos Aires, al Suroriente y al Sur con el Municipio de Morales y al Occidente con López de Micay, su altura sobre el nivel del mar es de 1.050 m, temperatura media 27 °C. Está separado de Popayán por 107 Km. Su extensión total es de 389,87 Km², de los cuales 3,57 km² corresponde a la parte urbana.

La institución foco de intervención es rural de carácter público categorizada como afro; actualmente hay 200 estudiantes vinculados al plantel; cuenta con los niveles Preescolar, Educación Básica Primaria, Básica Secundaria y Educación Media; actualmente existen tres sedes; según su manual de convivencia (2017) su misión institucional es formar un ser autónomo, creativo y responsable, con alto espíritu de respeto amor, tolerancia y solidaridad hacia sus semejantes por medio de las pedagogías activas, orientadas al desarrollo de las competencias comunicativas, a la

educación personalizada y a la adquisición de una visión global y compleja de la realidad; fomentando el trabajo en equipo, las metodologías de investigación científica, la expresión artística y la democracia participativa para lograr la convivencia pacífica y el auto desarrollo integral sostenible del entorno comunitario y de esta manera contribuir a la construcción de una nación colombiana más justa y equitativa.

La (IEMB, 2017) en su visión, la Institución Educativa será un centro de desarrollo de proyectos investigativos, productivos y culturales de la región, integrado a organizaciones de apoyo y a redes pedagógicas nacionales e internacionales, para posicionarse como una institución competitiva, teniendo como eje un proceso educativo fundamentado en la investigación permanente y las competencias comunicativas, participante con capacidad para desplegar acciones de solidaridad y de conocimiento, para mejorar los niveles de productividad y consolidar la convivencia social en la familia, la institución, la región y el municipio. Ofrecer para el año 2020 los grados de cero a once con una modalidad acorde con las oportunidades y necesidades de la región, el país y a nivel mundial.

En la institución imperan principios como la formación humanizadora, la educación integral, el pluralismo, la construcción de la autonomía, la democracia participativa, la unión familiar, la solidaridad social, la productividad sustentable, una visión global compleja y el trabajo en equipo.

Igualmente, como propósito institucional se ha trazado formar estudiantes integrales con competencias comunicativas; fundamentados en una convivencia pacífica, solidaria, equitativa que respete los derechos humanos y la vida; promueve el amor a los símbolos nacionales e institucionales e insta al desarrollo de capacidades críticas, reflexivas, analíticas investigativas, para fortalecer la autonomía y mejor calidad de vida contribuyendo a las competencias laborales y sociales de los estudiantes.

A nivel de la institución educativa encontramos los estudiantes del grado sexto, algunos han cursado la primaria en la sede principal y los demás vienen de las otras sedes, dichos estudiantes en el desarrollo de las diferentes asignaturas manifiestan imposibilidades en los procesos de lectura y escritura, al analizar dichas imposibilidades se encuentra que existe un contexto de formación diverso; quienes son de la sede principal cuentan con un profesor para cada grado, mientras que quienes vienen de las sedes traen consigo una formación de una escuela unitaria multigrado,

con una pedagogía de escuela nueva, en la cual un docente dicta clases en un mismo salón para todos los grados, sumado a ello se haya que las familias de las cuales proceden los estudiantes cuentan con bajos niveles de escolaridad por lo que el apoyo en el desarrollo de trabajo para la casa es poco, de la misma manera, existe un entorno social permeado por el narcotráfico y el conflicto armado.

La población beneficiaria sujeto del presente diseño de intervención, es el grado sexto que para el año 2023 cuenta con dieciocho estudiantes: 7 mujeres y 11 hombres; con edades que oscilan entre los trece y Quince años, siendo los 12 y 13 años la edad predominante, en cuanto a la clasificación por estratos socioeconómicos el 100 % de los estudiantes se encuentran ubicados en estrato uno, ya que, su residencia es en la zona rural; sumado a ello hacen parte de la población categorizada como afrodescendiente, indígena y campesina víctima del conflicto armado.

Identificación de necesidades (exploración diagnóstica)

Una vez realizada la contextualización ésta permite la identificación de necesidades que posibilitará el planteamiento de los objetivos, siendo así, en un primer momento se llevó a cabo la revisión de documentos institucionales, la cual se registró en una lista de chequeo y muestran las particularidades del funcionamiento institucional frente a las pruebas saber 5° en las que se identifican habilidades de lecto-escritura; mostrando que a nivel nacional existen leyes como la 115 del 8 de febrero de 1994 Ley General de Educación, Ley 1448 de 2011 por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno, Ley 1523 de 2012 política nacional de gestión del riesgo de desastres y se establece el Sistema Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres.

En este orden de ideas, se da el decreto nacional 1290 de 2009, el cual reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación Básica y Media; así mismo, la circular 019 de 2022 en la que se dan orientaciones para la gestión integral del riesgo escolar; también Estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) que orientan y rigen las acciones que las instituciones educativas a nivel del país deben desarrollar para las diversas áreas del conocimiento, entre ellas Lenguaje; desde estos documentos para la enseñanza, se estandarizan

las pruebas como Saber 5°, ya que, los conceptos allí propuestos despliegan los conocimientos, habilidades y actitudes, que deben estar aterrizados a todas las instituciones a nivel del país, teniendo en cuenta su particularidad contextual, como en el caso de las zonas rurales de conflicto armado.

A nivel departamental, se emiten circulares como la 087 del 21 de septiembre de 2023 y la 089 del 25 de septiembre de 2023 en las que se crean lineamientos generales para la atención del servicio educativo en situaciones de emergencia presentadas en el Departamento del Cauca y establecen las orientaciones para la atención de la emergencia educativa por acciones del conflicto armado en las comunidades educativas ubicadas en los municipios de Argelia, La Vega y Suárez Cauca.

A nivel municipal, se encuentra el decreto de evaluación municipal el cual aterriza el Decreto Nacional 1290 de 2009, allí se genera el lineamiento sobre los procesos evaluativos que las instituciones educativas del municipio de Suárez deben desarrollar.

Un segundo momento de la identificación de necesidades se desarrolló a través de una observación no participante, el escenario para ello fue el restaurante escolar, que el grado sexto comparte con esta área. El objetivo que dio guía a dicho ejercicio fue identificar las necesidades en torno a la generación de habilidades de lectura y la escritura; centrando su especial atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en las interacciones que se dan en el espacio del aula, y para ello se orientó desde debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas.

En cuanto a las debilidades se encontró que, en el desarrollo de las clases, los docentes al iniciar no realizan una contextualización de los acuerdos y los temas vistos en las clases anteriores, de tal modo que según el momento del periodo académico los docentes arrancan realizando los exámenes de conocimientos, según su área específica, algunos estudiantes se muestran dispersos y desorientados ante la instrucción del docente, lo cual se podría atribuir a asuntos individuales o pedagógicos.

En otro momento de la observación, el docente desarrolla el tema de la clase, en el que algunos estudiantes participan, otros se levantan del puesto a conversar con sus compañeros; cuando el docente realiza el dictado, algunos no copian porque corresponde a un libro guía de todos los docentes y estudiantes, según área del conocimiento; otros se centran

en el teléfono, mientras los demás conversan sobre el menú del restaurante escolar, algunos toman nota y participan de la clase; los ruidos generados por el restaurante escolar hacen que los docentes oigan la clase.

En el tercer momento de la identificación de necesidades, para tener insumos para la propuesta de diseño de intervención psicopedagógica para fortalecer las habilidades lectoescritoras, se desarrollaron dos grupos focales, uno con docentes y otros con padres de familia, siguiendo la lógica de la matriz DOFA en el proceso lectoescritor de los estudiantes.

En el grupo de los docentes se encontró que las debilidades que evidencian en los estudiantes al leer y escribir se asocian a una lectura por sílabas, lectura lenta y con poca precisión; lectura errada, dificultad en la comprensión lectora.

En cuanto a la escritura los docentes mencionan que algunos estudiantes ejercen la presión fuerte en la pinza, por lo que suelen cansarse con rapidez, presentan errores de ortografía, al escribir omiten, añaden, sustituyen palabras, unen palabras, algunos escritos son poco legibles, presentan letras muy pequeñas, agarran de forma incorrecta el lápiz, la dominancia de la mano de algunos estudiantes es zurdas, se les dificulta colocar sus ideas en palabras escritas, así mismo el cálculo y la resolución de problemas sencillos que se colocan de acuerdo a la edad y el grado, retienen poco la información brindada en la clase, se les dificulta realizar la lectura de palabras complejas, confunden algunas palabras por ejemplo si se ha escrito queso leen peso, cambian algunas palabras, por ejemplo si dice volqueta, leen camioneta, se ausentan con frecuencia y cuando regresan a clases vienen sin desatrasarse, aunque se firman compromisos académicos, estos son regularmente incumplidos por los estudiantes y padres de familia.

En el grupo focal con los padres familia, se evidencian debilidades como el uso inadecuado de signos de puntuación y tildes, escritos poco legibles, imposibilidad para dar cuenta de lo leído en textos como cuentos, referir su moraleja, impedimento en la comprensión de lo que leen, desmotivación por la falta de clases por el conflicto armado, los estudiantes no informan a sus acudientes cuando se citan a reuniones con docentes para hablar del rendimiento académico.

Otro aspecto referido por los padres de familia es que deben trabajar largos periodos en labores agropecuarias, por lo que llegan cansados a casa y descuidan la parte académica de los estudiantes, dejando de revisar tareas; además, algunos padres presentan analfabetismo y baja escolaridad, por lo que se dificulta el acompañamiento y seguimiento del rendimiento académico de sus hijos, ya que gran parte de ellos no saben leer ni escribir.

Por lo anterior se evidencia que existen unas debilidades que están asociadas al contexto y la dinámica familiar.

Oportunidades

Frente a las oportunidades exploradas en el grupo focal con docentes, se puede referir que en ambos grupos (docentes y padres de familia) vislumbran unos aspectos a nivel del contexto que permiten que los estudiantes puedan mejorar sus procesos de lectura y escritura, es así, que en el grupo focal se evidenció que para los docentes unas de las oportunidades con las que cuentan los estudiantes a nivel institucional son, en primer lugar la existencia de una biblioteca, la cual permite que los estudiantes puedan acceder a libros para favorecer su lectura y escritura; en segundo lugar los docentes de apoyo asignados por la secretaría de educación brindan capacitaciones a los docente en aspectos relacionados con la inclusión educativa y finalmente desde el área de orientación escolar, los docentes, estudiantes y padres de familia reciben talleres que permiten mejorar el trabajo en el aula.

Los padres por su parte ven como oportunidad la posibilidad de acudir a los vecinos y compañeros para la explicación de trabajos, el uso del teléfono celular y la internet para consultas académicas.

Fortalezas

Los aspectos fuertes que hayan los docentes son los siguientes: en primer lugar algunos estudiantes ponen empeño en la lectura y la escritura, preguntan cuándo desconocen alguna palabra, muestran su deseo de aprender, manifiestan dedicación y esfuerzo en las actividades programadas, son responsables al realizar las tareas; en segundo lugar los docentes cuentan con conocimiento y practica en la enseñanza de la lectura y escritura, adecuada ortografía, correcta lectura en voz alta, adecuada comprensión lectora, apropiada redacción textual y uso correcto de los signos de puntuación.

Los padres de familia consideran que unas fortalezas de sus hijos son las siguientes: primero, conocen el manejo de los celulares y la internet para realizar consultas, segundo, la búsqueda de apoyo en sus compañeros para realizar trabajos y las ganas de continuar sus estudios en un nivel superior, etc.

Amenazas

Frente a los aspectos que los docentes encuentran como amenaza para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura encontramos las confrontaciones entre grupos armados lo que genera desescolarización, tensión emocional, física y psicológica de estudiantes y docentes cuando se presenta combates entre grupos armados, contaminación de las fuentes hídricas con metales pesados y pesticidas que se usan para la extracción del oro y el procesamiento de la hoja de coca, cultura del dinero fácil obtenido a través del narcotráfico, falta de motivación por el estudio, falta de docentes de algunas áreas en la institución, poca exigencia en el hogar para el cumplimiento y desarrollo de tareas académicas.

En este mismo sentido los padres consideran como amenazas que algunos tutores tengan baja escolaridad, así mismo como dificultades en el habla; de la misma manera el trabajo infantil en cultivo y procesamiento de la hoja de coca, los escasos recursos económicos de las familias, el conflicto armado, el medioambiente contaminado y la falta de clases a raíz de las confrontaciones armadas.

Según los aspectos expuestos antes, los instrumentos utilizados proporcionan información valiosa para desarrollar este diseño; lo que nos da un panorama diagnóstico para identificar las necesidades particulares de la población y construir los objetivos del programa.

Pruebas estandarizadas como las Saber 5°: son implementadas por el gobierno nacional como una estrategia que le permite obtener información y evaluar los procesos de aprendizaje de los estudiantes a nivel del país; éstas son implementadas en grados como 3°, 5°, 7° y 9°, esta evalúa diferentes áreas del conocimiento, entre ellas lenguaje y comunicación, así mismo como las habilidades socioemocionales y factores que puedan influir en el desarrollo adecuado del aprendizaje de los estudiantes a nivel nacional.

Resultado de diagnóstico

Los resultados del diagnóstico permitieron ubicar diferentes necesidades que requieren los actores para fortalecer las habilidades lectoescritoras. Así, la identificación de necesidades correspondientes a la fase 1 orienta el siguiente árbol de problemas, reconociendo que a partir de este se posibilitará formular los objetivos de la propuesta de intervención psicopedagógica.

El problema central estipulado fue: Imposibilidades en las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes del grado sexto de una institución educativa rural de Suárez Cauca en el año 2023. Las causas: Individual (Estudiantes): desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión lectora y técnicas de escritura.

Familiar: baja escolaridad y dificultades familiares que permean el desempeño académico de los estudiantes.

Contextual: situaciones de conflicto armado y vulnerabilidad social que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes.

Y los efectos: individual (Estudiantes): Imposibilidad para el análisis y la comprensión de la lectura y la escritura.

Familiar: poco acompañamiento en el desarrollo de trabajos para la casa y afectaciones socioafectivas de los estudiantes.

Contextual: utilización de los niños como campaneros, mandaderos, y deserción escolar por trabajo infantil.

Posterior a la identificación de necesidades es imprescindible establecer los objetivos que guiarán la acción, en respuesta a las necesidades de la población, es así que los objetivos propuestos son los siguientes:

Formulación

Objetivo general

Fortalecer las habilidades de lectura y escritura de estudiantes del grado 6 de una escuela rural del municipio de Suárez Cauca.

Objetivos específicos

1. Fomentar la comprensión lectora y escritora en los estudiantes del grado sexto de una institución educativa rural del municipio de Suárez Cauca en el año 2023.
2. Generar pautas de acompañamiento escolar y socioafectivo para las familias de los estudiantes del grado sexto de una institución educativa rural del municipio de Suárez Cauca.
3. Plantear herramientas que fortalezcan las habilidades lecto-escriptoras y psicosociales de los estudiantes del grado sexto de una institución educativa rural del municipio de Suárez Cauca, en situaciones de conflicto armado y vulnerabilidad social.

Ahora bien, con base en los anteriores objetivos se procedió a realizar la Planificación y ejecución de actividades con estudiantes, profesores, familias y comunidad, que será descrito a continuación.

Planificación y ejecución de actividades con estudiantes, profesores, familias y comunidad

La propuesta diseñada está estructurada con una serie de acciones que permiten fortalecer el proceso de lectura y escritura de estudiantes del grado 6 de una escuela rural, lo cual se hará desde los procesos de orientación individual, familiar y grupal.

En relación con lo individual se propusieron realizar el acompañamiento desde el área de orientación escolar a cada uno de los estudiantes que lo requirieran; a nivel familiar se desarrollará un proceso de asesoría según la solicitud de las familias, con el fin de brindar herramientas que les permitieran a los padres un acompañamiento académico más asertivo a sus hijos; a nivel grupal se realizará un concurso de cuento y talleres lúdico-pedagógicos con estudiantes y padres de familia.

A partir de lo anterior, cada actividad correspondió a los objetivos específicos del diseño. En un primer momento se encontraron las actividades de atención individual a estudiantes y padres de familia, a través de asesorías, luego se propone un concurso de cuento para el grado sexto con el fin de fortalecer las habilidades lectoescritoras en las que participaran con escritura y lectura. Los talleres grupales se enfocarán a padres

de familia y estudiantes, para brindar herramientas de acompañamiento escolar y psicosocial cuando se presentes situaciones de riesgo y vulneración social.

Seguido a lo anterior, una vez se realizaría el planteamiento de las actividades es necesario considerar la evaluación y coste que a continuación será desarrollada.

Evaluación y coste

Para un diseño de intervención es fundamental realizar el proceso evaluativo, dado que este permite identificar aquellos aspectos que han sido desarrollados de manera asertiva y aquellos que deben ser superados en la implementación del mismo; (Contreras, 2003) refiere que la evaluación abarca acciones que demandan procedimientos para la medición de la consecución un objetivo, en determinado periodo, lo cual permite tomar decisiones sobre la actuación, por ello, éste diseño proponer ser evaluado en tres momentos: al inicio, en la mitad y al final del proceso.

Es de aclarar, que no se va a desarrollar el tema de evaluación y costes, aun cuando sea uno de los criterios que se proponen en las fases de (Bisquerra et.al 2005). Por otro lado, en esta propuesta de intervención psicopedagógica también se consideraron una fase tres y cuatro que no fueron desarrolladas, según lo explicado líneas arriba.

Conclusiones

En este trabajo se diseñó una intervención psicopedagógica para el fortalecimiento de las habilidades lectoescritoras en los estudiantes del grado sexto de una Institución Educativa rural de Suárez Cauca en el año 2023. Para el cual se propusieron cuatro pasos a trasegar en los que se encuentran el diagnóstico, la planeación y diseño, la socialización y el ajuste del diseño de intervención, ello con el fin de llegar a establecer el modelo psicopedagógico a seguir; el seguimiento de esos pasos planteados y la claridad del modelo psicopedagógico permitieron elaborar un trabajo bajo una ruta metodológica. Siendo así, lo que más ayudo para el diseño es la fase diagnóstica, de ahí que, a partir de ella se conocieron las necesidades presentadas por la población, para responder de forma oportuna al acompañamiento de esta.

No obstante, lo más difícil en el proceso del diseño fue organizar el tiempo de trabajo para la construcción del mismo, debido a que, se presentaron situaciones de conflicto armado que conllevaron a la desescolarización de la población beneficiaria, lo cual retrasó la aplicación de herramientas para la recolección de la información diagnóstica, es de anotar que dos de los pasos de la metodología que fueron el tres y el cuatro en los que se propuso la socialización del diseño y el ajuste con base en las sugerencias de la socialización no se pudieron llevar a cabo por situaciones contextuales de conflicto armado, así mismo el apartado de evaluación y costes no se desarrolló debido a la falta de disponibilidad de la población por finalización del año escolar e inicio de las vacaciones de fin de año, sin embargo se pretende desarrollar posterior a la presentación del trabajo.

Finalmente, se puede decir que a la hora de elaborar diseños de intervención con población rural se hace crucial tener en cuenta el contexto, la cultura y las dinámicas sociales, ya que esto puede facilitar o dificultar la ejecución del mismo; es pertinente referir que en las instituciones educativas convergen diversos niños, niñas y adolescentes con dinámicas familiares y sociales heterogéneas, donde existen unos componentes emocionales asociados directamente al territorio y a las dinámicas particulares construidas en él.

Para el caso del presente diseño es de resaltar que la población beneficiaria es víctima del conflicto armado y la violencia socio política, frente a este aspecto Girón (2006) recalca que la guerra ha impactado las familias campesinas de las zonas rurales, mediante las oleadas de muertes, en las que se han generado víctimas directas mediante la orfandad, la angustia y la soledad de los niños que las componen, lo cual ha conllevado a la desestructuración de los lazos afectivos que acoplan a los niños con sus familias, generando un impacto psicológico de gran magnitud, que se evidencia en los entornos educativos mediante las imposibilidades en el aprendizaje.

Referencias

Alcaldía de Suárez. (2023). Plan de Desarrollo Municipal Por un Suárez Incluyente, Emprendedor, Sostenible y en Paz. Recuperado de <https://www.suarez-cauca.gov.co/planes/plan-de-desarrollo-municipal-por-un-suarez-incluyente>

- Babarro, N. (2019). Qué es la psicopedagogía: definición y funciones. Recuperado de https://www.psicologia-online.com/que-es-la-psicopedagogia-definicion-y-funciones-4464.html#anchor_0
- Bartolini, Ana María Relaciones entre formación e inserción laboral de los psicopedagogos en entre ríos. Una aproximación evaluativa Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. XV, núm. 29, noviembre, 2004, pp. 65-92 Universidad Nacional de Entre Ríos Concepción del Uruguay, Argentina. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/145/14502902.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (1998). Modelos de Orientación e Intervención psicopedagógica. Barcelona: Editorial Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 95-114. <http://hdl.handle.net/10201/128907>
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1996). Modelos de intervención en orientación. En R. Bisquerra y M. Álvarez (coords.) (331-351). Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Praxis.
- Braslavsky, B.P. de (1983) “Alfabetización emergente y efectos de la enseñanza” En Lectura y Vida, Año 4, 3, 31-36 y 4, 25-32. Consultada en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n1/12_01_Braslavsky.pdf
- Braslavsky, B.P. de (1983) “La lectoescritura en el ciclo básico de un diseño curricular.” En Lectura y Vida, Año 4, 3, 31-36 y 4, 25-32.
- Braslavsky, B.P. de (1985) “El método: ¿panacea, negación o pedagogía?” En Lectura y Vida, Año 6, 4, 4-9.
- Carreño Castro, L.V., Jaguaco Calvachi, C.P. (2023). Intervención psicopedagógica para el fortalecimiento de habilidades lecto-escritoras de una estudiante de 10 años de edad diagnosticada con dislexia. [Trabajo de titulación modalidad Proyecto de Investigación previo a la obtención del título de Licenciado de Psicopedagogía]. UCE. Consultado en <https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/6920f301-d7d6-4221-812b-3b6929006d1e> el día 18 de mayo del 2023.

- Congreso de la República. Ley 1448 de 2011. Recuperada de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=43043>
- Congreso de la república. Ley 1523 de 2012. Recuperada de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=47141>
- Corredor, M. V., Arbeláez, R., & Pérez, M. I. (2008). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. *Revista Docencia Universitaria*, 9(1), 155–159. Recuperado a partir de <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/574>
- Domínguez Domínguez, Iraida; Rodríguez Delgado, Leonor; Torres Ávila, Yanisbel; Ruiz Ávila, María Magdalena Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, vol. 3, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 94-102 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Miramar, Cuba. Consultado en <https://www.redalyc.org/pdf/5523/552357190012.pdf> el día 13 de junio del 2023.
- DSM-V. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. (2016). Consultado en https://dsm.psychiatryonline.org/pb-assets/dsm/update/Spanish_DSM5Update2016.pdf el día 2 de junio del 2023.
- Escobar, Jazmine & Bonilla-Jimenez, Ivonne. (2011). GRUPOS FOCALES: UNA GUÍA CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA. 9. 51-67.
- Girón, J.J. (2006). Los niños y las niñas frente al conflicto armado en Colombia. Cali, Colombia: Universidad Santiago de Cali.
- González. L. (2018). Propuesta de intervención para mejorar la lectoescritura en alumnos de educación primaria con TDAH. Consultado en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/39337/TFG-G3887.pdf?sequence=1> el día 18 de mayo del 2023.
- ICFES. (2022). ABC de la prueba PISA 2022. Recuperado de https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/1210778/ABC_PISA_2022_VF_17_02_22.pdf
- IEMB. (2017). manual de convivencia.

- Larrayoz, N. (2015). Propuesta de un programa de intervención psicopedagógica para trabajar el lenguaje oral en Educación Infantil. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3499> el día 18 de mayo del 2023.
- ley 2216 del 23 de junio del 2022. Consultada en <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=188289#:~:text=El%20objeto%20de%20la%20presente,p%C3%BAblicas%20y%20privadas%20del%20pa%C3%ADs.>
- Método wits. (2021). Entrena la concentración, la atención y la memoria de una forma sencilla y práctica con un entrenamiento para todas las edades (a partir de 6 años). Recuperado de <https://metodowits.com/>
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1290 de abril 16 de 2009 <https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Decretos/187765:Decreto-1290-de-Abril-16-de-2009#:~:text=Por%20el%20cual%20se%20reglamenta,de%20educaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica%20y%20media.>
- Ministerio de Educación Nacional. Directiva 50 del 2017. Recuperada de <https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Directivas/363246:Directiva-50-de-2017>
- Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Recuperada de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Navarro-Guillén, María Isabel Psicopedagogía en Costa Rica: antecedentes y práctica Revista Espiga, vol. 20, núm. 40, 2020 Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467863794010>
- Núñez, E. (2015). La construcción discursiva de categorías diagnósticas: “la depresión”. En Memorias del V Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12320/ev.12320.pdf
- Ramírez Nieto, Luz Angela; Henao López, Gloria Cecilia Modelo de intervención psicopedagógica encaminado al desarrollo de aspectos emocionales, cognitivos y conativos International Journal of Psychological Research, vol. 4,

- núm. 1, 2011, pp. 29-39 Universidad de San Buenaventura Medellín, Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2990/299022819005.pdf>
- Real Academia Española-RAE- (2023). Psicopedagogía. Recuperado de <https://dle.rae.es/psicopedagog%C3%ADa?m=form> el día 1 de junio del 2023.
- Repetto. E. (2002). Modelos de intervención y orientación psicopedagógica (Vol. 1). Madrid. UNED.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (coord.), ÁLVAREZ, M., Echeverría, B. y Marín, M.A. (1993). Teoría y práctica de la orientación educativa. Barcelona: PPU.
- Rodríguez. Y. (2016). Propuesta de un programa de intervención psicopedagógica para trabajar habilidades cognitivas en una estudiante de zona rural con déficit intelectual. Recuperado <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4835/RODRIGUEZ%20YELA,%20PAOLA%20CATALINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> el día 18 de mayo del 2023.
- Romero. P. (2018). Programa de intervención psicopedagógica en alumno con problemas de lectoescritura. Recuperado de <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/177515> el día 18 de mayo del 2023.
- Sanchiz (2009). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica – Capitulo 6.
- Secretaría de Educación y cultura el Cauca. Circular 019 del 2022. Recuperada de <https://sedcauca.gov.co/wp-content/uploads/2022/08/Circular-No-19-del-25-de-julio-de-2022-ORIENTACIONES-PARA-LA-GESTIO%CC%81N-INTEGRAL-DEL-RIESGO-ESCOLAR.pdf>
- Secretaría de Educación y cultura el Cauca. Circular 087 del 21 de septiembre del 2023. Recuperado de <https://sedcauca.gov.co/wp-content/uploads/2023/09/CIRCULAR-No.-087-DE-2023.pdf>
- Secretaría de Educación y cultura el Cauca. Circular 089 del 25 de septiembre del 2023. Recuperada de <https://sedcauca.gov.co/wp-content/uploads/2023/09/CIRCULAR-No.-089-DE-2023.pdf>

- Tassara, (s.f). Formación interna marco lógico y uso de indicadores en cooperación internacional. CISP Comitato internazionale per lo sviluppo dei popoli.
- Torres, T. V. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, (26), 37-43.
- Urquiza, R. (2017). Técnicas de intervención psicopedagógicas, en el desarrollo de la lectoescritura de los niños del segundo año de educación general básica de la escuela presidente Jaime Roldós, del cantón la Troncal, provincia del Cañar durante el período académico, enero - septiembre 2015. Recuperado de <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/3509> el día 18 de mayo del 2023.
- Vallés. (1998). programa PROMOLEC para la reeducación de la lecto escritura. Consultado en <https://1library.co/article/el-programa-promolec-pautas-intervenci%C3%B3n-psicoeducativa-el-aula.ye3gwp4q> el día 18 de mayo del 2023.

CAPÍTULO 6

Propuesta de intervención psicopedagógica para el afianzamiento de la asertividad como factor de promoción de la convivencia escolar

Proposal for a psychopedagogical intervention to strengthen assertiveness as a factor in promoting school coexistence

*Andrea J. Navarro Calderón**
*Ana María Acevedo Serna***

* Docente orientadora, Colegio Técnico Lorenzo de Salazar, Santander (Colombia), Trabajadora Social de la Universidad Industrial de Santander. Mag. en Psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Email: andrea juli73@gmail.com (Correo de correspondencia).

** Docente de la Facultad de Psicología, Universidad Pontificia Bolivariana-Medellín (Colombia). Psicóloga de la Universidad Pontificia Bolivariana. Mag., en Psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Integrante del Grupo de Investigación Emoción, Cognición y Comportamiento (ECCO). Cvlac: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generar-CurriculoCv.do?cod_rh=0000120585.

Resumen

La presente intervención estructura y desarrolla una serie de estrategias enfocadas en la promoción de la convivencia escolar desde el afianzamiento de la competencia social de la asertividad. La intervención se implementó con estudiantes, padres de familia y docentes de secundaria del Colegio Técnico Lorenzo de Salazar, institución pública del municipio de Jesús María – Santander. En la fase de diagnóstico, se buscó reconocer el aporte de la asertividad como factor de promoción de la sana convivencia escolar, partiendo de las propias experiencias de los participantes. Para ello, se implementaron grupos focales, con base en los cuales se generó el proceso de análisis y priorización de las temáticas a profundizar. La metodología de la fase de intervención se desarrolló bajo el enfoque de formulación de proyectos Marco Lógico. En este sentido, se desarrollaron una serie de talleres, los cuales generaron un posicionamiento y reconocimiento acerca de la importancia de las competencias emocionales, en específico la asertividad.

Palabras clave. Convivencia escolar, competencias socioemocionales, asertividad

Abstract

This intervention structures and develops a series of strategies focused on the fomentation of school coexistence from the consolidation of the social competence of assertiveness. This intervention was implemented to students, parents and high school teachers from the Lorenzo de Salazar Technical College, a public institution in the municipality of Jesus Maria – Santander. In the diagnosis phase, we sought to recognize the contribution of assertiveness as a factor in promoting healthy school coexistence, based on the participants' own experiences. To this end, focus groups were implemented, based on which the process of analysis and prioritization of the topics to be explored in depth was generated. The methodology of the intervention phase was developed under the Logical Framework project formulation approach. In this sense, a series of workshops were developed, which generated a positioning and recognition about the importance of emotional competencies, specifically assertiveness.

Keywords. School coexistence, socio-emotional competences, assertivity

Introducción

Existen diferentes escenarios de socialización a lo largo de los ciclos vitales de los seres humanos; uno de ellos, corresponde con las interacciones que se desarrollan en el marco de los procesos de educación básica y media, en los cuales los niños, niñas y adolescentes aprenden a desenvolverse en un contexto diferente al de su hogar. En este tipo de relacionamiento con pares y docentes, entran a jugar factores internos y externos presentes en estos actores, entre los cuales se destacan las experiencias previas y aprendizajes provenientes de la socialización familiar, la personalidad y demás características únicas de cada individuo.

Es así como, las diferentes individualidades se encuentran para configurar la convivencia escolar, entendida como “el conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, las cuales se enfocan en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 25). Cabe mencionar, que dichas relaciones no siempre se encuentran en armonía, generándose de esta manera diferentes tipos de situaciones, los cuales se han clasificado en la Ruta de Atención Integral de Convivencia Escolar contenida en el Decreto 1620 de 2013¹, dentro de las cuales se destacan en mayor medida las situaciones de acoso, violencia escolar y de vulneración de derechos humanos, sexuales y reproductivos (Secretaría de Educación de Antioquia, 2021), cuyo reporte está sujeto a realizarse en el sistema SIUCE².

Sin embargo, y a pesar de las situaciones de riesgo expuestas anteriormente, y de las diferentes dificultades que se presentan en materia de la convivencia escolar, es importante reconocer que existen múltiples factores protectores; entre los cuales, es preciso destacar el importante rol que cumple la educación emocional, “la cual es una forma de prevención

- 1 Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, la cual creó 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. Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia.
- 2 SIUCE. Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar. Sistema nacional para la identificación, registro y seguimiento de los casos de acoso, violencia escolar y de vulneración de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de niñas, niños y adolescentes de los establecimientos educativos oficiales y no oficiales de Colombia.

primaria inespecífica para la adquisición de competencias emocionales” (Bisquerra, 2006, p.16).

Estas competencias, objeto de los procesos de educación emocional, han sido abordadas de múltiples formas; sin embargo, cabe destacar, que dentro de los diferentes modelos explicativos de competencias socio-emocionales, existen competencias específicas categorizadas en el Modelo Pentagonal de Competencias emocionales actualizado por (Bisquerra, 2009), como es el caso de las competencias sociales, que propenden en mayor medida por la concreción de relaciones interpersonales positivas; dentro de esta categoría de competencias, a su vez, se destaca por su parte, la competencia social de la asertividad³, la cual resalta en este grupo, por englobar una serie de capacidades en relación con la toma de decisiones, la capacidad de tomar postura y la adecuada comunicación que emana de los anteriores procesos.

Teniendo en cuenta esta variedad de aristas que contempla la competencia de la asertividad y su relación con los diferentes problemas identificados por parte de los actores en el proceso de diagnóstico, se determina la imperiosa necesidad de enfocar los esfuerzos en el afianzamiento de la misma, y en hacerlo teniendo en cuenta su variedad de enfoques, de los cuales, suele generarse un abordaje limitado exclusivamente dentro del ámbito de la comunicación, desconociendo de esta forma, los otros enfoques con los que cuenta esta competencia, en cuanto a: la toma de decisiones, el mantenimiento de posiciones y la autorregulación. Todos estos enfoques hacen parte de la competencia social de la asertividad, y todos ellos son requeridos dentro de los diferentes procesos de interacción en el ámbito escolar.

Dicha demanda, se hace evidente en el manejo actual de los conflictos y de las diferencias al interior de la institución, los cuales redundan en situaciones de agresión, discriminación, rechazo y aislamiento, que dan cuenta a su vez del manejo impulsivo y descontextualizado de los sucesos propios de la interacción social, como lo son los desacuerdos. Por ende, es pertinente tomar acciones que repercutan en dicho abordaje negativo

3 capacidad para mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad, que permita defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos (Bisquerra, 2003).

del conflicto, para que por medio de la formación en la competencia social de la asertividad, las diferentes situaciones sean abordadas por medio de estrategias en torno a la competencia de la asertividad, que excluyan la agresión y los canales de comunicación indirecta como únicas alternativas.

Por otra parte, dichas acciones son relevantes, en la medida en que se convierten en formas específicas de promoción y prevención de todas aquellas situaciones de convivencia, que, aunque no han sido visibles en la actualidad en el contexto escolar, no existe ninguna seguridad de que a futuro no se presenten, por lo cual la única forma de disminuir dicha probabilidad es necesariamente desde el enfoque de la promoción y la prevención.

Esta necesidad es apremiante, y no solo frente a la priorización del desarrollo de esta competencia, si no en general, en el marco de las diferentes competencias socio-emocionales; con el fin de ir consolidando espacios y procesos de educación emocional al interior de la institución, los cuales hasta el momento han sido escasos y que por consiguiente, han repercutido en todas aquellas dificultades en la convivencia escolar expuestas, que dan cuenta de los vacíos que la precaria educación emocional ha generado. A pesar de ello, el panorama es alentador, en la medida que como manifiesta (Pérez, 2016), existe consenso en que todas las habilidades y competencias emocionales pueden aprenderse y pueden ser enseñadas.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta, que aunque desde el Ministerio de Educación Nacional se han generado espacios de posicionamiento en referentes a la enseñanza y priorización de la educación emocional al interior de las instituciones educativas, teniendo como base las pautas que a nivel internacional se han generado, como es el caso de los cuatro pilares de la educación expuestos en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (Delors, 1996), aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, que incluye evidentemente el componente socio-emocional. En la práctica, se puede evidenciar lo contrario, como lo menciona (Bisquerra, 2003), “Queda claro que hasta ahora la práctica educativa se ha centrado en el primer pilar, y en menor medida en el segundo. Los dos últimos han estado prácticamente ausentes, los cuales tienen mucho en común con la educación emocional” (p.21).

Lo anterior, toma sentido en el hecho de que los docentes manifiestan no contar con la formación suficiente para transversalizar dentro de

sus currículos el componente de educación emocional; y por su parte, los padres de familia y cuidadores, aún no aprecian la importancia de la formación en este aspecto, y al igual que los docentes, muchos de ellos no se perciben con las capacidades para ser los agentes competentes para la formación en este aspecto (comunicaciones personales oficina de orientación escolar, 15 de abril de 2020).

Es de esta forma, en que se incrementa la necesidad de generar un impacto en torno a las competencias emocionales, con énfasis en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales que se han deteriorado en relación con la pandemia, y en la medida en que se impacten desde la asertividad, redundarán en un mayor control emocional en los estudiantes, y en la regulación de las emociones negativas como la ira, la depresión, el estrés, y muchas otras situaciones que aunque no son tan visibles en el momento actual, son impactadas por las dificultades presentadas en las relaciones de convivencia, como es el caso de: la baja autoestima, las dificultades de adaptación al entorno escolar, el clima escolar negativo y en definitiva la violencia.

En este sentido, se pone en evidencia la necesidad de priorizar la intervención en el marco de las competencias socio emocionales, que propicie un mayor nivel de conciencia y de apertura por parte de los estudiantes en el reconocimiento de los procesos, tanto a nivel interno como externo, y repercuten en la interacción y socialización que tienen con sus pares, familiares y demás miembros de su entorno.

Dichas relaciones no siempre están en equilibrio, ya que se ven permeadas por el conflicto, el cual cómo lo destaca Silva (2008), tiene diferentes funciones sociales, la principal de ellas es la promoción del cambio social. A partir de ello, se infiere que el conflicto no necesariamente es un indicador de violencia y agresión. Sin embargo, el hecho de llegar a tener esta apertura frente al mismo, desde la educación formal inicial, requiere necesariamente de un proceso de toma de conciencia y de la puesta en práctica de estrategias de aplicación que incentiven el abordaje positivo del mismo en el marco de la escuela.

Se destaca con lo anterior, que la educación en las competencias socio- emocionales es relevante, en la medida en que se convierte en un factor protector ante muchos de los problemas que afectan la sociedad y que permean tanto los contextos escolares como extraescolares, tales como:

la violencia, el consumo de drogas, los prejuicios, entre otros, que tienen un fondo emocional como lo plantea (Bisquerra, 2003, p. 7). Los cuales se han incrementado a causa de la pandemia Covid-19 de acuerdo con lo señalado por (Heredia, 2020): se destacan en mayor medida la ansiedad, los retos virales, el ciberacoso, el acoso escolar, entre otros fenómenos a los que están expuestos los niños. Por lo que “Hoy más que nunca es necesario desarrollar en forma consciente y sistemática las habilidades socioemocionales que necesitan los estudiantes para afrontar con éxito circunstancias cambiantes, inciertas y desconcertantes como la que están experimentando actualmente.”

Aun cuando autores como (Bisquerra, 2006), han ahondado sobremanera en la necesidad de dicha formación emocional, se requiere de una exploración a profundidad en cada una de las emociones, con especial énfasis en el contexto de interés, en las relacionadas con: la resolución de conflictos, toma de decisiones y la comunicación, ejes claves de la sana convivencia a nivel educativo. En este sentido, es importante reconocer que son necesarios procesos formativos⁴ duraderos en el tiempo, con el fin de que tengan un impacto real y cumplan su cometido de generar las competencias socio-emocionales necesarias para el adecuado desenvolvimiento en los diferentes escenarios de convivencia.

Es así como el interés de la presente propuesta se centra en el desarrollo de estrategias de intervención que fomenten el afianzamiento de la competencia social de la asertividad. La asertividad se configura como una de las competencias emocionales clasificadas por (Bisquerra, 2009), en el modelo pentagonal de competencias emocionales dentro de las competencias sociales, esta es una competencia clave, transversal y en estrecha relación con los ejes de la convivencia identificados anteriormente.

Además de lo anterior, la intervención en esta competencia social de la asertividad es significativa, teniendo en cuenta que se ha identificado la falta de asertividad como una de las variables en correlación con la depresión (Bisquerra, 2003). Una nueva arista, que aunque no constituye un objetivo de este proyecto, al ser intervenida, cabe la posibilidad, de que

4 Están compuestos por un conjunto de acciones e interacciones que se generan, en forma planificada, entre diferentes agentes (estudiantes, docentes, espacio y recursos educativos), para lograr los resultados de aprendizaje propuestos (Universidad del Desarrollo, 2022).

genere impactos relacionados con los estados de depresión e inclusive con otros estados anímicos de los participantes del proceso.

De igual forma es pertinente precisar, que se aborda el constructo generalizado de la asertividad, teniendo en cuenta que se suele intervenir desde el ámbito de la comunicación asertiva, el cual aun cuando también cuenta con estrategias propias que contribuyen a la resolución de conflictos y a la mejora de la convivencia, sus objetivos son más específicos en relación con la habilidad comunicativa que no abarca la generalidad de las habilidades de la asertividad que tienen relación con la autoexpresión, capacidad de adquirir la información solicitada, defensa de derechos, la toma de decisiones y la autorregulación del comportamiento ante la presión (Caballo, 1983).

Diseño

Fase de diagnóstico/ identificación.

El proceso de diagnóstico se llevó a cabo con los representantes de los diferentes actores educativos de la sección de secundaria de la institución: docentes, padres de familia y estudiantes. En cuanto al grupo de docentes, se contó con la participación de 11 de los 12 docentes directores de cada uno de los grados de 6° a 11°, entre ellos 5 mujeres y 6 hombres. El grupo de estudiantes participantes, un total de 11, de los 12 estudiantes representantes de los grados de 6° a 11°. 7 mujeres y 4 hombres, y un total de 8 participantes de los 12 padres de familia representantes de los grados 6° a 11°; de los cuales 7 fueron mujeres y 1 hombre.

A la totalidad de los participantes se les aplicó el formato de consentimiento informado, con el fin de poder llevar a cabo el proceso de diagnóstico y tomar memorias de este. Teniendo en cuenta lo anterior, se establecieron los siguientes objetivos específicos para favorecer el proceso de acompañamiento de los estudiantes:

Objetivo general

Reconocer el aporte de la asertividad como factor de promoción de la sana convivencia escolar desde la experiencia de estudiantes, docentes y padres de familia del nivel de secundaria de una institución pública del municipio de Jesús María – Santander.

Objetivos específicos.

- Identificar las percepciones y conceptos previos con los cuales cuentan los estudiantes, padres de familia y docentes en torno a la convivencia y la asertividad.
- Conocer el tipo de estrategias asertivas que utilizan los estudiantes en situaciones propias de la convivencia escolar.
- Distinguir el nivel de relevancia que le confieren los participantes a la implementación de estrategias de formación en la competencia social de la asertividad para la mejora de la convivencia escolar.

En esta primer fase, con el objetivo de reconocer las percepciones de los diferentes miembros de la comunidad educativa, se desarrollaron un total de 6 grupos focales organizados de la siguiente manera: (1) grupo focal con los representantes de los estudiantes de los grados sexto, séptimo y octavo; (1) grupo focal con los representantes de los estudiantes de los grados noveno, décimo y undécimo; (1) grupo focal con los padres de familia representantes de los grados sexto, séptimo y octavo; (1) grupo focal con los padres de familia representantes de los grados noveno, décimo y undécimo; (1) grupo focal con los directores de curso de los grados sexto, séptimo y octavo y (1) grupo focal con los directores de curso de los grados noveno, décimo y undécimo (Apéndice 1: diseño grupos focales). Las preguntas orientadoras de los grupos focales se estructuraron con base en los objetivos de la fase y en las pre-categorías de convivencia y asertividad.

Plan de evaluación de necesidades e instrumentos evaluación de dimensiones de interés

La información recolectada se esquematizó en una matriz de análisis en la cual se llevó a cabo el proceso de sistematización y codificación. Adicionalmente a las pre-categorías base, se identificaron una serie de categorías emergentes tales como: desmotivación académica, indisciplina, influencia del hogar, nutrición, consumo bebidas alcohólicas, extra edad y ciclos de vida, estereotipos de género.

Así mismo, la información recolectada sirvió de insumo para la estructuración del árbol de problemas (Apéndice 2) y el árbol de objetivos (Apéndice 3). Por medio de los cuales, se identificaron las principales

temáticas y objetivos específicos a desarrollar en la fase de formulación de la propuesta de intervención.

Conclusiones fase de diagnóstico. Se presentan los principales hallazgos que se desencadenan del desarrollo de cada uno de los objetivos específicos del diagnóstico y son el soporte de las diferentes temáticas contenidas en la propuesta de intervención:

Concepto de Convivencia. En términos de la conceptualización de lo que es convivencia, se evidencian vacíos que corresponden con miradas parciales respecto al trasfondo y a la complejidad de dicho concepto. Se reconoce la necesidad de profundizar en la apropiación de este concepto y su connotación principalmente en el equipo de docentes, que al igual que los padres de familia y estudiantes limitan el concepto hacia lo referente a la interacción y el compartir:

S3D: “Bueno, esto pues convivencia eh.. Son todas aquellas pues esas actividades o esas relaciones que se tienen entre grupos, entre varias personas, entonces es como actúa cada individuo ante las situaciones que se están presentando en una comunidad”.

S5P: “Bueno yo pienso que la convivencia es como esas experiencias que se comparten a diario en ciertos entornos puede ser en la casa, las personas del núcleo familiar, en este caso pues en el colegio cada uno de los estudiantes y los docentes **comparten experiencias**, comparten momentos”.

De igual forma, se destaca que persiste la confusión entre el concepto de convivencia y la disciplina, es por ello, que cuando se indagaba acerca de la convivencia, algunos de los sujetos se remitían a las situaciones de indisciplina; de esta forma, se identifica la categoría emergente de la indisciplina, la cual puede requerir de una intervención puntual:

S6D: “A veces me sumo un poco a la propuesta de los muchachos en el sentido de que entiendo que ellos necesitan eso y bueno les permito o me sumo a la propuesta y recochamos un rato y molestamos un rato, porque a veces el permitirlo da espacio a que se acabe el **desorden**”.

Finalmente, en términos de la convivencia es usual la idealización y el relacionamiento del concepto de convivencia en términos de la armonía, como si fueran sinónimos, generando un papel antagónico del conflicto que es necesario descartar del marco de la convivencia:

S6E: “O sea, todo es convivir en paz y armonía, pues hay momentos en los que a vecesuno como que se exalta y ya como que más es a nivel de pues ya de pelea”.

S4D: “En el contexto escolar y pienso que es muy importante de manera pacífica yarmónica, creo que ese es mi concepto”.

Concepto de Asertividad. De igual manera que con el concepto de convivencia se identifican en los diferentes actores conceptos parcializados en torno a lo que representa la competencia social de la asertividad, se encuentran principalmente asociaciones en su dimensión de la comunicación, otros con mayor profundidad la reconocen desde el enfoque de la toma de decisiones, la resolución de conflictos, la capacidad de decir NO o de la defensa de derechos, e inclusive se contó con sujetos que reconocieron no tener claridad frente al concepto y otros que lohicieron pero su asociación se relaciona con otras circunstancias, como por ejemplo, tener suerte:

S5P: “Bueno yo pienso que uno es asertivo cuando **sabe decir no** de la mejor manera, node una manera agresiva ni de una mala manera sino dar a entender, dar a conocer perdón, la opinión personal más cuando no conuerda con la opinión de la otra persona, pero sin agredirla”.

S6D: “Tiene que ver con el relacionarse con los demás, porque pues ser asertivobásicamente con **saber expresar** las cosas frente a los demás”.

S1P: “Creo que además de la **forma de pensar** y eso también es la **forma de hablar** conlas demás personas sin herir sus sentimientos”.

S5D: “Yo entiendo que asertividad es, digamos es un término que engloba **la resolución de conflictos** tanto externos es decir que soy justo tratando de resolver los conflictos de los demás, pero también me incluyo a mi dentro de digamos de esa justicia”.

S6D: “Sería un buen tópico a tratar en la posible formación de los estudiantes la formaasertiva de ellos expresar los sentimientos, y bueno de **reclamar también sus derechos**”.

S7D: “Y saber actuar como ya han dicho mis compañeros y **saber tomar las mejoresdecisiones**”.

S1E: “**No tengo ni idea**, nunca había escuchado esa palabra, no sé”.

Tipo de estrategias asertivas. En primera instancia se destacan las actitudes y actuaciones que generan los estudiantes para enfrentar las diferentes situaciones de convivencia, las cuales en su mayor parte se enfocan en aspectos propios de la asertividad en términos del control emocional, de pensamiento y de la comunicación:

S6E: “No sé ante todo **pensar** con cabeza fría, como que **no dejarse acaparar por lasituación** y dialogar”.

S8E: “**Ver las versiones** si hay un tercer factor que está influenciando”.

S1E: “Hay que **pensar en lo que hay que decir** a la otra persona para digamos no afectarlo y no armar un conflicto”.

S2E: “Pues **buscar como el momento y el lugar adecuado** para pues hablar de por qué no le cae bien la persona o decir qué problema o que no le gusta de uno para uno mejorarlo”.

A pesar de las estrategias anteriores, se destaca una, que propicia la evasión del conflicto y que es necesario no perderla de vista, principalmente en términos de la resolución de conflictos dónde todos los actores, no solamente los directamente implicados, cuentan con un papel importante en la situación:

S6E: “Y a las agresiones pues generalmente ya cuando las cosas se pasan a otro nivel uno como que **mejor se va**, porque puede hasta que uno por querer ayudar, resulte ahí metido”.

Por su parte en el equipo de docentes se destacan estrategias orientadas a generar consenso, a establecer normas y reglas de convivencia y tomar una posición desde la imparcialidad, la tolerancia y la empatía. Así mismo, al igual que manifestaban los estudiantes atender en cuenta el control emocional, a actuar en proporcionalidad con el tipo de situaciones como lo menciona el conducto regular y utilizando acciones pedagógicas:

S2D: “Yo creo que es importante cuando se da alguna situación conflictiva en un salón de clase, es la **persuasión**, es tratar de sensibilizar a los jóvenes con la situación que se esté presentando en el momento, hacerles entender que todos somos humanos y tenemos puntos de vista de acuerdo o en desacuerdo pero que debemos tratar de aprender y desaprender porque esa es la norma para que sea el desarrollo integral de un educando. Gracias”.

S3D: “La convivencia pues en un aula de clase se debe como dar como unas **normas y unas reglas** como a seguir en el aula de clase uno como docente al inicio de sus actividades, entonces uno da su punto de vista y les da a conocer uno eh... las normas que se deben tener en el aula de clase y también dar unos espacios en los que ellos participen y también den su opinión acerca de lo que uno les está presentando”.

S3D: “Para que sea como un **consenso** entre las dos partes, uno docentes que es como en este momento está cumpliendo la función de orientador y ellos como eh... aprendices en ese momento no?, eh también ahí se les está enseñando la parte como de democracia, de diálogo”.

S6D: “Eh! trato de que mi apreciación personal de pronto no **sesgue** tanto el proceso”.

Ahora bien, los padres de familia señalan su actuación en dos sentidos, en la utilización del diálogo y desde el ejemplo enseñar los valores:

S2P: “Pues yo diría que más que todo con el **diálogo**, enseñarles a que ellos dialoguen, no que de una vez entren a pelear o a dar quejas sino como que en la medida de lo posible pues traten de conversar de ver cuál es el conflicto que se generó y por qué motivo”.

S5P: “Pues yo pienso que importante papel juegan ahí el **ejemplo** desde casa, de la práctica especialmente de **los valores** por qué.. Pues cada uno de nosotros, cada hogar también son un mundo diferente pero.. Si bien somos diferentes conocemos y como seres humanos pues tenemos unos valores.

Importancia de la asertividad. Del total de participantes de los grupos focales (30), el 97% confirmaron el interés e importancia en el abordaje específico de la competencia social de la asertividad, contando con argumentos centrados en los diferentes ejes que componen dicha competencia:

S6D: “Sería un buen tópico para tratar en la posible formación de los estudiantes la forma asertiva de ellos **expresar los sentimientos** y bueno de reclamar también sus **derechos**”.

S3P: “Claro que es importante doctora, es importante ser asertivo, lo que hemos venido, saber **comunicarnos** de una manera correcta, de una manera dónde haya un diálogo correcto, en donde hasta el **tono de voz** con que uno diga las cosas sea un tono, y **la mirada** como usted mira a la persona, como usted trata a las demás personas, todo es un conjunto”.

S1E: “Si es muy importante, para tener una **buena convivencia** y tener una buenarelación con nuestros compañeros”.

Fase de Formulación

La presente propuesta de intervención se estructura con base en la Metodología de proyecto educativo Marco lógico de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2005), en la cual se cumple una pauta metodológica que cuenta con los siguientes pasos principales: análisis del problema, análisis de objetivos y de involucrados, acciones e identificación de alternativas, construcción matriz de marco lógico y evaluación.

Se diseña la propuesta de intervención titulada: “Incurción y apuesta por la convivencia escolar desde la asertividad”. De acuerdo con los resultados de la fase de diagnóstico y su respectivo proceso de análisis, se lleva a cabo la estructuración del árbol de objetivos, el cual se desprende consecuentemente del árbol de problemas; de esta forma, con el fin de desarrollar los objetivos específicos se planifican diferentes actividades con cada uno de los actores involucrados.

Es así como, se construye la presente propuesta, la cual se desarrolla durante el segundo semestre académico del año 2021. La propuesta consta de: un proceso de sensibilización y apropiación de conceptos: convivencia, competencias-socio-emocionales y asertividad, por medio del diseño de material audiovisual socializado con la comunidad educativa, un taller desarrollado con el equipo de docentes; otro taller desarrollado con los padres de familia y/o cuidadores, (3) talleres desarrollados con cada uno de los grados de secundaria. Cada taller teórico-práctico contó con una duración de 1 hora (Apéndice 4: diseño talleres).

Las actividades se diseñan y orientan principalmente con base en el libro de Monjas (2009), denominado: *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS) Segunda parte* y el material didáctico del portal del Ministerio de educación Colombia aprende: educación socio-emocional para todos los niveles.

Tabla 7. Matriz objetivos y actividades de la propuesta de intervención.

Proyecto: “incursión y apuesta por la convivencia escolar desde la asertividad”		
Objetivo General: Promover la convivencia escolar asertiva en el contexto del Colegio Técnico Lorenzo de Salazar del municipio de Jesús María-Santander.		
Objetivos específicos	Actividad	Población
Fortalecer el conocimiento teórico-práctico en torno a las competencias socio-emocionales y la convivencia escolar.	Sensibilización y apropiación de conceptos	Comunidad educativa en general
Capacitar a los estudiantes en cuanto a la competencia social de la asertividad en los tópicos de: resolución de problemas, toma de decisiones y comunicación.	Tema: Resolución de conflictos: Taller: “Sin miedo a las diferencias”	Estudiantes secundaria
	Tema: Toma de decisiones: Taller: “Decidir y asumir”	
	Tema: Comunicación asertiva: Taller: “Todo comunica”	
Orientar a los padres de familia y cuidadores en cuanto a la educación en valores y el manejo de conflictos	Tema: Los valores (respeto y tolerancia) Taller: “El valor de ser padres”	Padres, madres de familia y/o cuidadores
Capacitar a los docentes en cuanto a las competencias socio-emocionales. Concientizar a los docentes de la importancia de la transversalización de la formación en valores, habilidades sociales y competencias socio emocionales.	Tema: Las competencias socio-emocionales y la gestión emocional Taller: “Soy mi propio maestro”	Equipo de docentes

Nota. Elaboración propia.

Es importante tener en cuenta que el diseño de la propuesta tiene como base, las necesidades y expectativas evidenciadas por los diferentes actores implicados en la convivencia escolar del contexto del Colegio Técnico Lorenzo de Salazar, las cuales se priorizan en función de aquellas que tienen una relación estrecha con la **competencia social de la asertividad**. En esesentido se presentan a continuación, las perspectivas de los actores que justifican el diseño de lasdiferentes actividades y la orientación de las temáticas a abordar:

Tabla 8. *Relación entre las temáticas a desarrollar y los factores que hacen parte de la competencia social de la asertividad.*

Temáticas	Factores
La apropiación de valores Taller: “El valor de ser padres”	-Respeto y tolerancia por el otro, por sus diferencias. -Los Prejuicios.
La comunicación Taller: “Todo comunica”	-Expresión clara, directa y oportuna. -Filtro entre lo que se piensa y se dice. -Lectura de contextos. -Escucha activa.
La toma de decisiones Taller: “Decidir y asumir”	-La capacidad de decir NO. -Hacer frente a la presión del grupo. -Búsqueda de información. -Sopesar consecuencias a futuro.
La resolución de conflictos Taller: “Sin miedo a las diferencias”	-Defensa de derechos. -Mantener la posición. -Capacidad para ceder.
La Gestión emocional Taller: “Soy mi propio maestro”.	-Expresión de sentimientos, deseos, necesidades, emociones. -Comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad.

Nota. Elaboración propia.

Fase de Intervención o Desarrollo

En cuanto a la fase de intervención inicialmente se desarrolló la estrategia de sensibilización en torno a la convivencia escolar, las competencias socio emocionales y la competencia social de la asertividad, por medio del diseño de videos, los cuales fueron compartidos en los diferentes grupos de WhatsApp de cada uno de los grados; cabe mencionar, que éste ha sido el canal que mayor efectividad ha tenido en la institución para poder continuar con el proceso académico, y de esta manera poder llegar a la mayor parte de la comunidad educativa; así mismo, por medio de la página de Facebook institucional. Los videos se estructuraron de manera llamativa y sintética con el fin de que fueran más atractivos.

Ahora bien, el primer taller que se llevó a cabo fue el taller con el equipo de docentes denominado “Soy Mi propio maestro”, en este taller se dio a conocer el objetivo general de la propuesta de intervención, además de abordar los temas relacionados en el (Apéndice 4: diseño de

talleres). De manera transversal se hizo énfasis en la necesidad que desde cada asignatura se aborden temáticas relacionadas con las competencias socio-emocionales. El desarrollo del taller fue positivo, principalmente los docentes manifestaron que era importante comenzar por abordar conceptos que a veces se piensan que son conocidos por todos como: ¿qué son las emociones?, ¿qué son las competencias?, que son la base del conocimiento para poder con seguridad replicar estos aprendizajes con los estudiantes.

Además de lo anterior, los docentes destacaron en gran medida la relevancia y pertinencia del tema en cuestión, a continuación, se presentan algunos de sus comentarios:

“El tema es pertinente porque los estudiantes son seres humanos con muchos cambios en la vida en sociedad y es allí donde aparecen las emociones”.

“La temática del taller fue pertinente a la realidad que se está viviendo, además brindó herramientas para tenerlas presente en la labor docente. De la misma manera, se adquirieron nuevos conocimientos”.

“La importancia de Saber manejar las emociones. Cómo resolver los problemas de forma autónoma y flexible”.

Por otra parte, es importante mencionar el interés y la participación de los docentes, generando preguntas pertinentes e inclusive se generó el reconocimiento de que tan solo uno de los docentes había escuchado acerca de la estrategia socializada de la atención plena. Ahora bien, en términos de los conocimientos adquiridos los docentes destacan aquellos que de manera principal impactaron en ellos:

“Las emociones son parte fundamental para cada persona, por lo tanto, debemos saber cómo reaccionar a ellas de manera asertiva”.

“La importancia del control de las emociones”.

“La importancia de reconocer las propias emociones y ser capaz de autorregularlas hacia lo que se pretende y ser coherente con los principios morales que uno tiene”.

Se evidenciaron en el proceso de evaluación algunas oportunidades de mejora, aportes y/o sugerencia de parte de los participantes:

“Me gustaría que dieran un taller sobre: Cómo desarrollar las habilidades comunicativas”.

“Incluir actividades prácticas durante el taller”. “Se pueden realizar talleres personales”.

Es importante mencionar que los talleres planificados para su desarrollo con los estudiantes de secundaria se llevaron a cabo tanto en la modalidad virtual a través de transmisión en vivo por la página de Facebook institucional, y de manera presencial con los estudiantes que han comenzado a asistir a la institución en esta forma.

En términos del desarrollo de los talleres en la temática de la **comunicación asertiva** denominados “**Todo Comunica**”, se pudo evidenciar que existía vacío a nivel de todos los grados en términos del reconocimiento de los elementos centrales de la comunicación y su función en el proceso en general:

“Me gustó del taller porque comprendí los 6 elementos de la comunicación”.

“Lo que más me gustó del taller fue aprender acerca de las formas de comunicarnos y el significado de cada elemento de la comunicación”.

“Aprendí que es necesario cuando nos comunicamos mirar a los ojos a la persona, los gestos, el silencio”.

De igual forma, se destaca el relacionamiento que se generó en cuanto a la identificación de las emociones como forma asertiva de establecer mejores procesos de comunicación, se destacan los comentarios en relación con este aspecto:

“Que no es bueno hablar enfadado”.

“Para poder comunicarnos con las otras personas debemos tener una buena forma de ser, no estar de mal genio”.

“Podemos aprender a comunicarnos de manera asertiva con la sociedad”.

En cuanto a la actividad práctica de la sopa de letras se evidenció interés en su desarrollo, de igual forma, en el caso de la organización de la frase respecto a los procesos de comunicación verbal y no verbal, se generó integración a nivel grupal y trabajo en equipo; al momento de desarrollar la misma, todos querían aportar y se mostraban intrigados en resolver la actividad. En comparación con el desarrollo de la misma a nivel individual, es importante destacar que es más enriquecedora realizarla por medio de la construcción grupal.

A su vez, se identifica en el marco del desarrollo de los talleres en relación con la toma de decisiones “**Decidir y asumir**”, la multiplicidad de variables que hacen parte de dicho proceso y que requieren como base la identificación de los procesos de gestión emocional, de igual forma que en los anteriores talleres, se refuerza este componente y de esta forma es destacado por los estudiantes en el proceso de reflexión frente a lo aprendido:

“Pensar las cosas antes de actuar sin dejarnos llevar por las emociones del momento”. “Podemos ser alegres, podemos tener emociones y expresarlas”.

Asimismo, se encuentra importante la relación de los derechos asertivos con la temática, puesto que los mismos exponen situaciones personales a las que se enfrentan en su diario vivir, y con base en la orientación que generan estos derechos, puede ser más fácil asumir posiciones y tomar decisiones. Es de esta forma, que con base en los derechos asertivos los estudiantes identificaron los siguientes aspectos importantes:

“Es importante aprender a decir no”.

“Tener en cuenta que al tomar decisiones podemos afectar a otros”. “Es necesario tomar el consejo de los padres”.

“Tenemos unos derechos que nos ayudan a tomar decisiones y ser asertivos”.

Como aporte importante, se destaca el desarrollo de la actividad de análisis en cuanto a la actividad que se detalla en el Apéndice 4: Taller Decidir y asumir, la cual fue vital para poner en práctica las diferentes estrategias visibilizadas en el trascurso del taller. En este proceso los estudiantes, algunos de manera implícita y otros de forma explícita, iban dando a conocer las soluciones basadas en sus propias experiencias y vivencias, teniendo en cuenta que la historia narra una situación muy cotidiana que contrasta el proceso académico y los procesos de esparcimiento que la etapa vital de los niños, niñas y adolescentes la mayor parte se han visto enfrentados. A lo largo del proceso de reflexión, se iban identificando variables novedosas y alternativas de solución tanto positiva como negativa, pero que finalmente generaron en los estudiantes el mensaje en cuanto a la necesidad de ser asertivos en la toma de decisiones, tomándose el tiempo y analizando bien las consecuencias de estas.

“Tomar decisiones es importante para la vida”.

“No dejarse llevar por los problemas al momento de tomar decisiones”. “No apresurarse a tomar decisiones importantes”.

“Debemos revisar las consecuencias positivas y negativas de las decisiones”.

Cómo última actividad con los estudiantes, se implementa el taller enfocado en la resolución de conflictos denominado **“Sin miedo a las diferencias”**, en este taller se parte de la reflexión de la importancia de la diversidad y del respeto a las diferencias, teniendo en cuenta que muchas veces este es el punto de partida de los conflictos, el hecho de pensar que si la otra persona no piensa o se comporta de igual forma que nosotros es un adversario u oponente que debemos atacar y vencer. Cabe destacar, que el eje central del taller consistió en esclarecer la naturaleza de los conflictos, puesto que al indagar en los diferentes cursos en los cuales se desarrolló el taller, los estudiantes consideraban como negativo el conflicto, en términos de algo que es necesario evitar.

En este sentido, se dio a conocer que en sí mismo el conflicto no es negativo ni positivo, sino que las formas de abordarlo si pueden generarse de esta forma dicotómica. Para cada una de ellas se presentaron las formas de abordaje. A continuación, se presentan algunas de las reflexiones del proceso evaluativo que dan cuenta del aprendizaje de dichas estrategias en cuanto al abordaje positivo del conflicto:

“Tener comprensión frente a las diferencias de las otras personas”. “Escuchar las diferentes versiones”.

“Revisar los diferentes puntos de vista en una situación”. “Respetar la opinión de los demás”.

“Pensar las cosas antes de juzgar al otro”.

“No preguntar el qué sino el por qué o para qué”.

Se destaca que en el desarrollo del presente taller no fue la excepción el anclaje desde el enfoque de la gestión emocional y la asertividad, por lo cual se evidencian los siguientes puntos de vista que dan cuenta de la asociación de la temática principal con dichos temas de base:

“Importante controlar y reconocer las emociones”. “Reconocer nuestras emociones”.

“Controlarnos cuando estemos bravos”. “Es necesario el control propio”.

Por último, se desarrolla el taller denominado: **El valor de ser padres**, este taller se lleva a cabo de manera virtual, teniendo en cuenta que se encuentran vigentes las restricciones en cuanto a los aforos a causa de la pandemia. En el taller se desarrollaron de manera conceptual los valores del respeto y la tolerancia; así mismo, se dieron a conocer las estrategias para su fortalecimiento con especial énfasis en el ejemplo como se destaca en las reflexiones de los asistentes:

“Creo que definitivamente lo mejor para reforzar esos valores, es el ejemplo”.

“Las estrategias señaladas son muy prácticas para llevarlas a cabo con nuestros hijos”. “Gracias por el tema, dado que es muy importante para mí como madre de familia ya que

los hijos son el reflejo de nosotros como padres”.

También se abordaron otras estrategias como el reforzamiento de buenas prácticas, el ser consecuentes, el respeto por los intereses de los hijos. Cabe mencionar, que la vinculación de los cuidadores en todo este proceso es fundamental de acuerdo por lo señalado por Ortega (2013), “la familia es el ámbito de intervención insustituible y privilegiado, la puerta a la que necesariamente hay que llamar. Y la razón radica en la naturaleza misma del valor moral” (p. 22).

Fase de Evaluación / Monitoreo

En el proceso de implementación de las actividades de la propuesta diseñada, se evidenciaron diferentes aspectos significativos que se destacan a continuación, y que a su vez corresponden con aspectos a tener en cuenta por parte de la institución como acciones de mejora para posteriores procesos en relación con las competencias emocionales y específicamente las competencias sociales.

En términos de la aplicación de los contenidos, es necesario el proceso de validación previa de los mismos, de acuerdo a cada uno de los grados, teniendo en cuenta que a pesar de que estos se desarrollaron de manera transversal con estudiantes de secundaria, existen actividades y conceptualizaciones que se deben adaptar y ajustar, no de manera

completa, pero si parcial, para los estudiantes de los grados inferiores en relación con los de los grados superiores. Por ejemplo: en el caso del taller de toma de decisiones en cuanto a la matriz de Eisenhower. Así mismo, en cuanto al tipo de actividades a desarrollar como el caso del juego de roles. Lo anterior, teniendo presente que aun cuando la intervención desarrollada no es considerada como un proceso de educación emocional, puesto que la misma demanda una continuidad en el tiempo iniciando desde las edades tempranas, si retoma sus bases conceptuales, entre ellas el nivel de profundización de las temáticas en relación con las características de los participantes de acuerdo con (Bisquerra, 2005).

Es relevante generar un proceso de valoración de los presaberes frente a las emociones, es necesario desarrollar con los diferentes actores con los cuales se va a intervenir, teniendo como referente la importancia de las bases conceptuales de acuerdo con (Bisquerra, 2005). En este sentido, con los estudiantes especialmente, se evidenciaron falencias en términos de la expresión acerca de lo que es una emoción, los principales tipos, así como la confusión entre los conceptos de emociones y sentimientos, se hace más fácil, especialmente en los grados inferiores, generar una asociación con los estímulos, por ejemplo: lo que sucede cuando nos regalan una bicicleta.

En relación con lo anterior, es necesario que la institución avance en el diseño y puesta en marcha de proyectos transversales, tanto en lo curricular, como en términos de la intervención a nivel de todos los grados de la institución, en materia del desarrollo socio emocional; puesto que son muy marcados los vacíos en lo que respecta a aspectos básicos de la gestión emocional.

Se identificaron diferencias en cuanto al desarrollo de los talleres de manera virtual, frente a los talleres desarrollados de forma presencial, principalmente en cuanto a los niveles de participación y apertura, es indudable la diferencia en cuanto a la interacción que se lleva a cabo en el desarrollo de los mismos desde lo presencial, teniendo en cuenta que este tipo de talleres debido a su contenido y actividades demandan un acercamiento que posibilite el dinamismo.

Ahora bien, frente a la apropiación y afianzamiento de la competencia social de la asertividad se pudo evidenciar que con el desarrollo de los talleres se generó un reconocimiento frente a su importancia; así mismo, se aclararon dudas frente a su conceptualización y puesta en práctica desde un

abordaje integral de la misma; a pesar de lo anterior, se requiere teniendo en cuenta su complejidad, la práctica continua de las diferentes estrategias señaladas, con el fin de que los estudiantes puedan ir incorporándolas y siendo cada vez más conscientes de su impacto.

En cuanto a la participación de los estudiantes se validó lo manifestado por los docentes en el proceso de diagnóstico, una baja capacidad de análisis y asociación con aspectos de su vida y sociedad. A su vez, se evidenció altos niveles de pasividad e inexpressión principalmente en el grado octavo y décimo, y un mayor nivel de interés y participación en el grado noveno y sexto. Es necesario, que los docentes motiven por medio de diferentes estrategias la participación activa y generen la conciencia frente a la necesidad e importancia de la expresión en sus diferentes ámbitos.

Conclusiones

La finalidad última de toda intervención, especialmente en el área social y educativa, debe apuntar hacia la transformación de las realidades y de las situaciones problemáticas desde la propia percepción de los sujetos; es así como, la presente propuesta, constituye un avance significativo hacia la profundización en torno a la competencia emocional de la asertividad y la comprensión de sus aportes en los procesos de convivencia escolar, desde el análisis de las situaciones problema que evidencian los diferentes actores inmersos en el proceso dentro de un contexto específico, para posteriormente poder priorizar las actividades y estrategias en función de generar el mayor impacto posible de las mismas.

Es de esta forma, como se señala un camino y unos objetivos concretos que permiten incidir, de una u otra forma, en los diferentes actores educativos en función de la promoción de la convivencia asertiva, inicialmente desde el componente conceptual, el cual se desarrolló de manera transversal, sin desconocer que cada uno de los sujetos desde sus diferentes niveles de conocimiento y experiencias han podido tener acercamientos a dichos marcos conceptuales, pero que requieren de su afianzamiento con el fin de poder avanzar a contenidos de mayor nivel dentro del ámbito de las competencias emocionales y la convivencia.

En segunda medida, y siempre desde las bases del diagnóstico y de la integralidad de las intervenciones, se orientó la formación de los estudiantes de todos los grados de secundaria en torno a la competencia social

de la asertividad, que al ser abordada desde sus diferentes componentes permite, que aun cuando para los estudiantes siga siendo complejo dimensionar la asertividad de manera global, en lo práctico, logren corroborar su transversalidad y la importancia de la apropiación de esta competencia con base en cada una de las capacidades dadas a conocer en el proceso de capacitación.

Por otra parte, es clave el involucramiento de los padres de familia y cuidadores; sin embargo, su proceso requiere de una consolidación de unas bases anteriores, que deben partir necesariamente de la formación en valores y la forma en la cual gestionan sus conflictos de manera cotidiana; por ende, el proceso para esta población requiere de un mayor número de intervenciones que logren de manera paulatina ir relacionando cada uno de los aprendizajes, principalmente desde lo práctico.

En lo que respecta a los resultados del proceso de intervención con la población docente, fue posible abrir el espacio principalmente para la toma de conciencia frente a la necesidad de la apropiación de las competencias socio-emocionales y su transversalización en lo curricular, sin la necesidad de discriminar su aplicación en una u otra asignatura de manera específica, puesto que en el marco de la convivencia ninguno de los diferentes actores estará ajeno a tener que actuar en determinada situación desde la base precisamente de las competencias emocionales y para ello debemos estar formados adecuadamente y a su vez ser formadores en este aspecto y no dejar estos aspectos a la espontaneidad.

En términos de la orientación metodológica y conceptual adoptadas en la presente propuesta, se constata que existe una sinergia entre estos dos ámbitos, puesto que el modelo de competencias desarrollado por Bisquerra (2009) se origina en el marco de los procesos de educación emocional, y en este sentido, el horizonte de toda intervención, así como en el marco lógico, debe cimentarse en la planificación, con la cual se logra un posicionamiento frente a la relevancia de los procesos de educación emocional al evidenciarse que dichos procesos no se dan de forma espontánea, sino que requieren partir de la identificación de necesidades en esta materia un análisis previo para poder posteriormente enfocar los objetivos de intervención.

Por último, en relación con el análisis del impacto frente a la promoción de la convivencia escolar asertiva, éste se podrá visibilizar posteriormente de acuerdo a la prevalencia de casos de agresión, discriminación, acoso, entre otros, que a su vez nos pueden orientar en la necesidad de priorizar o fortalecer algunos de los procesos implementados en la presente propuesta o de otros analizados en el proceso de diagnóstico. Sin embargo, cabe destacar, que el impacto inmediato, es latente con base en el análisis frente a la puesta en marcha de la presente propuesta, la cual en su fase de evaluación logra ahondar en las diferentes oportunidades de mejora, tanto para futuras intervenciones de este tipo, específicamente para la institución en la cual se desarrolló todo el proceso.

Referencias

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, (11). 9-25. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Orientaci%C3%B3n-psicopedag%C3%B3gica-y-educaci%C3%B3n-emocional.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2018). Educación emocional para el desarrollo integral en secundaria. Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2018/11/Educaci%C3%B3n-emocional-para-el-desarrollo-integral-en-secundaria.pdf>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Caballo, V. (1983). Asertividad definiciones y dimensiones. *Estudios en Psicología*, (13), 52-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65876>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL (2005). Metodología de marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación

de proyectos y programas. 42. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5607/S057518_es.pdf

Congreso de la República de Colombia (11 de septiembre de 2013). Decreto 1965. 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. <http://www.suin-juriscol.gov.co/view-Document.asp?ruta=Decretos/1378136>

Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación”. La educación encierra un tesoro.: Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo

Heredia, Y. (29 de junio de 2020). El desarrollo emocional es tan importante como el académico.

Manual de Convivencia Escolar (2020). Identificación y filosofía de la institución. <http://colorsjesusmaria.com/pagina/wp-content/uploads/2020/05/Manual-Convivencia.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2013). Guía No. 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar. <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Guia%20No.%2049.pdf>

Monjas, M. I. (2009). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)* (Cuarta ed.) Ciencias de la Educación Preescolar y Especial CEPE.

Observatorio de Innovación Educativa. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/importancia-del-desarrollo-emocional-estudiantes>

Ortega, R. (2013). Educar es responder a la pregunta del otro. *Dialnet*, 15 – 28. https://virtual.upb.edu.co/content/enforced/14597W-DOb_MPSIFundaPsicoVirtual_20204_1_56216/Documentos/M2/Act1/M2_complementario_DialnetEducarEsResponder.pdf?_&d2lSessionVal=SV9YkKDaAuP2CQEvq3kSZOHT7&ou=14597

Pérez, N. (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). *Dialnet*, 690-705. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5574849>

Proyecto Educativo Institucional (2015). Situación económica. <http://colorsjesusmaria.com/pagina/wp-content/uploads/2020/05/pei.pdf>

Secretaría de Educación de Antioquia (2021). Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE). <http://www.seduca.gov.co/comite-de-convivencia-escolar/item/5773-sistema-de-informacion-unificado>

Silva, G. (2008). La teoría del conflicto. Un marco teórico necesario. *Prolegómenos*. XI (22), 29-43. <https://www.redalyc.org/pdf/876/87602203.pdf>

Universidad Del Desarrollo (2022). Proceso formativo. <https://betainnovaciondo-cente.udd.cl/proceso-formativo/#:~:text=El%20proceso%20formativo%20UDD%20est%C3%A1,los%20resultados%20de%20aprendizaje%20propuestos.XXI.Santillana-Unesco>.



SE

SelloEditorial
UNICATOLICA