

ORIENTACIÓN PSICOEDUCATIVA EN COLOMBIA: fundamentos teóricos y prácticos



César Augusto Sierra Varón
Germán Andrés Torres Escobar
Editores académicos

POLI
POLITÉCNICO
GRANCOLOMBIANO
INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

Orientación psicoeducativa en Colombia : fundamentos teóricos y prácticos / César Augusto Sierra Varón ; Germán Andrés Torres Escobar, editores académicos. – Bogotá D.C.: Editorial Politécnico Grancolombiano., 2025. 196 p. : il. Col ; 16x23 cm.

eISBN 978-628-7662-84-1

1. Psicología educativa. 2. Riesgos psicológicos -- Educación. 3. Educación especial – Colombia. I. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. II. Tit.

SCDD 370.15

Co-BolUP

Sistema Nacional de Bibliotecas - SISNAB
Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano

Calle 61 N.º 7 - 69
Tel: 7455555, ext. 1516
Bogotá, Colombia

© 2025. Todos los derechos reservados.
Primera edición, abril de 2025

Orientación psicoeducativa en Colombia: fundamentos teóricos y prácticos

eISBN: 978-628-7662-84-1

Editores académicos

César Augusto Sierra Varón
Germán Andrés Torres Escobar

Coautores

César Augusto Sierra Varón
Germán Andrés Torres Escobar
Yessica Alexandra Gómez Zuluaga
Jessica M. Arévalo Parra
Elizabeth Ceballos Taborda
Julián Andrés Cohecha Ocampo
Isabella Builes Roldán

Equipo editorial

Director editorial

Eduardo Norman Acevedo

Analista de producción editorial

Guillermo A. González T.

Corrector de estilo

María Elvira Mejía

Diseñador y diagramador

Nancy P. Cortés Cortés

Diseño de portada:

Valentina Reina

¿Cómo citar este libro?

Sierra Varón, C.A. y Torres Escobar, G.A. (Eds.) (2025). *Orientación psicoeducativa en Colombia: fundamentos teóricos y prácticos*. P. 196. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su tratamiento en cualquier forma o medio existentes o por existir, sin el permiso previo y por escrito de la Editorial de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. Para usos académicos y científicos, la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano accede al licenciamiento *Creative Commons* del contenido de la obra con: Atribución – No comercial – Compartir igual.



El contenido de esta publicación se puede citar o reproducir con propósitos académicos siempre y cuando se indique la fuente o procedencia. Las opiniones expresadas son responsabilidad exclusiva del (los) autor(es) y no constituye una postura institucional al respecto.

La Editorial de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano pertenece a la ACEUC (Asociación de Editoriales Universitarias de Colombia).

El proceso de gestión editorial y visibilidad de las publicaciones de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano se encuentra certificado bajo los estándares de la norma ISO 9001:2015, con el código de certificación ICONTEC SC-CER660310.



Tabla de Contenido

Prólogo	5-6
Capítulo 1 El rol del orientador educativo en los colegios y modelos de orientación en el contexto escolar <i>The role of the educational guidance counselor in schools and guidance models in the school context</i> Germán Andrés Torres Escobar	7-29
Capítulo 2 Educación inclusiva de estudiantes con discapacidades, orientación sexual y origen étnico diverso <i>Inclusive approach to school children with disabilities, diverse sexual orientation and diverse ethnicity</i> Yessica Alexandra Gómez Zuluaga	31-60
Capítulo 3 Dificultades específicas del aprendizaje <i>Addressing learning difficulties in the school context</i> Jessica M. Arévalo Parra	61-87
Capítulo 4 Abordaje de problemas de conducta, del acoso escolar y otros problemas de convivencia en el contexto escolar <i>Addressing behavioral problems, bullying and other coexistence problems in the school context</i> César Augusto Sierra Varón	89-103

Capítulo 5 Problemas emocionales y familiares en los escolares <i>Addressing emotional and family problems in schoolchildren</i> Elizabeth Ceballos Taborda	105-122
Capítulo 6 Riesgo psicosocial en instituciones educativas <i>Addressing psychosocial risk factors in educational institutions</i> Julián Andrés Cohecha Ocampo	123-137
Capítulo 7 Orientación vocacional y profesional en el contexto escolar <i>Vocational and professional guidance in the school context</i> Isabella Builes Roldán	139-156
Capítulo 8 El rol del orientador educativo en bienestar universitario y modelos de orientación psicoeducativa en educación superior <i>The role of the educational counselor in university welfare and psychoeducational counseling models in higher education</i> Germán Andrés Torres Escobar	157-174
Capítulo 9 Retos de los orientadores educativos hacia el futuro <i>Challenges facing educational counselors in the future</i> Germán Andrés Torres Escobar	175-192



Prólogo

Respetado(a) lector(a),

El presente libro es el esfuerzo de un equipo de docentes universitarios que buscan brindar directrices teóricas y prácticas para los profesionales que trabajan como orientadores escolares en colegios, así como para los psicólogos que laboran en el área de bienestar universitario, para el manejo de situaciones-problema que pueden llegar a presentar en su quehacer diario.

En ese sentido, esta publicación busca generar una reflexión sobre las prácticas psicoeducativas y, con ello, que profesionales, como tú, puedan tomar conciencia de cuáles son las mejores estrategias que pueden implementar para desarrollar su trabajo y, de igual forma, analicen los errores o las falencias que cometen, de tal manera que puedan mejorar su ejercicio profesional.

A diferencia de otros libros ya existentes sobre psicología educativa, que se enfocan en brindar los fundamentos teóricos e históricos de las prácticas psicoeducativas, este escrito contextualiza esas teorías en casos cotidianos que los profesionales deben enfrentar y les plantea ejercicios en los que tienen la oportunidad de aplicar los conceptos vistos a lo largo de los diferentes capítulos. Al final, les ofrece una bibliografía de consulta y un vocabulario de palabras clave, para ayudarles a profundizar en aquellos que sean de mayor interés.

Esperamos que encuentres en el texto un lenguaje comprensible que te permita tener un acercamiento apropiado con las realidades educativas que viven los estudiantes y te motive a construir con ellos un diálogo formativo permanente que potencie aprendizajes significativos, prevenga

conductas de riesgo, mejore la convivencia en las comunidades educativas, promueva el respeto por la diferencia y el apoyo a las personas con capacidades diversas y, sobre todo, que ayude a mejorar la calidad de vida de las personas.

Hoy en día, muchos estudiantes atraviesan por dificultades a nivel académico, familiar y personal que afectan su rendimiento académico, sus relaciones con los demás y su permanencia en las instituciones educativas; frente a esto, el libro hace un llamado a que pienses sobre el rol profesional que representas como agente de cambio que está llamado a plantear ideas que les ayude a los estudiantes a superar estas problemáticas.



Capítulo 1

El rol del orientador educativo en los colegios y modelos de orientación en el contexto escolar

The role of the educational guidance counselor in schools and guidance models in the school context

Germán Andrés Torres Escobar*

* Psicólogo y Especialista en Gestión Educativa del Politécnico Grancolombiano. Magíster en Pedagogía de la Universidad de la Sabana. Magíster en Psicología Educativa de la Universidad de Los Andes de Chile.

Introducción

En el presente capítulo se aborda el rol que desempeña el profesor como orientador escolar y las funciones que debe realizar como parte de su trabajo en los colegios públicos y privados. De igual manera, se abordan algunos modelos de orientación escolar que se han desarrollado a nivel nacional e internacional con un análisis de sus respectivos alcances y limitaciones. Finalmente, se plantean algunos ejercicios de aplicación y reflexión para ayudarle al lector a aplicar los conceptos aprendidos a lo largo del capítulo.

El rol del orientador escolar

El orientador escolar es un profesional que se encarga de brindarles apoyo y directrices psicoeducativas a los estudiantes de los colegios públicos y privados, para que ellos puedan tomar decisiones adecuadas en diferentes áreas de sus vidas como son: la toma de decisiones personales y la identificación de aptitudes e intereses, con miras al desarrollo libre y pleno de su personalidad como lo plantea el artículo 40 del Decreto 1860 de 1994 (MEN, 1994, p. 20). De igual manera, se debe tener en cuenta que la orientación escolar, según el artículo 10 del Decreto 1002 de 1984: “es inherente a las áreas y grados y debe facilitar a los alumnos la interpretación, integración y proyección de sus experiencias, en función de su desarrollo personal y social” (MEN, 1984).

En lo concerniente a la toma de decisiones personales, hay dos líneas de acción que se deben trabajar en orientación escolar que son 1) la vivencia de la propia sexualidad y afectividad; y 2) la convivencia escolar y comunitaria. La Ley 1620 de 2013 (MEN, 2013), establece que el orientador escolar debe abordar estas dos líneas, con el fin de que los educandos aprendan a: quererse y valorarse a sí mismos, a valorar a los demás, a expresar su

afecto a través de la sexualidad en un marco de respeto, a aceptar las diferencias con los demás, a solucionar conflictos interpersonales de forma pacífica y a prevenir situaciones de violencia y de acoso escolar.

Pero, además de estos temas, el orientador escolar dentro de sus funciones tiene que, de acuerdo con el artículo 2.4.6.3.3 del Decreto 2105 de 2017:

[...] brindar apoyo a los estudiantes con problemas de aprendizaje, acompañar a los padres de familia, realizar el diagnóstico y seguimiento a los estudiantes que requieran una atención de orientación, y establecer contactos interinstitucionales que apunten al desarrollo del Proyecto Educativo Institucional del establecimiento educativo. (MEN, 2017)

Lo anterior significa que el orientador escolar debe identificar estudiantes con problemas psicológicos y discapacidades para ayudarlos a nivelarse académicamente (Ley 1098, 2006, art. 42) y brindarles apoyo interdisciplinario y derivarlos a profesionales externos cuando corresponda, así como desarrollar actividades de prevención de conductas de riesgo en salud física y mental con los escolares y los padres de familia, desde las escuelas de padres, según lo que estipula la Ley 2025 de 2020 (Congreso de la República de Colombia, 2020).

También, el orientador debe apoyar a los educandos en la identificación de aptitudes e intereses, lo cual se aclara en el artículo 10 del Decreto 1002 de 1984, en el cual dice que:

La orientación vocacional como parte de la escolar se debe desarrollar a través de todo el proceso educativo y facilitar al estudiante el conocimiento de sus aptitudes e intereses, de las necesidades de la comunidad y de las oportunidades que le ofrece el medio, con el fin de que pueda tomar decisiones responsables sobre su futuro.

Es decir, parte de la labor del orientador escolar consiste en brindar orientación vocacional, sobre todo, a los estudiantes que están próximos terminar su educación media, como son los estudiantes de los grados noveno, décimo, once y doce, para que puedan decidir con certeza qué van a hacer una vez que termine sus estudios y en qué área profesional van a enfocarse.

Ahora bien, el orientador escolar es un docente (Decreto 2277, 1979, art. 2.º) porque tiene funciones pedagógicas de formación y acompañamiento a

los educandos, así como formado en otras disciplinas como: trabajo social, fonoaudiología o pedagogía (Decreto 3020, 2002, art. 12). Lo anterior implica que el orientador escolar, si bien puede brindar apoyo, entendido como contención emocional y hacer una intervención en crisis a estudiantes con problemas emocionales o familiares, para luego derivarlos a consulta con un especialista en psicología clínica o psiquiatría, no puede hacer una intervención ni darles tratamiento psicológico a los estudiantes, porque esto se debe hacer en un contexto clínico especializado, en el que se tenga un equipo de profesionales que aborden dichas problemáticas desde una mirada interdisciplinaria y se haga un manejo confidencial de la información que no exponga al estudiante a censuras, críticas o rechazos por parte de otras personas.

Además del apoyo que les brinda el orientador escolar a los educandos, debe darles directrices, de manera individual o grupal para que puedan tomar decisiones informadas sobre áreas de su vida como: la relativa a su salud, la académica —a nivel de los aprendizajes adquiridos y de la convivencia escolar—, la sexual-afectiva, la familiar y la profesional-vocacional.

Grupalmente, estas directrices se pueden desarrollar mediante charlas informativas o talleres vivenciales, por curso o grado, en los que se busca fomentar hábitos de vida saludables, estrategias para aprender y rendir bien académicamente, estrategias para comunicarse en forma asertiva y resolver conflictos interpersonales, prevenir conductas de riesgo alimenticio, sexual o asociadas al consumo de sustancias psicoactivas, y se pueden identificar estudiantes con dudas o dificultades puntuales que requieran apoyo y, luego, llamarlos a una sesión individual de asesoría psicoeducativa, con miras a resolverlas y, de ser necesario, iniciar un proceso de derivación profesional externa. En algunas ocasiones, los casos particulares de estudiantes que requieren ayuda pueden ser reportados por sus acudientes o los docentes directores de curso, quienes le solicitan al orientador escolar evaluar y atender al estudiante.

Tanto el proceso de evaluación, como de atención psicoeducativas se desarrollan dialógicamente; es decir, a partir de un diálogo profesional que establece el orientador con el estudiante, siempre y cuando tenga la autorización expresa de sus acudientes, quienes avalan su trabajo firmando un formato de consentimiento informado. Una vez hecho esto, el orientador escolar recoge información de su nivel de funcionalidad en las áreas de

vida antes mencionadas mediante una entrevista, en la que se le hacen preguntas oralmente, pero también por escrito a través de uno o varios cuestionarios o tests. Luego, esta información se triangula o se compara, y el orientador escolar formula unas hipótesis sobre las principales fortalezas y debilidades o problemas de ajuste del estudiante; a partir de ello, puede darles unas recomendaciones a él o ella, a sus acudientes y los docentes del colegio, con miras a que pueda superar sus debilidades o problemas de ajuste. En la tabla 1 se muestran ejemplos de debilidades o problemas de ajuste en cada área de la vida del estudiante.

Tabla 1. *Debilidades o problemas de ajuste en cada área de la vida del estudiante*

Área de vida	Debilidad o problema
De salud física y mental	<ul style="list-style-type: none"> - Consumo temprano de bebidas embriagantes. - Consumo temprano de cigarrillo. - Consumo de sustancias psicoactivas. - Discapacidad visual. - Discapacidad auditiva. - Discapacidad física. - Problemas alimenticios y nutricionales. - Sedentarismo. - Trastornos mentales.
De desarrollo académico	<ul style="list-style-type: none"> - Bajo rendimiento académico. - Ausencia de hábitos de estudio. - Trastornos de aprendizaje. - Trastornos del desarrollo. - Falta de apoyo docente. - Falta de apoyo parental.
De desarrollo sexual-afectivo	<ul style="list-style-type: none"> - Abuso o acoso sexual por parte de pares. - Abuso o acoso sexual por parte de adultos. - Autolesiones o automutilaciones. - Baja autoestima. - Contagio de enfermedades de transmisión sexual. - Embarazo adolescente. - Ideación o intento de suicidio. - Problemas relacionados con el control de impulsos.
De convivencia escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Acoso escolar por parte de pares. - Exclusión y rechazo por parte de pares. - Acoso escolar por parte de docentes. - Exclusión y rechazo por parte docentes.

Área de vida	Debilidad o problema
De convivencia familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Abandono parental. - Maltrato verbal parental. - Maltrato físico parental. - Separación parental.
De desarrollo profesional-vocacional	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades económicas para estudiar una carrera. - Dificultades asociadas a discapacidad para estudiar una carrera. - Falta de apoyo familiar para estudiar una carrera.

Nota: esta tabla presenta las debilidades o problemas de ajuste en cada área de la vida del estudiante.

Fuente: elaboración propia.

Aunque existen diferentes instrumentos para hacer una evaluación preliminar o de tamizaje en los niños y adolescentes, con el fin de identificar si presentan, o no, algunas de las problemáticas antes enunciadas algunos de los instrumentos más usados para ello, a nivel internacional, son: el *Child Behavior Checklist* en el caso de niños en edad preescolar (Ramírez-Benítez *et al.*, 2020) y el *Youth Self Report* en el caso de niños y adolescentes escolarizados (Leiva Bahamondes y Rojas Andrade, 2018) de Thomas M. Achenbach. Esto se debe a que ambos aportan información de las diferentes áreas de vida de los niños y adolescentes, son sencillos y rápidos de aplicar y han sido traducidos a varios idiomas.

De igual manera, para evaluar la calidad de las relaciones familiares entre los niños y adolescentes con sus familias, los instrumentos de evaluación más usados son el genograma (Suarez Cuba, 2010) y el APGAR familiar (Suarez Cuba y Alcalá Espinoza, 2014), los cuales permiten evaluar la calidad de las relaciones familiares entre los niños y adolescentes con sus acudientes y hermanos, así como otros aspectos como: el manejo de las normas en el hogar, la expresión del afecto, el tiempo compartido en familia, entre otros.

Una vez que la información de los niños y adolescentes ha sido recolectada y analizada en la evaluación de tamizaje, el orientador escolar, procede a comunicar los hallazgos a los acudientes de manera verbal¹ y darles

¹ El orientador escolar no está obligado a entregar ningún reporte escrito a los acudientes, ya que estos pueden usar en contra de ellos o de la institución educativa para la cual trabajan. Solo están obligados a entregar reportes a las autoridades competentes como la Fiscalía o el Instituto Colombiano de Bienestar familiar cuando se lo soliciten expresamente.

algunas directrices, para que, en función de ello, tengan elementos para saber cómo pueden abordar de manera satisfactoria las problemáticas que sus hijos presentan. Cuando se identifican problemas que afectan la salud física o mental, la convivencia familiar o la integralidad de los niños y adolescentes, el orientador debe remitir el caso a valoración externa por un especialista que permita confirmar o rechazar las hipótesis evaluativas realizadas por el orientador y, de ser necesario, se inicie un proceso de intervención, según lo que requiera cada caso.

Cuando se trata de problemas alimenticios como la desnutrición o el sobrepeso, se puede derivar el caso para ser evaluado por medicina general; si son problemas asociados a trastornos mentales como: trastornos de ansiedad, episodios depresivos, trastornos del desarrollo que incluyen el Síndrome de Asperger o el autismo, así como trastornos de conducta como el déficit atencional o el trastorno disocial, se puede derivar el caso a psicología clínica o psiquiatría; si se trata de una discapacidad visual, auditiva o física se debe derivar el caso a Instituciones Prestadoras de los Servicios de Salud (IPS) autorizadas por las Secretarías de Salud Departamentales o Distritales, con el fin de que reciban una valoración interdisciplinaria integral; si se trata de problemas de convivencia familiar, se puede derivar a una Comisaría de Familia para ser valorado desde el área jurídica y psicológica; si se tienen indicios que permitan sospechar de la existencia de maltrato físico o de vulneración de derechos en el hogar, como: marcas de golpes en el cuerpo, cortadas, ropa sucia o, incluso, el porte de armas por parte del niño o adolescente, se puede remitir el caso de valoración por parte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Si se trata de problemas de aprendizaje, como la dislexia, digrafía o discalculia o déficit cognoscitivo, se puede derivar el caso a evaluación por neuropsicología; y cuando se trata de bajo rendimiento académico o problemas de convivencia escolar, se debe realizar una valoración con los docentes y otros estudiantes de la problemática, para establecer el nivel de impacto del problema, ya que, muchas veces, a partir del caso de un solo estudiante se pueden identificar casos similares de otros estudiantes.

De confirmarse la problemática en esta segunda evaluación posterior al tamizaje inicial, los profesionales inician un proceso de intervención especializado y la labor del orientador es hacer seguimiento de dichas intervenciones a través de los acudientes, a quienes se les solicita compartir

un reporte escrito en físico o virtual, con el fin de determinar la evolución que han tenido los estudiantes evaluados y si el orientador debe apoyar algunas de estas intervenciones desde la institución educativa.

El tipo de intervención que puede realizar el orientador escolar es de carácter pedagógico, porque busca formar a los estudiantes como personas desde una perspectiva de actitudes, comportamientos y valores favorables a la salud, el bienestar y que sean prosociales; pero también es de carácter psicoeducativo, porque puede brindar apoyo emocional a estudiantes que estén atravesando situaciones difíciles y primeros auxilios psicológicos (Abello Forero *et al.*, 2020) cuando el estudiante atraviese una situación de crisis de ansiedad, depresión o relacionada con ideación suicida, en la que se debe acoger al estudiante, ponerlo en un contexto de seguridad en el que no se cause daño a sí mismo o a otros, y ayudarlo a que se tranquilice y recupere la calma mientras es entregado a sus acudientes y que estos le lleven a valoración por el servicio de urgencias psiquiátricas de una institución especializada en salud mental.

Si bien, el orientador escolar no puede hacer un proceso de intervención psicológica como tal, debe estar preparado para darles una primera atención a estudiantes con síntomas asociados a trastornos mentales o que se encuentren alterados emocionalmente por conflictos interpersonales o situaciones de acoso escolar, así como saber a qué entidad o profesional derivar el caso posteriormente de llegar a requerirse.

De igual manera, parte del rol que juega el orientador en algunos contextos es apoyar a los docentes de la institución educativa en la que trabaja, para hacer el acompañamiento y la supervisión de los estudiantes durante las horas de descanso con el fin de verificar que los diferentes espacios institucionales como pasillos, patios, canchas, entre otros, son seguros para la convivencia de los estudiantes y detectar oportunamente casos de acoso escolar, hechos delictivos, como consumo o venta de sustancias psicoactivas, extorsión o riñas entre estudiantes.

Para manejar los problemas de acoso escolar, el orientador debe hacer una intervención individual con el estudiante vulnerado y el estudiando que acosa, pero también hacer una intervención grupal con ayuda del Comité de Convivencia escolar (Ley 1620, 2013). Si se identifican hechos delictivos, estos se pueden reportar virtualmente en la página web de Te Protejo.org: <https://teprotejocolombia.org/> y a la rectoría del colegio, para

que esta pida el apoyo de la Policía de Infancia y Adolescencia, con miras a su abordaje oportuno con medidas de seguridad, como requisas, citación a acudientes y talleres de sensibilización frente a temas como microtráfico de drogas y sus consecuencias, consumo de sustancias psicoactivas y sus consecuencias u otros.

Aparte de estas intervenciones, el orientador escolar debe desarrollar actividades preventivas frente a conductas de riesgo, como el consumo de sustancias psicoactivas, el microtráfico de drogas, la vinculación a pandillas y otros, que se pueden abordar mediante talleres, seminarios o capacitaciones dirigidas escolares en los que se alerte de estas conductas y se les ayude a desarrollar habilidades que les permitan tener una mejor salud mental, una mejor convivencia y un mayor bienestar, en general. Para poder llevar a cabo estas acciones preventivas, el orientador escolar puede tomar como referentes algunos modelos de orientación escolar como los que se enuncian a continuación.

Modelos de orientación en el contexto escolar

Dado que el orientador escolar debe atender diversas problemáticas que puedan presentar los estudiantes desde el contexto escolar, hay autores que han propuesto modelos con estrategias encaminadas a abordar problemáticas específicas, como la baja autoestima, los problemas de regulación emocional, los problemas de convivencia escolar y el consumo de sustancias psicoactivas, porque son los problemas más comunes que se suelen presentar en los contextos escolares y, por ende, sugieren pautas para su manejo.

Algunos de estos modelos son: el modelo de habilidades la vida de la Organización Mundial de la Salud (OMS), el modelo de educación emocional de Rafael Bisquerra Alzina, el modelo de competencias ciudadanas de Enrique Chauv, el modelo de educación sexual y afectiva Teen Star, el modelo de habilidades básicas y habilidades para la vida TÍPICAS de Luis Flórez Alarcón, y el modelo de la cátedra de la paz reglamentado por el Decreto 1038 del 2015.

Modelo de habilidades para la vida

En 1993, la División de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud (1993) lanzó la Iniciativa Internacional para la Educación en Habilidades

para la Vida en las Escuelas. Con estas habilidades se buscaba prevenir la aparición de conductas de riesgo y promover conductas prosociales en los contextos escolares. Este modelo planteaba diez habilidades que debían alcanzar los escolares a lo largo de su formación que son: 1) empatía; 2) manejo de emociones y sentimientos; 3) manejo de tensiones y estrés; 4) comunicación asertiva; 5) relaciones interpersonales; 6) manejo de problemas y conflictos; 7) autoconocimiento; 8) pensamiento creativo; 9) toma de decisiones y 10) pensamiento crítico.

La idea del modelo era ayudarles a los escolares a desarrollar estas habilidades mediante la implementación de diversas maneras en el currículo escolar, ya sea como una asignatura básica o un programa extracurricular. El término educación basada en habilidades para la vida a menudo se usa casi indistintamente con educación para la salud basada en habilidades. La diferencia entre los dos enfoques radica únicamente en el contenido o los temas que se cubren. La educación para la salud basada en habilidades se centra en la “salud” (World Health Organization, 2001, p. 8); en cambio, la educación basada en habilidades para la vida puede centrarse en la educación para la paz, los derechos humanos, la educación para la ciudadanía y otras cuestiones sociales, así como la salud, usando métodos de aprendizaje interactivos que les permitan a los estudiantes aprender a convivir armoniosamente con otros y evitar conductas de riesgo.

En este modelo se busca que los docentes incentiven el aprendizaje de estas habilidades y también que se construya una comunidad escolar saludable, en la que se les explique a los estudiantes que existen factores de riesgo para su salud como: la desnutrición, los problemas de higiene, el sedentarismo, el consumo de tabaco y el consumo de bebidas alcohólicas (World Health Organization, 2020), según lo que propone la guía *Life skills education handbook. Prevention of noncommunicable diseases*.

Aunque este modelo fue propuesto para ser desarrollado en países anglófonos, se puede implementar en contextos escolares, en la medida en que sea el orientador escolar quien capacite a los docentes para que estos, a su vez, puedan en sus clases generar conciencia en los estudiantes sobre los factores de riesgo antes enunciados y fomenten actividades didácticas, como juegos de roles, en las cuales los estudiantes aprendan a desarrollar las habilidades para la vida a los educandos. De igual manera, el orientador escolar debe desarrollar talleres dirigidos a padres de familia

y estudiantes que le apunten a fomentar el desarrollo de las habilidades para la vida en diferentes contextos.

El modelo de educación emocional de Rafael Bisquerra Alzina

El modelo de educación emocional fue desarrollado por el psicopedagogo español Rafael Bisquerra Alzina, quien es también presidente de la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB). Según este modelo, la educación emocional se propone el desarrollo de competencias emocionales, como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida y aumentar su bienestar personal y social (Bisquerra Alzina, 2005, p. 96).

Tales competencias son: la conciencia emocional, que consiste en conocer las propias emociones y las emociones de los demás, la regulación de las emociones, la motivación y las habilidades socioemocionales como: respetar a los demás, comunicarse en forma adecuada con los demás, compartir emociones con otros, comportarse en forma prosocial y cooperativa y actuar en forma asertiva. Por último, se refiere a las habilidades de vida bienestar como: la identificación de problemas, fijar objetivos adaptativos, solucionar conflictos, negociar, sentir bienestar subjetivo, y aprender a fluir en las relaciones con otros (Bisquerra Alzina, 2003, pp. 25-26).

Este modelo se puede desarrollar mediante actividades de tipo reflexivo en las cuales se le explica al estudiante cómo representar sus emociones y a pensar antes de actuar en diferentes situaciones de la vida diaria. Se puede trabajar con diferentes temáticas dentro de un curso o plan de estudios. A diferencia del modelo de habilidades para la vida más centrado en la salud, este modelo hace más énfasis en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la convivencia armoniosa en comunidad.

El modelo de competencias ciudadanas de Enrique Chaux

Este modelo fue desarrollado por Enrique Chaux, quien es doctor en educación de la Universidad de Harvard y trabaja como docente de la Universidad de los Andes en Bogotá. El modelo se centra en promover ambientes

de participación ciudadana respetuosa en los contextos escolares, a través del fomento de las competencias ciudadanas, las cuales son los conocimientos y las habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática (Chaux *et al.*, 2015, p. 22).

De acuerdo con Chaux y su equipo, hay tres tipos de competencias que se deben promover en los escolares que son: las competencias cognitivas, las competencias emocionales y las competencias comunicativas (Chaux *et al.*, 2015, pp. 23-26). Dentro de las competencias cognitivas están: la toma de perspectiva, la interpretación de intenciones ajenas, la generación de opciones para resolver conflictos, la consideración de consecuencias, la metacognición o la reflexión acerca de sí mismo y el pensamiento crítico. Dentro de las competencias emocionales están: la identificación de las propias emociones, el manejo de las propias emociones, la empatía y la identificación de las emociones de los demás. Entre las competencias comunicativas están: saber escuchar, comunicarse en forma asertiva y argumentar en forma efectiva.

Estas competencias se pueden trabajar de forma transversal en diferentes tipos de cursos como ciencias sociales, matemáticas y ciencias naturales, y a partir de actividades, como análisis grupales de estudios de caso y juegos de roles. En cuanto a los contenidos que se pueden trabajar para fomentar tales competencias, estos están estipulados en la *Guía 6. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* (MEN, 2004). De hecho, este modelo fue implementado en varios colegios distritales y Enrique Chaux capacitó a varios docentes en su implementación.

El modelo de educación sexual y afectiva Teen Star

El programa Teen Star se inició en Estados Unidos de Norteamérica en 1980, como un programa de educación en la sexualidad humana basado en el reconocimiento de la fertilidad cíclica, en el caso de las mujeres, y constante en el caso de los hombres (Vigil *et al.*, 2005), dentro de la vivencia de la sexualidad responsable en función del amor hacia una pareja y una nueva vida. Este programa fue desarrollado por la religiosa y médica estadounidense Hanna Klaus y se ha implementado en 35 países del mundo como España y Chile, donde lo lidera la médica y ginecobstetra Pilar Vigil (Delegación Episcopal de Enseñanza. Diócesis de Cartagena, 2017).

En este modelo se les brinda capacitación a los docentes escolares, para implementar el modelo curricular del programa, el cual ya está estandarizado y tiene unos materiales didácticos para ser desarrollado en actividades puntuales con los estudiantes y sus padres. Los temas que se abordan en el currículo del programa son: inicio de la vida humana; anatomía del sistema reproductor femenino y masculino; desarrollo físico y emocional del adolescente; el amor humano; educación de la voluntad y asertividad; la intimidad; el significado de la sexualidad; el ciclo menstrual; el análisis de los distintos tipos de ciclo menstrual; el reconocimiento de la fertilidad; significado de la relación sexual; los métodos de planificación familiar; y las enfermedades de transmisión sexual. Todos estos temas se abordan desde cinco perspectivas que son: la espiritual, intelectual, emocional, física y social, que configuran la “estrella” del modelo.

Es importante aclarar que, este modelo tiene una fundamentación católica de la sexualidad humana y fomenta en los jóvenes la vivencia de la sexualidad en función del respeto a la vida y la formación de familiar, por lo tanto, los invita a aplazar la vivencia de su sexualidad para cuando estén preparados para vivirla y con una pareja con la cual puedan configurar una familia. En este sentido, se diferencia del modelo de derechos sexuales y reproductivos de Profamilia (para mayor información ver la página web: <https://profamilia.org.co/aprende/cuerpo-sexualidad/derechos-sexuales-y-derechos-reproductivos/>), que hace énfasis en el goce de la propia sexualidad y afectividad, y deja en un segundo plano la procreación para destacar el derecho al libre desarrollo de la personalidad.

El modelo de habilidades básicas y habilidades para la vida TIPICAS

Este modelo fue diseñado por los psicólogos colombianos Luis Flórez Alarcón y la psicóloga Helena Vélez Botero, quienes durante diecisiete años lo implementaron en colegios del sector público de Bogotá y practicantes de psicología de dos universidades, para ayudar escolares de primaria y secundaria en condiciones de vulnerabilidad a desarrollar habilidades sociales como factores protectores frente a conductas de riesgo, por lo tanto, es un programa de educación en salud. La página web del modelo es: <http://www.tipica.org/>

Curricularmente, el programa se organiza en tres módulos que son: el módulo de habilidades básicas de convivencia (de preescolar a tercero), el de habilidades para la vida, denominado TÍPICAS (de cuarto a séptimo grado), que busca fomentar habilidades como: T de tolerancia a la frustración, I de información (procesamiento racional de información), P de presión de grupo (capacidad de manejo de presión de grupo), I de integración a la escuela (integración entendida como adaptación a la escuela), C de comunicación asertiva, A de autoestima y la S de solución de conflictos (Flórez-Alarcón, 2006, p. 2). También está el módulo de habilidades de transición denominado ARCOS (de octavo a undécimo). Cada módulo tiene varios componentes y cada componente tiene varios talleres que, en total, suman 58 y están contenidos en el programa de competencia social y salud escolar, para ser cubiertos entre preescolar y grado once (Flórez Alarcón y Vélez Botero, 2020, p. xxi).

La unidad básica del programa curricular es el taller y se desarrolla a través de seis sesiones de duración corta; en cada una se hacen dinámicas que implican la activación del comportamiento deseado, la reflexión y la socialización de conceptos. Igualmente, el taller, incluye un proceso de evaluación que incluye un proceso de evaluación que brinda información al escolar.

La cátedra de la paz reglamentado en el Decreto 1038 del 2015

Tras la firma de los acuerdos de paz entre el Gobierno de Colombia y la guerrilla de las FARC durante el mandato del expresidente Juan Manuel Santos, se pensó en la necesidad de crear un curso que generara conciencia en los jóvenes sobre la importancia de promover una cultura de la paz en los colegios.

Partiendo entonces de ese supuesto se expidió el Decreto 1038 del 2015 (Presidencia de la República de Colombia, 2015), el cual establece que la cátedra de la paz es un curso obligatorio que se debe impartir en los colegios desde los grados transición a once y en el cual se plantean doce temas relacionados con la educación para la paz que son: 1) justicia y derechos humanos; 2) uso sostenible de los recursos naturales; 3) protección de las riquezas culturales y naturales de la nación; 4) resolución pacífica

de conflictos; 5) prevención del acoso escolar; 6) diversidad y pluralidad; 7) participación política; 8) memoria histórica; 9) dilemas morales; 10) proyectos de impacto social; 11) historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; y 12) proyectos de vida y prevención de riesgos (MEN, 2021, p. 15). Estos doce temas se organizan en seis categorías que son las que se exponen en la tabla 2.

Tabla 2. *Temas por abordar en la Cátedra de la Paz*

Categorías de educación para la paz	Temas por trabajar en la cátedra
Convivencia pacífica	Resolución pacífica de conflictos. Prevención del acoso escolar.
Participación ciudadana	Participación política. Proyectos de impacto social.
Diversidad e identidad	Diversidad y pluralidad. Protección de las riquezas culturales de la Nación.
Memoria histórica y reconciliación	Memoria histórica. Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales.
Desarrollo sostenible	Uso sostenible de los recursos naturales. Protección de las riquezas naturales de la nación.
Ética, cuidado y decisiones	Justicia y Derechos Humanos. Dilemas morales. Proyectos de vida y prevención de riesgos.

Nota: esta tabla presenta los temas a abordar en la Cátedra de la Paz.

Fuente: elaboración propia.

Este modelo busca fomentar valores prosociales en los jóvenes, con el objeto de mejorar la convivencia en los jóvenes y reconocer la paz como un valor fundamental para el desarrollo del país, como también la convivencia entre los ciudadanos. Por ende, permite prevenir problemas como el acoso escolar, la discriminación hacia grupos minoritarios; asimismo, les enseña a los jóvenes a resolver conflictos interpersonales.

Aunque todos estos modelos, en general, han hecho una contribución significativa a la orientación escolar, presentan algunas limitaciones como: 1) el hecho de que no proponen actividades que involucren a los padres de familia en el abordaje de las temáticas que sugieren; 2) se focalizan en el desarrollo de habilidades muy específicas, pero dejan de lado otras; y 3) no

definen de manera diferencial el rol que representan tanto los orientadores escolares como los docentes en la implementación de las actividades planteadas.

Estos modelos proponen actividades muy interesantes para implementar con los estudiantes con la participación de los docentes, pero para lograr que los estudiantes fortalezcan estas habilidades es necesario que, tanto los docentes como los acudientes en el hogar las refuercen; en este sentido, es necesario tener en cuenta que, estos últimos son quienes dan ejemplo de comportamiento a sus hijos y les pueden motivar. Ahora bien, hace falta proponer talleres o capacitaciones que les permitan a los padres de familias comprender las habilidades que se buscan desarrollar en sus hijos y el rol que ellos desempeñan a la hora de ayudarles a afianzarlas en el hogar, en la calle, en el barrio y en diferentes contextos. Los padres de familia también tienen responsabilidad del proceso educativo, ya que ellos son los primeros educadores, por ende, el trabajo que se haga desde orientación escolar debe vincularlos como agentes activos de participación, de lo contrario, la intervención del orientador escolar no tendrá el impacto esperado.

Otro aspecto en el que presentan limitaciones estos modelos es que se focalizan en el desarrollo de habilidades muy específicas de tipo prosocial encaminadas a mejorar la convivencia escolar y prevenir el consumo de sustancias psicoactivas, pero dejan de lado otras que tienen que ver con el autocuidado, la autoestima, la prevención de la violencia en el hogar y la prevención del abuso sexual, que son aspectos clave dentro de la formación integral de los escolares. Desde esta perspectiva, sería conveniente que estos modelos pudieran explicar los roles que desempeñan los estudiantes, no solo dentro de la institución educativa, sino también como hijos, hermanos, vecinos y ciudadanos, de tal manera que puedan entender cómo implementar las habilidades antes descritas e identifiquen problemáticas que pueden presentarse en estos contextos, para evitar que sean víctimas de estas y puedan buscar oportunamente ayuda cuando la requieran, como en el caso de la violencia intrafamiliar, el cual es un tema que ninguno de los modelos anteriores aborda y es una problemática muy común en la actualidad.

Finalmente, a estos modelos de orientación les hace falta plantear un reconocimiento puntual a la función que cumplen el orientador escolar y los docentes en su implementación, ya que, dentro de su propuesta, dicen

qué temáticas se deben abordar y las habilidades que pretenden fomentar en los estudiantes, pero plantean de manera global que son los docentes quienes deben implementarlos y no tienen en cuenta que ellos no tienen una formación psicopedagógica ni psicológica y, por ende, pueden abordar los temas desde una mirada más bien conceptual y no práctica, según las necesidades de formación de los educandos. Además, dentro de las actividades se pueden llegar a detectar casos de estudiantes con dificultades de adaptación o problemas psicológicos, que un docente puede pasar por alto, pero un orientador escolar no, de ahí se sigue que estos modelos deberían reconocer el rol que desempeña orientador escolar, como profesional que podría liderar la formación de los docentes para la implementación del modelo y en la recolección de información sobre casos de estudiantes que puedan requerir apoyo, ya que todos estos modelos —a excepción de Teen Star— no explican con claridad cuál debería el procedimiento de capacitación de los docentes para sensibilizarlos frente al modelo y el sentido de su implementación para la formación integral de los educandos.

Ejercicios de aplicación y reflexión acerca de lo aprendido

Con fundamento en los temas explicados previamente en este capítulo, a continuación, se le invita a desarrollar las siguientes actividades de aplicación y reflexión sobre lo aprendido.

1. Investigue más en Internet acerca de cada uno de los modelos orientación escolar descritos en este capítulo y complete el siguiente cuadro comparativo, indicando qué aportes propondría usted para mejorar las limitaciones que presentan.

Modelo de orientación	Aportes para mejorar la implementación de este modelo en el contexto escolar
Modelo de habilidades la vida de la Organización Mundial de la Salud (OMS)	
Modelo de educación emocional de Rafael Bisquerra Alzina	

Modelo de orientación	Aportes para mejorar la implementación de este modelo en el contexto escolar
Modelo de competencias ciudadanas de Enrique Chauz	
Modelo de educación sexual y afectiva Teen Star	
Modelo de habilidades básicas y habilidades para la vida TIPICAS de Luis Flórez Alarcón	
Modelo de la cátedra de la paz reglamentado en por el Decreto 1038 de 2015	

2. Con fundamento en el análisis anterior que usted realizó en la actividad, y que cada contexto escolar es diferente, diseñe en el siguiente cuadro su propio modelo de orientación psicoeducativa, teniendo en cuenta: las temáticas que abordaría en cada grado de escolaridad, las habilidades o las competencias que fomentaría el abordaje de cada tema, las estrategias pedagógicas para abordar los temas con los estudiantes, las estrategias pedagógicas para abordar los temas con los padres y el rol que representan los docentes en la implementación del modelo.

Grado	Temáticas	Habilidades o competencias fomentar en escolares	Estrategias pedagógicas para abordar las temáticas con escolares	Estrategias pedagógicas para abordar las temáticas con acudientes
Primero				
Segundo				
Tercero				

Grado	Temáticas	Habilidades o competencias fomentar en escolares	Estrategias pedagógicas para abordar las temáticas con escolares	Estrategias pedagógicas para abordar las temáticas con acudientes
Cuarto				
Quinto				
Sexto				
Séptimo				
Octavo				
Noveno				
Décimo				
Undécimo				

Glosario

Derechos sexuales y reproductivos: son aquellos derechos que tienen los niños y los adolescentes referentes al conocimiento de su cuerpo y, en particular, de su sexualidad para aprender a cuidar su salud sexual y reproductiva, y cuando tengan la madurez necesaria puedan disfrutar dicha sexualidad en forma responsable.

Interés superior del menor: es un concepto jurídico, según el cual, los derechos de los niños y los adolescentes están por encima de los derechos de los adultos cuando exista algún dilema legal y, por ende, cuando exista un delito se debe buscar la forma de garantizar y proteger primero los derechos de los niños y adolescentes, en la medida en que los adultos, como docentes y acudientes, deben responder por ellos, acompañarlos y orientarlos.

Libre desarrollo de la personalidad: es un derecho constitucional que tienen los niños y los adolescentes de expresar su forma particular de ser, al hablar, vestirse y actuar dentro de un marco de respeto a los derechos de las demás personas.

Orientación escolar: es un servicio que se ofrece dentro de las instituciones de educación básica y media, en el cual se busca brindar acompañamiento y apoyo psicoeducativo a aquellos estudiantes que lo requieran. También es un rol que desempeñan profesionales de diferentes disciplinas como la psicología, trabajo social entre otras.

Referencias

- Abello Forero, E., Ocampo Zuluaga, D., Ortiz Escobar, A. y González Ortiz, J. (2020). Diseño y validación de un protocolo de atención psicológica para la ideación suicida. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 14(2), 61-68. <http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v14n2/1900-2386-psych-14-02-61.pdf>
- Bisquerra Alzina, 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>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LZeXC_KunVQJ:https://revistas.um.es/rie/article/download/99071/94661/397691&cd=24&hl=es&ct=clnk&gl=co
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2015). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ediciones Uniandes. <http://dx.doi.org/10.7440/2004.01>
- Delegación Episcopal de Enseñanza. Diócesis de Cartagena. (2017). Dossier del programa TeenStar. <https://didaje.es/wp-content/uploads/2017/05/Dossier-TeenSTAR-.pdf>
- Flórez-Alarcón, L. y Vélez Botero, H. (2020). *Competencia social y salud escolar: Un modelo de trabajo basado en el proceso motivacional humano*. Editorial El Manual Moderno.
- Flórez-Alarcón, L. (2006). TIPICA: una metodología de promoción de la salud escolar que incorpora la dimensión psicológica al aprendizaje de las competencias sociales. *TIPICA, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 2(2), 1-8. <http://henryr.org>

tipica.org/xwuqiwasjlhasdf7985644Tipica2/pdf/florez_una_metodologia_de_promocion_de_la_salud_escolar.pdf

Leiva Bahamondes, L. y Rojas Andrade, R. (2018). Validación de la Escala de Problemas Emocionales y del Comportamiento Youth Self Report (YSR/11-18) en una muestra de adolescentes chilenos. *Terapia Psicológica*, 36(1), 23-32. <https://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v36n1/0718-4808-terpsicol-36-01-0027.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (1984). *Decreto 1002 de 1984. Por el cual se establece el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (primaria y secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana*. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1205267>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (1994). *Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2004). *Guía N°6. Estándares básicos de competencias ciudadanas*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2013). *Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2017). *Decreto 2105 de 2017. Por el cual se modifica parcialmente el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación, en relación con la jornada única escolar, los tipos de cargos del sistema especial de carrera docente y su forma de provisión, los concursos docentes y la actividad laboral docente en el servicio educativo de los niveles de preescolar, básica y media*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=84673

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2021). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia*. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-05/Orientaciones%20Ca%CC%81tedra%20de%20paz.pdf

- Presidencia de la República de Colombia. (2015). *Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=61735>
- Suarez Cuba, M. y Alcalá Espinoza, M. (2014). APGAR familiar: una herramienta para detectar disfunción familiar. *Revista Médica La Paz*, 20(1), 53-57. http://www.scielo.org.bo/pdf/rmcmlp/v20n1/v20n1_a10.pdf
- Suarez Cuba, M. (2010). El genograma: Herramienta para el estudio y abordaje de la familia. *Revista Médica La Paz*, 16(1), 53-57. http://www.scielo.org.bo/pdf/rmcmlp/v16n1/v16n1_a10.pdf
- Ramírez-Benítez, Y., Jiménez-Morales, R. y Bermúdez-Monteaquedo, B. (2020). Child Behavior Checklist: Cuestionario de conductas socio-afectivas en una población preescolar de Cienfuegos, Cuba. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83(3), 138-147. <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v83n3/0034-8597-rnp-83-03-138.pdf>
- Vigil, P., Riquelme R, Rivadeneira, R. y Aranda, W. (2005). Teen Star: una opción de madurez y libertad. Programa de educación integral de la sexualidad, orientado a adolescentes. *Revista Médica de Chile*, 133, 1173-1182. <https://www.scielo.cl/pdf/rmc/v133n10/art06.pdf>
- World Health Organization. (2020). *Life skills education handbook. Prevention of noncommunicable diseases*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331948/9789240004849-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- World Health Organization. (2001). *Skills for Health Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. Information Series on School Health - Document 9. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42818/924159103X.pdf>





Capítulo 2

Educación inclusiva de estudiantes con discapacidades, orientación sexual y origen étnico diverso

*Inclusive approach to school children with
disabilities, diverse sexual orientation
and diverse ethnicity*

Yessica Alexandra Gómez Zuluaga*

* Docente de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. Licenciada en Educación Especial y Especialista en Problemas de la Infancia y la Adolescencia de la Universidad de Antioquia. Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Nacional de Quilmes y CLASCO. Argentina.

Introducción

La educación inclusiva ha sido reconocida en el ámbito mundial como un pilar fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades y el pleno desarrollo de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales. En Colombia, un país caracterizado por su diversidad étnica, cultural y social es esencial abordar el enfoque de educación inclusiva de manera integral, considerando, especialmente, a escolares con discapacidades, orientación sexual diversa y origen étnico diverso. Este capítulo ofrece un análisis de los avances realizados en Colombia en este campo, así como los desafíos que aún persisten y las recomendaciones clave relacionadas con el enfoque de educación inclusiva.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) dijo que, en muchos países, la educación inclusiva aún mantiene un enfoque hacia la integración de las personas con discapacidad en la educación general. Sin embargo,

A nivel internacional se considera cada vez más como un principio que apoya y acoge la diversidad de todo el alumnado. Esto significa que el objetivo es eliminar la exclusión social que es consecuencia de las actitudes y respuestas frente a la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género, orientación sexual, condición de migrante y capacidad. Así definida, la educación inclusiva parte de la creencia de que la educación es un derecho humano fundamental y la base de una sociedad más justa. (Unesco, 2021, p. 24)

Esta declaración de la Unesco, además de esbozar el camino transitado, le sirve de inspiración a Colombia para proyectar un horizonte de futuro para las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, personas adultas y mayores a través de los procesos de inclusión y equidad en educación. Ante la

persistencia de grandes inequidades económicas, sociales y culturales en el país, es necesario revisar las condiciones que las mantienen, naturalizan y profundizan para tratar de comprender y hacer visible su relación con la educación, con el fin de que puedan superarse de la mejor forma posible.

Por ello, es importante y urgente proponer una agenda nacional que permita no solo el análisis de la política educativa, en especial, la relacionada con el mejoramiento de la calidad de la educación, sino que también promueva la comprensión y la intervención en los aspectos culturales que sustentan los conceptos, la imaginación y las prácticas de ignorancia ajena, expresadas en la exclusión, la discriminación, la segregación y la marginación sistemática de un gran segmento de la población que vive en Colombia, lo que no les permite beneficiarse de los beneficios de la educación y los expone a consecuencias paralizantes para el desarrollo humano.

La educación inclusiva implica una profunda transformación del sistema educativo para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, en igualdad de condiciones y sin discriminación. En Colombia, un enfoque inclusivo de la educación está adquiriendo cada vez más importancia, puesto que se está reconociendo la necesidad de promover una sociedad más equitativa y respetuosa de la diversidad. La educación inclusiva es esencial para garantizar que todos los niños colombianos, independientemente de su discapacidad, orientación sexual u origen étnico, tengan acceso a una educación de calidad. A través de la inclusión se fomenta la igualdad de oportunidades, y se promueve el respeto y la aceptación de la diversidad en el aula.

Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) con discapacidades, orientaciones sexuales diversas o pertenencia étnica, a menudo, enfrentan barreras para acceder a una educación pertinente. Por su parte, la educación inclusiva brinda la oportunidad de desarrollar sus habilidades y potenciales al máximo, al tiempo que promueve la sensibilización y la empatía en sus compañeros de clase. Además, fomenta la autonomía y la participación de todos los estudiantes, lo que contribuye a una sociedad equitativa y justa.

Para cerrar, se presentará un análisis de los avances realizados en Colombia en este campo, así como los desafíos que aún persisten, las recomendaciones clave relacionadas con la incorporación sistemática de este enfoque en las instituciones educativas del país, que se caracterizan por su diversidad étnica, cultural y social; por lo tanto, es esencial abordar

el enfoque de educación inclusiva de manera integral, considerando especialmente a escolares con discapacidades, orientación sexual diversa y origen étnico diverso.

Marco contextual

La educación inclusiva es una condición que garantiza la calidad en el contexto educativo. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2007, p. 27), la educación de calidad se entiende como “un bien público y un derecho humano fundamental que las naciones tienen la obligación de respetar, promover y proteger, para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento para todas las personas”.

Por su parte, el Estado colombiano lo define como:

[...] lo que crea mejores seres humanos, ciudadanos con valores morales, respeto público, respeto de los derechos humanos y convivencia pacífica. Una educación que cree oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva y relevante contribuye a reducir la desigualdad y es inclusiva de toda la sociedad. (MEN, 2010, p. 17)

La educación inclusiva va más allá de la presencia de niños, adolescentes y jóvenes adultos (NNAJ) en el entorno escolar, implica implementar procesos y procedimientos que les permitan aprender y participar. Según Booth y Ainscow (2002, p. 2), “aprender y colaborar con otros en clases y lecciones”.

La tríada básica para la inclusión y la equidad en la educación pretende esclarecer los elementos clave para fortalecer el sistema educativo:

1. Prácticas
2. Políticas
3. Cultura

A su vez, estos son los aspectos que definen los campos de análisis de la realidad educativa, también configuran los escenarios estratégicos para implementar mejores intervenciones de oportunidad y autoafirmación,

adecuadas a los desafíos relacionados con el camino del reconocimiento y el respeto.

Se proponen en referentes nacionales e internacionales sobre el tema y a través de ellos se organiza un campo de intervención y se prevé su desarrollo a partir de actividades que se construyen de acuerdo con el contexto situacional respectivo. Las tres dimensiones tienen alcances diferentes:

- Lo más estructural es la *cultura* y, por ello, su concreción resulta más compleja y los cambios se producen a largo plazo.
- Las *políticas* y las *prácticas*, por su parte, se ubican en los extremos de una antípoda donde las primeras son declarativas, globales y atienden a un deber ser, mientras que las segundas están en la acción, situadas y se configuran en el marco de una cultura, razón que hace que sus cambios se produzcan a corto y mediano plazo.

Las tres dimensiones para la inclusión y la equidad en educación tienen en común, como punto de partida, la identificación de barreras que impiden que todas las niñas, los niños, adolescentes, jóvenes, personas adultas y mayores puedan acceder a la educación, avancen en su trayectoria educativa o superen los tránsitos por los diferentes grados, ciclos y niveles del sistema educativo.

El trabajo sobre la dimensión de las culturas para la inclusión y equidad en educación se vincula con un amplio, complejo y dinámico tejido de relaciones entre las personas con su entorno, que son la base para toda producción material e inmaterial en momentos y lugares determinados, y lo cual, para el caso, se aspira a que favorezca y estimule el reconocimiento y la valoración de todos quienes se encuentran en el sistema educativo. Se trata, por lo tanto, de la posibilidad de construir permanente y progresivamente en la sociedad, en particular, en las comunidades educativas, principios, imaginarios, comportamientos y actitudes seguras, acogedoras, cuidadoras, colaboradoras, responsables y estimulantes de la diversidad a través de las cuales todas las personas aprendan, participen y logren su desarrollo integral.

Con este anhelo, el trabajo en torno a la dimensión cultural se orienta hacia procesos de comunicación y pedagogía social que permitan activar y movilizar la reflexividad individual y colectiva de las bases sobre las que se

asientan las formas de estigmatización, marginalización o discriminación, que, en lo fundamental, son afectos, sentimientos y emociones construidas social y culturalmente sobre otras subjetividades, culturas y territorialidades.

Esta dimensión también debe consentir la posibilidad de explicitar los lugares de enunciación de cada individuo, las historias personales y comunitarias, así como activar mejores formas de escucha, de introspección y maneras de manifestar posicionamientos propios, etcétera. El principal objetivo de la cultura es concienciar sobre la importancia del respeto, el aprecio y la responsabilidad por la diversidad, lo cual conduce a la capacidad de promover e incorporar valores deseables (Plancarte, 2017).

Un aspecto que vale la pena resaltar es que la cultura no es estática, sino dinámica, cambia y se nutre de las personas que en ella participan, por lo que su posible transformación es una oportunidad, sobre todo, para eliminar los obstáculos menos visibles, pero con mayor impacto en la vida, las relaciones humanas y las comunidades. Por lo tanto, la capacidad de influir en la cultura social, en general, y en la cultura escolar, en particular, es un desafío central para movilizar el cambio.

Sin embargo, es importante señalar que no todos los cambios en la cultura surgen de la política, sino que, en la mayoría de los casos, encuentran una base importante en actividades asociadas con la interoperabilidad y la interacción diaria directa con la sociedad y la comunidad. Por este motivo, es fundamental que las estrategias de comunicación relacionadas con el trabajo en la dimensión cultural apunten a asegurar, por un lado, una mejor comprensión de las políticas impulsadas, mediante la construcción del lenguaje común y colectivo. Por otro lado, las estrategias deben alentar a las personas a reconsiderar continuamente sus actividades cotidianas, basadas, por ejemplo, en limitaciones reveladas por características culturales y sociales, así como por investigaciones que hacen que sus cuerpos puedan ser difíciles de reconocer.

Se proponen en referentes nacionales e internacionales sobre el tema y, a través de ellos, se organiza un campo de intervención; de igual manera, se prevé su desarrollo a partir de actividades que se construyen de acuerdo con el contexto situacional respectivo.

Por su parte, el aspecto político se refiere a un conjunto de normas, programas, proyectos y planes que incluyen metas, puntos de enfoque y

principales orientaciones de largo, mediano y corto plazo, que contribuyen en el desarrollo de proyectos educativos para el país, en el ámbito regional y en instituciones educativas. Su objetivo es asegurar, de manera completa y coherente, un marco legal y político para realizar acciones estatales y gubernamentales en materia de inclusión y equidad en la educación. Penetran en todos los procesos del marco institucional del sistema educativo y, en términos de inclusión y equidad, apuntan a promover el aprendizaje, el desarrollo inclusivo y la participación de todas las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y personas mayores.

Desarrollar políticas educativas inclusivas y equitativas requiere reconocer las dificultades que enfrentan los estudiantes y sus familias para acceder, retener y beneficiarse de una educación adecuada y de calidad. Estas dificultades se manifiestan en brechas de desigualdad social y económica, incluso, se ven reforzadas o debilitadas por el funcionamiento del propio sistema educativo, por su estructura y forma organizativa, o por los criterios y los procedimientos utilizados para su gestión, asignación y control, economía y recursos humanos. Las políticas se formulan en todos los niveles del sistema educativo, desde el nacional, el regional, el local e incluso en el aula, donde las decisiones educativas se entienden como acciones políticas. Esto implica conectar actores igualmente diversos, dentro del sistema y de otros sectores, para lograr una provisión de educación más sólida, inclusiva y equitativa, que reconozca la importancia de todos los escenarios.

Sin embargo, los cambios políticos, como la transformación de las estructuras administrativas, a veces exclusivamente, son una empresa que abraza la cultura y, al mismo tiempo, ajusta los parámetros que guían la acción estatal y la práctica en el sistema educativo, en coordinación con otros campos, como la salud, la justicia, etcétera. Estos son cambios relacionados con la política y la práctica, de ahí la importancia de la interrelación entre las dimensiones, porque solo así, en general, se podrán alcanzar las metas relacionadas con la inclusión y la equidad en la educación.

Es esencial que las políticas tomen medidas para apoyar sistemas de información robustos, con datos actualizados y confiables para guiar el desarrollo de planes, programas y proyectos, así como un seguimiento y evaluación periódicos, una optimización de los recursos más equitativos, asignación presupuestaria, con la cual cada estudiante cuente por igual.

También es importante garantizar que cuando exista un sistema de información integral y eficaz, los datos se utilicen de manera efectiva para la toma de decisiones en todos los niveles territoriales del sistema educativo colombiano.

La cultura y las políticas dan forma a la dimensión *prácticas*, que está asociada con la acción en varios niveles del sistema educativo. El objetivo es definir políticas en intervenciones situadas y contextualizadas, que involucren la mediación cultural. En consecuencia, esta categoría abarca las prácticas de gestión de los equipos directivos, técnicos y académicos nacionales y regionales, así como los enfoques pedagógicos y de gestión escolar que surgen en la conexión entre equipos docentes y estudiantes para enseñar y aprender, implicación total y desarrollo integral. La perspectiva de inclusión y equidad en educación promueve el reconocimiento de la diversidad en las poblaciones y entornos estudiantiles, incluyendo sus cosmogonías, perspectivas culturales, inteligencia, habilidades, orientaciones sexuales, actitudes y vulnerabilidades. Estas prácticas se conocen como prácticas de educación inclusiva.

Las prácticas incluyen la necesidad de reflexionar y comprender las causas de las barreras y los desafíos hacia la inclusión o la equidad en la educación, diseñar alternativas acordes con cada nivel territorial del sistema educativo, el acceso a recursos de apoyo adecuados brindados a todos e identificar formas de evaluación que permitir una verdadera mejora continua. Por último, la urgente necesidad de estrategias de sistematización para adquirir experiencia se ve facilitada por la práctica situada. En el ámbito territorial, esta dimensión está más directamente conectada con las actividades cotidianas de los actores del sistema educativo, en la que se destacan diferentes habilidades, talentos, preferencias, formas de ser y relacionarse con los demás.

Este aspecto de la intervención de prácticas debe reflejarse en la participación democrática, la solidaridad y la sensibilidad social entre el equipo que actúa dentro de nuestro sistema educativo independientemente de su tarea de asegurar que la inclusión y la equidad se logren a través de las mejores prácticas. Las políticas para niños, niñas, adolescentes y jóvenes deben tener en cuenta las necesidades de todos los grupos de edad y la inclusión al trabajar con ellos; no necesitan preocuparse por lo que saben o no tienen.

Como resultado, los estudiantes y sus familias tendrán más probabilidades de beneficiarse de ser escuchados y tratados con dignidad para lograr mayores logros en su trayectoria educativa. Estos tres aspectos de la relación necesitan una mayor participación de manera relevante y pertinente para que todas las comunidades educativas y la sociedad civil trabajen dentro de “ideas, suposiciones y creencias” que se comparten en apoyo de la inclusión y la equidad (Unesco 2004).

Los estudios, los informes y los documentos que examinan los resultados de la iniciativa de educación inclusiva durante un período de treinta años presentan un escenario en el que las políticas y las condiciones legales se cambiaron a favor de una población históricamente excluida que buscaba el acceso social al que tenía acceso; pero aún no ha logrado la igualdad de oportunidades y la equidad en la educación. Los resultados de los estudios consultados frecuentemente muestran una brecha entre lo que se promueve y lo que realmente ocurre en las aulas, qué se promueve y qué sucede realmente son ejemplos de mecanismos de exclusión en entornos educativos (Skliar y Téllez, 2017).

Las investigaciones de la última década muestran, frecuentemente, la brecha entre lo que se promueve y lo que realmente se está haciendo en las escuelas. Se evidencia en la práctica, mecanismos de exclusión en los contextos educativos que se replican y asumen nuevas formas en el marco de la inclusión, con eufemismos que se traducen en maneras políticamente correctas de adjetivar y de establecer juicios de valor que, se supone, reposan en todos aquellos que son “diferentes” en la escuela (Soler, 2019).

Marco normativo

Para Arendt (citada en Fontáñez, 2020), el “derecho a tener derechos” se refiere a que los derechos solo se garantizan si las personas viven dentro del marco legal de un Estado. Generalmente, en la periferia de este espectro necesitan protección legal para asegurar su supervivencia; de lo contrario, corren el riesgo de ser eliminados o excluidos. Desde esta perspectiva, se destaca la importancia del marco legal y normativo construido alrededor de los grupos minoritarios en la búsqueda de los derechos humanos básicos, porque, si bien estos marcos son inalienables, existe una tendencia a que a los miembros de estos grupos se les niegue el acceso a ellos.

En el marco de la atención integral y la educación inclusiva, Colombia ha participado en diversas conferencias internacionales y diseño de normativas, orientadas al reconocimiento y el ejercicio del derecho a la educación de poblaciones vulnerables, la discapacidad, por ejemplo. En los últimos 30 años, nuestro país ha avanzado significativamente en la protección de los estudiantes con diversas condiciones y características, atendiendo a sus necesidades e intereses desde el enfoque de educación inclusiva.

En esta ruta, el marco legal colombiano ha tratado de ofrecerles mejores condiciones para su acceso, cobertura y permanencia en diferentes escenarios y ciclos educativos que hacen parte de la oferta del país (figura 1). En la actualidad, nos acercamos cada vez más al cumplimiento del propósito estipulado en el marco de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: la generación de mejores condiciones frente a ambientes y políticas que garanticen prácticas y culturas más incluyentes (ONU, 2006).

En el Estado social de derecho de Colombia, la inclusión y la equidad en la educación se basan en dos principios fundamentales de la Carta Constitucional que brindan un marco más situado para comprender estos conceptos. Igualdad de derechos ante la ley, sin discriminación y con respeto a la dignidad humana.

El segundo elemento es la pluralidad del Estado, reconocida por su diversidad étnica y cultural y que requiere protección en virtud de los artículos 7 y 8 (Desarrollo de dos principios constitucionales en educación, entendida como un derecho inherente y un servicio público con función social, art. 67). Podemos resaltar que la educación es crucial para todos los individuos, ya que les permite ejercer plenamente sus derechos sociales y económicos, al mismo tiempo que sirve como base para reconocer su dignidad y promover la justicia social.

La educación garantiza ventajas futuras, tanto en términos de bienestar individual como colectivo, es un requisito fundamental para la dignidad humana, como lo afirma la Sentencia T-881 (Corte Constitucional, 2002). Es decir, la educación contribuye a mejorar las condiciones de vida de las personas y eliminar la pobreza, publicitando las ventajas de una buena nutrición para el estado de salud, evitando que las enfermedades ocurran con demasiada frecuencia y atendiendo como estímulo económico y factor de desarrollo.

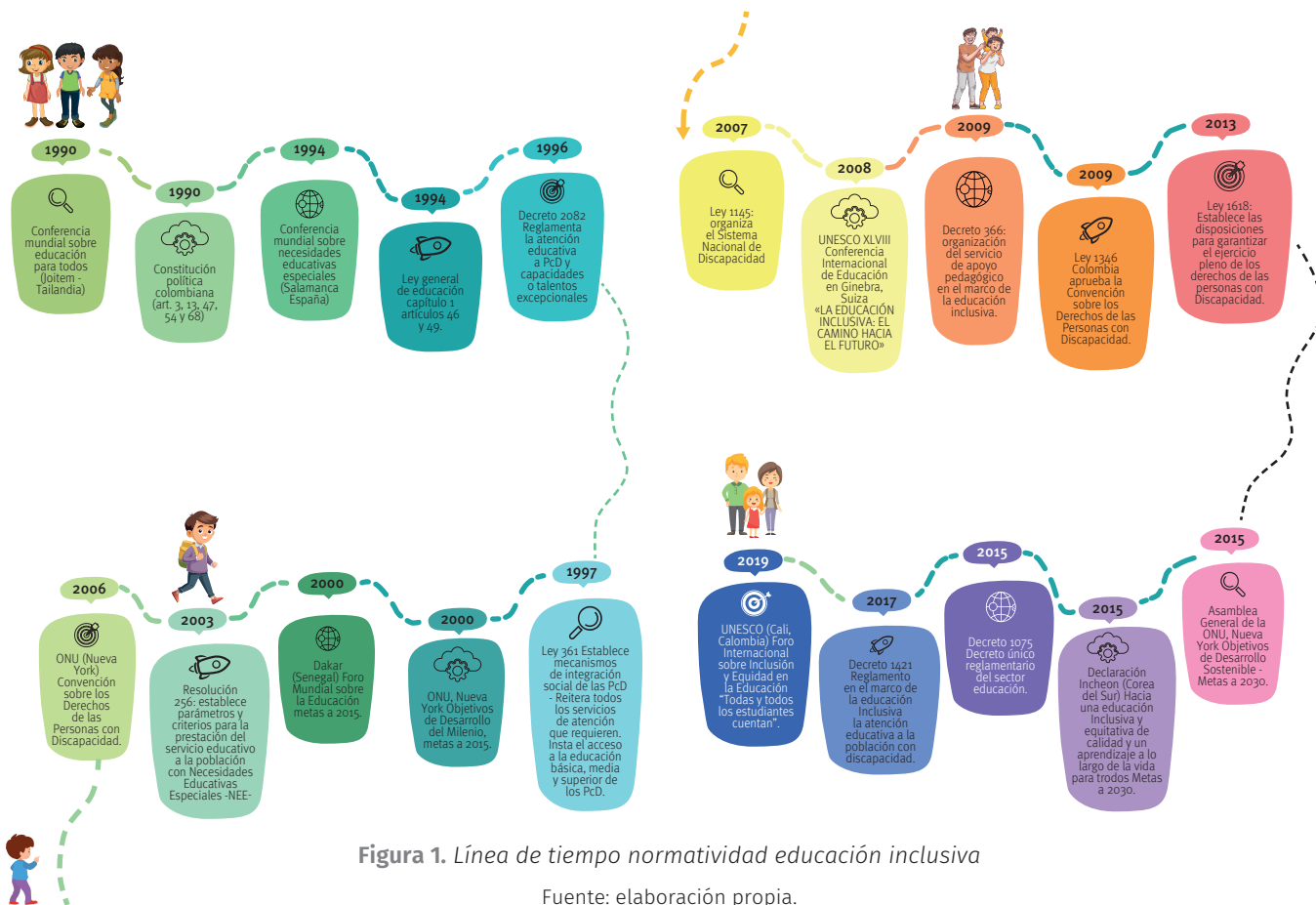


Figura 1. Línea de tiempo normatividad educación inclusiva

Fuente: elaboración propia.

La educación también se relaciona con la dignidad humana en las otras dos dimensiones que desarrolla la citada sentencia: por un lado, como posibilidad de que cada persona pueda diseñar un plan de vida y determinarse acorde con sus características (vivir como quiera) y, por otro lado, en relación con mantener su integridad física y moral, es decir, vivir sin humillaciones. En ambas dimensiones, la educación es el medio más importante para lograr los cambios culturales en las sociedades, por ejemplo, en los estereotipos sobre los hombres y mujeres, y a favor de la diversidad, de la comprensión de las cosmogonías y de la cosmovisión de las comunidades en los diferentes contextos, entre otros.

El derecho a la educación les ayuda a las democracias al garantizar la participación plena y consciente de todos los individuos, incluidos niños, adolescentes, jóvenes, adultos y ancianos. Como afirma la Unesco (2016, p. 7), también garantiza la protección de aquellos cuyas vidas han sido destruidas por crisis y conflictos, proporcionándoles las herramientas necesarias para reconstruir sus vidas y comunidades. El desarrollo de los dos principios constitucionales mencionados pone de relieve la importancia de atender las necesidades educativas de todos los individuos, comunidades y sus contextos. La diversidad de las personas se refiere a sus capacidades, etnias, edades, identidades, orientaciones sexuales y, en general, al libre desarrollo de su personalidad. También se refiere a las condiciones de vulnerabilidad que puedan surgir a lo largo de su vida y a las situaciones que menoscaban significativamente su independencia y autonomía. En situaciones de dificultad debidas a cuestiones medioambientales, sociales, económicas y políticas, es obligación del Estado buscar mejores condiciones para que la educación se convierta en una oportunidad accesible a cualquiera. Como señala Nussbaum (2007, p. 349), la educación debe ser una herramienta para “constituir una sociedad decentemente atenta a la igualdad humana”. Con esta expresión, la autora destaca la aspiración a una sociedad intolerante con cualquier tipo de totalitarismo y contra las dinámicas sociales, políticas y culturales que puedan promoverlos. En su lugar, se busca un marco de justicia para la educación, con un conjunto de relaciones basadas en la paz.

Por lo tanto, la inclusión y la equidad en la educación, si bien pueden desarrollarse como principios (enunciados), enfoques (perspectivas) o estrategias (medios) de política educativa, fundamentalmente, se entienden mejor como procesos, es decir, como conjuntos de fases, operaciones o

tareas estrechamente relacionadas y desarrolladas de forma continua, sistemática y en corresponsabilidad del Estado con la sociedad para la transformación del sistema educativo en su conjunto, ya que este se considera el problema central y no los individuos o las sociedades en su diversidad.

En consecuencia, la inclusión y la equidad en la educación no solo se ocupan de la equiparación de oportunidades para algunas poblaciones a través de acciones afirmativas focalizadas, que se producen como consecuencia de la exclusión sufrida por algunos de sus atributos o situaciones, sino también del necesario y urgente cambio estructural de los sistemas educativos para la garantía del derecho a una educación de calidad para todas las personas sin excepción.

La inclusión en la educación es un ideal fundamental que hay que perseguir. La consecución de estos ideales es, sin duda, compleja, pero como se expresa en el Informe Mundial sobre la Educación de la Unesco, la educación proporciona un punto de entrada fundamental para construir sociedades inclusivas. Es importante considerar que la diversidad de los estudiantes no es un problema, sino un reto.

Los sistemas educativos deben tratar a todos los educandos con dignidad a fin de superar las barreras, elevar el nivel alcanzado y mejorar el aprendizaje. Los sistemas no deben etiquetar a los educandos, una práctica adoptada con el pretexto de facilitar la planificación y la impartición de las respuestas educativas. [...] Los educandos tienen identidades múltiples e interrelacionadas. (“Inclusión y educación –2020 GEM Report”) Además, ninguna característica está asociada a una capacidad predeterminada de aprender. (Unesco, 2021, p. 10)

Garantizar la educación de todas las personas a lo largo de su vida requiere la capacidad de identificar e incidir en los determinantes sociales que afectan a las posibilidades de niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y mayores de participar plenamente en los procesos educativos. Sin embargo, desde esta perspectiva, es fundamental priorizar el reconocimiento y la valoración de la riqueza de la diversidad en el proceso de constitución de cada individuo, tanto en términos individuales como colectivos. Educar en un país diverso permite disfrutar y beneficiarse de la abundancia que aporta la experiencia de la heterogeneidad de las regiones que lo componen, de su biodiversidad, de las culturas que en ellas se desarrollan y de su evolución histórica.

El reconocimiento de la diversidad y la diferencia refleja una tensión social en la lucha por la justicia, no solo en términos de distribución objetiva y equitativa de bienes y servicios, sino también en términos intersubjetivos, donde las relaciones se dan entre iguales.

Desde una perspectiva de derechos, la educación se considera un patrimonio fundamental para el desarrollo individual y social, así como para la adquisición y el fortalecimiento de capacidades que contribuyan a la autonomía y libertad que corresponden a todos los seres humanos desde el momento en el que nacen hasta el final de sus días. La educación para el desarrollo humano les proporciona a las personas mundos posibles de habitar placenteramente, más equitativos y justos, donde el bienestar, la convivencia, la responsabilidad y la compasión estén siempre presentes. También advierte y promueve la necesidad de construir y convivir en un lugar donde todos los individuos sean visibles y tenidos en cuenta.

Lo diverso de lo humano y la justicia social en la educación

A diferencia de las concepciones económicas clásicas (Sen, 1999, citado en London y Formichela, 2011, p. 19), se han propuesto aspectos clave para entender el desarrollo humano como sinónimo de bienestar y buena vida. Esto se entiende como un conjunto de condiciones que les permite a los individuos desplegar sus puntos y capacidades para decidir sobre el proyecto de vida que consideran fundamental y les ofrece las ventajas que desean: “El desarrollo es un proceso de ampliación de las capacidades de que gozan los individuos”, en términos de posibilidades de lograr actuaciones valiosas. De este modo, se entiende que entre menos opciones y ausencia de recursos y medios para acceder a oportunidades valiosas tenga una persona, más limitaciones habrá para su bienestar y su desarrollo. Por ello, la sociedad debe calificar constantemente el marco estatal e institucional para hacerlo pertinente, oportuno, incluyente y equitativo, en congruencia con los intereses que, tanto a nivel individual como colectivo, conforman lo que constituye una vida buena, justa y digna.

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, 2016, p. 19):

[...] las desigualdades que se manifiestan en los diversos ámbitos del desarrollo social en América Latina también están marcadas por los

ejes de género, raza y etnia, así como por determinados momentos del ciclo de vida, como la infancia, la juventud, la vida adulta y la vejez. También son muy pronunciadas la heterogeneidad y las desigualdades territoriales en los países y en las zonas rurales y urbanas y entre estas.

Por lo tanto, no se trata de las mismas oportunidades para todos los individuos, ya que “tratar igual a los desiguales fomenta la desigualdad” (De la Cruz Flores, 2017, p. 166). De ahí la importancia de que la equidad, “solo puede construirse como un excedente concedido por encima de las condiciones de igualdad destinadas a compensar las diferencias” (De la Cruz Flores, 2017, p. 9). De esta manera, se enfatiza que la igualdad se entiende como un estado de cosas, “es un resultado que puede observarse en insumos, productos o resultados”. Mientras que la equidad se refiere al proceso intencional y orientado, ya que son “acciones que buscan garantizar la igualdad” (Unesco, 2020, p. 10). Lo anterior significa que, para una educación equitativa, además de considerar aspectos propios del servicio educativo, como las condiciones de acceso (transporte, uniformes, etcétera), es fundamental tener en cuenta los factores relacionados.

El estrecho vínculo entre la diversidad y la equidad radica en comprender y abrazar a las personas, su cultura y sus valores. Para reforzar este vínculo es crucial reconocer y abordar las barreras históricas que han obstaculizado la inclusión y la equidad en la educación. También debemos ser conscientes de la necesidad y la importancia de rechazar toda forma de discriminación basada en las diferencias individuales para lograr el bienestar de todos los individuos.

Como se destaca en diversos documentos de la Unesco, este empeño requiere acciones tanto a nivel macro como micro, que implican a individuos, estructuras y prácticas de gestión, tanto en la planificación como en la implementación. Por lo tanto, la inclusión es un proceso transformador que garantiza la plena participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todas las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y mayores. Se basa en el respeto y la valoración de la diversidad y erradica todas las formas de discriminación en la educación y la sociedad.

En el espíritu de la inclusión, en el cual todos son valorados y la diversidad es vista como un activo (Unesco, 2019), es crucial priorizar la educación inclusiva y equitativa para el desarrollo humano. Esto implica reconocer

que el legado que dejamos a las generaciones futuras reside en apreciar lo que hace único a cada individuo, como una oportunidad que mejora las interacciones en diversos ámbitos de la sociedad y resistir la exclusión basada en la diversidad.

Por lo tanto, las cualidades únicas que poseen los individuos desde su nacimiento y a lo largo de su trayectoria vital, así como la diversidad natural dentro de las sociedades no deben considerarse predisposiciones a la exclusión y la discriminación. Por el contrario, deben considerarse oportunidades que enriquecen a la sociedad y a las comunidades en su esencia, así como en el patrimonio cultural al que contribuyen.

Si se ofrece lo que otros no ofrecen y si se crea colectivamente bienes y servicios, se enriquecerán y se proyectarán las posibilidades de la especie humana, sus organizaciones y el entorno natural. Las experiencias educativas inclusiva y equitativa se configuran y se alimentan en medio de esta diversidad, la cual se manifiesta en la singularidad y la pluralidad, tanto de los contextos y como de los territorios donde tiene lugar. De igual forma, se puede ver en las formas específicas y situadas en las que se construyen las interacciones entre las personas, con sus entornos y situaciones, en las que hay se comparten características, como pueden ser las condiciones étnicas, las capacidades, la edad, el género, la sexualidad, las creencias, las prácticas e intereses.

Todo ello se debe a construcciones simbólicas que conforman y dinamizan culturas con conocimientos y saberes particulares, así como formas de acceder o producir conocimientos y de concebir horizontes deseados para sus miembros, hábitats, territorios y comunidades. Por lo tanto, la educación es una forma de intervenir en los múltiples factores y actores sociales, la política y la cultural, aspectos que todavía mantienen imaginarios, concepciones y prácticas de exclusión, segregación, marginación y discriminación, que, con frecuencia, afectan a individuos, grupos sociales y comunidades, simultáneamente.

Por otro lado, la Unesco hace hincapié en la igualdad de género en todas sus agendas, debido a los efectos negativos que se tiene sobre la pobreza, la salud, la economía y una perspectiva sostenible del medio ambiente.

En términos educativos, esta diversidad social y cultural desafía la universalidad de los sistemas y hace añicos las aspiraciones de acciones

educativas estandarizadas y homogéneas. Es una invitación a pensar y actuar en relación con lo local, siendo sensibles a la variedad que conviven en los territorios y se expresa de forma situada y contextualizada en las comunidades educativas.

Tanto en el contexto local como en el global, se subraya la importancia del auto encuentro, para reconocerse a uno mismo como único y diverso, y conectar así con otros individuos igualmente diferentes y diversos. En esta línea de pensamiento y parafraseando a Bárcena y Mélich (2014), la educación se fundamenta en una preocupación genuina por acoger y proteger lo más humano; sin embargo, dentro de esta afirmación también se revela el mayor fracaso de la humanidad en su incapacidad para comprender a los demás. El reto reside en reconocer que el prójimo concierne a todos antes que cualquier consideración.

Por lo tanto, la alteridad permite ponerse en el lugar del otro para ampliar, profundizar o cambiar las comprensiones y evitar así la dominación. En este sentido, la educación inclusiva y equitativa promueve la comprensión entre las personas y activa su voluntad de exponerse y asumir éticamente las consecuencias de las conversaciones interculturales.

Eliminando barreras para el acceso y la permanencia

El primer grupo de estrategias se encuentra referido a garantizar las condiciones para brindar acceso y permanencia de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes procurando alcanzar trayectorias educativas completas (ver tabla 1).

Tabla 1. *Garantía de acceso y permanencia con equidad*

Programa, plan, proyecto o estrategia	Objetivo	Cobertura
Jornada escolar complementaria (JEC)	Aportar al desarrollo integral, físico, cognitivo, social y emocional de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, a través de acciones pedagógicas desarrolladas en las modalidades artísticas, culturales, de educación ambiental, práctica del deporte, ciencia y tecnología que fortalecen las competencias básicas para el aprovechamiento y el uso adecuado del tiempo libre.	

Programa, plan, proyecto o estrategia	Objetivo	Cobertura
Estrategia de acogida, bienestar y permanencia	<p>Aportar a la comprensión y movilización en torno a la importancia del ingreso a transición y la vivencia de este grado a lo largo del año; entenderlo como un proceso de cambios, caracterizado por el encuentro, la convivencia con nuevas personas, otros espacios y por la integración a dinámicas cotidianas que se diferencian de las conocidas. Promover oportunidades en el acompañamiento de las niñas y niños para que se sientan acogidos con calidez, sensibilidad y respeto, se fomente el bienestar para que ellas y ellos sean reconocidos, escuchados y valorados, así como favorecer la permanencia para garantizar condiciones físicas, pedagógicas y relacionales.</p> <p>Generar apropiación y capacidad instalada en las entidades territoriales certificadas, con el fin de apropiarse y divulgar la estrategia de acogida, bienestar y permanencia, y así aportar al desarrollo integral y la participación efectiva de las niñas y niños desde la educación inicial.</p>	Desde la educación inicial
Entornos para la vida la convivencia y la ciudadanía	<p>Lograr que en todos los entornos en los que se desarrollan las niñas, niños, adolescentes y jóvenes se promuevan y fortalezcan competencias ciudadanas y socioemocionales, como las de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, así como las emocionales, entre ellas, la empatía, la compasión y la regulación de emociones. Que las niñas, niños y adolescentes comprendan que todos los seres humanos son diferentes y que es a partir de esas diferencias que se debe construir comunidad, buscar el bien común y vivir en democracia y pacíficamente.</p>	Desde preescolar y hasta media
Transporte escolar	<p>Contribuye a garantizar el acceso y la permanencia de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo, eliminando las barreras de distancia entre la escuela y el hogar. Se implementa de acuerdo con la necesidad identificada por cada entidad territorial, atendiendo los criterios establecidos en la normativa dada por el Ministerio de Transporte y los recursos disponibles para su contratación.</p>	Las entidades territoriales certificadas (ETC)
Alimentos para aprender	<p>Suministrar un complemento alimentario que contribuya al acceso, la permanencia, la reducción del ausentismo y al bienestar en los establecimientos educativos durante el calendario escolar y en la jornada académica de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, fomentando hábitos alimentarios saludables y aportando al logro de las trayectorias educativas completas con resultados de calidad.</p>	Matrícula oficial desde preescolar hasta básica y media

Fuente: elaboración propia.

Apuestas que fortalecen el acceso con equidad

Una de las principales estrategias del MEN tiene que ver con el diseño de ofertas concretas para garantizar la atención educativa a todas las personas sin excepción, acorde con sus características, necesidades y particularidades, propias de sus comunidades y contextos. Son ofertas que integran elementos técnicos, administrativos y pedagógicos que buscan garantizar el goce efectivo del derecho a la educación sin exclusiones de ninguna índole.

Este tipo de apuestas para el fortalecimiento del acceso con equidad incorporan cambios en políticas y prácticas enfocadas en la flexibilización curricular y ajustes razonables. Es importante reconocer que estos programas cuentan con respaldo normativo y desarrollo de lineamientos administrativos y pedagógicos para acompañar a los diferentes actores en la implementación de los procesos formativos (ver tabla 2).

Tabla 2. *Flexibilización para el acceso con equidad*

Programa, plan, proyecto o estrategia	Descripción/objetivo	Cobertura
Retos para gigantes	<p>Estrategia de educación para estudiantes que, por razones de enfermedad, accidentes o convalecencia, permanecen largos periodos en hospitalización y no pueden asistir al aula de clases de forma regular (Retos para gigantes, mineducacion.gov.co).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promueve el acceso oportuno al servicio educativo y su permanencia para lograr la trayectoria escolar completa de los estudiantes en las condiciones descritas. • Ofrece oportunidades equitativas para su desarrollo integral, que garanticen los ajustes razonables y apoyos en el marco del enfoque de los derechos humanos y la educación inclusiva, para que durante su proceso médico no se desescolarice y se continúe en contacto con sus pares y docentes. 	Niñas, niños, adolescentes y jóvenes de transición a 5.º de primaria

Programa, plan, proyecto o estrategia	Descripción/objetivo	Cobertura
<p>Programa en el marco del <i>Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente</i>²</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contempla cuatro componentes para su implementación: misional, administrativo, comunitario y pedagógico, lo cual implica desde adecuar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) hasta precisar prácticas en correspondencia con la reconstrucción de la experiencia social del adolescente, la reducción de las diferencias educativas y culturales de los estudiantes, así como la reivindicación de los derechos humanos desde una perspectiva de equidad e inclusión. • Promover la convivencia escolar y estrategias pedagógicas para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre las que se destacan las estrategias dialógicas, cognitivas (organización de juicios y conceptos) y estrategias auto estructurantes (construcción del conocimiento de forma autónoma). 	<p>Jóvenes en conflicto con la ley</p>

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se precisan los compromisos que adquiere el Estado, la sociedad y, principalmente, los actores del sistema educativo colombiano con la inclusión y la equidad en educación. Es el lugar para resaltar la importancia de la acción decidida y concertada para favorecer a quienes aún están por fuera de los sistemas educativos. En síntesis, el proceso de inclusión y equidad en educación debe propiciar movimientos en las siguientes seis direcciones:

1. Desde una perspectiva limitada de la diversidad asociada a lo poblacional, a una perspectiva amplia donde todas las personas cuentan, y cuentan por igual, la inclusión y la equidad, con frecuencia, se han asociado a la discapacidad y la atención a grupos poblacionales. Esta situación ha dejado por fuera el reconocimiento

² El Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente cuenta con lineamientos para la prestación del servicio educativo y desde el 2017 desarrolla las orientaciones pedagógicas “[...] en el marco del respeto por los derechos humanos, la resolución pacífica de los conflictos, el desarrollo de competencias ciudadanas y orientado a un resultado restaurativo como parte del proceso pedagógico” (MEN, 2016, p. 99, citado en MEN, 2017).

de la diversidad, inclusive, dentro de estos grupos, en los cuales todos han sido mirados con el enfoque de una etiqueta y no de su propia identidad. Lo diverso en las personas supone reconocer su individualidad, su forma auténtica e irreplicable de ser, de estar y de relacionarse con el mundo. Expresa la identidad que cada persona va esculpiendo a lo largo de su vida conforme a sus características e intereses, particularidades, diferencias, necesidades y al conjunto de las capacidades y habilidades con las que cuenta para autodeterminarse, hacerse progresivamente más autónomo, así como promover las condiciones para su participación en igualdad de condiciones a los grupos humanos a los que pertenece. Estos grupos son las familias u otros colectivos dentro de la población, cuyos integrantes comparten características, debido a la condición étnica, la edad, el género, las creencias y los intereses, entre otros, que obedecen a construcciones simbólicas que fundan y dinamizan culturas, cosmovisiones, prácticas sociales, formas de acceder o producir conocimiento y de concebir horizontes deseados para sus integrantes, territorios y colectividades.

2. La comprensión de la diversidad desde esta perspectiva más amplia permite avanzar en la equidad, por cuanto cada persona puede ser mirada de manera particular e identificar en ella sus potencialidades y necesidades para que pueda acceder a una educación de calidad. Avanzar en este sentido implica el compromiso de todos los actores del sistema educativo en fortalecer acciones de toma de conciencia que tengan la capacidad de transformar y construir un sentido de comunidad, donde todos y todas se sientan responsables de la transformación de la cultura y la eliminación de estereotipos y etiquetas para poder ver a cada persona reconocida y tratada en su dignidad. Para pasar de servicios educativos para algunos a servicios educativos para todas las personas es fundamental continuar con el esfuerzo que han realizado los países de América Latina desde el siglo xx para garantizar la cobertura educativa universal. Si bien este proceso ha avanzado de forma importante hasta cubrir una buena parte de la población, ello no ha implicado ni su inclusión activa en la educación de forma pertinente y relevante ni, por supuesto, el logro de la universalidad. La inclusión en estos términos no tiene garantía de equidad, a través de la cual se le brinde a cada persona lo que

necesita para acceder a una educación de calidad, que atienda a sus características y necesidades, y le ofrezca los servicios y apoyos requeridos, incluyendo la accesibilidad en todo sentido, la conectividad, las herramientas y tecnologías necesarias, para avanzar y progresar en su trayectoria educativa. De este modo, se abre la posibilidad de que todos accedan a una oferta educativa que los acoja y en la cual su trayectoria educativa se caracterice, porque pueden ampliar sus capacidades y potencialidades, desde sus singularidades y particularidades sociales y culturales.

3. Pasar de trayectorias educativas generales, parciales y uniformes a trayectorias educativas específicas, oportunas, integrales y diversas; esto se refiere a avanzar en la educación a lo largo de la vida implica enfocarse en los aspectos que obstaculizan las trayectorias educativas de todas las personas a lo largo de su vida, especialmente, de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Significa asegurar que puedan acceder oportuna y armónicamente al nivel educativo que mejor contribuya a su proceso, para participar genuina y de manera continua en su desarrollo integral a través de experiencias educativas relevantes que atiendan sus proyectos de vida y consideren sus características, intereses, potencialidades y contextos. Es decir, comprender que la navegación a través de los niveles, los subsistemas y las modalidades educativas es un viaje único, no lineal ni homogéneo ni acumulativo, pero sí completo y que permite disfrutar de las oportunidades disponibles y proporcionarles apoyo individualizado a las personas que lo utilizan.
4. De la atención educativa parcial a la atención educativa integral: lograr trayectorias educativas completas, individuales, oportunas y diversas requiere organizar el servicio para el educando, su participación y su desarrollo integral. Esto implica tanto la estructuración como el trabajo en sí, comprendiendo la complejidad y la diversidad del ser humano y su desarrollo, así como los contextos y situaciones en los que vive y estando dispuesto a acompañar la experiencia educativa, igualmente compleja. En este sentido, las responsabilidades del servicio educativo se profundizan y van más allá de las acciones dirigidas a promover las capacidades, las habilidades, los intereses, las vocaciones y los talentos de las personas en el contexto de su trayectoria

educativa, para abarcar también las que promueven el reconocimiento de su singularidad, la construcción de su identidad personal y colectiva, su participación y ejercicio de la ciudadanía, así como las que procuran su salud, cuidado y bienestar personal, y las que promueven y fortalecen su red de relaciones significativas y recíprocas.

5. De los entornos escolares a los que están más allá de la escuela: el acto educativo tiene lugar principalmente en el encuentro intergeneracional intencionado entre profesores y alumnos en la escuela, donde median los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el desarrollo integral. Esta experiencia educativa, dentro de un sistema nacional, puede asegurar las mejores oportunidades, para que los individuos reconozcan, se apropien y enriquezcan los conocimientos, las prácticas, los saberes y las costumbres existentes y, a través de ellos, promuevan, fortalezcan y potencien sus capacidades, habilidades y aprendizajes significativos que les permitan profundizar en la conciencia de sí mismos, en su condición de seres con otros, experimentándose como sujetos de derechos, asumiéndose como herederos y creadores de cultura y siendo competentes para transformarse a sí mismos y a las realidades a través de la ciudadanía.

Es necesario reconocer que la educación es un acto entre humanos, por lo tanto, es fundamental ampliar los límites, tanto de la escuela como del sistema educativo, por ende, se invita a la sociedad a rodear el acto educativo intencional y fomentar otros entornos de interacción social responsable con lo nuevo del mundo (Arendt, 1996).

El aprendizaje es un proceso permanente que está estrechamente vinculado a la vocación de los individuos, mientras que la enseñanza no lo está. En los actuales modos de producción de conocimiento, existen diversos entornos sociales que ofrecen oportunidades de aprendizaje a los individuos a lo largo de su vida, en circunstancias muy diversas.

En consecuencia, el objetivo asociado al desarrollo holístico va más allá de los confines de la escuela y requiere que todo el sistema cree un entorno social y cultural que potencie las interacciones entre los actores que se reconocen e influyen mutuamente. Este entorno también debe permitir comprender la importancia

del papel social de la escuela en la promoción de los individuos y el progreso de la comunidad.

6. De algunos individuos a todos los individuos sin excepción: los movimientos descritos traen consigo la necesidad de trascender las formas convencionales de gestión de los servicios educativos que priorizan la gestión sectorial e institucional. La superación de los obstáculos que limitan el reconocimiento y la aceptación de las diversas expresiones de la diversidad en las escuelas requiere la creación de una serie de condiciones que ni el sector ni otros sectores pueden garantizar por sí solos. Estas condiciones solo serán posibles si, en cumplimiento del papel movilizador del sistema y de la escuela se promueve la construcción de sinergias que permitan la convergencia de actores, sectores e instituciones presentes en el territorio.

Una acción colectiva, concertada y solidaria significa que cada actor se abre a transformarse y flexibilizarse de forma que sus capacidades, experiencias y recursos técnicos, administrativos y financieros puedan integrarse al servicio del propósito ético, político y técnico de garantizar que todo ciudadano ejerza plenamente su derecho a la educación y encuentre en el servicio educativo una fuente de oportunidades para su desarrollo.

Conclusiones

La propuesta educativa y la búsqueda de la educación existen desde hace treinta años, pero las percepciones de diferencia permanecen fijadas en modelos que relegan a uno y se subordina al otro, así como a la práctica errónea de revertir el sentido emocional que incluye el discurso sobre las diferencias, por la imposición negativa de estas al otro. La cuestión de las causas que rodean esta situación es importante para llamar la atención sobre el campo educativo y la inminencia de un análisis de actualidad, con el objetivo de prevenir la difusión de prácticas curriculares que resulten en exclusión o segregación de los estudiantes bajo consideración.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) sugiere que, en muchos países, la educación inclusiva

sigue centrándose en integrar a las personas con discapacidad en la educación general. Sin embargo, internacionalmente se considera cada vez más un principio que apoya y acoge la diversidad de todos los alumnos.

Lo anterior significa que el objetivo es eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género, orientación sexual, estatus migratorio y capacidad. Definida de este modo, la educación inclusiva se basa en la creencia de que la educación es un derecho humano fundamental y la base de una sociedad más justa (Unesco, 2021, p. 24). Esta declaración de la Unesco no solo esboza el camino recorrido, sino que también sirve de inspiración para que Colombia proyecte un horizonte de futuro para niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y mayores a través de procesos educativos inclusivos y equitativos.

Es importante analizar las condiciones que mantienen, naturalizan y profundizan la exclusión, la discriminación, la segregación y la marginación para comprender su relación con la educación y encontrar formas de superarlas eficazmente. Por ello, es urgente proponer una agenda que no solo analice las políticas educativas, en particular, las relacionadas con la mejora de la calidad de la educación, sino que avance en la comprensión y la intervención sobre las dimensiones culturales que sustentan las concepciones, los imaginarios y las prácticas de desprecio al otro.

Estas prácticas se evidencian en la sistemática exclusión, discriminación, segregación y marginación de una parte importante de la población en Colombia, que la priva de los beneficios de la educación y la expone a consecuencias de discapacitación para su desarrollo humano.

Insistir en la educación para todos los individuos sin excepción requiere ampliar la comprensión de la diversidad de individuos, comunidades y contextos, incluyendo su magnitud y complejidad en relación con la ampliación de la cobertura, la mejora de la calidad, la mayor pertinencia educativa, la disponibilidad y la accesibilidad oportuna a infraestructura, recursos educativos analógicos y digitales, la equidad en la provisión y apoyos, así como la mayor eficiencia en la inversión. Apuntar hacia el logro de una educación para todos los individuos y asegurar trayectorias educativas completas, oportunas y diversas implica entender que los procesos de inclusión y equidad son el camino para lograr cambios estructurales y

sistémicos que satisfagan el derecho a la educación de todos los individuos del país.

La perspectiva hacia la educación en Colombia está cambiando, pasando de un enfoque limitado a los logros académicos a un enfoque más holístico que incluye la participación, la presencia y el desarrollo integral de cada estudiante. Este cambio también tiene que ver con la justicia, en la cual la educación de cada estudiante se considera igualmente importante. Esta transformación requiere, no solo ajustes técnicos y administrativos, sino también cambios más profundos en los marcos conceptuales y filosóficos, así como en las prácticas de gestión que respeten la diversidad y las diferencias.

Aunque Colombia aún tiene un largo camino por recorrer en materia de inclusión y equidad, los avances del país y la experiencia acumulada demuestran que existen caminos posibles, voluntad política y horizontes éticos enmarcados en la Declaración de los Derechos Humanos y la Constitución para seguir avanzando hacia esta meta.

Para finalizar, la educación inclusiva busca entonces que todos los estudiantes puedan estar, participar, pertenecer y lograr en condiciones equitativas, considerando sus condiciones sociales, interculturales, de salud, personales, entre otras, previene la estigmatización, los estereotipos, la discriminación y la alienación. La educación inclusiva no solo se refiere a la inclusión de estudiantes con discapacidades, sino también a la inclusión de estudiantes con diversidad sexual y origen étnico diverso, lo cual exige realizar un examen sistémico de los sistemas educativos, las culturas escolares, promover la justicia social y la elaboración, implementación y evaluación de planos y políticas que favorezcan una educación para todos.

La educación inclusiva es otro intento de atender a todos los alumnos sin discriminación, abordando sus posibles dificultades de aprendizaje en función de sus características y valorándolas positivamente. Las políticas deben ser coherentes y uniformes para todas las edades y niveles educativos. El acceso a la atención y la educación de la primera infancia es extremadamente desigual y depende de la ubicación y la situación socio-económica (Inclusión y Educación, Informe GEM, Unesco, 2021).

En algunos países de América Latina, los niños, adolescentes y jóvenes (CAY) con discapacidad representan el 15% de la población no escolarizada.

En comparación con otros CAY en edad de cursar estudios primarios, secundarios, académicos y superiores, los que tienen alguna discapacidad siguen teniendo más probabilidades de no estar matriculados. Por otra parte, la discriminación basada en la orientación sexual o la identidad de género en el entorno educativo es una forma de exclusión que debe prevenirse y abordarse.

Reconocer y valorar la diversidad entre los alumnos implica el compromiso y la inclusión de todos los alumnos que puedan sufrir presiones excluyentes, no solo quienes tengan discapacidades o necesidades educativas especiales. La discriminación basada en la orientación sexual o la identidad de género en el entorno educativo es una forma de exclusión que hay que prevenir y abordar.

Glosario

En el campo de la educación inclusiva y la promoción de un entorno escolar que valora la diversidad y busca la equidad de oportunidades para todos los estudiantes:

Educación inclusiva: enfoque educativo que busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales, discapacidades, origen étnico, género u orientación sexual, tengan igualdad de oportunidades para aprender y participar en un entorno escolar acogedor y respetuoso.

Escolares: se refiere a los estudiantes que asisten a una institución educativa, como una escuela primaria, secundaria o universidad. Los escolares son individuos que están inscritos en un programa educativo para adquirir conocimientos y habilidades.

Discapacidades: son condiciones que pueden limitar las capacidades físicas, cognitivas o sensoriales de una persona. En el contexto educativo, se refiere a los obstáculos que algunos estudiantes pueden enfrentar para aprender y participar plenamente en el proceso educativo.

Orientación sexual: hace alusión a la atracción emocional, romántica o sexual que una persona siente hacia personas del mismo sexo, del sexo opuesto o de ambos sexos. En el contexto educativo es importante promover

un ambiente inclusivo y libre de discriminación para estudiantes de todas las orientaciones sexuales.

Origen étnico diverso: esta expresión indica la presencia de una variedad de grupos étnicos o culturas diferentes en una comunidad o entorno educativo. En las escuelas enriquece la experiencia de aprendizaje al exponer a los estudiantes a diferentes perspectivas culturales.

Diversidad: variedad de características, antecedentes, experiencias y habilidades que los estudiantes pueden aportar al entorno escolar. Fomentarla implica reconocer y valorar las diferencias individuales para crear un ambiente enriquecedor y equitativo.

Equidad educativa: busca garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad, independientemente de sus circunstancias personales, socioeconómicas, étnicas o de género. Busca eliminar las disparidades y promover la justicia en el sistema educativo.

Referencias

- Amadio, M., Opertti, R. y Tedesco, J. (2014, septiembre). Un currículo para el siglo XXI: desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. Investigación y prospectiva en educación. Documentos de Trabajo. Unesco.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Península.
- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org>
- De la Cruz Flores, J. M. (2017). *Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina inclusiva*. Revista de Investigación en Psicología, 20(2), 203-217. https://www.scielo.org/pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032017000200008
- Formichella, M. y London, S. (2013). Empleabilidad, educación y equidad social. *rev.estud.soc.*, 47, 79-91. Consultado el 17 de febrero del 2025. <http://www>

scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2013000300007&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0123-885X.

Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Educación de calidad, el camino para la prosperidad*. MEN.

Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.

Skliar, C. y Téllez, M. (2017). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Noveduc. <http://www.modalidadspecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/delderecho-a-la-educacion-a-la-etica-educativa.pdf>

Soler, S. (2019). *¡Mira, un negro! Elementos para pensar el racismo y la resistencia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Torres, A. y Ramírez, E. (2012). El fortalecimiento de la cultura indígena a partir de la intra-interculturalidad en el jardín de niños. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2). <https://www.rinace.net/rlei/>

Unesco (2004). *Directrices sobre la educación inclusiva*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

Unesco (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

Unesco (2021). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021/2: La equidad y la inclusión en la educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



Capítulo 3

Dificultades específicas del aprendizaje

*Addressing learning difficulties
in the school context*

Jessica M. Arévalo Parra*

* Docente Especialización en Neuropsicología Escolar del Politécnico Grancolombiano.

Introducción

Poder de relacionar los datos del funcionamiento y organización cerebral durante el desarrollo nos ha permitido impactar significativamente los procesos de enseñanza, aprendizaje, reconociendo el valor de la neuropsicología aplicada a las habilidades académicas y al entorno escolar, y prestando especial atención a los datos neuropsicológicos que nos permiten identificar, planificar e intervenir las dificultades educativas.

Históricamente, el rendimiento escolar ha sido estudiado, de manera amplia, por diferentes especialidades, con el fin de fortalecer las estrategias de los procesos de aprendizaje, relacionándolo, en principio, con el nivel intelectual. Sin embargo, hacia la segunda mitad del siglo XIX, el análisis y las observaciones en niños y adolescentes que referían fallas en las actividades escolares permitieron identificar la diferencia significativa entre su nivel intelectual y el desempeño en las tareas relacionadas con esto. Fue así como se estableció que estas dificultades se asociaban a los procesos de desarrollo, sustentándose también en los diferentes análisis de caso relacionados con tareas cognitivas vinculadas a la lectura, la escritura y el cálculo, también denominadas aptitudes académicas básicas, las cuales incluyen, la lectura de palabras, comprensión lectora, expresión escrita, ortografía y cálculo, que son aprendidas y se relacionan con el entorno escolar en el que suelen manifestarse en los primeros años. Ahora bien, en otros casos, estas aptitudes aparecen cuando las exigencias académicas aumentan (Guaraca y Erazo, 2022).

La mayoría de las investigaciones publicadas en un inicio fueron asociadas con trabajos de neurología, pediatría o de psicología clínica. Esta preferencia por investigaciones y publicaciones de orden clínico generó algunas confusiones en los especialistas, debido al manejo de denominaciones relacionadas con “daño cerebral”, “deficiencia mental”, “hiperactividad”, entre otras; a partir de la década de 1980, cuando se contemplaron importantes

modificaciones al paradigma psicopedagógico por la educación especial, aumentó el análisis y la intervención en el enfoque escolar (Bravo *et al.*, 2009). En ese momento se empezó a articular y reconocer el valor de los procedimientos neuropsicológicos y sus hallazgos dentro del proceso de identificación e intervención de estas dificultades académicas, lo que contribuyó a una mayor aproximación entre los estudios cerebrales del desarrollo y la educación.

En la actualidad, el concepto de dificultades de aprendizaje se usa para describir el rendimiento en tareas escolares, tales como la lectura, la escritura y el cálculo, y es utilizado en la clasificación internacional de enfermedades en su décima versión (CIE-10), de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1992). Del mismo modo, el Manual Diagnóstico y Estadístico de Los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría, en su quinta versión (DSM-V), refiere los trastornos específicos del aprendizaje, dentro de los que se encuentran aquellos con dificultades en la escritura, en la matemática y en la lectura, asegurando sobre este último que: “no se explica mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, mencionado también la adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas” (APA, 2014, p. 67). En este sentido, se indica la relevancia que tiene realizar un adecuado proceso diagnóstico para su clasificación y manejo.

Por otro lado, es importante mencionar que muchas de las definiciones en la actualidad responden a dos enfoques distantes el uno del otro. El primero se plantea desde un criterio diagnóstico para un problema concreto en las habilidades escolares, lo cual está asociado con una evaluación y un acompañamiento de especialistas para validar su resultado. El segundo responde a algo más general, relacionándose con cualquier problema que tienen los escolares en el proceso de aprendizaje; por lo anterior, se emplean diferentes categorías o etiquetas de referencia, dentro de las que encontramos: problemas de aprendizaje, dificultades de aprendizaje y trastornos de aprendizaje, consideremos esta última como la de mayor uso, teniendo en cuenta que es la asociada a los manuales y las guías clínicas de uso profesional.

En ambos manuales, los trastornos de aprendizaje se describen como defectos selectivos en determinados aprendizajes, los cuales suelen ser

inespecíficos y se manifiestan por primera vez en etapas tempranas del desarrollo y de manera mucho más frecuente cuando inicia la exigencia en su educación formal; usualmente, se acompaña por alteraciones conductuales y emocionales que aparecen también como consecuencia de este desarrollo inapropiado de uno o varios dominios cognitivos y conductuales. Del mismo modo, Bravo (1990) planteó una importante diferencia entre el concepto de “dificultades generales de aprendizaje” y “trastornos específicos del aprendizaje”, relacionando estos últimos con alteraciones en el desarrollo neuropsicológico y los primeros con causas metodológicas en el aula y condiciones socio culturales deficientes.

De esta manera, el lenguaje usualmente referido para el ámbito escolar es el de dificultades específicas de aprendizaje (DEA), lo que nos permite ampliar un poco más el discurso y las aplicaciones en los diferentes profesionales involucrados, quienes no poseen un dominio directo de habilidades clínicas. De esta manera, se reconoce que este concepto es mucho más que una etiqueta mediada por protocolos y manuales, ya que las dificultades de aprendizaje se asocian a causas de orden cognitivo, sociocultural, familiar, emocional y escolar, lo cual demanda una intervención pedagógica que involucre los diferentes contextos.

Sin embargo, no se pretende desconocer el criterio clínico que es la base para identificar y clasificar los trastornos del aprendizaje de los cuales hemos aprendido y encontrado amplia información para su manejo e intervención en el aula. Con estos datos podremos precisar algunas prácticas y referencias relevantes para el manejo de los elementos en el entorno escolar.

Las dificultades en las habilidades escolares se clasifican en función de los contenidos específicos de un área curricular, por ejemplo, la lectura, la escritura y el cálculo matemático, lo que influye directamente en aspectos como el rendimiento académico, que no puede ser explicado por el nivel intelectual ni por factores externos. Los síntomas de las dificultades de aprendizaje son diversos y se manifiestan de forma distinta en cada menor, ya que no todos se encuentran presentes en los niños, lo cual hace que también varíe en relación con su severidad y edad de manifestación, siendo de mayor exposición en la primera infancia, con una prevalencia hasta la edad adulta, con importantes variaciones en sus niveles de severidad, de acuerdo con las características de intervención cursadas.

Cabe mencionar que estas definiciones y aproximaciones excluyen aquellas dificultades que están relacionadas con discapacidad intelectual, desventajas sensoriales, motoras, intelectuales y emocionales o por falta de oportunidad para el aprendizaje, lo cual, como veremos más adelante, son determinantes a la hora de analizar estas dificultades en el aula.

Para lo anterior, es necesario considerar algunos elementos que deben ser evaluados por un grupo de especialistas, que se encargan de realizar una exploración clínica del desarrollo, que involucra elementos clave, como: antecedentes médicos, educativos, familiares y la aplicación de baterías e instrumentos de evaluación estandarizados, lo que garantiza una mayor precisión en el análisis de cada caso. Recordemos que Vygotsky (1995, p. 46) refiere que: “El desarrollo psíquico se caracteriza por la presencia de diversos retrocesos, fallas, conflictos y grandes saltos, estableciendo grandes cambios cualitativos y nexos interfuncionales”, de ahí la importancia del análisis y la evaluación de los datos obtenidos.

Del mismo modo, es importante aclarar que, no toda dificultad en estas áreas básicas está relacionada con un trastorno, ya que no siempre se cumple con todos los criterios para un diagnóstico; en varios de los casos podemos encontrar fallas vinculadas a un perfil cognitivo, emocional y comportamental, producto de una valoración integral. En esta última se determinan fortalezas y debilidades que nos permitirán una mejor caracterización y orientación, desde todas las áreas, al momento de una intervención. Desde cualquier punto de vista, se entiende que estas alteraciones están relacionadas con fallas en el proceso madurativo y desarrollo cerebral, por lo tanto, siempre será necesario atenderlas e intervenirlas de manera temprana, considerando que algunas de estas serán prerrequisitos cognitivos muy importantes en el ámbito académico y tienden a evolucionar de manera satisfactoria con los ajustes realizados gracias al perfil obtenido.

Autores como, Ardila *et al.* (1999), refieren en varias investigaciones que en estas dificultades escolares subyacen déficits en las funciones neuropsicológicas. También es importante tener en cuenta que la calidad de la estimulación ambiental y la nutrición cerebral influyen de manera directa en el ritmo y la maduración cerebral; recordemos que el cerebro es el órgano más complejo y metabólicamente más activo en el cuerpo y en estas vías, aún con la menor ineficiencia metabólica podría crear variados efectos adversos.

La literatura científica indica que la deficiencia de micronutrientes impacta la cognición y la conducta de los niños, ya que todos los nutrientes son requeridos para el adecuado desarrollo cerebral y la cognición. Según Bravo *et al.* (2009), uno de los principales problemas educativos en Sudamérica es el efecto que tiene las deficiencias socioculturales en la educación para algunas familias de bajos recursos, puesto que afecta el desarrollo cognitivo y verbal de los estudiantes que ingresan a una escuela pública, en contraste, con una escuela privada, lo que impide el aprendizaje de las habilidades básicas de lectura, escritura y cálculo dentro de lo esperado.

Prevalencia

La Asociación Americana de Psiquiatría (2014) estima la prevalencia del trastorno específico del aprendizaje (lectura, escritura y matemáticas) del 5-15% en niños que se encuentran en edad escolar que provienen de diferentes lenguas y culturas. En relación con la prevalencia en adultos no se tiene con exactitud, pero puede estar alrededor del 4%; Morrison (2015) calcula que esta condición afecta del 5 al 10% de residentes en Estados Unidos; de igual manera, calcula que, al menos, el 40% de los niños con diagnóstico abandona los estudios antes de la secundaria y muchas de estas condiciones persisten en la vida adulta. Lo anterior fundamenta la importancia de crear métodos más sensibles de detección en los primeros años escolares y protocolos de evaluación que permita discriminar los diferentes tipos de errores que estos niños pueden presentar, según la naturaleza del sistema alfabético en el que se encuentre inmerso (figura 1).

Por otra parte, la incidencia de niños con trastornos del aprendizaje varía entre un 10 al 15%, dependiendo de los criterios utilizados para la clasificación de las diferentes afectaciones (Téllez, 2016).

Cabe destacar que, dentro del grupo de dificultades específicas del aprendizaje, la dislexia es la que representa la mayor cantidad de estudios y, en consecuencia, el mayor porcentaje de presentación con cifras entre el 3, 5 y el 10% de prevalencia (Paracchini, Scerri y Mónaco 2007, citado en López, 2016). Dicha prevalencia depende de la transparencia de la lengua en la que el estudiante aprende a hablar, leer y escribir, ya que, aunque la dislexia afecta, en general, el proceso de lectura, existen diferencias entre las lenguas, las cuales están mediadas por la correspondencia fonema/grafema de las ortografías alfabéticas (Pappe, 2016).



Figura 1. Dificultades asociadas

Nota. La gráfica representa las dificultades asociadas a los trastornos específicos del aprendizaje TEAp.

Fuente: elaboración propia

En Colombia no existe una estadística unificada, sin embargo, los resultados de diferentes investigaciones coinciden en el porcentaje de prevalencia, en Barranquilla. De los Reyes *et al.* (2008) afirman que la dislexia tiene una prevalencia del 3,32%; por su parte, Pardo, (2015), en un estudio con enfoque neuro pediátrico, refiere una prevalencia del 3,68% en dislexia. Por la misma línea Talero *et al.* (2005) indican que, en Bogotá, el 7% de los estudiantes padecen de problemas en la adquisición de la lectura, de acuerdo con lo informado por sus docentes; por ende, afirman que “los trastornos de la lectura son un importante problema en las escuelas de nuestro medio” (Talero *et al.*, 2005, p. 286). Estos resultados muestran una frecuencia similar

a la encontrada en la literatura con respecto a la dislexia en español, además de las condiciones en la que se encuentra la escolaridad en Colombia —y en la mayoría de países de América Latina—, lo cual corrobora la necesidad de que se actúe sobre este tema, sobre todo, si se compara con las condiciones de escolaridad en países desarrollados.

Tipos y clasificación

En la actualidad, nos encontramos con varios elementos fundamentales para el análisis y la observación de las dificultades de aprendizaje; de manera frecuente, en los entornos educativos se hace necesario tener claridad acerca de su definición y de cómo estos se relacionan con los trastornos específicos del aprendizaje TEAp

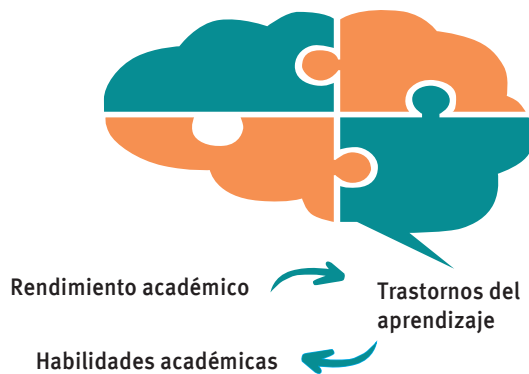


Figura 2. Triada observación y análisis

Nota. La figura representa la triada de observación y análisis para los trastornos específicos del aprendizaje TEAp.

Fuente: elaboración propia.

Definiciones

Los trastornos del aprendizaje, comúnmente, se definen como, aquellos problemas que afectan la capacidad del niño para recibir, analizar, procesar y almacenar la información en un entorno escolar, afectando de manera frecuente la vida cotidiana. Estas fallas se presentan de manera

específica y afectan procesos como la lectura, la escritura y el cálculo, relacionados con las habilidades académicas básicas o también denominadas habilidades relativas a los aprendizajes escolares. Del mismo modo, es importante aclarar que el objetivo de esta área o habilidad no es alcanzar un determinado nivel académico sino, más bien, la adquisición de habilidades escolares funcionales.

Según Delgado (2023), los trastornos específicos del aprendizaje se definen como un grupo de alteraciones del neurodesarrollo, de origen neurobiológico, que afectan habilidades como la recepción y el procesamiento de información recibida de manera verbal y no verbal, estas fallas se expresan comúnmente por dificultades específicas en tareas de lectura, escritura y cálculo, las cuales se encuentran por debajo de lo esperado y no se relacionan con las capacidades intelectuales.

Por su parte Hernández *et al.* (2008) definen el rendimiento académico como la efectividad escolar manifiesta en el logro de los objetivos académicos establecidos en los programas educativos, siendo este un indicador multidimensional, ya que involucra aspectos evolutivos, emocionales y cognitivos. También se entiende como el resultado de la intervención pedagógica que se realiza en el alumno, por lo tanto, este no correspondería al producto del análisis de una única aptitud, sino, más bien, al resultado de varios elementos que intervienen en la persona que aprende; para lo anterior se tienen en cuenta aspectos institucionales, pedagógicos, psicológicos, cognitivos, sociodemográficos y físicos (Colmenares y Delgado, 2010).

Al respecto, un rendimiento académico bajo supone una dificultad en la adquisición de los conocimientos por parte del estudiante, además de poseer las habilidades y herramientas necesarias para resolver estas fallas relacionadas con los procesos de aprendizaje (Jara *et al.*, 2008), lo cual influye de manera directa en la interpretación que hacemos acerca de los problemas de aprendizaje que pueden evolucionar a trastornos del aprendizaje. Por lo tanto, será siempre necesario contar con un análisis global de las características del menor en los diferentes entornos y el rendimiento académico es uno de ellos, ya que se deben cumplir parámetros estables en el tiempo para asegurar que es un trastorno de aprendizaje y no una dificultad, o que pueda deberse a situaciones de desarrollo, lo cual, con un proceso de intervención, puede evolucionar satisfactoriamente.

Habilidades académicas

Por otro lado, las habilidades o las capacidades cognitivas relativas a los aprendizajes escolares, las cuales también tienen una aplicación directa a las actividades cotidianas, son: la lectura, la escritura y aspectos básicos del cálculo. Dentro de esta variable se vuelve más relevante la adquisición de habilidades escolares que son necesarias y funcionales para la vida cotidiana, que alcanzar un nivel académico determinado.

Trastornos del aprendizaje

Recordemos que los trastornos específicos del aprendizaje se definen como las fallas que se presentan en el proceso de aprendizaje manifiestas en el inicio del proceso escolar. El *Manual diagnóstico estadístico de los trastornos mentales* (DSM-V; 2013), los define como la dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas que tiene el menor, estando sustancialmente por debajo del grado esperado para la edad cronológica.

Dentro de los trastornos del aprendizaje se encuentran la dificultad en la lectura, expresión escrita y matemáticas (DSM-V; 2013), llamadas típicamente como dislexia, disgrafía y discalculia (Escobar y Tenorio, 2022). Estas dificultades pueden aparecer inicialmente como un desarrollo inapropiado en uno o varios dominios cognoscitivos o conductuales, es decir, que las habilidades no se presentan o lo hacen de manera deficiente en edades clave, según lo esperado. Estas se manifiestan por primera vez en etapas tempranas del desarrollo, como primera infancia, la niñez o la adolescencia, pero pueden durar o tener repercusiones hasta etapas posteriores e, incluso, hasta la edad adulta, dependiendo de la intervención. Por eso, debemos estar atentos a los prerrequisitos cognitivos que, de manera previa, se van reflejando en las observaciones y las valoraciones que nos permiten identificar a tiempo las dificultades y trastornos asociados.

Los síntomas de los trastornos del aprendizaje son diversos y no todos se encuentran presentes en todos los niños, variando también en los diferentes grados de severidad de un niño a otro según la edad.

Tipos de dificultades de aprendizaje

Dislexia

Se entiende por dislexia a la dificultad relacionada con el aprendizaje de la lectura (Dehaene, 2014), caracterizada por problemas con la “precisión en la lectura de palabras, velocidad o fluidez de la lectura, comprensión de la lectura” (DSM-v; 2013, p. 92).

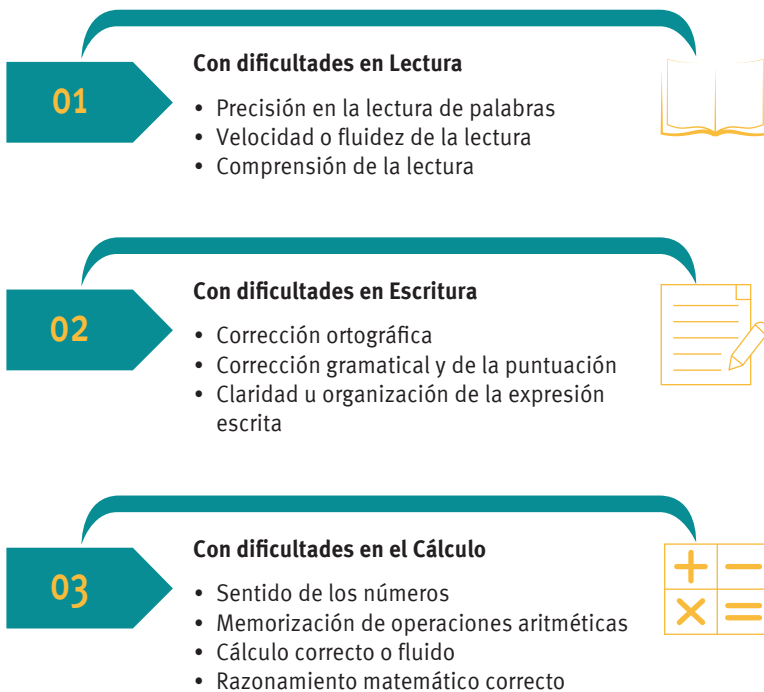


Figura 3. Subdominios afectados en TEAP

Nota. La figura representa los subdominios en los Trastornos específicos del aprendizaje TEAP

Fuente: elaboración propia.

Disgrafía

La disgrafía es la dificultad para “consignar por escrito los pensamientos o incapacidad parcial para traducir los pensamientos en símbolos escritos” (Pérez, 2003, p. 337), sin que esta se deba a lesiones neurológicas manifiestas; la dificultad se encuentra en la “corrección ortográfica, corrección gramatical, puntuación, claridad u organización de la expresión escrita” (DSM-V; 2013, p. 93).

Discalculia

Esta dificultad se relaciona con la dificultad para procesar, memorizar y operar con símbolos matemáticos, concebir el concepto y sentido de número, dificultad con el análisis y razonamiento cuantitativo (Pérez, 2003; DSM-V; 2013). Como veremos, existen variables involucradas en las fallas de los trastornos específicos del aprendizaje, relacionando de manera concreta cómo se pueden hacer evidentes estas fallas para la lectura, la escritura y el cálculo y también como será necesario cumplir un mínimo de criterios para considerarlo un diagnóstico con dificultades específicas en uno o varios dominios. Por otro lado, es importante aclarar que estas se pueden presentar de manera individual o de manera grupal, teniendo en cuenta que el lenguaje maneja códigos y almacenes de aprendizaje cercanos desde lo escrito y numérico.

Neurobiología de los trastornos específicos del aprendizaje

Existen múltiples teorías e hipótesis en la génesis de los trastornos de aprendizaje. Los avances en la neurobiología y sus diferentes análisis han llegado a esclarecer algunos elementos importantes, sin especificar la causa exacta de las dificultades de aprendizaje. En la actualidad, se cuenta con una amplia variedad de estudios que refieren algunos factores clínico-patológicas de referencia.

Recordemos que, un adecuado funcionamiento cerebral en la edad adulta depende, en parte, de los factores ligados al desarrollo embrionario del

sistema nervioso y a eventos pre, peri y posnatales que inciden en la forma como se manifiestan los procesos cognoscitivos. Estos cambios en la estructura cerebral, en la cognición y en el comportamiento son el resultado de la interacción entre los factores biológicos y ambientales; además de cambios intrínsecos e individuales que generan modificaciones a nivel conductual, de los estados emocionales y, en algunos casos, en el rendimiento académico (Utria *et al.*, 2011).

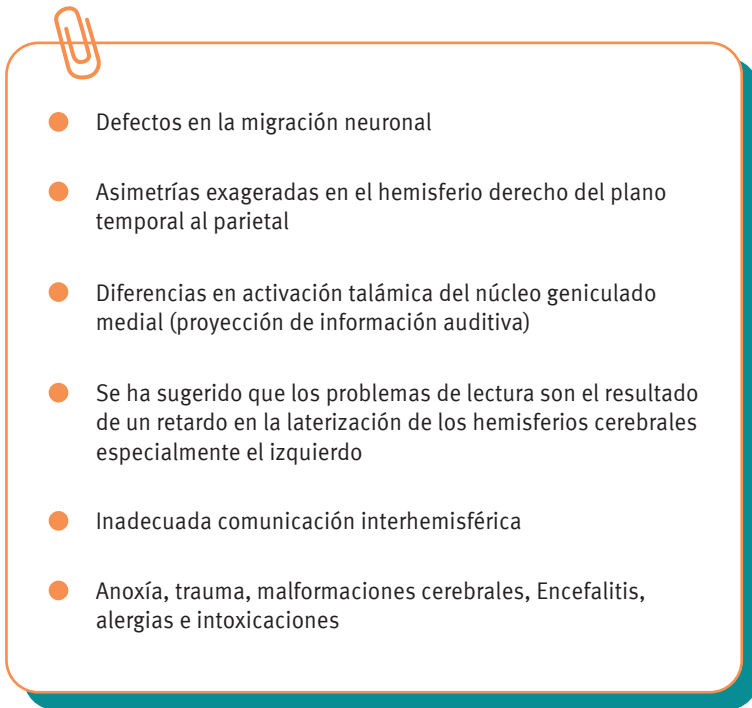
- 
- Defectos en la migración neuronal
 - Asimetrías exageradas en el hemisferio derecho del plano temporal al parietal
 - Diferencias en activación talámica del núcleo geniculado medial (proyección de información auditiva)
 - Se ha sugerido que los problemas de lectura son el resultado de un retardo en la laterización de los hemisferios cerebrales especialmente el izquierdo
 - Inadecuada comunicación interhemisférica
 - Anoxia, trauma, malformaciones cerebrales, Encefalitis, alergias e intoxicaciones

Figura 5. Disfunciones asociadas a los trastornos de aprendizaje a nivel del SNC

Fuente: elaboración propia.

En relación con las diferencias anatómicas se ha encontrado que el procesamiento temporal de sonidos prelingüísticos involucra la activación del tálamo y la corteza primaria auditiva, los cuales son necesarios para la formación de estructuras fonológicas y metafonológicas que son requeridos para el aprendizaje de la lectura, (Galadurda y Camposano, 2006). A nivel del lóbulo temporal se puede encontrar que hay diferencias

anatómicas, mostrándose una reducción del lóbulo temporal izquierdo; además, se observa que, en tareas de procesamiento fonológico hay una reducida activación en el lóbulo parieto temporal (Puentes *et al.*, 2009).

Señales para una detección temprana

La observación debe ser cuidadosa, ya que gran parte del análisis se obtiene en los entornos naturales, resultados académicos y la valoración integral que se realiza en las diferentes áreas, con la finalidad de identificar la existencia de un problema. Lo anterior corresponde a un proceso que debe ir acompañado por colegio, familia y especialistas; estos últimos emiten el concepto diagnóstico definitivo, por lo tanto, es necesario no incurrir en juicios de ningún orden sin antes contar con el correcto proceso de valoración, teniendo en cuenta que esto supone un riesgo en el futuro inmediato del menor.

De esta manera, el menor podrá hacer parte de manera temprana de las acciones correctivas y los servicios que requiera para su manejo, recordemos que estas fallas, según los perfiles cognitivos asociados, se pueden ver afectados en las siguientes áreas:

- **Lenguaje:** dificultad en el aprendizaje, comprensión, expresión oral y escrita, interpretación de sonidos, reconocimiento de palabras, deletreo, coherencia narrativa, impactando también los procesos de cálculo matemático.
- **Motricidad:** fallas en la manipulación de objetos pequeños, alteración del equilibrio e interpretación del espacio, mostrando torpes habilidades para saltar, correr y escalar.
- **Habilidades perceptuales:** dificultad para interpretar formas, figuras y contornos, manejo del espacio y discriminación visoespacial.
- **Habilidades sociales y competencias emocionales:** presenta dificultad en su forma de relacionarse, por procesos ansiosos o de tolerancia derivados del reconocimiento de sus fallas y la exposición social en el aula que puede impactar significativamente este elemento.

- **Planeación, organización y memoria de trabajo:** suelen presentarse fallas de secuenciación, organización categorización y seguimiento de instrucciones.

Lo anterior no supone un perfil concreto o inamovible, que resulte en todos los casos de trastornos del aprendizaje, esto dependerá de la valoración individual y de los hallazgos que se correlacionarán con los distintos elementos mencionados, que se aplicarán en los diferentes contextos. Lo anterior implica una participación de los docentes y los líderes educativos, quienes apoyarán el proceso diagnóstico con cuestionarios, listas de chequeo y entrevistas (ver anexo 1), así como los padres y los cuidadores, quienes son fundamentales para la recolección de datos relacionados con los antecedentes médicos, del desarrollo, comportamentales y escolares. Todo lo anterior permite una correcta recolección de información, para que los especialistas realicen el análisis y se apoyen de baterías estandarizadas y cuestionarios de aprendizaje de este proceso. También es necesario apoyarse en los criterios diagnósticos del DSM-V, los cuales resumen situaciones específicas como:

- Tiempo que lleva la dificultad presentándose.
- Rendimiento inferior a lo esperado en los procesos de aprendizaje que no es congruente con la edad y el grado escolar. Se estima 1,5 desviaciones estándar en la valoración con pruebas estandarizadas.
- Estas dificultades no se explican por déficit sensoriales, visuales o auditivas.
- Descartar la discapacidad intelectual, enfermedades mentales o neurológicas.
- Estas dificultades deben interferir de manera importante en la escuela o en la vida cotidiana.
- Cuando se diagnostica cualquier TEAP se debe puntualizar en qué dominio académico se presenta la dificultad y especificar los subdominios en los que se observen las deficiencias.

De la misma forma, se destaca un estudio realizado por Puentes *et al.* (2008), el cual consistió en analizar el desempeño de niños hispanohablantes

con TEA (trastornos específicos del aprendizaje) en pruebas neuropsicológicas, en una muestra de 31 participantes de edades entre 6 y 11 años, empleando como instrumentos el WISC III, la batería Psicoeducativa de Woodcock Muñoz, la figura Compleja de Rey, la curva de memoria Verbal, la subprueba de retención de dígitos, la prueba de ejecución continua auditiva, el Trail Making (TMT), el test de denominación de Boston y la subprueba de fluidez verbal (FAS) fonológica y semántica, con lo cual se elaboró un perfil neuropsicológico, en el que se planteó la existencia de alteraciones cognoscitivas, como la memoria, la atención, las habilidades constructivas y visuoespaciales, que podrían ser, a su vez, originadas por un defecto en la memoria de trabajo, necesaria para mantener los objetivos en la solución de problemas, en el procesamiento rápido de la información, en la comprensión del lenguaje y en el almacenamiento de la información sobre un texto pronunciado o leído mientras se codifica el resto (Etchepareborda y Abad, 2005).

Herramientas para su abordaje

Apoyo maestros

Estas estrategias educativas pretenden facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en algunos alumnos con necesidades educativas específicas. Como lo hemos mencionado, será fundamental la evaluación de los trastornos del aprendizaje para formular de manera eficiente un proceso terapéutico, que en conjunto con padres y maestros nos permita tener el éxito esperado.

Estas estrategias pretenden ser una respuesta a la necesidad individual, teniendo en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Brindar los apoyos pedagógicos pertinentes mientras la intervención terapéutica evoluciona.
- Tener en cuenta sus habilidades más desarrolladas para el planteamiento de actividades terapéuticas, actividades en clase y la evaluación académica.
- Garantizar que esté atendiendo antes de darle instrucciones.

- Asegurarse de darle un buen soporte ambiental y personal mientras desarrolla las actividades académicas en el aula.
- Aislar ruidos distractores y solicitarles a sus compañeros mayor apoyo en el desempeño de las tareas.
- Plantear objetivos, contenidos y métodos de evaluación, acordes con los intereses y las motivaciones del menor.
- Tener en cuenta que todo esto requiere una organización escolar adecuada, orientaciones metodológicas de acuerdo con cada caso y la utilización de los materiales pertinentes.

Como parte importante del soporte dado, se debe considerar la evaluación cognitiva, emocional y comportamental que da cuenta de su procesamiento en las funciones cognitivas superiores, brindándonos una mirada conceptual del desempeño del menor, discriminando sus fortalezas y debilidades, permitiéndonos trabajar por medio de estas.

Para el aspecto motivacional, de organización y de consecución de objetivos en el aula se recomienda establecer estrategias de manejo con preguntas *metacognitivas* y con *empoderamiento en posturas*.

- Invitarlo a planear su ejecución con preguntas metacognitivas como: ¿qué es lo que tienes que hacer?, ¿cómo lo puedes hacer?, ¿cómo te está quedando?, ¿hay otra forma de hacerlo?, ¿qué te falta?
- Invitarlo a reflexionar sobre su propio desempeño con preguntas metacognitivas como: ¿qué hiciste primero?, ¿paso por paso cómo lo hiciste?, ¿con que fin lo haces?

Manejo emocional:

- Permita que los alumnos tomen decisiones y anímelos a que lo hagan.
- Ayúdeles a los estudiantes a planear acciones para lograr metas seleccionadas por ellos.
- Recuérdeles a los alumnos las consecuencias de sus elecciones.

- Proporcione fundamentos para los límites, las reglas y las restricciones.
- Reconozca que las emociones negativas son válidas en el marco de la enseñanza.
- Utilice retroalimentación positiva y no controladora (evite “debes”, “estás obligado”, “tienes que”).
- Haga del salón de clases un lugar donde el fracaso sirva únicamente para hacer diagnósticos: el fracaso indica lo que debe mejorarse; por ejemplo: si un estudiante da una respuesta incorrecta en la clase, diga: “Apuesto a que los demás darían esa misma respuesta. Veamos por qué no es la mejor. Esto nos da la oportunidad de profundizar más. ¡Excelente!”. Fomente la revisión, la mejoría, el refinamiento y la repetición, haciendo énfasis siempre en mejorar.

En la tabla 1 podemos ver un plan de apoyo para las asignaturas con actividades para el aula, que pueden ser adaptadas de acuerdo con las necesidades.

Tabla 1. Plan de apoyo para las asignaturas

Asignatura	Objetivos	Apoyo actividades
Matemáticas	<p>Revisar hechos básicos de suma y resta hasta cien para desarrollar fluidez y exactitud.</p> <p>– Practica la resta con reagrupación usando la tabla de valor posicional y el método tradicional.</p>	<p>En este punto se deben trabajar situaciones de secuenciación. En la abstracción de problemas se sugiere un manejo segmentado y detallado de las instrucciones, utilizando estrategias de pensamiento metacognitivas.</p> <p>Presentar los textos relacionados con los problemas de suma y resta utilizando instrucciones segmentadas con máximo cuatro unidades de información por cada una.</p> <p>Sugerir un mecanismo de trabajo de suma y resta en juegos de mesa o similares garantizando la secuenciación.</p>

Asignatura	Objetivos	Apoyo actividades
Ciencias sociales y naturales	<p>Comprender los pasos del método científico.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Crear una pregunta o hipótesis sobre un tema dado. 	<p>Inferencias, reflexiones que ayuden a establecer la lógica del método científico, vincularlo de manera especial con actividades de la vida cotidiana.</p> <p>El establecimiento de hipótesis requiere el planteamiento de una problemática en la que el menor debe estar vinculado, a través de metacognición puede llegar a la reflexión de origen, posibles causas y posibles efectos.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Use vocabulario nuevo para explicar preguntas o hipótesis.
Lengua castellana	<p>Lectura mecánica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar tu ritmo en la lectura. • Realizar los trazos de las letras con orden y dentro del renglón. • Usar de manera consistente los signos de puntuación (punto seguido y final) para darle coherencia al texto. • Separar correctamente las palabras dentro de una frase. 	<p>Para el manejo de la direccionalidad de las letras es necesario trabajar con la lateralidad (derecha-izquierda), apoyándose en las características físicas de cada una de ellas abdomen, cuello, brazos, etcétera.</p> <p>Por otra parte, el factor sensorial se considera una herramienta de trabajo útil, para consolidar estas características y lograr un adecuado reconocimiento de estar. Por tal razón se recomienda escribirlas en su espalda o en su mano con los ojos cerrados, para que adivine cuál es y apoyarse en el trabajo manual, plastilina papel y materiales manipulativos.</p>
		<p>Para la lectura es necesario hacer ejercicios frecuentes cortos, con textos de su agrado, enseñarle entonación y jugar con la motivación, descubriendo en los textos información de interés, para lo cual se aconseja:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Iniciar con la lectura de un texto de su interés, trabajarlo a diario, garantizando que en la lectura se realice un seguimiento perceptual de las palabras con un lápiz o el dedo índice, estableciendo acuerdos de tiempo y de extensión de la lectura, aumentar progresivamente. – Apoyo en manejo de espacios y límites en los cuadernos o actividades en clase, apoyados de la instrucción de que se debe desarrollar bajo los límites y los parámetros, estos espacios pueden ser modificados en función de la actividad, texto o dibujo.

Fuente: elaboración propia.

Glosario

Dificultades específicas del aprendizaje (DEA): problemas que afectan habilidades académicas básicas como la lectura, la escritura y el cálculo, relacionadas con causas de orden cognitivo, sociocultural, familiar, emocional y escolar, y que requieren intervención pedagógica.

Trastornos específicos del aprendizaje (TEAp): alteraciones del neurodesarrollo que afectan habilidades específicas como la lectura, escritura y cálculo, con un rendimiento por debajo de lo esperado para la edad y el nivel educativo.

Dislexia: dificultad relacionada con la lectura, caracterizada por problemas en la precisión, la velocidad, la fluidez y la comprensión lectora.

Disgrafía: trastorno que implica dificultades para expresar pensamientos por escrito, con problemas en la ortografía, gramática, puntuación y organización del texto.

Discalculia: alteración en el procesamiento matemático, que incluye problemas para operar con símbolos, razonar cuantitativamente y comprender conceptos numéricos.

Habilidades académicas básicas: competencias necesarias para el aprendizaje escolar, como lectura, escritura y cálculo, que son funcionales para la vida cotidiana.

Rendimiento académico: indicador multidimensional que refleja el logro de objetivos educativos, influido por aspectos emocionales, cognitivos, pedagógicos y socioculturales.

Neuropsicología: disciplina que estudia las relaciones entre el cerebro y el comportamiento humano, aplicada en este contexto para comprender e intervenir en dificultades de aprendizaje.

DSM-V: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su quinta versión, que clasifica y describe los trastornos del aprendizaje.

CIE-10: Clasificación Internacional de Enfermedades en su décima revisión; incluye criterios diagnósticos para identificar dificultades de aprendizaje.

Prerrequisitos cognitivos: habilidades previas necesarias para el desarrollo de competencias académicas, que incluyen aspectos como la memoria, la atención y las funciones visoespaciales.

Evaluación integral: proceso que combina análisis médicos, educativos, familiares y emocionales para identificar dificultades de aprendizaje y definir intervenciones.

Intervención temprana: estrategias aplicadas en las primeras etapas del desarrollo para abordar problemas de aprendizaje, favoreciendo un mejor pronóstico.

Función neuropsicológica: procesos cognitivos esenciales como la memoria, la atención y el razonamiento, que sustentan el aprendizaje y se ven afectados en los TEAp.

Estimulación ambiental: influencia del entorno en el desarrollo cognitivo y académico, crucial para el aprendizaje y la prevención de dificultades.

Referencias

- Ardila, A., Bâteman, J., Guzmán, M. y Rosselli, M. (1999). Frecuencia y características de los problemas específicos en el aprendizaje en una muestra escolar aleatoria. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 1,128-138.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *DSM-v. Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5.ª ed.). Autor.
- American Psychiatric Association (APA). (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5)*. Editorial Médica Panamericana.
- Bravo-Valdivieso, L., Milicic-Müller, N., Cuadro, A., Mejía, L. y Eslava, J. (2009). Trastornos del aprendizaje: Investigaciones Psicológicas y psicopedagógicas en diversos países de Sudamérica. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 203-218.
- Bravo, L. (1990) *Psicología de las Dificultades del aprendizaje escolar* (8.ª ed.). Editorial Universitaria.
- Colmenares, M. y Delgado, F. (2010). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: Elementos para la discusión y reflexión. *Redhecs*, 5(3), 179-191.

- De los Reyes Aragón, C., Lewis Harb, S., Mendoza Rebolledo, C., Neira Meza, D., León Jacobus, A. y Peña Ortiz, D. (2008). Estudio de la prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla (Colombia). *Psicología del Caribe*, 22, 37-49.
- Delgado Reyes, A. C. (2023). Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEAp) una aproximación al análisis cualitativo de los errores presentados en pruebas específicas. Universidad de Manizales.
- Dehaene, S. (2014). El cerebro lector: últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia. En *El cerebro lector: últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Siglo Veintiuno.
- Escobar, J. P. y Tenorio, M. (2022). Trastornos específicos del aprendizaje: origen, identificación y acompañamiento. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(5), 473-479.
- Etchepareborda Mc, Abad-Mas L. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. *Revista Neurol*, 40, S79-S83.
- Galaburda, A. y Camposano, S. (2006). Dislexia evolutiva: Un modelo exitoso de neuropsicología genética. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 1(1), 9-14.
- Guaraca Campoverde, C. O. y Erazo Álvarez, J. C. (2022). Estrategias didácticas innovadoras para fortalecer la lectoescritura de niños con dificultades de aprendizaje en primaria. *Domino de las Ciencias*, 8(3), 2460-2477.
- Hernández, R., Coronado, O., Araujo, V. y Cerezo, S. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y auto-evaluación. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), 13-23.
- Jara, D., Velarde, H., Gordillo, G., Guerra, G., León, I., Arroyo, C. y Figueroa, M. (2008). Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina. *Anales de la Facultad de Medicina*, 69(3), 193-197.
- López Colorado, G. A. (2016, 14 de noviembre). *Análisis de la secuencia del gen dcDC2 Análisis de la secuencia del g Análisis de la secuencia del gen dcDC2 asociado a la Dislexia Evolutiva en una muestra de pacientes colombianos*. Biblioteca Digital Universidad Nacional de Colombia. <http://www.bdigital.unal.edu.co/54364/#sthash.RKFoH9MU.dpuf>
- Morrison, J. (2015). *DSM-5® Guía para el diagnóstico clínico*. Editorial El Manual Moderno.

- Organización Mundial de la Salud. (1992). *Décima Revisión de la Clasificación Internacional de Las Enfermedades*. Meditor.
- Organización Mundial de la Salud. (2000). *Guía de Bolsillo de la Clasificación CIE-10: Clasificación de los Trastornos Mentales y del Comportamiento*. Ed. Médica Panamericana.
- Pappe, K. (2016, 10 de septiembre). *Utrecht University*. Spaanse Taal en Cultuur: Educatie & Communicatie. <http://docplayer.es/27811605-Leer-y-dislexia-k-p-pappe-thesis-spaanse-taal-en-cultuur-educatie-communicatie-15-ect.html>
- Pardo Cardozo, P. (2015). *Biblioteca Digital Universidad Nacional de Colombia*. Obtenido de Biblioteca Digital Universidad Nacional de Colombia: <http://www.bdigital.unal.edu.co/47004/1/05599185.2015.pdf>
- Pérez Solís, M. (2003). *Orientación educativa y dificultades de aprendizaje* (No. Sirsi) i9788497321778).
- Puentes, P., Rodríguez, M. y Zapata, M. (2008) Perfil neuropsicológico de escolares con trastornos específicos del aprendizaje de instituciones educativas de Barranquilla, Colombia. *Acta Neurol Colombia*, 24, 63-73.
- Talero, C., Espinosa, A. y Vélez Van Meerbeke, A. (2005). Dificultad del aprendizaje de la lectura en las escuelas de una localidad de Bogotá. *Acta Neurológica Colombiana*, 280-288.
- Utria, O., Rivera, N. y Valencia, L. (2011). Asociación entre alteraciones neuropsicológicas y estados emocionales en niños de 8 a 11 años de edad de colegios públicos de Bogotá. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 7(2), 293-305.
- Vygotsky, L. (1995). *Obras escogidas* (t. III). Visor.

Anexo 1. Protocolo del cuestionario de evaluación de problemas de aprendizaje (CEPA)

CUESTIONARIO DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE (CEPA)
Primer Ciclo Básico
(Para ser respondido por el profesor)

Nombre del alumno: _____

Edad: _____ Grado: _____ Escuela: _____

Director: _____

Señale con una equis (X) su evaluación del alumno frente a cada ítem. Al final puede sumar los puntos, según las instrucciones del manual.

PUNTAJE TOTAL: _____

A)	RECEPCIÓN DE LA INFORMACIÓN	Bien (4)	Normal o satisfactoria (3)	Deficiente (2)	Mal (1)
1.	¿Cómo entiende las instrucciones orales?				
2.	¿Cómo entiende las tareas que se piden?				
3.	¿Cómo escucha?				
4.	¿Cómo comprende el vocabulario y el significado de las palabras corrientes que emplea el profesor o de los textos?				
B)	EXPRESIÓN DEL LENGUAJE ORAL	Bien (4)	Normal o Satisfactoria (3)	Deficiente (2)	Mal (1)
5.	¿Cómo es su pronunciación?				
6.	¿Emplea adecuadamente las palabras (uso de vocabulario)?				
7.	¿Cómo es su capacidad para narrar experiencias personales? (claridad en su expresión oral y para expresar oralmente lo que quiere decir)				
8.	¿Cómo es para expresar verbalmente las materias aprendidas?				

C)	ATENCIÓN-CONCENTRACIÓN-MEMORIA	Bien (4)	Normal o Satisfactoria (3)	Deficiente (2)	Mal (1)
9.	¿Cómo atiende en clases el profesor?				
10.	¿Cómo se concentra para trabajar solo?				
11.	¿Cómo considera que tiene la memoria?				
D)	ERRORES DE LECTURA Y ESCRITURA	Bien (4)	Normal o Satisfactoria (3)	Deficiente (2)	Mal (1)
Al leer					
12.	Confunde letras				
13.	Confunde sílabas				
14.	Confunde palabras de dos o tres sílabas				
15.	Tiene lectura silábica				
16.	Lee de corrido pero no comprende				
17.	Lee y comprende, pero olvida rápidamente				
Al escribir					
18.	Confunde sílabas o letras cuando copia				
19.	Se equivoca al escribir frases				
20.	Se equivoca al escribir dictado				
21.	Comete muchas faltas de ortografía				
22.	Tiene letra ilegible cuando escribe				
23.	Tiene serias dificultades para redactar sólo un trozo				
E)	MATEMÁTICAS	Bien (4)	Normal o Satisfactoria (3)	Deficiente (2)	Mal (1)
24.	Confunde los números cardinales				
25.	Confunde los números ordinales				
26.	Se equivoca al sumar				
27.	Se equivoca al restar				
28.	Se equivoca al multiplicar				
29.	Se equivoca al dividir				
30.	Tiene dificultades para comprender en qué consisten las operaciones				

F)	EVALUACIÓN GLOBAL Aprendizaje ¿Cómo comprende?	Bien (4)	Normal o Satisfactoria (3)	Deficiente (2)	Mal (1)
31.	Castellano				
32.	Matemáticas				
G)	INTELIGENCIA	Bien (4)	Normal o Satisfactoria (3)	Deficiente (2)	Mal (1)
33.	¿Cómo encuentra la inteligencia del niño/a?				

 Firma

Nombre: _____

Dni: _____

Fecha: _____

Fuente: Bravo (1979).





Capítulo 4

Abordaje de problemas de conducta, del acoso escolar y otros problemas de convivencia en el contexto escolar

Addressing behavioral problems, bullying and other coexistence problems in the school context

César Augusto Sierra Varón*

* Psicólogo, Docente del Programa de Psicología del Politécnico Granco-lombiano. Sede Medellín.

Introducción

El presente capítulo tiene como denominación los problemas de conducta, el acoso escolar y cómo es la manera de abordar este tipo de problemáticas. Dentro de los aspectos que se trabajan allí, en esta denominación, se tienen varios aspectos por tener en cuenta. Primero que todo, cuáles son aquellos problemas de conducta; es importante poder tener presente en este contexto lo que se puede entender por problemas de conducta, pero, de manera especial, se considera de especial relevancia lo que Gómez (2014, citado en Lozada y Acle, 2021) refiere en relación con que el concepto mismo de problemas de conducta se puede considerar como algo ambiguo, ya que depende del contexto en el cual se aborde o se entienda. Es decir, en el aula se pueden encontrar relaciones con términos como problemas de conducta, conductas disruptivas, conductas de tipo antisocial o conductas inadaptadas. De igual forma, este autor cita lo que la Secretaría de Educación Pública en México, en el año 2002, entiende con respecto a este concepto: “aquel que se manifiesta mediante una conducta diferente a lo socialmente esperado en un contexto determinado”, teniendo consecuencias negativas para el estudiante y para el medio que lo rodea por romper normas de convivencia” (Lozada y Acle, 2021).

Lo grave del problema

Es importante tener en cuenta que, en muchas ocasiones, es necesario que pase algo con mucha trascendencia o de pronto algo que sea muy grave para que los medios de comunicación, los estamentos institucionales y las instituciones educativas entren en alerta y se genere también una alarma en la sociedad. Envían un llamado de atención a todo lo que es la situación como tal, pero repito, pareciera que es necesario esperar para que pase algo grave y ahí podemos intervenir para poder analizar que algo está sucediendo.

Esta forma de poder intervenir es muy común en varias temáticas y en muchos de los problemas que actualmente nos aquejan, entre ellos, los problemas de conducta en las instituciones educativas y sobre todo en lo que respecta al acoso escolar, fenómeno de la violencia escolar que se da en las instituciones educativas. A manera complementaria de lo anterior, es necesario tener en cuenta lo que García *et al.* (2020) mencionan en su investigación que es necesario identificar aquellas dimensiones perturbadoras del desarrollo efectivo de una conducta social y, así, observar los factores de riesgo y actuar sobre ellos.

Lo preocupante de esta situación no es que se enciendan las alarmas, tampoco es que sucedan cosas malas, no es que sucedan cosas a las cuales la comunidad educativa tendría que lamentarse por alguna situación, porque quizás, ello puede conllevar también a unas consecuencias nefastas, a unas graves consecuencias en las personas, o en la comunidad educativa. En ese sentido, este tipo de situaciones encienden las alarmas, bien sea por lo que informan los medios de comunicación (Bermúdez, 2020) o por alguna denuncia que detona una situación bastante grave, sin embargo, se debería hacer un análisis sobre cómo se está interviniendo este tipo de problemáticas.

Lamentablemente, en el sistema educativo, muchas veces, solamente se privilegian los aspectos de tipo académico y se toman en cuenta aquellos elementos importantes con los cuales los estudiantes demuestran su rendimiento escolar, según lo que han aprendido en las diferentes asignaturas. Pero, cabría preguntarse ¿dónde quedan los espacios para hablar de problemas de conducta o violencia escolar? A partir este interrogante, también podemos referirnos al artículo del Instituto para la Investigación y el Desarrollo de la Educación (2021) titulado, “¿Qué sentido tiene hablar de violencia en la educación?”.

Cuando se observa más detenidamente esta situación, se evidencia que hay poco espacio en el sistema educativo, a la hora abordar este tipo de circunstancias, que no solamente aquejan o afectan el nivel educativo, el nivel académico de los estudiantes y su rendimiento escolar, sino también su dimensión afectiva, su dimensión socioemocional, sentimental y psicológica que es, en últimas, la que trasciende y la que impacta mucho más en el desarrollo psicológico de las personas. Lo anterior lo enfatiza Peña (2021) cuando se refiere a la importancia del aprendizaje socioemocional dentro de la educación, en especial, en la educación básica.



Figura 1. El grave problema de la violencia escolar

Nota. La figura es elaborada a partir de inteligencia artificial. En esta se intenta representar las graves consecuencias que puede tener la problemática de la violencia escolar en los entornos educativos.

Los problemas de conducta

Al abordar los problemas de conducta no se está haciendo referencia específicamente a una conceptualización teórica, aunque se pueda tener; sin embargo, lo importante en este espacio no es tener unos referentes teóricos para poder definir o conceptualizar los problemas de conducta, así como el fenómeno de la violencia escolar y una conceptualización de lo que son las víctimas, los agresores y aquello que está inmerso también en la problemática de la violencia escolar. Es decir, lo que se pretende es tener la posibilidad de brindar un análisis sobre qué es lo que se están haciendo en las instituciones educativas, cómo se intervienen estas problemáticas y, así, lograr tener, cada vez, mejores estrategias para abordar la salud mental en nuestras instituciones y, en consecuencia, poder prevenir y evitar el acoso escolar, la violencia escolar y los problemas de conducta.

Dentro de todo este panorama, también se encuentran situaciones que llevan a tener esperanza. En este sentido, hay varios docentes, personas encargadas del aspecto psicológico en las instituciones educativas

—llámense psicólogos, psicopedagogos u otros profesionales— que se están convirtiendo en protagonistas, al poder lograr la posibilidad de generar nuevas acciones e intervenciones en el sistema y así se pueda incurSIONAR y resolver este tipo de problemáticas. No solo se está trabajando en determinar el enfoque desde el cual se deben abordar estos problemas, sino también en cómo el sistema educativo ha priorizado un enfoque informativo. Lo más importante es tener la posibilidad de encontrar espacios adecuados con estrategias efectivas que ayuden a abordar y a disminuir los problemas de conducta y el fenómeno de la violencia escolar en las instituciones educativas.

Después de esta introducción, que nos lleva también a generar un análisis y reflexión sobre la problemática que se va a abordar en el presente capítulo, se da inicio un marco referencial, basado en algunos elementos importantes que se deber tener en cuenta a la hora de abordar los problemas de conducta y la violencia escolar, y que también invitan asumir a una postura reflexiva sobre lo que el sistema educativo requiere para poder generar espacios donde se traten los temas relacionados con la salud mental en los estudiantes. Es importante aclarar que la salud mental no debe ser vista bajo el paradigma del estigma, donde su ausencia se considera una marca diferenciadora y descalificadora para las personas, lo que lleva a su exclusión (Palacios, 2021).



Figura 2. *Los problemas de conducta*

Nota. Imagen creada con inteligencia artificial en la cual se representa problemas de conducta y sus posibles consecuencias dadas en el contexto escolar.

Lo importante sería...

Un aspecto clave en el abordaje de los problemas de conducta es la creación de ambientes que promuevan una buena salud mental, lo que facilita un proceso de aprendizaje efectivo. Para lograr esto, es fundamental entender el aprendizaje como el proceso mediante el cual los individuos adquieren conocimientos, respondiendo de manera armónica a los aspectos relacionados con la enseñanza. Este proceso no solo involucra factores cognitivos, sino que también debe integrar componentes socioafectivos.

Los escenarios educativos, los ambientes de aprendizaje y las aulas de clase deben estar enfocados a propiciar escenarios que favorezcan la posibilidad de hacer sentir bien a los estudiantes. Teniendo en cuenta lo anterior, y siguiendo a un gran autor referente desde el Psicoanálisis, Donald Winnicott, se contempla que se necesita un ambiente facilitador para el buen desarrollo psicológico. En esta medida, se hace una comparación del escenario escolar con el escenario educativo³, para poder evitar problemas de salud mental o abordar también los problemas de conducta; por lo tanto, se requiere un ambiente facilitador que permita un buen desarrollo psicológico y social en cada uno de los estudiantes.

De esta manera, se podría estar hablando del papel que desempeñan los docentes o de aquellas personas que pueden contribuir a que este ambiente sea facilitador para el buen desarrollo y bienestar emocional. Pero debe ser un docente que tenga la capacidad de integrar los aspectos psicosociales y psicoafectivos de los estudiantes, aspectos de gran importancia para los procesos de aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes, ya que allí se generan dos procesos, lo didáctico y lo socioafectivo (Burbano y Betancourth, 2017).

En consecuencia, se requieren muchos espacios donde los docentes no solamente se encarguen de esa transmisión de conocimientos, sino que también sean personas capaces de generar espacios de comprensión, tanto emocional, psíquica, física, así como dentro de los procesos cognitivos. Pero, lo más importante es que esa comprensión debe ser también a nivel emocional.

³ En esta medida, se compara el escenario escolar, que se refiere al espacio físico y formal de la escuela, con el escenario educativo, que abarca el proceso de enseñanza-aprendizaje y las dinámicas socioemocionales que ocurren dentro y fuera del aula

De esa forma, se pueden hallar estrategias de intervención, en las cuales se puedan encontrar y propiciar espacios que favorecen la salud mental, pero en la medida en que estos escenarios estén cargados de muchos elementos afectivos. Entre estos últimos, el primero tendría que ver con tener mayor tolerancia; si en los espacios educativos hay mayor tolerancia a ciertos elementos psicológicos que los estudiantes presentan como señales de alerta o llamados de atención, y si se les atiende o se les contiene, la salud mental se verá favorecida. Al respecto, los docentes suficientemente buenos son aquellos que tienen las grandes habilidades empáticas con sus estudiantes, que convierten la experiencia educativa en experiencias gratificantes y que favorecen el buen desarrollo psicológico.

De esta manera, es como se empieza a formar una estructura psicológica en los estudiantes que evita los problemas de conducta y que llevan a que los estudiantes tengan la posibilidad de ver en sus docentes aquellos seres en quienes pueden encontrar un espacio de contención a nivel emocional.

Al tener una estructura psicológica, los estudiantes pueden tener un buen desarrollo dentro de la clase, pues puede haber en ellos una ilusión, esperanza, no solamente en relación con su proceso formativo o recorrido académico escolar, sino también esperanza dentro de su proceso y formación a nivel psicológico.

Si tenemos claro qué es lo que prima o lo que debe favorecer en los procesos psicológicos en el contexto educativo, para que los estudiantes tengan la posibilidad de generar buenos procesos de salud mental y que nosotros, como contexto educativo y como docentes, directivos y orientadores y psicólogos, les podemos ofrecer, también es necesario que podamos tener en cuenta aquello que no favorece una muy buena salud mental. Aquello que, de pronto, también puede incrementar los problemas de conducta y, por ende, los procesos que contribuyen a la violencia escolar. Uno de los aspectos que no favorecen la salud mental de los estudiantes es la frustración en el escenario educativo, no solamente desarrollada en aspectos cognitivos, académicos como tal, sino también en experiencias que no son gratificantes para el estudiante.

Si la frustración es lo que prima dentro de las experiencias en el escenario educativo, esto lleva a que se formen a nivel psicológico objetos malos, objetos persecutorios, en el sentido, no de incrementar unos elementos paranoicos en los estudiantes, sino que se convierten en pereza, aburrimiento,

rabia, odio, ira hacia un docente. Constantemente, dentro de esa estructura psicológica están pensando todo el tiempo en ellos; ello no favorece tampoco el espacio de ambiente sano, facilitador y favorable para la educación ni la salud mental de los estudiantes, sino que, por el contrario, se convierten en aquellos elementos que no generan una gran actividad o un deseo de asistir a clases como tal.

En consecuencia, en el estudiante se crea un mecanismo de defensa que se denomina identificación con el agresor, en el cual el estudiante hará lo mismo que hicieron con él, es decir, si ha sido agredido, también podrá agredir. Se genera así un resentimiento psicológico con el docente con quien se ha sentido frustrado, quien se ha convertido en un objeto malo, persecutorio y lleva también a que el estudiante actúe de igual manera. Puede que haya una agresión directa o de manera indirecta. Deja de asistir a clases, hay una alta deserción en esa clase, le coge pereza al aprendizaje, no le dan ganas de estudiar, lo cual, de manera indirecta, es una manera de atacar a ese ser con quien se ha sentido víctima o frustrado. Es decir, el estudiante, a la larga, encontrará mecanismos para hacer que el docente también se sienta frustrado. En el escenario, en el cual prima la frustración, se generan sentimientos de desesperanza y desilusión en los estudiantes.



Figura 3. *Importancia de abordar la problemática de la violencia escolar*

Nota. Imagen creada con inteligencia artificial en la cual se busca representar de manera gráfica la importancia de abordar la problemática de la violencia escolar dentro de las instituciones educativas y del aula.

Entonces, ¿cuáles serían las recomendaciones?

En este capítulo se busca brindar unas recomendaciones específicas, por lo tanto, a la hora de abordar los problemas de conducta, lo más importante es la comunicación; aunque suene muy básico, un aspecto de gran importancia es poder mantener una gran relación y un diálogo estrecho con los estudiantes. Sin importar el enfoque psicológico o pedagógico con el que se aborden tales problemáticas, es necesario tener en cuenta los espacios que se brinden dentro o fuera del aula donde los estudiantes puedan tener escenarios propicios para poder expresar sus pensamientos, emociones y sentimientos, así como también poder identificar sus comportamientos catalogados como negativos y así analizarlos, y generar esquemas de comportamiento diferentes a los que se han venido llevando, buscando, a su vez, las posibles causas que los generan. De esta manera, se estarían creando espacios en los cuales se les brinde a los estudiantes un apoyo emocional dentro del mismo escenario educativo mientras se trabaja de manera paralela en el aspecto psicoterapéutico.

Es importante poder generar espacios de psicoeducación tanto con estudiantes como con padres de familia, en los que se puedan describir y explicar las diferentes maneras en las que se manifiestan los trastornos de conducta en los estudiantes, dentro y fuera de las instituciones educativas. Para ello, la recomendación es hacer énfasis en poder consultar aspectos, tales como la impulsividad, la agresividad, el no acatamiento de normas y reglas, el consumo de sustancias psicoactivas, la depresión, la ansiedad, entre otros factores y síntomas.

En tales sesiones o jornada de formación, capacitación y psicoeducación, también es clave poder discutir la manera cómo impactan tales comportamientos en el rendimiento académico y en la calidad de vida de los estudiantes, sus compañeros, sus familias y sus docentes. De esta forma, se están generando espacios donde no solamente prime la frustración, como se mencionó anteriormente, a partir del señalamiento y el juzgamiento, sino que son espacios en los que debe primar la empatía desde la misma comprensión de tales situaciones difíciles en las que se encuentran muchos estudiantes, en la actualidad.

En cuanto a las técnicas que se pueden utilizar para intervenir en este tipo de problemáticas, son muchas, pero por temas de espacios no es posible

describirlas en este corto escrito. Sin embargo, es necesario brindar espacios en los cuales los estudiantes puedan identificar y cambiar los patrones de conductas que han tenido, además de analizar sus posibles causas y consecuencias. Asimismo, se recomienda una evaluación psicológica y trabajar en alianza con las familias y los docentes y poder generar planes de tratamiento, tanto generales, familiares y personalizados y así poder mejorar tales comportamientos y, por ende, el rendimiento académico y el bienestar emocional, tanto de los estudiantes como de sus familias, ya que la participación de estas en los procesos psicoterapéuticos y psicoeducativos es de gran relevancia, porque, en muchos de los casos, los principales factores desencadenantes están en la dinámica familiar y también inciden en la propia familia.

¿Será que podríamos tener un ejemplo de intervención específico?

A manera de estudio de caso, no hay cómo mostrar un caso específico, pero podría ayudar un esquema general de intervención basado en los siguientes aspectos:

- Primero, se debe realizar una evaluación psicológica, no tanto para diagnosticar ni estigmatizar al estudiante, sino para generar una comprensión del caso, de manera que le ayude al estudiante a identificar sus propios pensamientos, impulsos, motivaciones, sentimientos y comportamientos que se convierten en problemáticos, agresivos o violentos.
- En segunda instancia, se deben identificar las causas subyacentes a tales problemas de conductas, ya sean a nivel individual, biológico, psicológico, familiar o social.
- Crear planes de tratamiento e intervención en lo posible personalizados, a partir de lo encontrado en los puntos anteriores.
- Realizar talleres a nivel psicoeducativo en el aula, junto con el acompañamiento de los procesos psicoterapéuticos individuales.

¿Y qué se puede hacer para contrarrestar los problemas de violencia o de conducta en las escuelas?

En primer lugar, es necesario revisar cómo se está manejando la problemática en la actualidad; desde si los docentes o los directivos consideran que es un problema que o requiere intervención y que “ya pasará”, mostrando y reflejando una actitud de “no es un problema real”. Por otro lado, muchos de los estudiantes que pueden tener este tipo de problemáticas a nivel conductual, pueden estar siendo confundidos como líderes y, por ello, no se realiza una intervención con ellos, ya que se cree que no es un problema y no necesitan ningún tipo de apoyo.

Otro aspecto para revisar es cómo se asume la responsabilidad ante estas situaciones, ya que, por ejemplo, se encuentran comentarios como: “es que los niños pueden resolver los problemas ellos solitos, lo que les falta son herramientas, pero ellos solos pueden. Sin embargo, ¿los niños realmente tienen esa capacidad?”

También podemos encontrar la actitud de responsabilidad que, tanto las familias como la institución pueden adoptar, ya que puede haber escenarios en los que tanto familia y colegio se culpan mutuamente. En ese sentido, ninguno hace nada esperando que el otro haga. En este tipo de casos aparecen ideas déspotas para mitigar la culpa, empiezan a trabajar o a construir estrategias blandas, reaccionarias y sin sentido, solamente por “hacer algo”; es decir, intervenciones muy poco profundas que no influyen en nada positivo, en las que no se hacen evaluaciones de seguimiento a los casos que realmente deben ser tratados. En consecuencia, las acciones que se generan solo están encaminadas al castigo, la sanción y la capacitación, pero solamente “por hacer algo”. Otro agente y protagonista de estas culpas mutuas pueden ser el mismo niño violento, agresor o con problemas de conducta, quien se convierte en depositario perfecto para encontrar un responsable: “la culpa es de ese niño porque no pone de su parte”.

Es así como, antes que dar recomendaciones a manera de recetario que puede que no apliquen en todos casos, lo que se pretende es que se haga una reflexión frente a los siguientes aspectos:

El colegio promoverá los problemas de conducta y el ambiente de agresividad y violencia si:

- Se trabaja bajo una metodología o clima de recompensas y castigos sin llevar a la reflexión, análisis y comprensión de los casos.
- Mantiene actitudes negligentes frente a los estados mentales de los estudiantes y docentes, frente a la dimensión psicológica y emocional de la comunidad educativa: “Como si la educación se limitará única y exclusivamente a lo académico”.
- No tienen claridad frente al control ni la estructura de límites coherentes, cálidos y afectivos, lo que genera mecanismo de control dañinos y poco eficientes frente a la estructuración de cumplimiento de normas y reglas.
- Fomenta el éxito bajo estándares muy altos y muy competitivos entre los estudiantes: hay que ser más y mejor que los demás, hay que compararse con los demás y no con uno mismo. Es importante estar entre los tres primeros para demostrar que son excelentes, si no, soy bueno o malo; en este sentido, unos se convierten en ganadores y, por ende, otros en perdedores. Con ello se podría estar enviando el mensaje “hay que tener más, ser más y si toca, pasar por encima de los demás”. Así, se promueve la competencia interpersonal y no la intrapersonal, dividiendo a los estudiantes en buenos, regulares y malos, juiciosos e indisciplinados, etcétera.

Los colegios deben ser escenarios que se conviertan y brinden un apego seguro, fomentando la ética, la solidaridad y la buena salud mental. No deben ser escenarios para ridiculizar, maltratar o traumatizar.

Glosario

Bullying: es una conducta agresiva y violenta que es deliberada y repetitiva, cuyo objetivo es causar daño, lastimar o molestar a otra persona.

Trastorno de conducta: es un trastorno en el que el individuo puede mostrar comportamientos violentos, impulsivos y agresivos.

Estudiante: persona que asiste a la escuela para lograr un proceso de aprendizaje integral.

Escuela: centro de estudios donde las personas buscan aprender y formarse para el futuro, donde confluyen estrategias pedagógicas y didácticas para lograr una educación integral.

Violencia: es el uso de la fuerza con el propósito de daño o daño físico a otra persona.

Agresividad: es el uso de un comportamiento violento dirigido hacia otra persona.

Violencia escolar: es el uso de violencia en la escuela, incluyendo la violencia verbal, física o psicológica, hacia otros estudiantes o al personal de la escuela.

Agentes escolares: conlleva al grupo de personas que apoyan con su labor el proceso educativo, puede estar conformado por los profesores, personal de apoyo, administrativos y otras personas encargadas de mantener la seguridad, la salud y el bienestar de los estudiantes en la escuela.

Victimización: es el estado de una persona que es dañada o lastimada por la violencia de otra persona.

Perpetradores: son aquellos estudiantes que usan la violencia contra otros en la escuela.

Referencias

- Bermúdez Antúnez, S. (2020). Los medios de comunicación, el periodismo y la representación de la violencia: reproducción y perpetuación. *Quórum Académico*, 17(1), 9-37.
- Burbano Fajardo, D. y Betancourth Zambrano, S. (2017, marzo). El afecto en la relación docente-estudiante. *MedUNAB*, 20(3), 310-318. Universidad <https://doi.org/10.29375/01237047.2729>
- García-Padilla, J. Franco-Montenegro, M., Rico-Ballesteros, R. (2020). Dimensiones facilitadoras y perturbadoras de conducta social en estudiantes de una institución distrital de Barranquilla. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 16(1). <https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1.6>

- Instituto para la Investigación y el Desarrollo de la Educación. (2021). ¿Qué sentido tiene hablar de violencia en la educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, *LI(2)*, 7-12. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.386>
- Lozada-García, R. y Acle-Tomasini, G. (2021). Problemas de conducta en el aula: Construcción del concepto desde la perspectiva de las maestras de primaria. *Revista Iberoamericana de Psicología*, *14(3)*, 131-143. <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/2052>
- Peña García, (2021). La consolidación del aprendizaje socioemocional en la educación primaria. *Panorama*, *15(29)*. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i29.3075>
- Palacios Espinosa, X. (2021). El inestimable costo del estigma de la salud mental *Revista Ciencias de la Salud*, *19(1)*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56265640009>





Capítulo 5

Problemas emocionales y familiares en los escolares

*Addressing emotional and family problems
in schoolchildren*

Elizabeth Ceballos Taborda*

* Psicóloga, especialista en problemas de la infancia y la adolescencia.
Correo electrónico: eceballos@poligran.edu.co

Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo presentar, desde la perspectiva de algunos autores, la experiencia personal en instituciones educativas y en la clínica particular, de acuerdo con algunos conceptos y estrategias que se utilizan en el campo educativo para intervenir en las dificultades que afectan el bienestar emocional de los estudiantes. Es así como se revisará el desarrollo emocional de los niños, niñas y adolescentes, y se podrá notar la influencia y la importancia que tiene la relación familiar del menor con su desenvolvimiento dentro de una institución educativa.

Una de las principales ocupaciones del psico-orientador escolar es promover el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes en el contexto educativo, teniendo en cuenta sus características individuales, familiares, sociales y culturales. Por ello, es importante que los psicólogos escolares encuentren la capacidad de detectar y hacer acompañamiento en estos casos, ofreciendo apoyo psicológico individual o grupal, orientación familiar, asesoramiento a docentes y directivos, así como trabajar de manera interdisciplinar en coordinación con otros profesionales y servicios.

Si se comprenden todas las aristas que intervienen en el desenvolvimiento integral de los menores de edad escolarizados, los problemas emocionales y familiares que ellos pueden experimentar representan una parcela significativa para su desarrollo psíquico, lo cual genera en ellos malestares que hoy en día se nombran como ansiedad, depresión, baja autoestima, conductas disruptivas, violencia, entre otros.

Si bien, conocer las causas específicas de los problemas emocionales de los menores que aquejan a los padres, profesores y psicólogos —en adelante adultos cuidadores— son de suma importancia para abordar asertivamente su acompañamiento, se debe recordar que cada caso es particular y cada sujeto posee distintas maneras de comprender y relacionarse con su

entorno. Por lo tanto, despejar cada una de las causas desborda los propósitos de este capítulo, por ende, solo se mencionarán algunas generales y las más comunes para enfocarnos en las posibilidades de abordaje y acompañamiento desde una institución educativa.

El desarrollo emocional del niño o niña no comienza en el momento en el que se escolariza o cuando empieza a utilizar el lenguaje, sino mucho antes, previo a ser concebido. Con el deseo de los padres de tener un hijo, ya existe en ellos una imagen de su aspecto y comportamiento ideal, se plantean cómo llamarlo y se desea con un género específico, en muchos casos; en otras palabras, antes de existir biológicamente ya este sujeto se encuentra nombrado. En la etapa prenatal este deseo se torna realizable y todo esto, sumado a lo que en adelante ocurrirá será insumo para formar el carácter emocional de este sujeto.

De igual manera, antes de entrar en materia, es necesario tener presente que no todo comportamiento emocional que no se acomode a las expectativas del adulto o de la norma de la institución, significa un problema por resolver, es decir, existen manifestaciones emocionales que no se encuentran dentro de lo normativamente esperado por otro, pero que es pertinente permitir su expresión y comportamiento.

Manifestaciones violentas y disruptivas

Dentro de toda institución que debe impartir normas, incluyendo la institución familiar, se conocen como conductas disruptivas la transgresión de las leyes impuestas, el desafío a la autoridad, el comportamiento verbal o físico agresivo y la falta de empatía. Para la teoría psicológica, desde la teórica psicodinámica y cercana al psicoanálisis, Londoño (2010) reúne en su artículo la manera cómo la agresividad en los escolares se encuentra vinculada con las relaciones establecidas en la familia, las habilidades personales y los estilos de crianza de los cuidadores.

Por su parte, en su artículo “El sujeto infantil y la violencia” (2016), la médica pediatra Rocío Gómez menciona que en la infancia se posee una capacidad para la agresividad y la destrucción que, en muchas ocasiones, es de origen fantasioso y esto se puede notar en el juego de los niños y niñas a la hora de destrozarse juguetes y pelear, pues tanto el odio como el amor hacen parte de la vida humana.

[...] el niño, como sujeto deseante vive el amor, el odio y los conflictos inherentes a la experiencia humana... Amor y odio son una realidad constante. El odio y la agresividad hacen parte también de nuestros vínculos de amor. La más tierna de nuestras relaciones amorosas lleva adherida agresividad, la cual puede incitar al deseo de muerte. Nuestro inconsciente mata incluso por pequeñeces: “me provoca matarlo”, “que se largue”, “que se lo lleve el diablo”, “no me lo soporto más”. Cuando los niños pelean con sus papás, con frecuencia dicen a sus progenitores: “no te quiero”, “váyase”. Todo esto quiere decir “que la muerte se lo lleve”. Por lo tanto, entre estas dos vertientes de amor y odio se van a establecer las relaciones entre los seres humanos. (Gómez, 2016, p. 40)

Entonces, según cómo se manejan las interacciones físicas y verbales en los primeros años de vida, las palabras con las que los padres o los profesores apresuradamente se refieren a los niños en algunos momentos y la manera como estos adultos manejan los comportamientos indeseados por parte de los menores, marcará la pauta con la cual estos últimos van a encontrar y desarrollar herramientas para lidiar con sus emociones en sus años venideros. Se puede decir, hasta este punto, que lo que ocurre en el espectro emocional es un trabajo de la psique del sujeto infantil con el reflejo que este percibe de los adultos que lo educan.

A manera de respuesta, frente al manejo del odio y la agresividad infantil —en los casos de un desarrollo psíquico deseable— se subliman a través del juego, el lenguaje y la correcta adquisición de los diques morales, transformando los deseos más violentos del narcisismo infantil en formas moral y socialmente aceptables para convivir con los otros. Es aquí cuando vemos que los niños, sea cual sea su exposición a la violencia, juegan a eliminar al otro, a desaparecer o a matarlo; pero después del juego pueden seguir compartiendo espacios, atención y cuidado con esos que mataron en el juego. Como segundo recurso está la norma y los límites que inician en el hogar y se trasladan a las instituciones educativas, cuando se instaura el límite para convivir con el otro, se frustra ese deseo más primario y el infante busca resolver su problema de otra manera, lo que no significa que sea fácil, pues pueden aparecer los conflictos emocionales propios y con los demás y, por ende, debe aparecer el oportuno acompañamiento del cuidador para guiarlo en su desarrollo.

Dicho lo anterior, la propuesta no es partir de la creencia que se puede eliminar completamente la idea de agredir o violentar al otro, sabiendo lo antes dicho, más bien, es promover espacios de escucha para ese malestar, ayudar a ponerle nombre, responsabilizar al sujeto de sus actos y como efecto, que asuma las consecuencias naturales que esto conlleva, y si estas consecuencias deben ser impuestas por la institución o la familia, que sean coherentes con su edad y entendimiento.

Conocido lo anterior y en términos prácticos se presenta el siguiente caso: el niño que creía que la agresividad era la norma. Carlos, un niño de 6 años que se mudó con su familia de ciudad por motivos de salud de su madre y sin recibir explicaciones acerca del cambio, llega a su primer día de clases en el nuevo colegio y presenta un comportamiento —esperable en estos casos— de llanto, manifestaciones de no querer estar allí y de extrañar su antigua vida. Es recibido en consejería escolar, ya que se escapó del salón de clase e indica no querer ingresar nuevamente; en este caso, con el fin de brindarle seguridad, regulación y generación de vínculo positivo con el colegio, se le permite estar en la oficina de psicología para tal fin. Los días pasan y los comportamientos de desagrado se tornan en actitudes agresivas, golpes a compañeros, amenazas de muerte a profesores y pares, ataques físicos durante el juego y constantes intentos de escape de la institución.

Las situaciones antes mencionadas terminan siendo atendidas bajo consecuencias normativas a la luz del manual de convivencia; pero, el aspecto emocional que no se regula bajo este mecanismo, tuvo un direccionamiento más complejo y detenido en el tiempo. Durante las reuniones con la familia en torno a las sanciones impuestas al estudiante, se identificaron patrones agresivos por parte del padre hacia la madre y una relación de poder económica y académica en la misma dirección. El diálogo con la familia para acompañar esta dificultad emocional con el menor era enrevesado en el orden que se encontraban a la defensiva ante cualquier solicitud del colegio. Así las cosas, teniendo las barreras para trabajar con la familia, se acudió al trabajo de acompañamiento escolar al niño durante la jornada, brindando un entorno protector que fuera desarmando poco a poco su comportamiento.

Se encontró que el niño, además de replicar algunas maneras de ejercer poder que observaba en el hogar, creía que al colegio se iba a pelear y defenderse del otro, pues, al no estar en su ciudad de origen, creía que

era un lugar peligroso donde no era deseado. Además, su padre por cuestiones laborales, sostenía su estadía en su ciudad de origen y viajaba cada 15 días a la casa de su familia para visitarlos; en estas visitas, se le encargaba al niño a “ser el hombre de la casa” mientras él regresaba, y ¿cuál era la imagen más cercana que Carlos tenía de un hombre? De esta manera, se pudo deducir y aclarar mediante pasaba el tiempo de conversación con el niño, a través de sus palabras y comprensión de estas, el motivo original de su comportamiento. Después de esto, el camino por seguir fue llevarlo a una interpretación diferente de su entorno afectivo y escolar.

Por parte del colegio se propuso una interacción y convivencia con el menor a partir de representar las figuras de autoridad desde una postura de diálogo y también se hicieron intervenciones grupales con el fin de modificar vínculos con sus pares por relaciones empáticas y de confianza.

Manifestaciones de origen ansioso

Como premisa rectora, se dirá que el estrés y la ansiedad como mecanismos de defensa y supervivencia son naturales en el ser humano, así que la meta tampoco es creer y promover en los entornos educativos que estos deben ser eliminados o que existen maneras de borrarlos de nuestras vidas. No obstante, cuando el estrés y la ansiedad aparecen sin estar en peligro real o de manera constante y casi enfermiza, es cuando los profesionales de la salud mental reciben las preguntas: ¿por qué está así?, ¿qué hago con esto?, por parte de profesores o padres que se preocupan por los niños o de adolescentes y quienes buscan al psico orientador, por sus propios medios, para que los guíe en su angustia. Estas manifestaciones ansiosas sin peligro serán el tema del presente capítulo.

Hasta la edad temprana, de 3 a 4 años, es natural que el infante recurra a comportamientos de apego exagerados con su figura segura —los padres o la docente del jardín en el caso de ya estar escolarizado—; sin embargo, más allá de esa edad, se puede considerar como síntoma de ansiedad. Como lo menciona Dio Bleichmar (2005), en su manual de psicoterapia, no significa necesariamente que sea por ansiedad de separarse de esa figura cuidadora (ansiedad por separación), sino porque le resulta una figura conocida frente a una amenaza interior que sufre el niño con su entorno, ya sea relacionarse con pares, temor por entregar una tarea o porque alguien

le parece agresivo. La respuesta del menor a la pregunta ¿qué le pasa o qué siente? suelen ser argumentos para no estar en la actividad como decir que no le gusta y no las razones reales por las que se está alejando de la situación y se está apegado a este adulto protector. Este comportamiento puede apuntalar, como lo dice la autora, “una inseguridad o inhibición creciente, que se estructura como rasgo de carácter o personalidad” (Dio Bleichmar, 2005, p. 81), sobre todo, si los adultos también justifican su comportamiento.

Para seguir con los comportamientos de apego que pueden desencadenar en dificultades emocionales ansiosas, en la experiencia con niños en etapa preescolar, los cuales, según los estereotipos educativos, ya se encuentran en edad biológica para ser escolarizados, no sería prudente afirmar que todos se encuentran psíquica y emocionalmente listos para este reto y forzar por el motivo que sea esta inmersión a la escolarización, cuando el menor no se encuentra preparado también suele ser precedente de un carácter ansioso para los siguientes años escolares.

En relación con la sobreprotección o la desprotección familiar, como precursor de la inseguridad y ansiedad, ya se puede notar que las manifestaciones ansiosas se encuentran relacionadas con el tipo de apego que ha desarrollado el infante con sus cuidadores y estas manifestaciones no solo se quedan en el ámbito emocional, sino que también permean los ámbitos académico y social, llegando, en algunos casos, al fracaso y deserción escolar. Para ilustrar mejor este apartado, a continuación, serán descritos dos casos en los que se pueden notar estos síntomas ansiosos en niños de etapa primaria.

Tanto Pedro como Juanita se encuentran estudiando en un colegio que cuenta con preescolar-jardín (desde los 2 años), primaria y bachillerato. Estos niños vienen estudiando desde preescolar en la institución y pasan a primaria, por lo que dicha transición no supone tanto choque al seguir con los mismos compañeros y en la misma institución; sin embargo, el reto se encuentra en la autonomía y la exigencia académica que les impone estar en la sección de primaria, así como el cambio de docente. Ambos casos llegan como queja por parte de sus profesores a la oficina de consejería escolar, en la medida en que les preocupa los llantos repentinos, la falta de asistencia a clase, la falta de creación de vínculos con pares, la angustia en las clases y los conflictos de convivencia que ambos niños

presentan en sus aulas. Por consiguiente, se empieza con observación e indagación por parte de psico orientación para abordar de la mejor manera cada caso:

En el caso de Juanita, se observa que es la única niña de su grado que aún es llevada por sus padres hasta el aula de clase, pues no la despiden en la puerta del colegio, como ocurre con los demás estudiantes. Su madre en esta rutina matutina de manera verbal y constante manifiesta que “es muy dura la madrugada”, que “le da pesar que le dé frío a su niña durante el día”, que le gustaría que “le dejaran tener celular para que se pudiera comunicar con ella ante cualquier urgencia”; comentarios que escucha su hija, profesores y estudiantes, además, algunas veces, es vista llorando al despedirse de la menor.

Con Juanita ocurre, entonces, que no puede ir al baño durante la jornada escolar porque siente miedo, cree que sus compañeros cuando están compartiendo y disfrutando posiblemente se están burlando de ella, manifiesta tener algún dolor a la hora de presentar una tarea o examen, por esto no cumple con los solicitado en clase y cuando falta, el motivo que expresa su mamá es que ese día estaba haciendo mucho frío y por eso no la llevó.

Por su parte, Pedro busca diariamente a su profesor o a la psicóloga para decirle que algún niño le pegó o lo agredió verbalmente, dice que le hacen manoteo y que no tiene amigos, porque no juegan lo que él les propone. Su madre, en la misma dinámica de su hijo, traslada exactamente las mismas palabras que él dice a las directivas de la institución, exigiendo cambios y consecuencias para los demás niños.

A la hora de abordar las situaciones de agresión que Pedro manifiesta, los demás compañeros no saben por qué están siendo acusados o relatan que tuvieron una interacción con Pedro para ellos natural y sin ningún tipo de agresión. Dado esto, se procura hacer una observación no participativa y a distancia del día escolar de este menor, encontrando que los típicos conflictos infantiles e interacciones como hacer fila en la tienda, elegir el líder en el juego, apostar carreras y demás actividades propias escolares son para Pedro una amenaza a su bienestar y un ataque, por lo tanto, su comportamiento se desencadena en llanto y acusaciones de agresiones que no han ocurrido exactamente como las cuenta.

En ambos casos, se profundizó entrevistando a los padres para indagar por pautas de crianza y para proponer en conjunto maneras de gestionar estas

dificultades emocionales que preocupan a la institución. Como resultado, fue necesario psicoeducar tanto a padres como a profesores, toda vez que, y como se mencionó antes, cada proceso toma su tiempo y su ruta para ser encauzado. A los profesores fue necesario recordarles la necesidad de tener en sus aulas un ambiente dispuesto a escuchar y dialogar, de igual manera, generar espacios seguros donde inviten a sus estudiantes a sentirse cómodos, resguardados y con oportunidad de gestionar sus emociones.

En cuanto a padres de familia, se recomendaron estrategias encaminadas al fortalecimiento de la autonomía de los niños en casa, a introducir el sentido de la frustración y la pérdida como aspectos naturales de la vida, a ser un polo a tierra de las emociones de sus hijos y no replicadores automáticos de estas sin hacerles ningún tipo de filtro que cuestione o mitigue lo que sus hijos están sintiendo.

Las dificultades en la adolescencia

Precisamente, para este grupo etario existen posturas desde el psicoanálisis que orientan a los cuidadores, a partir de la comprensión de este momento como un proceso y no como una etapa específica. Al respecto, como cuidadores también se pueden ver envueltos en angustias relacionadas con el manejo de los conflictos emocionales que los adolescentes sufren, ya que no son los niños que solían tener los comportamientos antes conocidos, sus problemas cambian y la manera de abordarlos también debe cambiar.

Para soportar lo anterior, nos remitimos a *La locura adolescente. Psicoanálisis de una edad en crisis*, de Didier Laurus (2005, p. 44), donde discute el lugar que ocupa el adolescente, al no ser ni un adulto ni un infante y reflexiona sobre el trabajo de metapsicología de Freud, en la que se define la adolescencia como un “proceso de transformación difícil en el plano psíquico que raramente transcurre sin obstáculos, sin sobresaltos, sin alternancia de tensión y descarga de la tensión”. Tesis similares proponen Ana Freud (1936) y Mannoni *et al.* (2012) cuando hablan de que lo “normal” en la adolescencia es el conflicto con ellos mismos y con lo que hasta el momento ha representado autoridad o influjo sobre sus vidas, por lo que advierten que una armonía total y sin dificultades es, por el contrario, un síntoma de anomalía en esta fase de la vida.

Con la anterior introducción, se entenderá, entonces, que es esperable en los adolescentes que pasen por situaciones de desequilibrio, duelo, angustias y pérdidas desde el punto de vista psíquico. Con respecto a las manifestaciones disruptivas, por ejemplo, estas, además de lo que puede ser un resultado de la falta de instauración adecuada de la norma en la primera infancia, suelen ser actitudes en respuesta contestataria a la norma del adulto o a las imposiciones que el sistema en el que está inmerso le aplica, ya que están cuestionando todo lo impuesto para llegar a sus propias conjeturas y crear sus propias ideologías de vida. Lo anterior, en ningún momento, significa que el cuidador retire los límites y las normas, debe seguir sosteniendo una figura de autoridad y apego seguro —comprendiendo que la autoridad y el amor no se contradicen, van de la mano—; en todo caso, debe evitar creerse amigo del adolescente y aunque va a sentir un rechazo por parte de este, debe estar siempre cerca, no para empujar, pero tampoco para truncar la adolescencia.

Con la adolescencia ocurren diferencias en cuanto a la manera de gestionar las dificultades emocionales, pues no solo basta con las herramientas que se tienen desde la infancia al valerse del lenguaje para nombrar y manifestarse, y así el adulto entienda lo que le pasa y pueda ayudarlo, sino que es necesario tomar acción y hacerse cargo de eso nuevo que está experimentado.

Caso 2, lo necesaria que es la falta: Camila es una estudiante de bachillerato que constantemente es enviada a la oficina de consejería estudiantil por sus docentes, debido a su comportamiento displicente y a sus comentarios abiertos de estar aburrida con todo. Sus expresiones más comunes son “este colegio no tiene nada nuevo que enseñarme”, “hoy no tenía ganas de venir”, “nada me emociona”. A la hora de entablar conversación con ella en la oficina de psico orientación, inicialmente, pone una barrera para hablar de lo que ocurre, dice que sus papás no “creen en los psicólogos” y que nadie va a entender lo que ella siente, “prefiero esperar hasta el día que no quiera seguir más”. Adicional a esto, los docentes han tenido que llamarle la atención por su actitud desafiante y faltas de respeto hacia ellos.

A oídos de muchos, estas manifestaciones generan alerta por indicar posiblemente deseos de no querer vivir y de no tener apego o emoción hacia algo que la motive. En efecto, sí ocurre algo de falta de deseo o de no encontrar en qué cosas o actividades ponerlo, deducción inicial a la que

se llega cuando después de generar vínculo empático con ella y que empezara a hablar de lo que quisiera, se descubrió que en cuanto actividad lúdica que conocieran sus padres, la inscriben para que tenga todas las oportunidades posibles de sobresalir; además de ser una manera de que no esté sola en casa, pues son profesionales muy ocupados en sus respectivos trabajos y casi no comparten tiempo juntos. Las posibilidades no solo son de tipo académico, sino viajes, ropa y gustos, en general, sin que sean, en muchos casos, una aspiración para ella.

En las reuniones con los padres, derivadas de las preocupaciones de los docentes, se pudieron notar rastros de un estilo de crianza atravesado por un temor a asumir su lugar de educadores de su hija y por esto prefieren, en este caso, que sea ocupado por una actividad externa que haga el ejercicio de cuidar y educar. Con respecto a su hija, se les habló acerca de lo necesaria que es la falta en su vida para poder desear, para tomarse un tiempo y planear cómo va a conseguir algo que se le dificulta tener, pues esto puede generar cambios de actitud frente a las cosas que la rodean.

Antes, unos datos importantes

En el presente capítulo se ha abordado el tema con una mirada teórica y basada en experiencias clínicas, empero, los datos cuantitativos que demuestran una realidad matemática de la población colombiana brindan un panorama con una medición más global de la realidad en tiempo y lugar, de tal modo que, si se revisan los últimos 5 años y teniendo presente la pandemia de COVID-19, la cual exacerbó los diagnósticos en salud mental debido a la incertidumbre, el aislamiento y demás cambios en la panorámica de la humanidad, se encuentra a Martínez-Cabezas *et al.* (2024), con un estudio de ansiedad y depresión antes y durante la pandemia, que arrojó un aumento en la prevalencia de estos dos componentes en mujeres con respecto a los hombres y en adolescentes (de 12 a 17 años), en comparación los adultos (mayores de 18 años). Dicho de otra forma, las mujeres adolescentes son el grupo de personas con mayor vulnerabilidad y afectación en lo que se refiere a depresión y ansiedad.

Depression and anxiety in Colombia during the COVID-19 pandemic

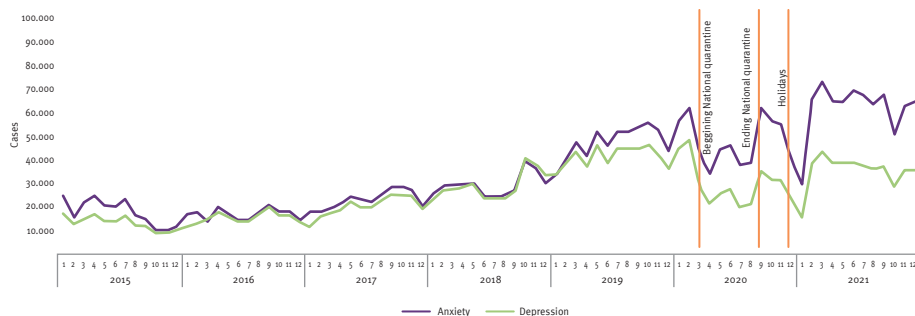


Figura 1. Casos por trastorno de ansiedad y depresión

Nota. La gráfica muestra el número de casos por trastornos de ansiedad y depresión 2015-2021 por año y mes en Colombia, todas las edades, todos los sexos.

Fuente: Martínez-Cabezas *et al.* (2024).

Este estudio permite concluir que, el reto de las instituciones educativas de saber acompañar los problemas emocionales y de salud mental de la comunidad educativa es aún más grande en la actualidad, por mencionar algunos están la creciente demanda de atención psicológica a tener más personas de la comunidad educativa con esta necesidad y la implementación de programas en promoción y prevención en salud mental que incluyan actividades de educación emocional y desarrollo de habilidades sociales.

La importancia del juego

Como se mencionó en el apartado de las manifestaciones disruptivas, el juego es el mecanismo por excelencia para sublimar deseos violentos, pero también es necesario para comprender lo que pasa alrededor del mundo de ese niño o niña que juega. Este replica, a su manera, lo que observa y escucha en su casa, hace sus propias interpretaciones, como lo indican Langer *et al.* (s. f., p. 78):

[...] el juego, en tanto que manifestación de deseos, fantasías y conflictos, permite al niño un trabajo mental de elaboración de los

afectos, el cual lo ayuda a comprenderse y a comprender mejor el ambiente externo, permite el paso de un mundo egocéntrico a un mundo sociocéntrico.

En este mismo sentido, si bien el juego dirigido por el adulto y basado en productos hechos para actividades específicas son necesarios para fines pedagógicos y cognitivos, en el aspecto emocional no hay nada mejor que permitir el juego libre del niño valiéndose de lo que tenga en su ambiente y sin ser intervenido por el adulto, aquí precisamente se da más oportunidad a su interpretación del mundo y al desarrollo de la creatividad.

Estrategias para docentes y personal educativo

- Debido a que el aspecto emocional es transversal a los demás aspectos que rodean la vida de un escolar (lo académico, social, nutricional y comportamental), es preciso fortalecer los espacios que eduquen acerca del acompañamiento emocional, que, en ocasiones, como lo ha enseñado el ejercicio de la clínica, se puede alcanzar con ofrecer un espacio para escuchar. Esto, en los casos en los cuales el menor ya tenga un crecimiento en el uso del lenguaje; así lo menciona Anna Freud (1965, p. 101):

Después de completarse el desarrollo del lenguaje, por ejemplo, la ira y el odio pueden encontrar en las palabras una descarga nueva, comparativamente inofensiva, en lugar de verse limitados a fantasías incontroladas y acciones dañosas.

- Validar las emociones de los estudiantes, pero no engancharse con ellas; es decir, reconocer que el niño, niña o adolescente siente una emoción displacentera y, en algunas ocasiones, esta emoción está dirigida propiamente al adulto que lo acompaña; esto no significa que el adulto pueda igualarse, porque también se alteró o como una manera de enseñarle al menor cómo se ve y se siente lo que acabó de hacer.
- La importancia de la norma y el límite: se debe comprender que, como institución, la familia tiene una tarea fundamental en la medida en que es el ambiente en el cual el individuo debe aprender a adaptarse a la sociedad y esto se hace a partir de identificaciones

con la ley y la norma. No temer a ser la figura de autoridad, pues no es contradictorio con la figura de apego amoroso. Si un menor tiene un problema y sus cuidadores son sus amigos, ¿a quién va a ver como figura segura para pedir ayuda?

- Crear un clima de confianza y respeto ya sea en el aula de clases, en la oficina de consejería o en el lugar donde se haga la intervención, esto permite que los estudiantes se sientan escuchados, valorados y apoyados.
- Fomentar la expresión de las emociones mediante actividades artísticas, lúdicas, reflexivas o a través del diálogo.
- Detectar e intervenir ante posibles señales de alerta, como cambios repentinos de conducta o rendimiento académico, aislamiento social o agresividad.
- Explorar la interpretación que el menor le da a la sensación o emoción que experimenta, ayudándole a verbalizar lo que la genera y a reconocer cómo se manifiesta en su cuerpo, en su conducta y en su vida cotidiana.
- Invitar y acompañar en la búsqueda de nuevas formas de afrontar la dificultad emocional que atraviesa el estudiante, de manera que estas nuevas formas sean más adaptativas y saludables.
- Como psicólogo educativo, mantener serenidad y determinación en la intervención de las crisis dentro del plantel y frente a los padres de familia, esto genera en el ambiente una sensación de confianza y, por ende, una oportunidad para dilucidar la situación.
- No infantilizar la situación o al menor cuando se le habla; es decir, utilizar un lenguaje claro y cercano, pero no anómalo y pueril para dirigirse al estudiante. Como se mencionó antes, no pretender ser amigo del estudiante o tratar de hablar y actuar como este; recordemos que no está buscando un par, está necesitando ayuda de alguien que debe saber guiarlo.
- Animar al estudiante a que empiece a hablar de lo que desee, así no vaya directo a la conversación objeto del problema, es importante hacerle sentir que todo lo que dice tiene un valor, además,

esto genera vínculo empático para cuando se decida a hablar del problema.

- Hacer el encuadre de cuál es el tipo de intervención que se hace desde el colegio, hacerle saber que es un lugar seguro para hablar, pero que, por ser menor de edad escolarizado, es importante que los padres o los profesores tengan alguna información relevante para su proceso académico. Esto último puede ser consensuado con el adolescente, según la información y la situación.
- Orientar y derivar a los estudiantes y sus familias a procesos de psicología externa, toda vez que dentro del ejercicio de la psicología educativa en las instituciones no es posible llevar un proceso clínico tan estricto que permita esclarecer un diagnóstico y tratamiento.
- Promover siempre la amalgama colegio, familia y proceso externo —en caso de que se requiera o exista este último—, con el fin de obtener mejores resultados frente a las situaciones que se van a atender.
- Brindar información y formación sobre temas relacionados con la salud emocional, la prevención del acoso escolar y las habilidades para la vida a la comunidad educativa. Escuelas de padres, capacitaciones a docentes e intervenciones en el aula directamente con los estudiantes.
- Proponer espacios dentro del horario académico que estén dispuestos a enseñar inteligencia emocional a partir de talleres e intervenciones del psicólogo escolar. Lo anterior educa a la comunidad educativa acerca de la importancia que se le da al tema y permite que el psicólogo tenga cercanía con todos los estudiantes para hacer observaciones y posibles impresiones diagnósticas que le ayuden a la detección de problemas.

Glosario

Diques morales: hace referencia a un muro que contiene el desborde; se refiere a la instauración de la ley.

Inconsciente: como adjetivo designa los procesos mentales que no son materia de la atención consciente en un momento dado.

Narcisismo infantil: referente al egoísmo y egocentrismo que se experimenta en la infancia.

Psique o psiquismo: referencia a los procesos psicológicos que Freud denominó inconsciente, preconscious y consciente. Es la capacidad de transmitir y transformar una energía determinada y su diferenciación en sistemas o instancias. Disposición y organización interna.

Sublimación: en psicoanálisis, transformación de los impulsos instintivos en actos más aceptados desde el punto de vista moral o social.

Referencias

- Dio Bleichmar, E. (2005). *Manual de psicoterapia de la relación padres e hijos*. Ediciones Paidós.
- Freud, A. (1965). El yo y el ello en la pubertad. En *El yo y los mecanismos de defensa* (pp. 151-166, Y. de Cárcamo y C. Cárcamo, trad.; 4.ª ed.). Paidós. Obra original publicada en 1936.
- Freud, A. (1985). *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*. Ediciones Paidós.
- Gómez-Gallego, R. (2016). El sujeto infantil y la violencia. *Revista Facultad De Odontología Universidad De Antioquia*, 6(1), 37-43. <https://doi.org/10.17533/udea.rfo.26843>
- Langer, M. de los Ríos, A. Salamanca, R. Ramírez, H. Dapena, J. Vargas, P. Amaya, G. Ramírez, M y Vásquez, E. (s. f.). *Seminario sobre relaciones entre padres e hijos*. Universidad de Antioquia. Bienestar universitario. Orientación y Consejería.
- Lauru, D. (2005). *La locura adolescente. Psicoanálisis de una edad en crisis* (1.ª ed.). Nueva Visión.
- Londoño Bernal, L. V. (2010). Agresividad en niños y niñas, una mirada desde la Psicología Dinámica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 31, 274-293. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/45/99>
- Mannoni, O., Deluz, A., Gibello, B. y Hébrard, J. (2012). *La crisis de la adolescencia*. Editorial Gedisa.

Martínez-Cabezas, S., Pinilla-Roncancio, M., Carrasquilla, G., Casas, G., González-Urbe, C. (2024). Prevalence of Depression and Anxiety in Colombia: What happened during COVID-19 pandemic? *Plos One* 19(10): e0282760. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0282760>



Capítulo 6

Riesgo psicosocial en instituciones educativas

Addressing psychosocial risk factors in educational institutions

Julián Andrés Cohecha Ocampo*

* Docente del Programa de Psicología del Politécnico Grancolombiano. Sede Medellín.

Introducción

La educación es parte fundamental en el desarrollo del ser humano, pero, a su vez, puede ser un entorno en el que se presenten diversas situaciones de riesgo psicosocial que afectan tanto a estudiantes como a docentes. Este capítulo tiene como objetivo analizar y prevenir el riesgo psicosocial que se puede presentar en instituciones educativas, comprendiendo su contexto y reafirmando la importancia de abordar este tema en escenarios educativos.

En su contexto, las instituciones educativas están sujetas a factores que pueden generar riesgos psicosociales, como, por ejemplo, la presión académica, la competitividad, la falta de recursos, la violencia, los problemas familiares, entre otros. Además, la sociedad actual se enfrenta a retos, como los cambios en las dinámicas familiares y el avance tecnológico, que también pueden influir en la aparición de situaciones de riesgo psicosocial en los colegios. Por ello, es fundamental comprender el contexto en el que se desarrolla el riesgo psicosocial en las instituciones educativas, ya que esto nos permite identificar las características particulares de cada entorno y, en consecuencia, diseñar estrategias efectivas de prevención y atención.

El riesgo psicosocial tiene implicaciones significativas en el bienestar y el desarrollo de los estudiantes y el personal docente. La salud mental de las personas es determinante en su capacidad de aprender, adaptarse y alcanzar logros académicos. Por lo tanto, abordar el riesgo psicosocial en el ámbito educativo es fundamental, ya que permite crear entornos seguros, promover la salud mental, prevenir la aparición de problemas de salud física y emocional, así como fomentar el desarrollo integral de los miembros de la comunidad. Además, el trabajo en la gestión del riesgo psicosocial se suma a la formación de habilidades socioemocionales en los estudiantes, fortaleciendo su resiliencia y preparándolos para enfrentar los desafíos de la vida.

Si se reconoce la importancia de abordar este tema, se establece una base para la implementación de estrategias que promuevan la salud mental en las instituciones educativas, lo que genera un ambiente propicio para el aprendizaje, el crecimiento personal y el bienestar de todos los actores.

En los siguientes apartados, exploraremos en mayor detalle los conceptos clave del riesgo psicosocial, las manifestaciones específicas en el entorno educativo, sus consecuencias y las medidas preventivas y de intervención que pueden implementarse para gestionarlo de manera efectiva.

Definición de riesgo psicosocial

El riesgo psicosocial hace referencia a las condiciones laborales o del entorno que pueden afectar negativamente la salud mental y social de las personas. En el contexto de las instituciones educativas, el riesgo psicosocial se relaciona con los factores que pueden generar estrés, ansiedad, agotamiento emocional y otros problemas de salud mental, tanto en estudiantes como en el personal docente.

Las características del riesgo psicosocial en el ámbito educativo son diversas. Estas pueden incluir una alta carga de trabajo, la presión por alcanzar metas académicas, la falta de apoyo y reconocimiento, la violencia o el acoso escolar, la escasez de recursos para el desarrollo adecuado de la labor educativa, entre otros. Estas condiciones pueden generar un ambiente negativo y perjudicial tanto para la salud como para el bienestar de los miembros de la comunidad educativa.

Cuando hablamos de presión académica, nos referimos a la exigencia de cumplir con altos estándares académicos, alcanzar resultados sobresalientes y enfrentar un constante nivel de competencia entre los estudiantes. Esto puede generar estrés y rasgos ansiosos, ya que los estudiantes se sienten presionados por obtener buenas calificaciones, cumplir con las expectativas de sus padres y maestros, así como competir con sus compañeros. Algunos ejemplos de esta presión académica pueden ser los exámenes constantes que determinan las calificaciones y el futuro académico de los estudiantes, las altas expectativas de los padres y maestros para obtener calificaciones sobresalientes en todas las asignaturas y la competencia entre estudiantes para clasificar en los primeros lugares de la clase.

En relación con la sobrecarga de trabajo, debemos señalar la cantidad abrumadora de tareas y responsabilidades que el personal docente enfrenta en su trabajo diario, como la planificación de lecciones, la corrección de exámenes, la atención a las necesidades individuales de los estudiantes, la preparación de informes, la participación en reuniones y la colaboración en actividades extracurriculares. Por ejemplo, los maestros que deben impartir múltiples asignaturas y clases en un solo día, la necesidad de dedicar tiempo adicional fuera del horario escolar para planificar y preparar materiales didácticos, la falta de tiempo para la retroalimentación individualizada a los estudiantes debido a una gran carga de trabajo.

Por otro lado, la violencia y el acoso escolar son factores que también contribuyen al riesgo psicosocial, al derivar en comportamientos agresivos, intimidación, exclusión social y acoso verbal o físico entre los estudiantes; como cuando un estudiante es constantemente intimidado y humillado por sus compañeros de clase, cuando se usan insultos y lenguaje ofensivo para menospreciar a otros y cuando se presentan situaciones de exclusión social y rechazo por parte de un grupo de estudiantes hacia otro.

Si nos fijamos en el ambiente familiar, cuando este es problemático puede aumentar el riesgo psicosocial en los estudiantes, dado que conlleva conflictos familiares constantes, violencia doméstica, divorcio, problemas económicos o negligencia emocional; algunos ejemplos de un ambiente familiar problemático son los conflictos y discusiones constantes entre los padres en el hogar, lo que genera un ambiente tenso y de ansiedad en el estudiante, la exposición a la violencia doméstica, lo cual puede afectar negativamente el bienestar emocional y la estabilidad del estudiante, problemas económicos que causan estrés y preocupación en el estudiante, impactando su rendimiento académico y su bienestar general.

En cuanto a la falta de recursos en las instituciones educativas, podemos ver que esto genera dificultades en la calidad de la educación y afecta el bienestar, tanto de estudiantes como de docentes. La falta de recursos puede ser de tipo económico y humanos, como ausencia de material didáctico adecuado, libros de texto, materiales de laboratorio o recursos tecnológicos. También puede deberse a poco personal docente suficiente que les brinde una atención individualizada a los estudiantes, así como la escasez de recursos económicos para mejorar las instalaciones, lo que dificulta la creación de un entorno educativo propicio para el aprendizaje.

Por lo tanto, es esencial identificar y comprender cuáles son factores que contribuyen al riesgo psicosocial en las instituciones educativas y que impiden implementar estrategias efectivas de prevención y gestión. El abordaje integral de estos aspectos permitirá crear entornos educativos saludables y propicios para el bienestar y el desarrollo de todos los involucrados.

Manifestaciones del riesgo psicosocial en el entorno educativo

El riesgo psicosocial en el entorno educativo se manifiesta de diferentes formas, afectando tanto a los estudiantes como al personal docente. Como ya se mencionó, la presión académica, las altas expectativas de rendimiento, las exigencias constantes y la competencia pueden generar altos niveles de estrés y ansiedad en los estudiantes. Lo anterior puede manifestarse a través de síntomas físicos, como dolores de cabeza o de estómago, problemas de sueño, cambios de apetito y dificultades de concentración. Además, el estrés y la ansiedad pueden interferir con el rendimiento académico y el bienestar general de los estudiantes.

Por su parte, el personal docente enfrenta una gran cantidad de responsabilidades, demandas y expectativas en su labor diaria; a esto se le suma la sobrecarga de trabajo, la falta de recursos, la presión por obtener resultados académicos y la dificultad para conciliar la vida personal y profesional pueden llevar al agotamiento emocional, conocido como *burnout*. El *burnout* se caracteriza por el agotamiento físico y mental, la despersonalización y la disminución de la realización personal. Esto puede afectar la calidad de la enseñanza, la motivación y el compromiso de los docentes.

Por otra parte, el *bullying* y el acoso escolar representan una forma de riesgo psicosocial que afecta, tanto a los estudiantes que lo sufren como a los que lo ejercen. El acoso puede incluir insultos, intimidación, exclusión social, agresiones físicas o verbales, así como el uso de las redes sociales para difundir contenidos ofensivos. Estas situaciones generan un ambiente hostil, ansiedad, miedo, baja autoestima y, en casos extremos, pueden llevar a consecuencias devastadoras como la depresión o el suicidio.

El riesgo psicosocial también puede manifestarse a través de la deserción escolar y los problemas de adaptación. Los estudiantes que enfrentan

dificultades emocionales, académicas o sociales pueden experimentar altos niveles de estrés y frustración, lo que puede llevarlos a abandonar sus estudios. Asimismo, aquellos estudiantes que provienen de entornos familiares disfuncionales o enfrentan situaciones de violencia pueden tener dificultades para adaptarse al entorno escolar y establecer relaciones saludables con sus compañeros y docentes.

Es vital abordar estas manifestaciones del riesgo psicosocial brindando apoyo emocional, implementando estrategias de prevención y promoviendo un clima escolar seguro y positivo. En los siguientes apartados, exploraremos las consecuencias del riesgo psicosocial y las medidas de protección y promoción de la salud psicosocial que pueden implementarse en las instituciones educativas.

Consecuencias del riesgo psicosocial

El riesgo psicosocial en instituciones educativas puede tener diversas consecuencias tanto en el ámbito académico como en la salud mental de los involucrados. El estrés, la ansiedad y el agotamiento emocional pueden dificultar la concentración, el aprendizaje y la retención de información. Además, la presión académica y la falta de apoyo pueden llevar a la disminución del interés por el estudio y la desmotivación, lo que repercute negativamente en el logro de metas educativas, lo cual afecta el rendimiento académico de los estudiantes.

Efectos en la salud mental y física de los involucrados

El estrés crónico, la ansiedad y el *burnout* pueden desencadenar trastornos como la depresión, la ansiedad generalizada y el trastorno de estrés postraumático. Además, la exposición prolongada a situaciones de riesgo psicosocial puede manifestarse en problemas de salud física, como trastornos del sueño, dolores de cabeza, problemas gastrointestinales y debilitamiento del sistema inmunológico, lo que afecta la salud mental y física de los estudiantes y el personal docente.

La sobrecarga de trabajo, el acoso escolar, la falta de apoyo emocional y la presión constante pueden generar desgaste emocional, disminución

de la satisfacción laboral y pérdida de interés por las actividades educativas. Esto puede conducir a una disminución del compromiso, la participación y la calidad de vida en el entorno educativo del personal docente.

Por lo tanto, es esencial abordar las consecuencias del riesgo psicosocial y tomar medidas para prevenir y gestionar estas situaciones. Esto se puede lograr con la implementación de estrategias de apoyo emocional, la promoción de la salud mental, la creación de un ambiente seguro y positivo, así como el fomento de la resiliencia, todo lo cual son acciones clave para contrarrestar los efectos negativos del riesgo psicosocial en las instituciones educativas.

Factores de protección, promoción y buenas prácticas en la gestión del riesgo psicosocial

Para hacer frente al riesgo psicosocial es fundamental implementar estrategias de protección y promoción de la salud mental, así como buenas prácticas en la gestión del riesgo psicosocial. La institución educativa juega un papel clave en la prevención y la gestión del riesgo psicosocial, dado que debe establecer políticas y protocolos para identificar y abordar situaciones de riesgo, promoviendo un ambiente seguro, inclusivo y respetuoso. Además, es importante fomentar una comunicación abierta y fluida entre los miembros de la comunidad educativa, así como involucrar a las familias en el proceso de prevención y gestión del riesgo psicosocial. También es esencial implementar estrategias de intervención y brindar apoyo emocional a los estudiantes que enfrentan situaciones de riesgo psicosocial, como incluir la creación de programas de orientación y apoyo psicológico, el establecimiento de espacios seguros de expresión emocional, la promoción de habilidades socioemocionales y la implementación de técnicas de gestión del estrés y la ansiedad. Asimismo, es importante identificar y abordar de manera oportuna casos de *bullying*, acoso escolar o cualquier forma de violencia en el entorno educativo.

Por su parte, el personal docente también desempeña un papel fundamental en la prevención y la gestión del riesgo psicosocial. Por lo anterior, es necesario proporcionar formación y capacitación en el manejo de situaciones de riesgo, estrategias de apoyo emocional, detección temprana de problemas de salud mental y promoción de un clima escolar positivo. La

capacitación del personal docente les permitirá brindar un mejor acompañamiento a los estudiantes, promoviendo su bienestar y desarrollo integral; pero es indispensable la participación de toda la comunidad educativa. Es decir, padres, madres, estudiantes, personal docente y personal administrativo deben trabajar en conjunto para crear un entorno favorable para el bienestar psicosocial, lo que implica fomentar la comunicación y el diálogo, promover la empatía y el respeto, así como realizar actividades que fortalezcan los lazos comunitarios y el sentido de pertenencia.

Al implementar estos factores de protección y promoción de la salud mental, se contribuye a la creación de entornos educativos saludables, inclusivos y propicios para el desarrollo integral de los estudiantes y el bienestar del personal docente; pero, además, se debe sumar la implementación de buenas prácticas que promuevan la prevención, la atención y la resolución de situaciones de riesgo, como la implementación de protocolos claros y efectivos para prevenir y abordar situaciones de riesgo psicosocial, que contemplen la identificación temprana de casos, los mecanismos de comunicación interna y externa, las acciones por seguir, así como las medidas de apoyo y protección para las personas involucradas. Por último, es importante que estos protocolos se divulguen ampliamente en la comunidad educativa y se actualicen de manera periódica.

Por otra parte, es importante crear un clima escolar positivo y seguro, el cual es fundamental para prevenir el riesgo psicosocial, ya que promueve valores como el respeto, la empatía, la tolerancia y la inclusión. Asimismo, es necesario establecer normas claras de convivencia y desarrollar estrategias de prevención del *bullying* y el acoso escolar, implementando medidas para garantizar la seguridad física en la institución mediante una supervisión adecuada de espacios comunes y la implementación de medidas de seguridad.

Las habilidades socioemocionales son fundamentales para el desarrollo de una buena salud psicosocial. Por lo tanto, se deben implementar programas y actividades que promuevan el desarrollo de estas habilidades, tanto en los estudiantes como en el personal docente. Estas habilidades incluyen la inteligencia emocional, la empatía, la resolución de conflictos, la comunicación asertiva y la autoestima. Al fortalecer estas habilidades, se proporcionan herramientas efectivas para afrontar situaciones de riesgo y fomentar el bienestar emocional. También es importante crear espacios de

diálogo y participación que les permitan a los miembros de la comunidad educativa expresar sus inquietudes, resolver conflictos y tomar decisiones conjuntas. Estos espacios pueden incluir la implementación de consejos estudiantiles, comités de convivencia, grupos de apoyo y reuniones periódicas para el intercambio de ideas. Por último, la participación de todos los actores involucrados en la resolución de conflictos promueve un ambiente de colaboración y facilita la identificación y el abordaje de situaciones de riesgo psicosocial.

La implementación de estas buenas prácticas en la gestión del riesgo psicosocial contribuye a crear un entorno educativo saludable, seguro y propicio para el bienestar de los estudiantes y el personal docente. Estas acciones fomentan una cultura de prevención y atención del riesgo psicosocial, puesto que se promueve la salud mental de toda la comunidad educativa.

Conclusiones

En este apartado final se presentan las conclusiones generales del capítulo sobre el riesgo psicosocial en instituciones educativas. Se abordan los aspectos clave discutidos a lo largo del capítulo y se resaltan las reflexiones finales sobre la importancia de atender el riesgo psicosocial en el ámbito educativo.

El capítulo ha explorado de manera integral el riesgo psicosocial en el entorno educativo. Se han identificado varios factores que contribuyen a este riesgo, entre ellos, la presión académica, la sobrecarga de trabajo, la violencia y el acoso escolar, el ambiente familiar problemático y la falta de recursos.

Se ha analizado en profundidad cómo estos factores afectan a los estudiantes y al personal docente. Por ejemplo, se ha destacado la presión académica y la competencia entre estudiantes como generadoras de estrés y ansiedad en los estudiantes. Además, se ha abordado el impacto del riesgo psicosocial en el rendimiento académico, la salud mental y física, así como la pérdida de motivación y el deterioro del bienestar emocional. Se ha subrayado la importancia de la prevención y la gestión del riesgo psicosocial en el ámbito educativo. Se han propuesto estrategias para promover un entorno seguro y saludable, como la implementación de

protocolos de prevención y atención, la promoción de habilidades socio-emocionales, la participación de la comunidad educativa y la creación de espacios de diálogo y resolución de conflictos.

Asimismo, se ha enfatizado la necesidad de investigar más en este campo y mejorar las prácticas educativas, resaltando la importancia de la formación del personal docente, la colaboración interdisciplinaria, el fortalecimiento de la educación socioemocional y la evaluación continua de las acciones implementadas.

En resumen, este capítulo ha abordado de manera integral el riesgo psicosocial en instituciones educativas, se ha resaltado la importancia de comprender y atender estos factores para promover un entorno educativo saludable y propicio para el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes y el personal docente. Esta atención no recae únicamente en los educadores, sino que es responsabilidad de todos los actores educativos, incluyendo responsables de políticas educativas, padres y la comunidad, en general.

Es crucial reconocer que el bienestar emocional y mental de los estudiantes es un componente esencial para lograr un rendimiento académico óptimo y promover su crecimiento personal. El estrés, la ansiedad y otros problemas relacionados con el riesgo psicosocial pueden interferir negativamente en el aprendizaje, el desarrollo socioemocional y la calidad de vida de los estudiantes.

La importancia de atender el riesgo psicosocial radica en la necesidad de promover un enfoque integral en el entorno educativo, lo que implica considerar no solo los aspectos académicos, sino también los factores individuales, familiares, escolares y sociales que pueden contribuir al riesgo psicosocial. Es necesario brindar apoyo emocional y promover habilidades socioemocionales en los estudiantes, así como implementar estrategias de prevención y gestión del riesgo, propendiendo a la colaboración y la participación de todos los actores educativos.

Por su parte, los responsables de políticas educativas deben priorizar la atención al riesgo psicosocial, asegurando la asignación de recursos adecuados y la implementación de políticas inclusivas. Los padres deben fomentar un ambiente familiar seguro y de apoyo, así como estar atentos a las señales de riesgo psicosocial en sus hijos. La comunidad educativa, en

su conjunto, debe trabajar de manera mancomunada para crear un clima escolar positivo y seguro, donde se promueva la empatía, el respeto y la resolución pacífica de conflictos.

En última instancia, atender el riesgo psicosocial en instituciones educativas es un compromiso continuo. Se requiere investigación constante, implementación de buenas prácticas y evaluación regular de las acciones emprendidas. Al hacerlo, estaremos construyendo un entorno educativo que les brinde a los estudiantes las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos emocionales, promover su bienestar y maximizar su potencial académico y personal.

Recomendaciones

En este apartado se presentan recomendaciones para futuras investigaciones y prácticas relacionadas con la gestión del riesgo psicosocial en el ámbito educativo. Se identifican áreas que requieren mayor investigación y se proponen acciones para mejorar la gestión del riesgo psicosocial. Sin embargo, algunas áreas requieren mayor investigación en el ámbito del riesgo psicosocial en instituciones educativas y que podrían explorarse son:

- Efectos a largo plazo: se necesita investigación adicional para comprender mejor los efectos a largo plazo del riesgo psicosocial en el entorno educativo. Esto incluye evaluar cómo las experiencias de estrés y ansiedad en la etapa escolar pueden influir en la salud mental y el bienestar de los individuos en la vida adulta.
- Intervenciones eficaces: se deben llevar a cabo estudios para evaluar la efectividad de diferentes intervenciones en la prevención y la gestión del riesgo psicosocial. Esto incluye la evaluación de programas de promoción de la salud mental, estrategias de apoyo emocional y enfoques para fomentar un clima escolar positivo y seguro.
- Investigación intercultural: es importante llevar a cabo investigaciones que aborden las diferencias culturales y contextuales en relación con el riesgo psicosocial en instituciones educativas. Esto ayudará a identificar enfoques y estrategias más adecuados

y culturalmente sensibles para la prevención y la gestión del riesgo psicosocial en diferentes contextos educativos.

Otras áreas que también se pueden explorar incluyen el impacto del riesgo psicosocial en diferentes etapas educativas (preescolar, primaria, secundaria, etcétera), la relación entre el riesgo psicosocial y el rendimiento académico de los estudiantes, el papel que desempeña la tecnología y las redes sociales en la manifestación y la gestión del riesgo psicosocial, la influencia de factores socioeconómicos en la aparición del riesgo psicosocial en entornos educativos, la eficacia de diferentes intervenciones y estrategias de prevención y gestión del riesgo psicosocial.

Glosario

Riesgo psicosocial: se refiere a las condiciones y los factores en el entorno educativo que pueden afectar negativamente la salud mental y emocional de los estudiantes y el personal docente.

Presión académica: la demanda constante de cumplir con altos estándares académicos, que puede generar estrés y ansiedad en los estudiantes debido a la competencia y la carga de trabajo.

Sobrecarga de trabajo: el exceso de tareas y responsabilidades que enfrenta el personal docente, lo que puede llevar al agotamiento y al desgaste emocional.

Violencia y acoso escolar: comportamientos agresivos y hostiles, como el *bullying*, el acoso y la violencia, que pueden contribuir al riesgo psicosocial en las instituciones educativas.

Ambiente familiar problemático: problemas familiares como conflictos, divorcios, violencia doméstica o dificultades económicas, que pueden afectar la salud mental y emocional de los estudiantes.

Falta de recursos: la escasez de recursos económicos, materiales y humanos en las instituciones educativas, lo que puede generar frustración y estrés tanto en estudiantes como en docentes.

Estrés y ansiedad: reacciones emocionales que pueden manifestarse como síntomas físicos (dolores de cabeza, problemas de sueño) y emocionales (nerviosismo, inquietud), debido a la presión y las expectativas académicas.

Burnout: el agotamiento físico y emocional que experimentan los docentes debido a la sobrecarga de trabajo y la presión constante.

Bullying: comportamiento repetitivo y dañino, como el hostigamiento verbal o físico, dirigido a un estudiante por parte de otros estudiantes.

Deserción escolar: abandonar la educación formal antes de completarla debido a factores como el estrés, la falta de apoyo o la falta de interés.

Bienestar emocional: el estado de sentirse emocionalmente equilibrado, satisfecho y en paz, lo que promueve un rendimiento académico óptimo.

Resiliencia: la capacidad de los estudiantes para enfrentar y superar los desafíos emocionales y psicosociales de manera saludable.

Educación socioemocional: la enseñanza de habilidades relacionadas con la inteligencia emocional, como la empatía y la gestión emocional, para promover el bienestar emocional en los estudiantes.

Clima escolar: el ambiente general en una institución educativa incluye la cultura, las relaciones y las dinámicas entre estudiantes y personal docente.

Buenas prácticas: enfoques y estrategias efectivas para prevenir y abordar el riesgo psicosocial en el entorno educativo.

Resolución de conflictos: proceso de manejar disputas o desacuerdos de manera constructiva y pacífica para promover un ambiente escolar seguro y positivo.

Entornos inclusivos: ambientes educativos que promueven la diversidad, la igualdad y la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias.

Referencias

- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2015). Educación emocional y bienestar. *Graó*.
- Castañeda, L. y López, M. (2013). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 16(2), 171-186.

Delgado, B. y González-Carrasco, M. (2015). Factores de riesgo y de protección en el acoso escolar y el ciberacoso en adolescentes españoles. *Revista de Investigación en Educación*, 33(2), 389-404.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2008). Inteligencia emocional y educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 623-642.

García, M. C. y Sáez, M. J. (2012). El estrés académico en estudiantes universitarios: factores asociados y propuestas de intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 359-376.

González-Carrasco, M., Casas, J. A. y Delgado, B. (2017). Factores de riesgo y de protección en el acoso escolar y el ciberacoso en adolescentes españoles. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 371-380.





Capítulo 7

Orientación vocacional y profesional en el contexto escolar

*Vocational and professional guidance in
the school context*

Isabella Builes Roldán*

* Psicóloga, magíster en estudios humanísticos, candidata a doctora en ciencias humanas y sociales. Docente del Politécnico grancolombiano. Correo electrónico: ibuiles@poligran.edu.co

Introducción

¿Qué es la orientación vocacional?

La orientación vocacional aborda el problema de la inclinación de un sujeto hacia diferentes profesiones u oficios (Pérez *et al.*, 2022); es útil para estimar lo que un sujeto elegirá o hará a continuación o bien a lo largo de su vida (García *et al.*, 2022). La problemática de la orientación vocacional surge en el contexto de las sociedades modernas, capitalistas, centradas en la industrialización, que invitan al sujeto a hacer parte de una fuerza de trabajo con la posibilidad de preguntarse sobre su quehacer en el futuro (Rascovan, 2003).

Según Pérez *et al.* (2022), la orientación profesional surge formalmente a inicios del siglo xx. En un inicio aparece como un estudio sobre intereses, aptitudes y conocimientos particulares útiles para ciertas áreas de estudio o trabajo. Posteriormente, el proceso se enfoca en el desarrollo de habilidades requeridas para el estudio y el aprendizaje, a lo cual se le llamó *orientación educativa*. Luego de ello se considera también como un proceso centrado en el desarrollo y la adquisición de habilidades para la vida. De acuerdo con Katz (2001, p. 461):

Históricamente la Orientación Vocacional surge cuando el hombre puede empezar a elegir y no a heredar su ubicación laboral en la sociedad, es decir: con el desarrollo de la época industrial y el surgimiento de la burguesía como clase social, con sus ideales liberales y de progreso mediante la creación de universidades.

La orientación vocacional es un discurso y una práctica que surge del saber psicológico y, por lo tanto, se encuentra asociada a este. Rascovan (2013) plantea que, históricamente, en un principio, la orientación vocacional

estaba directamente ligada a la aplicación de pruebas de tipo psicotécnico, para identificar rasgos y factores de los sujetos que facilitarían su desempeño en ciertas áreas laborales. Posteriormente, con el desarrollo de teorías psicológicas tales como el psicoanálisis, la psicología humanista, la teoría del aprendizaje social, entre otras; se hace énfasis en el aspecto evolutivo de la orientación vocacional, por lo cual afirma que dicho proceso se desarrolla a lo largo de la vida de un sujeto que contiene, a su vez, ciertas necesidades individuales, en tanto pertenece a un contexto sociohistórico particular. Según Rascovan (2013, p. 48):

Donald Super (1951) [...] es quien acuña la noción desarrollo vocacional cuyo logro dependería de diversos factores, entre ellos, el nivel ocupacional de los padres, la estimulación sociocultural, los logros en el rendimiento escolar. Al mismo tiempo, utiliza el término carrera para referirse a la dimensión ocupacional desde que las personas empiezan a prepararse para una profesión hasta que se retiran de la vida productiva.

Los procesos de orientación vocacional integran elementos pedagógicos y psicológicos en su abordaje e intervención. Esta experiencia es útil para la elaboración de proyectos de vida a futuro y puede ser coadyuvante de la toma de decisiones con respecto al qué hacer en el ámbito laboral o educativo (Rascovan, 2016). De acuerdo con Katz (2001, p. 461):

La Orientación Vocacional Ocupacional es un amplio campo de acción interdisciplinario donde confluyen salud, educación y trabajo como ejes temáticos fundamentales. [...] Todo lo relativo al desarrollo de recursos humanos es tarea de la Orientación Vocacional. Su acción debería estar integrada y realizarse en forma continua desde la educación primaria hasta el egreso de las universidades.

Al respecto, también Vidal y Fernández (2009, p. 9) agregan:

Por tanto la orientación profesional transcurre a lo largo de la vida de la persona, comienza desde las primeras edades y no culmina con el egreso del estudiante de un centro profesional, sino que se extiende hasta los primeros años de su vida profesional, se reafirma de forma sistemática y continua durante la formación en la carrera que cursa, es concebida por tanto como parte del proceso de educación de la personalidad del sujeto que lo prepara para la formación y actuación profesional responsable.

La elección de carrera es una entre otras decisiones en la vida de un sujeto que puede ser fundamental y tiene efectos en el devenir de este y de su entorno (Builes, 2023). De acuerdo con Macías-González *et al.* (2019), en la elección profesional se combinan determinantes personales de tipo psicológico y biológico, determinantes medioambientales, tales como el mercado de trabajo y el empleo, así como situaciones determinantes externas, tales como condiciones históricas y socioeconómicas presentes en el momento de dicha elección. Por ejemplo, el contexto familiar basado en los roles existentes aporta a la toma de decisiones futuras de sus miembros en el ámbito profesional y vocacional. En este sentido, es la interacción presente entre el sujeto y su ambiente un factor igualmente fundamental en la elección profesional (Macías-González *et al.*, 2019).

Por lo anterior, la orientación vocacional es un proceso complejo y multicausal que abarca todo el ciclo de vida de un sujeto. Para Macías-González *et al.* (2019), el proceso comienza desde el nacimiento y continúa a lo largo de la vida, en la infancia se dan, sobre todo, elecciones basadas en fantasías, entre los 11 y 17 años pueden darse elecciones tentativas y a partir de esta edad hasta la adultez se dan las elecciones reales.

También, por su parte, las instituciones educativas son uno de aquellos principales actores que promueven el acompañamiento de sus estudiantes mediante la práctica de la orientación vocacional, por ejemplo, mediante planes y programas para informar acerca de la oferta educativa vigente o de diversas formas de vinculación posibles con el sector productivo (Nava, 2004). De acuerdo con Martínez *et al.* (2007), la labor del orientador vocacional requiere un conocimiento inter y transdisciplinar de las áreas correspondientes a la educación, la investigación, la innovación y el conocimiento del contexto particular de la institución educativa y las demandas de esta. A continuación, presentamos algunos elementos referidos a la orientación vocacional, específicamente, en el contexto escolar.

Orientación vocacional en el contexto escolar

De acuerdo con Papalia *et al.* (2009), el contexto escolar es fundamental para el desarrollo de los niños, puesto que en la escuela no solamente se adquieren conocimientos valiosos para la vida, sino que también se desarrollan competencias de socialización, se fortalecen las destrezas físicas, cognitivas y emocionales.

En dicho contexto escolar, según Meza y Rosas (2004), la orientación vocacional ha de ser un proceso con un énfasis evolutivo, es decir, que se aplique a la par del desarrollo de los niños y adolescentes, ajustado a las características propias de cada una de las etapas que ellos transitan. En este sentido, la orientación vocacional no concluye cuando se realiza una elección profesional; de hecho, es importante que el proceso de orientación vocacional esté presente a temprana edad, por ejemplo, desde el nivel de básica primaria y no solamente en secundaria, esto puede promoverse mediante espacios de reflexión y autoconocimiento que aportan a la orientación vocacional. Por supuesto, también el acompañamiento en la adolescencia cobra gran importancia mediante asesoría y guías que le permitan conocer aspectos de sí mismo y de su entorno social (Meza y Rosas, 2004).

De acuerdo con Rascovan (2016), finalizar la escuela secundaria implica un proceso de transición para los jóvenes que va acompañado de situaciones de gran incertidumbre; es un momento de reestructuración de los esquemas mentales construidos hasta el momento y su acomodación hacia el proyecto futuro y la identidad que se desea. Es una experiencia de crisis que, a su vez, guarda una gran potencialidad para el desarrollo de la creatividad y el desarrollo personal. De acuerdo con el autor:

Si le preguntáramos a un joven que está cursando su último año de escolaridad media cuál es la pregunta que más le hacen sus amigos, familiares, docentes o vecinos, no cabría duda [de] que su respuesta sería la siguiente: ¿Qué vas a hacer? ¿Qué vas a estudiar? Estas son dos preguntas que refieren a lo mismo pero con sus matices. [...] Por eso, los procesos de orientación vocacional deben tender a promover –frente a la pregunta instalada en la vida colectiva– su transformación en una pregunta singular: ¿qué me pregunto yo en estos momentos? (Rascovan, 2016, p. 55)

En este proceso, los jóvenes pueden sentir indecisión acerca de cuál dirección será la adecuada para ellos. Por lo anterior, es importante que la orientación vocacional integre el análisis de características propias del sujeto con las del horizonte profesional al que aspira; por lo tanto, es importante que, en las instituciones educativas, los jóvenes cuenten con espacios para conocer y desarrollar su propia visión del futuro (De León y Rodríguez, 2008). En cada etapa de la vida y del desarrollo hay necesidades específicas que, cuando se identifican, permiten ofrecer el apoyo

requerido en el proceso de elección profesional. Esta elección requiere orientación, asistencia, conocimiento y delimitación de las opciones, así como del interés personal, la libertad y la felicidad del propio sujeto que elige (Macías-González *et al.*, 2019). Al respecto, García *et al.* (2022, p. 7) mencionan:

La profesión elegida por los estudiantes a veces, en lugar de aprovechar sus habilidades, potencialidades y gustos, responde a imaginarios como que ella les permita conseguir pronto un trabajo bien remunerado para que la familia salga de la pobreza, o a las tendencias sugeridas por los medios como voceros de una oferta educativa, diseñada con criterios de optimización por parte de las instituciones educativas, rentabilidad en el caso de las privadas y disminución de costos para sobrevivir en el caso de la instituciones públicas.

A continuación, presentamos algunas estrategias útiles para acompañar el proceso de orientación vocacional en el contexto escolar, aclarando que este proceso ha de ser integral, no únicamente se agota en la implementación de una única técnica o estrategia.

Estrategias para la aplicación de procesos de orientación vocacional en el contexto escolar

El taller

El taller es una estrategia pedagógica que se diferencia de la tradicional conferencia o charla magistral. En dicho espacio se cuenta con un experto que posee el conocimiento “completo” acerca del tema en cuestión y que se dirige a un auditorio con el propósito de transmitir este conocimiento; además, dicho experto pocas veces es cuestionado o refutado por el auditorio. En este sentido, el objetivo de la conferencia magistral es limitado, ya que, aunque puede brindar información interesante y aportante sobre un tema, no necesariamente apunta a la modificación de conductas o comportamientos, y en muy raras ocasiones, invita a la movilización o la reflexión en el público. El auditorio ocupa más bien un lugar pasivo de recepción de la información que se le brinda de manera magistral, incluso, pocas veces se genera una discusión o espacio de preguntas que favorezca la interacción del experto con el auditorio.

García (2001) plantea una crítica a la conferencia tradicional o magistral, puesto que, pocas veces, el experto conoce la cotidianidad de las personas con quienes interactúa como su público o el contexto del cual estos provienen. Por lo tanto, la autora sugiere que es importante cuestionarse dónde queda el lugar que se le da a la experiencia del otro y la opinión del otro en la conferencia magistral.

En el ámbito educativo, esta crítica es relevante; por ejemplo, en el caso de la orientación vocacional es fundamental partir del conocimiento de los intereses, las habilidades, los gustos y las perspectivas del joven con quien se está trabajando; así como tener en cuenta la indagación sobre sus capacidades personales antes de brindar información descontextualizada sobre el tema.

El espacio del taller se basa en la teoría sobre dinámica de grupos (García, 2001), que se centra en el desarrollo de actividades grupales y en la aplicación de técnicas de discusión con el fin de generar aprendizaje. Esta metodología parte de un paradigma participativo, que pretende buscar el cambio en el comportamiento mediante la participación de los miembros del grupo en cuestión y parte de actividades prácticas y no de largos discursos para lograr dichos cambios. Según la autora, se pueden reconocer algunos elementos constitutivos del taller (tabla 1).

Tabla 1. Elementos constitutivos del taller

• Una opción por trabajar en pequeños grupos
• Una valoración de la participación de los propios sujetos en la responsabilidad de sus propios aprendizajes
• Una integración de las experiencias personales de cada participante en el proceso de enseñanza-aprendizaje
• Una intencionalidad operativa, es decir, que los aprendizajes adquiridos en el taller tengan una influencia en la acción de los propios participantes

Nota. Información tomada de García (2001, p. 20).

Fuente: elaboración propia.

De este modo, el taller permite la participación de los participantes en torno a una tarea en específico. Lo anterior modifica el rol pasivo que desempeña el participante y le otorga un rol protagónico en el aprendizaje.

Es así como el conocimiento asumido es asimilado de forma más eficaz por el grupo y no existe un experto, sino, más bien, un coordinador, quien representa el rol de favorecer y propender al desarrollo de la tarea.

El taller se desarrolla, entonces, en tres momentos generales. El primer momento es el llamado la vivencia, el cual es el primer paso del taller en el que se emplean técnicas y dinámicas para romper el hielo y movilizar las estructuras cognitivas previas sobre el tema por tratar. En este primer momento de la vivencia, normalmente, se evidencia en los participantes un aumento del compromiso, ya que, en principio, se pueden sentir poco comprometidos con la actividad y al finalizar aumentará su grado de compromiso con esta. Asimismo, este primer momento permite aumentar el grado de integración y confianza entre los miembros del grupo.

El segundo momento del taller es la reflexión. En dicho momento se emplean técnicas, tales como la plenaria o la discusión para pensar acerca de cómo se sintió y se vivió la experiencia del momento anterior y qué ideas le aportó a cada uno de los participantes. Lo anterior se hace con el fin de ir dando un hilo conductor a los contenidos propuestos, el cual lleva, finalmente, al tercer momento del taller: la conceptualización. Este último momento busca articular el hacer con el sentir, lo desarrollado y vivenciado con lo pensado y reflexionado; por consiguiente, se producen nuevas formas de comprensión del contenido abordado y se realizan síntesis de los puntos fundamentales para dar conclusión a la temática. Dicho momento de la conceptualización parte de los dos momentos previos, así como de la red de interacciones y de fragmentos que cada uno de los participantes aporta y que es preciso integrar. El taller es, entonces, una forma de aprendizaje basada en la experiencia, personal y grupal. A su vez, el taller permite integrar los contenidos por trabajar con los métodos y las técnicas propuestos para el abordaje de dichos contenidos.

La dinámica del taller es una estrategia pedagógica que genera un aprendizaje de forma creativa y dinámica. Los objetivos del taller han de plantearse con anticipación y se plantean como conductas deseables que se desea alcanzar en un tiempo determinado y a las que es posible llegar mediante una serie de acciones previstas y recursos preparados con anterioridad. La selección de los objetivos facilita la planeación de actividades alcanzables y concretas.

Es así como se proponen seis puntos que se han de tener en cuenta como pasos previos al desarrollo del taller:

1. Conocimiento de las personas que formarán parte del taller. Si es un grupo conocido; si algunos integrantes se conocen y otros no; qué características tienen esas personas [...].
2. Conocer cuál es la demanda del grupo, en otras palabras, cuál es la necesidad. Diferenciar entre necesidades personales, grupales, comunitarias o institucionales. Esclarecer concretamente tal necesidad para enfocar la tarea profesionalmente [...].
3. A partir de especificar bien la demanda, elaborar objetivos de alcance concreto, si es posible, factibles de lograr en el taller o disparadores para analizar en un corto plazo.
4. En coherencia con la demanda y los objetivos, planificar el número de encuentros que serán necesarios para cumplir la tarea. Muchas veces se solicita un taller, pensando erróneamente que de esa manera se producirán los grandes cambios y naturalmente que esto no ocurre, lo que deja una cuota de frustración importante como para rever la situación.
5. Quién va a oficiar de coordinador; aquí es importante analizar cuál es su capacidad, su experiencia, su grado de compromiso, su habilidad para tomar decisiones en relación con la necesidad del grupo o de la Institución.
6. A veces, teniendo los puntos anteriores en cuenta, se pierde de vista la relevancia del tiempo y el espacio físico y, entonces, la tarea se suspende por no haber previsto este tema [...]
7. Algo muy importante: no dejar librado al azar el tema de los recursos y los materiales. Es parte de la infraestructura educativa. Muchas veces, en pleno taller, nos damos cuenta de que nos olvidamos de algunas herramientas imprescindibles y tenemos que modificar toda una planificación sobre la marcha [...].
8. Por último, para muchos talleres es fundamental contar con material bibliográfico adicional ya que los participantes, a través del taller, descubren otros conocimientos y sienten avidez por este tipo de material. (García, 2001, pp. 22-23)

Adicional a estos seis puntos mencionados, es importante aclarar que, en cualquier grupo de personas, se presentan dinámicas propias del momento grupal, puesto que, al conformar un grupo, hay una internalización mutua de lo que el otro es y de sus comportamientos. En el caso de un taller, en el que se tiene como objetivo siempre el desarrollo de una tarea en particular, se observa que los grupos transitan por tres procesos para la realización de esta, estos son, según García (2001):

- La *pretarea*: es un momento normal y natural en un grupo en el cual se presenta resistencia ante el desarrollo de la tarea propuesta, es decir, resistencia al cambio, la cual se evidencia en que el grupo da vueltas, no comienza a trabajar el tema, hace como si estuviera trabajando o divaga por otros temas.
- La *tarea propiamente dicha* se encuentra cuando se supera dicha resistencia inicial y se comienza con el desarrollo y puesta en práctica de las acciones necesarias para completar la tarea. Es un momento de integración del pensar, el sentir y el hacer; y de abordar los obstáculos que pueden surgir porque son propios de la actividad o tarea propuesta.
- Se emplean técnicas y estrategias para poder alcanzar las metas propuestas.
- El último proceso es el proyecto, que consiste en la capacidad de planificación que obtiene el grupo para plantearse objetivos a largo alcance, incluso, por fuera del espacio del taller con base en lo aprendido en ese espacio. Este proceso es importante porque es donde se observará la aplicación práctica en la vida cotidiana y en el futuro de los participantes.

Sobre el coordinador del taller es importante mencionar que este rol no solo consiste en el manejo del grupo, sino que también requiere realizar intervenciones que faciliten el desarrollo de los momentos del taller mencionados y de la tarea propuesta; es decir, el coordinador desempeña el papel de facilitar la comunicación y el aprendizaje, y participa activamente con el grupo en la construcción de los conocimientos conjuntos. Debe abrir el espacio para canalizar todo tipo de información, no guardándola, sino poniendo dicha información a disposición de los miembros del grupo. Ocupa una posición muy activa, puesto que le señala al grupo las

situaciones que le ocurren, propone hipótesis o nuevas formas de pensar; le recuerda siempre al grupo el encuadre o las condiciones iniciales pactadas. El desempeño del coordinador en sus funciones es fundamental para promover el buen desempeño del grupo también.

Las funciones de un coordinador de grupo, según García (2011, p. 35), son las siguientes:

- Crear, fomentar y mantener la comunicación.
- Promover y proponer actividades que faciliten el vínculo y la tarea.
- Detectar y señalar los obstáculos que se presentan en la tarea.
- Visualizar y contribuir a la elaboración y resolución de contradicciones.
- Analizar las ideologías subyacentes.
- Promover la indagación y el descubrimiento de nuevos aportes.
- Mantener y sostener el encuadre dentro del tiempo del grupo.
- Detectar las situaciones emergentes.
- Analizar la funcionalidad de los roles.
- Reflexionar acerca de las relaciones de los integrantes entre sí y con la tarea.
- Ayudar al reconocimiento de necesidades y objetivos comunes.
- Hacer explícito lo implícito de la actividad grupal.
- Acompañar el aprendizaje grupal desde el campo afectivo al conceptual.

Teniendo en cuenta esta contextualización general, se propone la estrategia del taller reflexivo para el abordaje de los procesos de orientación vocacional en el contexto escolar.

El taller reflexivo

El taller reflexivo es una modalidad de taller cuyo énfasis se centra en la reflexión grupal sobre un tema que necesariamente involucra la subjetividad de los participantes o su toma de decisiones. Para ello, es importante

expresar en palabras las ideas en torno al tema por trabajar para permitir que emerjan las múltiples verdades o saberes previos de los participantes e, incluso, que dichas creencias previas puedan cuestionarse. Lo anterior requiere que, en el espacio del taller, los participantes asuman una posición y un lugar frente a la temática propuesta. Para lo anterior pueden exponer, sustentar o debatir en torno a sus puntos de vista y a sus vivencias y, quizá, analizar creencias previas ante la situación y contrastar sus posiciones con las de otros (Gutiérrez, 2002). El coordinador abre un espacio para que los participantes expresen sus puntos de vista sobre el tema y expongan sus sentimientos al respecto, con el fin de expresarlos y poder tramitarlos. De acuerdo con Gutiérrez (2022, p. 28):

Cuando se logra “hablar de estos sentimientos negativos” se produce una descarga psíquica, un alivio de ese malestar contenido (de aquí el desahogo) y, en consecuencia, se disminuye o elimina la necesidad de expresarlos de manera lesiva. Después del desahogo es más fácil revisar el tema desde una perspectiva renovada y más serena.

Sin embargo, para favorecer el desarrollo de la tarea es importante ir más allá del punto inicial del desahogo, no quedarse únicamente en el momento de la queja (Gutiérrez, 2002). Se trata de direccionar la reflexión de tal modo que se favorezca la responsabilización de cada uno de los participantes con respecto a su propio proceso personal, la manera como ellos influyen y tienen posibilidad de acción dentro de la situación que los inquieta, dirigiendo al grupo hacia la construcción de alternativas sobre la problemática por trabajar. Se discute para pensar, analizar la situación y proponer opciones viables. De acuerdo con Gutiérrez (2002, p. 29): “El taller reflexivo constituye un dispositivo de palabra en el que se construyen grupalmente planteamientos, propuestas, respuestas, preguntas e inquietudes respecto a un tema subjetivo”.

En el contexto escolar que nos corresponde en este caso se sugiere el uso de la herramienta del taller reflexivo, principalmente, con jóvenes o adolescentes, por cuanto, con este grupo de edad se podrá profundizar más en la reflexión y en la expresión de los sentimientos mediante la palabra por su etapa de desarrollo. Si se tiene en cuenta lo dicho hasta el momento, presentamos una propuesta de análisis en la cual se invita al lector a seguir las indicaciones para el diseño de un taller para el abordaje de la temática de orientación vocacional.

Propuesta taller orientación vocacional

Según lo dicho hasta el momento, en esta última sección invitamos al lector a seguir los pasos para la construcción de un taller para el abordaje de la temática de orientación vocacional en el contexto escolar. Tal y como se dijo previamente, el taller consta de tres momentos principales que se han de incorporar en su diseño y planificación; estos son: la vivencia, la reflexión y la conceptualización. Ahora bien, siguiendo estos tres momentos, se propone una estructura de seis pasos que se han de tener en cuenta a la hora de planear un taller:

1. *Actividad rompe-hielo*: es una actividad dinámica inicial que puede incluir la presentación de los participantes y que sirve como disparador de la conversación y permite favorecer la integración entre los participantes⁴. La actividad rompe hielo no necesariamente ha de ser a propósito de la temática del taller, pero sí debe cumplir con la función de ser un disparador de la interacción y de la conversación entre los participantes.
2. *Introducción a la temática y encuadre*: se trata de que el grupo guiado por el coordinador llegue a acuerdos sobre la forma de trabajo durante el taller, específicamente, en cuanto al tiempo de duración, la modalidad de trabajo, la metodología que se va a desarrollar, entre otros aspectos necesarios de establecer antes de iniciar la actividad principal del taller. Adicionalmente, es posible brindar algunos elementos conceptuales introductorios necesarios para el desarrollo posterior de la actividad principal.
3. *Actividad o actividades principales*: es el momento de desarrollar la tarea propiamente dicha, ya sea que esté compuesta por una o por varias actividades principales. Se sugiere que dichas actividades sean prácticas y que los participantes deban involucrarse y participar. Se puede trabajar de forma individual o en subgrupos, según se considere.
4. *Reflexión o plenaria*: siguiendo lo planteado sobre el taller reflexivo, es importante que las actividades no se queden únicamente

⁴ Para ideas sobre técnicas de participación grupal, se sugiere consultar Fritzen (1988).

en la realización práctica, también se ha de conversar sobre lo desarrollado, de manera que se ponga palabras a la vivencia y se relate la experiencia de los participantes. Lo anterior permite construir un hilo narrativo grupal sobre lo desarrollado, en el cual se resalten los principales aprendizajes obtenidos y se pueda analizar cómo se superaron los obstáculos de la tarea. Para esta reflexión se puede partir de una serie de preguntas abiertas a modo de una plenaria o bien se puede pedir al grupo analizar los aspectos principales de lo vivido.

5. *Cierre y devolución*: posterior a la reflexión es importante dar un cierre a la temática. Dicho cierre puede realizarlo el coordinador del grupo en conjunto con los participantes, sacando conclusiones de lo vivido, lo que genera reflexiones sobre los aprendizajes obtenidos y la forma de aplicar estos a futuro. Adicionalmente, si es necesario, brindar recomendaciones o conclusiones sobre los puntos principales o destacados sobre el taller también se pueden incluir.
6. *Seguimiento*: como se mencionó en el apartado anterior, en muchas ocasiones, un único encuentro para desarrollar un taller puede ser insuficiente. En todo caso, es necesario hacer un seguimiento posteriormente con el grupo con el fin de analizar si hubo cambios a raíz de lo trabajado, si se logró efectivamente desarrollar las acciones proyectadas durante el taller, entre otras. También es posible analizar si es necesario reforzar la temática trabajada mediante otro taller o espacio complementario.

Adicional a estos seis pasos, se le propone al lector el siguiente formato (tabla 2) que se puede tener en cuenta a la hora de planear y diseñar un taller.

Tabla 2. Formato para diseñar un taller

Tema del taller
Fecha del taller
Hora del taller
Lugar del taller
Población a la cual va dirigido el taller

Breve contextualización teórica sobre el tema
Objetivos por desarrollar en el taller
Metodología del taller y descripción de las actividades por realizar con tiempo estimado y materiales requeridos
Conclusiones del taller después de desarrollarlo
Seguimiento del taller
Referencias bibliográficas con respecto a la temática

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta los pasos y el formato propuesto, para finalizar, se le plantean las siguientes preguntas al lector para su desarrollo posterior: ¿cómo diseñaría usted un taller sobre la temática de orientación vocacional?, ¿qué actividades incluiría como rompe hielo y como actividades principales por desarrollar?, ¿qué puntos principales quisiera desarrollar sobre dicha temática?, ¿cómo realizaría el seguimiento del taller?, ¿qué otras temáticas que aporten a la orientación vocacional serían susceptibles de abordar mediante la estrategia del taller?

Conclusiones

La orientación vocacional parte de la comprensión de las características propias de un sujeto y es un proceso coadyuvante en la elección profesional. Sin embargo, no solo se restringe a dicha elección, sino que la orientación vocacional puede aplicarse en el contexto escolar en diferentes edades y a modo de un acompañamiento continuo, que se realice acorde con las necesidades de la población y de acuerdo con la etapa de desarrollo evolutivo de los niños o jóvenes.

De acuerdo con lo trabajado en el presente capítulo, se considera que el taller, en general, y el taller reflexivo, en particular, pueden ser estrategias útiles para el abordaje de los procesos de orientación vocacional en contextos escolares. Se presentó una serie de pasos recomendados para tener en cuenta para la planeación de talleres; asimismo, se propuso un formato para el diseño de un taller, que incluye los elementos desarrollados a lo largo del capítulo.

Glosario

Orientación vocacional: proceso de acompañamiento para conocer las propias habilidades, gustos, intereses y capacidades, lo cual, a su vez, puede ser coadyuvante para el proceso de elección profesional.

Contexto escolar: etapa correspondiente a la educación primaria o secundaria, es importante aclarar que la escuela es un contexto de desarrollo integral no únicamente del área cognitiva.

Taller: herramienta psicopedagógica en la que, a través de actividades prácticas y participativas, se generan aprendizajes significativos.

Referencias

- Builes, I. (2023). *Análisis de la elección y la invención a la luz del isodinamismo de Gilbert Simondon* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional sede Medellín.
- De León, T. y Rodríguez, R. (2008). El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera. *Revista Mexicana de orientación educativa*, 5(13), 10-16.
- Fritzen, S. (1988). *70 ejercicios prácticos de dinámica de grupo*. Sal Terrae.
- García, D. (2001). *El grupo método y técnicas participativas*. Espacio Editorial.
- García-González, M., Hurtado-Tobón, L. y Méndez-Parra, R. (2022). Orientación vocacional a los estudiantes de grado 11 en el departamento del Quindío: una contribución a la disminución de la deserción en la población universitaria. *Revista de investigaciones Universidad del Quindío*, 34(4), 6-11.
- Gutiérrez, G. (2002). *El taller reflexivo*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Katz, M. (2001). Orientación vocacional. Enfoque psicoanalítico. *Psicoanálisis*, 23(2), 459-484.
- Macías-González, G., Caldera-Montes, F. y Salán-Ballesteros, M. (2019). Orientación vocacional en la infancia y aspiraciones de carrera por género. *Convergencia Revista de ciencias sociales*, 80, 1-23.
- Martínez, Y., Vázquez, J. y Montaña, A. (2007). Aprendizaje significativo: un reto más allá de las aulas. *Revista Mexicana de orientación educativa*, 5(12), 46-47.
- Meza, A. y Rosas, A. (2004). El nivel de educación secundaria, un espacio olvidado por la orientación vocacional. *Revista Mexicana de orientación educativa*, 2(3), 32-38.

- Nava, G. (2004). Nuevas tecnologías en la orientación vocacional. *Revista Mexicana de orientación educativa*, 1(2), 28-30.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. McGraw Hill.
- Pérez, C., Reyes, A. y Barrera, I. (2022). Orientación profesional en la educación media y desarrollo local. *Revista científica multidisciplinaria*, 6(1), 49-56.
- Rascovan, S. (2013). Orientación vocacional, las tensiones vigentes. *Revista Mexicana de orientación educativa*, 10(25), 47-53.
- Rascovan, S. (2016). La orientación vocacional como experiencia subjetivante. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 13(31), 55-58.
- Rascovan, S. (2003). La orientación vocacional en el nuevo escenario social. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 1(1), 7-11.
- Vidal, M. y Fernández, B. (2009). Orientación vocacional. *Educación médica superior*, 23(2), 1-11.



Capítulo 8

El rol del orientador educativo en bienestar universitario y modelos de orientación psicoeducativa en educación superior

The role of the educational counselor in university welfare and psychoeducational counseling models in higher education

Germán Andrés Torres Escobar*

* Psicólogo y Especialista en Gestión Educativa del Politécnico Gran colombiano. Magíster en Pedagogía de la Universidad de la Sabana. Magíster en Psicología Educativa de la Universidad de Los Andes de Chile.

Introducción

En este capítulo se desarrolla el tema del rol que desempeña el orientador educativo en educación superior y el apoyo que les deben brindar a los miembros de la comunidad educativa en bienestar institucional. También, se describen dos modelos de orientación en el contexto universitario y los ejes de trabajo que estos plantean. Para concluir, se propone un estudio de caso que el lector debe resolver con ayuda de los conceptos vistos a lo largo del capítulo.

El rol del orientador educativo en bienestar institucional

En las instituciones de educación superior en Colombia se ofrecen programas de formación técnica profesional, tecnológica y universitaria, en los cuales hay grandes grupos de estudiantes que se matriculan y que pueden oscilar entre los 1000 y 63000 (Melo-Becerra *et al.*, 2017); muchos de ellos ingresan a estos programas por primera vez con menos de 18 años, por lo cual no están preparados para la vida universitaria, en términos del nivel de exigencia, manejo del tiempo y prevención de situaciones de riesgo, por lo tanto, requieren el apoyo de un equipo de orientadores educativos de bienestar universitario que les acompañen, apoyen y orienten en la toma de decisiones, de manera que puedan cursar sus estudios de forma exitosa hasta graduarse y lograr vincularse efectivamente a las actividades y con personas que hacen parte de la comunidad educativa (Obispo-Salazar *et al.*, 2022).

Generalmente, este equipo de profesionales formados en diferentes disciplinas, como la psicorientación, la psicología, el trabajo social u otras, se encuentra dentro de un área denominada bienestar universitario o

bienestar institucional, la cual se encarga de diseñar y desarrollar actividades de tipo cultural, deportivo, espiritual, psicológico y de salud (Daza Corredor *et al.*, 2020), que buscan brindar experiencias recreativas y de aprendizaje, las cuales les permitan a los estudiantes formarse integralmente como personas, integrarse a la comunidad educativa, tener un buen rendimiento académico en sus estudios y prevenir conductas de riesgo, como el consumo de sustancias psicoactivas, el contagio de enfermedades de transmisión sexual, entre otras (Pinilla Pineda, 2008).

Para fortalecer la salud física y mental de los miembros de la comunidad educativa, los profesionales desarrollan capacitaciones y talleres grupales, que buscan ayudarlos tomar decisiones acertadas y prevenir conductas de riesgo. Algunos de los temas más comunes que se suelen abordar en este tipo de talleres son: fomento de hábitos de vida saludables, uso adecuado del tiempo libre, prevención del consumo de bebidas alcohólicas y sustancias psicoactivas, prevención de la violencia de género y en las relaciones de pareja, entre otros.

A nivel cultural y deportivo, los profesionales de bienestar ofertan también actividades de tipo recreativo y cultural, como: competencias artísticas y deportivas, tertulias literarias, promueven ferias de talentos o de emprendimiento laboral, y celebraciones de fechas importantes. Todo esto, con el fin de potencializar las capacidades de los estudiantes y docentes, fomentar el desarrollo cultural y deportivo e incentivar la participación y entretenimiento de las personas.

De igual manera, el equipo de bienestar universitario realiza sesiones de asesoría psicológica, para aquellos estudiantes que tengan problemas asociados al bajo rendimiento académico, problemas de adaptación al medio universitario, deseos de abandonar los estudios y problemas psicológicos que estén afectando sus estudios, para ayudarlos a resolver estos problemas y, de ser necesario, remitirlos a interconsulta externa con psicología clínica o psiquiatría cuando se detecten problemas de salud mental, como depresión o trastornos de ansiedad y a neuropsicología cuando se identifiquen problemas de aprendizaje como dislexia o discalculia (ver tabla 1).

Tabla 1. Estrategias de intervención grupales e individuales desde bienestar universitario

Estrategias de intervención grupales	Estrategias de intervención individuales
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades recreativas y culturales: <ul style="list-style-type: none"> – Artísticas. – Deportivas. – De emprendimiento. • Talleres de prevención sobre: <ul style="list-style-type: none"> – Conductas sexuales de riesgo. – Consumo de sustancias psicoactivas. – Violencia de género. • Talleres de apoyo académico y social: <ul style="list-style-type: none"> – Adaptación al medio universitario. – Hábitos de estudio. – Lectoescritura. – Inclusión y respeto a la diversidad. • Talleres de promoción de: <ul style="list-style-type: none"> – Estilos de vida saludables. – Actividades lúdicas y culturales. – Salud mental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asesorías individuales sobre: <ul style="list-style-type: none"> – Manejo de problemas personales y familiares. – Problemas de aprendizaje. • Asesorías de apoyo a estudiantes con discapacidad: <ul style="list-style-type: none"> – Auditiva. – Física. – Visual. • Asesorías de prevención de la deserción y permanencia: <ul style="list-style-type: none"> – Por motivos académicos. – Por motivos económicos. – Por problemas de adaptación.

Nota. La tabla presenta las estrategias de intervención grupales e individuales desde bienestar universitario.

Fuente: elaboración propia.

A nivel jurídico, la Ley 30 de 1992 (Congreso de la República de Colombia, 1992), en los artículos 117 a 119, establece la importancia de que toda institución de educación superior en Colombia tenga programas de bienestar universitario que deben recibir el 2% de los ingresos económicos de la institución para su financiación. Si bien, todas las instituciones de educación superior, tienen equipos de bienestar universitario conformados de cuatro a doce integrantes, este número de personas no siempre es suficiente para atender e impactar a toda la comunidad universitaria y, por ende, sería pertinente que en el futuro se analice la posibilidad de configurar equipos de bienestar universitario en cada facultad, de tal manera que se puedan lograr estos fines y prevenir la deserción estudiantil (Rodríguez Urrego, 2019), que es una de las problemáticas que más ha impactado a las instituciones de educación superior en las últimas décadas.

La deserción estudiantil se refiere al abandono de los estudiantes durante uno o más periodos académicos consecutivos de los programas de formación profesional en los que se matricularon (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2009), debido a diversas causas (Rueda Ramírez *et al.*, 2020) como: decepción con respecto al programa académico elegido en estudiantes muy jóvenes, problemas económicos para pagar el programa, bajo rendimiento académico en varias asignaturas, y el cruce de los horarios de clase con otras actividades de índole laboral y familiar que les impiden a los estudiantes cumplir con sus compromisos académicos.

Otras causas que pueden llevar a los estudiantes a desertar son el aislamiento social o el rechazo por parte de las personas de la comunidad universitaria, lo cual, incluso, puede llegar al suicidio (Siabato y Salamanca, 2015), cuando son estudiantes de colegios públicos o sectores rurales que han sido becados por el Estado por su buen rendimiento académico o que provienen de familias de bajos ingresos económicos e ingresan a instituciones de educación superior privadas de las grandes ciudades, donde la mayoría de estudiantes provienen de familias de altos ingresos y prefieren no relacionarse con este tipo de estudiantes, porque consideran que pueden dañar la imagen o el estatus quo de la institución (Álvarez Rivadulla, 2019).

En cambio, cuando se trata de instituciones de educación superior pública, la deserción puede originarse debido al altísimo nivel de exigencia académica (Zarate Rueda, 2014, p. 132), para el cual no todos los estudiantes han sido preparados desde el colegio y también el hecho de que algunos estudiantes pueden ser convocados por grupos al margen de la ley (Avecedo Tarazona y Samacá Alonso, 2015) para que apoyen protestas, participen de movimientos de activismo político o de actos vandálicos, que los pueden llevar a desviarse de su proceso de formación académica e, incluso, hacer que se atrasen en la culminación de estudios por varios años.

Otro reto que deben manejar los equipos de bienestar universitario, además de prevenir la deserción de sus estudiantes, es el hecho de fomentar una cultura de la inclusión y del respeto por personas de diferentes condiciones y características a nivel étnico, sexual y con capacidades diversas, que desean ingresar a la educación superior (Arizabaleta Domínguez y Ochoa Cubillos, 2016), pero tienen barreras sociales que les impiden

integrarse efectivamente a la comunidad académica. Por ejemplo, algunas de las personas que más dificultades tienen para estudiar un programa de educación superior son las personas con discapacidades de tipo intelectual, visual auditivo o motor, ya que no todas las instituciones educativas cuentan con la infraestructura física y tecnológica requerida para responder a sus necesidades de aprendizaje (Molina Béjar, 2010) ni tampoco todo su personal administrativo y docente ha sido capacitado para atenderlos de forma adecuada.

En este sentido, los profesionales de bienestar universitario deben crear programas para capacitar a toda la comunidad universitaria con el fin de promover una cultura de la aceptación e integración efectiva de personas con diversidad de condiciones étnicas, sexuales o económicas y, en particular, con discapacidades; asimismo, identificar oportunamente a los estudiantes quienes, por su discapacidad, tengan necesidades educativas especiales, para poder diseñar Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), que les permitan cursar sus estudios, pero haciendo modificaciones en las exigencias y las actividades curriculares que se les asignan. Por último, generar conciencia sobre la importancia de adecuar las instalaciones físicas y los recursos tecnológicos, para que las personas con discapacidad puedan acceder a los diferentes recursos académicos y sociales que ofrece la institución educativa, moverse con facilidad por los diferentes espacios y escenarios de la institución educativa y participar de diferentes actividades.

Según lo planteado, hasta este apartado podría decirse que, en las instituciones de educación superior, el rol que desempeñan los profesionales y los orientadores educativos que hacen parte de los equipos de bienestar universitario consiste, en parte, en plantear actividades que contribuyan a la recreación, la adaptación al medio universitario y la promoción de estilos de vida saludables en los miembros de la comunidad educativa; formular estrategias para la prevención y la reducción de la deserción estudiantil; y en propiciar una cultura de la inclusión y participación de personas con diversidad de condiciones y capacidades. A continuación, se describen algunos modelos de orientación educativa en los cuales se fundamentan los profesionales de los equipos de bienestar universitario, para diseñar sus actividades y programas.

Modelos de orientación en el contexto universitario

Aunque a nivel mundial, los profesionales de la psicología han desarrollado modelos de *counseling* o consejería, estos no contemplan otros aspectos que pueden llegar a afectar a los estudiantes durante su transcurso en la educación superior, por ende, se han creado modelos de orientación educativa que contemplen diferentes variables e involucren a diferentes actores de las instituciones de educación superior. Entre estos modelos se encuentran: el modelo de prevención de la deserción en educación superior de Vincent Tinto (Saldaña Villa y Barriga, 2010) y el modelo de inclusión en educación superior (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013). Ambos modelos se centran, principalmente, en lograr la participación de los estudiantes en los escenarios académicos y no académicos.

Hacia 1975, el sociólogo de la educación norteamericano Vincent Tinto propuso un modelo explicativo de la deserción en educación superior (Saldaña Villa y Barriga, 2010), en el cual decía que, al ingresar a la educación superior, los estudiantes llegan a la institución educativa con unos antecedentes personales y familiares que les pueden facilitar o dificultar su proceso de integración a la vida universitaria, pero que también la actitud que asumen los pares y los docentes hacia los estudiantes puede influir en el proceso, tanto de integración social como de integración académica.

De ahí se sigue, entonces, que las instituciones de educación superior deben propiciar condiciones académicas y sociales que tengan en cuenta las características y las necesidades de los estudiantes y les faciliten estos procesos de integración, de manera que se sientan acogidos y parte de la comunidad académica, y se sientan motivados a estudiar, graduarse del programa académico elegido e, incluso, una vez que se gradúen seguir siendo parte de esta comunidad, ya sea como empleados o como parte del cuerpo docente. Es decir, las instituciones deben realizar estudios periódicos que les permitan comprender las nuevas generaciones de estudiantes que reciben para adaptar su propuesta pedagógica y académica, de bienestar universitario y de oferta de sus servicios a estos grupos, para que estos estudiantes puedan sentirse escuchados y tenidos en cuenta en las decisiones institucionales, de manera que se sientan verdaderamente miembros activos de la comunidad educativa y no solo como clientes que pagan por estudiar.

Hasta la actualidad varias instituciones de educación superior alrededor del mundo han tenido en cuenta este modelo, pero con la diferencia de que, hoy en día, no se focalizan tanto prevenir la deserción, sino en incentivar la retención y el éxito estudiantiles. No obstante, hay que tener en cuenta que la mayoría de estudiantes que ingresan a la educación superior en Estados Unidos o son personas cuyas familias los apoyan económicamente o han sido becados por su buen rendimiento deportivo y que se dedican solo a estudiar en el *college* o *university* (Jensen Arnett, 2016), lo cual dista mucho de la realidad de buena parte de los estudiantes que ingresan a la educación superior en Colombia, muchos de los cuales deben hacer un esfuerzo considerable para pagar sus estudios (Martínez *et al.*, 2020) con el apoyo de sus familiar y otros deben alternar el tiempo para trabajar y estudiar; otros también deben responder por el cuidado de sus hijos y, por esto, las características socioeconómicas y los compromisos familiares que asumen los estudiantes pueden influir igualmente en la decisión de terminar o desertar de los estudios.

Por otro lado, en la década de 1960 se consideraba que la educación superior estaba destinada principalmente a una élite de jóvenes destacados intelectualmente, que pudieran generar avances científicos y tecnológicos y no para todas las personas; pero, con el transcurso de los años, esta concepción ha ido cambiando en la medida en que el sector laboral se ha ido articulando cada vez más con el sector académico y, por ende, las universidades están comenzando a buscar estudiantes emprendedores que puedan construir nuevas empresas y generen empleo. Lo anterior implica que la educación superior actual está abierta a todas las personas, porque se considera que es una alternativa de movilidad social y que promueve el desarrollo de las comunidades.

Desde esta nueva mirada, las familias que tienen hijos e hijas en condición de discapacidad sueñan con que ellos y ellas puedan ingresar a las instituciones de educación superior, con miras a que, en el futuro, puedan acceder a empleos bien pagados, que mejoren su calidad de vida y la de sus familias, pero que, además, puedan hacer un aporte a la sociedad y al crecimiento económico de su país. Antiguamente, esta mirada era impensable y se relegaba a las personas con discapacidades a trabajar en oficios mecanizados como empacadores, en carpintería o en otros, pero, gradualmente, se les están abriendo las posibilidades para que participen en otros tipos de empleos.

Este es el caso de algunas personas destacadas a nivel mundial como Diego Soto Miranda, quien es el único abogado latinoamericano que labora como barrister en Inglaterra; Christy Brown, el poeta y pintor que tenía parálisis cerebral; el físico inglés Stephen Hawking, quien desarrolló esclerosis lateral amiotrófica; o Hellen Adams Keller, quien fue la primera persona sordo-ciega en obtener el título de licenciatura en pedagogía en Estados Unidos.

A partir de este cambio de mirada de la educación superior, los Gobiernos de diferentes países están comenzando a darles la oportunidad a las personas con discapacidad de ingresar a esta modalidad educativa. En el caso puntual de Colombia, el Ministerio de Educación ha creado un modelo de inclusión en educación superior inclusiva e intercultural, que busca que todas las actividades que se llevan a cabo en las instituciones educativas se enmarquen dentro de este modelo y propicien el respeto por la diversidad de condiciones y capacidades.

En los libros del Ministerio de Educación Nacional de Colombia: *Lineamientos. Política de educación superior inclusiva* (2013) e *Índice de inclusión para educación superior* (2017), se definen los lineamientos de este modelo. En términos generales la educación inclusiva según los *Lineamientos. Política de educación superior inclusiva* (2013, pp. 28-32), tiene seis características esenciales que son: 1) la participación; 2) la diversidad; 3) la interculturalidad; 4) la equidad; 5) la calidad; y 6) la pertinencia. La participación hace referencia a que los estudiantes puedan tener voz y sean aceptados tal y como son, la diversidad es la riqueza que diferencia a los estudiantes y requiere protección, la interculturalidad es el aprendizaje de las diferencias de otras personas que conlleva al diálogo con estas, la equidad es la adaptación a la diversidad y la creación de condiciones que garanticen el acceso a la educación para todas las personas, la calidad es la oferta de una educación superior en condiciones óptimas y la pertinencia hace alusión a que la educación superior responda a las necesidades del contexto social colombiano que es cambiante (ver figura 1).



Figura 1. Características de la educación inclusiva

Nota. Adaptada de Ministerio de Educación Nacional (2017, p. 19).

Fuente: elaboración propia.

El índice de inclusión en la educación superior (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2017, p. 28) fue diseñado por el Ministerio de Educación Nacional con el apoyo de la Fundación Saldarriaga Concha y es una herramienta de evaluación con varios ítems o preguntas que evalúan las seis características antes enunciadas y otros factores que les permiten a las instituciones de educación superior identificar las condiciones en las que se encuentran con respecto a la atención a la diversidad y la inclusión de los estudiantes dentro de la comunidad educativa. El instrumento se debe aplicar tanto a estudiantes, como a personal docente y administrativo de los diferentes programas académicos de cada institución de educación superior, para luego triangular la información y poder medir de manera precisa las fortalezas y las debilidades en inclusión educativa.

La información derivada de la triangulación del instrumento les sirve a las instituciones como base para la toma de decisiones e implementar acciones de mejoramiento encaminadas a potenciar la implementación de un modelo pedagógico que tenga en cuenta el diseño universal de aprendizaje, mejorar la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa, fomentar el respeto a la diversidad de capacidades y estilos de vida, e incorporar nuevas herramientas tecnológicas y de infraestructura que promuevan ambientes de aprendizaje incluyentes que faciliten la movilidad de personas con diversidad de capacidades.

Implementar un modelo pedagógico que tenga en cuenta el diseño universal de aprendizaje requiere que, desde bienestar universitario, se les brinde capacitación a los docentes para que estos aprendan a ajustar las planeaciones de los cursos y las actividades de estos, desde una perspectiva multisensorial y multicultural, en la cual los estudiantes con discapacidades tengan varias formas de acceder al conocimiento, de aplicarlo y demostrar sus aprendizajes a través de diferentes formas y no solo mediante trabajos o exámenes escritos. Por ejemplo, si un estudiante tiene discapacidad visual se le debe dar la oportunidad de que demuestre sus aprendizajes a través de un examen oral o si otro estudiante tiene discapacidad auditiva, pueda hacer exposiciones con ayuda de un estudiante sombra o de un educador especial.

También, implica explicarles a los docentes qué es un Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR⁵ (Fundación Saldarriaga Concha, 2019), cómo se puede diseñar con el equipo de docentes de un programa y aplicarlo bajo la orientación de un educador especial externo o que haga parte del equipo de profesionales de bienestar universitario, para ajustar los cursos, las actividades y las estrategias de aprendizaje, según las necesidades de aprendizaje de aquellos estudiantes que tengan discapacidades determinadas

⁵ El Decreto 1421 del 2017, por el cual se reglamenta la atención de la población con discapacidad, define el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) como una “herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción. Es un insumo para la planeación de aula del respectivo docente y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), como complemento a las transformaciones realizadas con base en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)”.

por el examen interdisciplinario de un equipo de profesionales de la salud de una entidad promotora de salud (EPS) y tengan su certificado de discapacidad expedido por la Secretaría Distrital de Salud, en el caso de Bogotá.

Mejorar la convivencia tiene relación con llevar a cabo estrategias que prevengan conductas de acoso hacia estudiantes en condición de discapacidad, con orientación sexual diversa o en condición de vulnerabilidad económica, así como detectar oportunamente y desarticular con ayuda de la Policía Nacional, grupos de estudiantes que hagan parte de bandas criminales o grupos al margen de la ley, para impedir que realicen actos vandálicos, tanto dentro como fuera de las instalaciones de las instituciones de educación superior, ya que este tipo ponen en peligro la imagen institucional, la seguridad y la integridad de las personas de la comunidad educativa.

Fomentar el respeto a la diversidad de capacidades y estilos de vida significa generar conciencia en todas las personas de la comunidad educativa sobre la importancia de usar un lenguaje respetuoso e incluyente hacia todas las personas tanto a nivel oral como por escrito, aprender a tener apertura a otras formas de pensamiento diferentes a la propia, aún en medio de la diferencia y aprender a relacionarse con diferentes tipos de personas como parte de una experiencia de crecimiento personal. De igual manera, es necesario que propicie una cultura de la solidaridad en la comunidad educativa con las personas que tienen discapacidad para ayudarlas cuando lo soliciten o lo requieran y a través de la creación de monitores en educación especial, que reciban capacitación certificada y apoyen a los profesionales de bienestar universitario en la implementación de los PIAR y brinden acompañamiento y asesoría a otros estudiantes con discapacidad durante las clases, a cambio del reconocimiento de horas de práctica profesional e incentivos económicos como descuentos en el valor del costo de la matrícula o medias becas.

Por último, incorporar nuevas herramientas tecnológicas y de infraestructura que promuevan ambientes de aprendizaje incluyentes guarda relación con la adquisición de materiales pedagógicos, *software* e instrumentos electrónicos que sirvan para llevar a cabo una comunicación alternativa y aumentativa con los estudiantes que tengan discapacidad, de forma que se les ayude a participar e interactuar de manera más cercana con otros estudiantes, docentes y personal administrativo de la institución en escenarios académicos y no académicos. A nivel de la infraestructura física, tiene que ver con la habilitación y la construcción de ascensores y

rampas para personas en sillas de ruedas, colocar barandas alrededor de las escaleras y lugares peligrosos para prevenir caídas o golpes para las personas con discapacidad, así como el diseño de carteles y señalética en lenguaje Braille y de señas en las paredes de toda la institución educativa, que les indiquen a los estudiantes información relevante.

Estos cambios se deben llevar a cabo de forma gradual, hasta lograr que la comunidad educativa y la infraestructura institucional realmente respondan a las necesidades de los estudiantes y promuevan una cultura inclusiva, al ir retirando barreras físicas, sociales y psicológicas que afecten negativamente la participación de todas las personas en los diferentes contextos de educación superior del país.

Finalmente y en relación con lo anterior, los profesionales de bienestar universitario, deben mostrarles a las directivas y al personal docentes de las instituciones educativas, que el concepto de una “educación de buena calidad” no debe limitarse solo al hecho de que estudiantes obtengan puntajes sobresalientes en las Pruebas Saber Pro o al hecho de que sus docentes tengan publicaciones posicionadas en revistas *top*, sino también con el hecho de que fomenten una cultura incluyente, con bajas tasas de deserción y que les brinde la oportunidad a todas las personas de acceder a la educación superior.

Estudio de caso para analizar a partir de lo aprendido

A partir de los aprendizajes adquiridos a lo largo del presente capítulo, por favor lea el siguiente caso y, posteriormente, conteste la sección de preguntas con el fin de desarrollar la solución del caso.

Caso: usted ha sido contratado(a) en una universidad privada muy prestigiosa y ha sido contratado como un(a) nuevo(a) orientador(a) educativo(a) dentro del equipo de bienestar universitario, luego de que se presentara dos casos de estudiantes procedentes de zonas rurales que fueron becados por un programa estatal y se suicidaron debido al constante acoso y exclusión por parte de sus demás compañeros de clase en un programa de ingeniería. Aunque ya se han realizado varias capacitaciones de sensibilización en relación con el tema de la inclusión educativa, dirigidas a los estudiantes, siguen presentándose casos de alumnos de

bajos recursos que son aislados y la universidad teme que esta situación se esté presentando en otros programas académicos del pregrado.

Teniendo en cuenta del caso anterior responda las siguientes preguntas:

1. ¿Qué factores personales pudieron llevar a los dos estudiantes a suicidarse?
2. ¿Qué factores sociales pueden estar generando una cultura de rechazo y exclusión hacia las personas en esta institución de educación superior?
3. ¿Qué estrategias se podrían implementar para detectar más casos de estudiantes que estén siendo rechazados o excluidos tanto en la facultad de ingeniería como en toda la universidad?
4. ¿Qué estrategias de intervención psicoeducativas se podrían implementar a nivel grupal para manejar estos casos de rechazo y de exclusión?
5. ¿Qué estrategias de intervención psicoeducativas a nivel individual se podrían implementar a nivel grupal para ayudarles a los estudiantes que están siendo víctimas de rechazo y de exclusión?

Glosario

Bienestar universitario: es un área de las instituciones de educación superior que ofrece servicios de capacitación, orientación y de tipo recreativo que contribuyen al proceso de formación integral de los estudiantes y su participación con otras personas que hacen parte de la comunidad académica en escenarios no académicos. Actualmente, se considera que bienestar universitario se constituye en una de las funciones sustantivas de la educación superior junto con la docencia, la investigación, la extensión y la internacionalización.

Conductas de riesgo: son aquellas conductas que pueden afectar negativamente la salud mental física de una o varias personas como: el consumo de sustancias psicoactivas, los intentos de suicidio, las relaciones sexuales con personas desconocidas y sin preservativos, o la participación en actos delictivos.

Discapacidad: es una condición física permanente y limitante de las personas que pueden adquirir por factores hereditarios o de manera accidental y restringen su participación en diferentes escenarios sociales. Algunos de los tipos de discapacidad más comunes son: la discapacidad visual, la discapacidad auditiva, la discapacidad física y la discapacidad intelectual.

Deserción universitaria: es el abandono temporal o permanente de un programa académico en educación superior, debido a factores personales y sociales que impiden que un estudiante pueda graduarse y titularse de este.

Educación superior: es un nivel educativo en el cual las personas se preparan dentro de un área profesional, técnica o tecnológica y que les permite acceder empleos calificados dentro del mercado laboral.

Educación superior inclusiva: es un modelo de la educación en el cual se busca fomentar la participación de las personas con diversidad de características económicas, étnicas, sexuales y discapacidades, en diferentes escenarios académicos y no académicos en las instituciones de educación superior.

Salud mental: es un estado de bienestar emocional en el cual la persona se siente feliz con su vida y puede alcanzar las metas que se propone.

Referencias

- Álvarez Rivadulla, M. (2019). ¿“Los becados con los becados y los ricos con los ricos”? Interacciones entre clases sociales distintas en una universidad de élite. *Desacatos*, 59, 50-67. <https://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n59/2448-5144-desacatos-59-50.pdf>
- Arizabaleta Domínguez, S. y Ochoa Cubillos, A. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 45, 41-52. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a05.pdf>
- Avcedo Tarazona, A. y Samacá Alonso, G. (2015). Entre la movilización estudiantil y la lucha armada en Colombia de utopías y diálogos de paz. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 20(2), 157-182. <http://www.scielo.org.co/pdf/rahrf/v20n2/v20n2a07.pdf>

- Congreso de la República de Colombia. (1992). *Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_ley_30_sp.pdf
- Daza Corredor, A., Jiménez Villamizar, M. y Rodríguez Pacheco, F. (2020). Impacto de los programas de bienestar universitario en la calidad de vida de los estudiantes. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 13(2), 157-169. <https://www.redalyc.org/journal/5610/561070057007/html/>
- Fundación Saldarriaga Concha. (2019). *Plan Individual de Ajustes Razonables*. <https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/Narrativa-PIAR.pdf>
- Jensen Arnett, J. (2016). College Students as Emerging Adults: The Developmental Implications of the College Context. *Emerging Adulthood*, 4(3) 219-222. https://www.researchgate.net/publication/277933682_College_Students_as_Emerging_Adults
- Martínez, L., Ramírez, E. y Duarte, H. (2020). Realidades y percepciones económicas de estudiantes universitarios como antecedentes de movilidad social en Colombia. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://www.scielo.br/j/ep/a/YznMC9D-mSxDTKY88ww8XLmh/?format=pdf&lang=es>
- Melo-Becerra, L., Ramos-Forero, J. y Hernández-Santamaria, P. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 78, 59-111. <http://www.scielo.org.co/pdf/dys/n78/n78a03.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). *Índice de inclusión para educación superior (INES)*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-357277_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Lineamientos. Educación Superior Inclusiva*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-357277_recurso_0.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Imprenta Nacional de Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf
- Molina Béjar, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, 34(70). http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142010000200008

- Obispo-Salazar, K., Paba-Barbosa, C., Múnera-Luque, K., Suescún-Arregocés, J. y Daza-Corredor, A. (2022). Programas de bienestar universitario y algunas implicaciones en el rendimiento académico de los estudiantes de una universidad pública. *Praxis*, 18(2), 111-125. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/3903>
- Pinilla Pineda, M. (2008). *El cuidado de lo humano en el contexto universitario. Aportes de un equipo de psicólogos*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodríguez, M. (2019). La investigación sobre deserción universitaria en Colombia 2006-2016. Tendencias y resultados. *Pedagogía y Saberes*, 51, 49-66. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n51/0121-2494-pys-51-49.pdf>
- Rueda Ramírez, S., Urrego Velásquez, D., Páez Zapata, E., Velásquez, C. y Hernández Ramírez, E. (2020). Perfiles de riesgo de deserción en estudiantes de las sedes de una universidad colombiana. *Revista de Psicología PUCP*, 38(1). <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v38n1/0254-9247-psico-38-01-275.pdf>
- Saldaña Villa, M. y Barriga, O. (2010). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(4). http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182010000400005
- Siabato, E. y Salamanca, Y. (2015). Factores asociados a ideación suicida en universitarios. *Psychologia: avances de la disciplina*, 9(1), 71-81. <http://www.scielo.org.co/pdf/psych/v9n1/v9n1a06.pdf>
- Zarate Rueda, R. (2014). La deserción estudiantil UIS, una mirada desde la responsabilidad social universitaria. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 21, 121-134. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n21/n21a10.pdf>



Capítulo 9

Retos de los orientadores educativos hacia el futuro

Challenges facing educational counselors in the future

Germán Andrés Torres Escobar*

* Psicólogo y especialista en Gestión Educativa del Politécnico Grancolombiano. Magíster en Pedagogía de la Universidad de la Sabana. Magíster en Psicología Educativa de la Universidad de Los Andes de Chile.

Introducción

El presente capítulo hace un recorrido por las principales ideas del libro con respecto a los retos futuros del orientador escolar en los contextos escolar y universitario colombiano, de acuerdo con las temáticas de cada capítulo.

En el primer capítulo se plantean los modelos de la orientación escolar que se han desarrollado y se invita al lector a desarrollar su propio modelo de orientación escolar; en el segundo capítulo se plantea la necesidad de promover culturas de la inclusión en los contextos educativos; en el tercer capítulo se mencionan los problemas de aprendizaje y estrategias para su abordaje; en el cuarto capítulo se explican los problemas que afectan la convivencia escolar y las estrategias para su manejo; en el quinto capítulo se plantean algunos conflictos emocionales que pueden presentar los adolescentes y se sugieren lineamientos para su manejo por parte de los padres y docentes; en el sexto capítulo se describen factores de riesgo psicosocial que pueden afectar negativamente el aprendizaje de los estudiantes y sus relaciones con otros; en el séptimo capítulo se dan lineamientos para realizar la orientación vocacional de los estudiantes en el contexto escolar; y en el octavo capítulo se definen las responsabilidades del orientador escolar en educación superior dentro del área de bienestar universitario.

De cada capítulo se derivan retos que tiene el orientador escolar en su labor hacia el futuro que son: la necesidad de desarrollar modelos de orientación educativa que respondan a las necesidades individuales y grupales de los estudiantes desde un enfoque incluyente tanto en la educación básica y media como en la superior (Velásquez Saldarriaga *et al.*, 2020, p. 554); empoderar a diferentes docentes, estudiantes y padres de las comunidades educativas para que sean líderes y participen en la construcción de estas, como agentes de cambio educativo (Sierra Villamil, 2016, p. 119); y brindarles herramientas a los estudiantes que los formen

para ser mejores personas y los preparen para enfrentarse al mundo laboral actual desde una mirada emprendedora (Congreso de la República de Colombia, 2006).

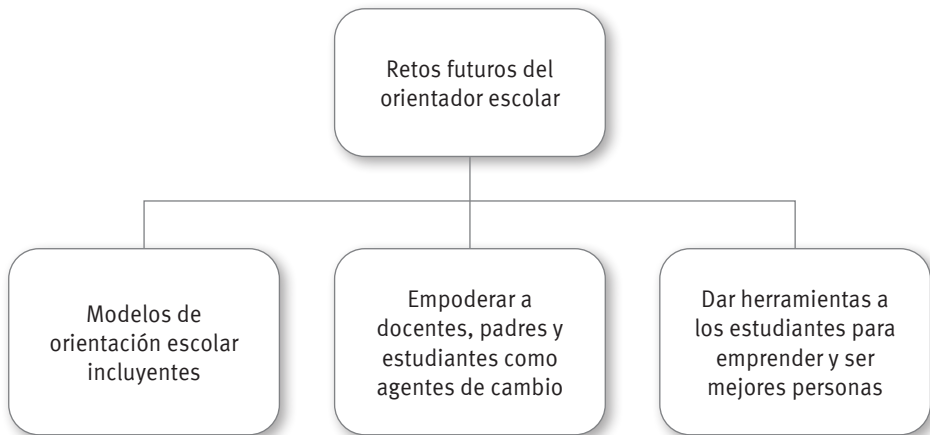


Figura 1. Retos del orientador educativo en contextos escolares y de educación superior

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se describen algunos de estos retos en los contextos escolares y de educación superior.

Primer reto: necesidad de modelos orientación educativa incluyentes

Si bien, hay autores que han planteado modelos de orientación educativa enfocados en la educación sexual, como el programa Teen Star (Vigil Portales *et al.*, 2008), fortalecer las competencias emocionales de los estudiantes, como el modelo de educación emocional de Rafael Bisquerra Alzina (Bisquerra Alzina, 2003); promover hábitos de vida saludable, como el programa típicas de Luis Flórez Alarcón (Flórez-Alarcón y Vélez Botero, 2020), y mejorar la convivencia escolar como el programa de competencias ciudadanas de Enrique Chau (Chau, Lleras y Velásquez, 2015), es necesario que cada orientador(a) educativo(a) piense en desarrollar un modelo

contextualizado de orientación que le permita responder tanto a las necesidades individuales como grupales de los estudiantes que acompaña y se ajuste los requerimientos de la cultura de la institución educativa en la que trabaja (Ruiz Cabezas, 2011).

Desarrollar un modelo de orientación educativa le permitiría al orientador planificar mejor sus acciones desde una fundamentación pedagógica clara, plantear metas de atención individual y colectivas puntuales que respondan a necesidades reales de su institución y obtener resultados tangibles significativos a corto, mediano y largo plazo, en la medida en que se le pueda dar continuidad al modelo a lo largo del tiempo. De igual manera, este modelo le ayudaría al(a) orientador(a) a evitar la improvisación en la atención estudiantil y a focalizarse solo en aquellos estudiantes que tienen problemas o dificultades, para tener una mirada más holística de la atención en la cual se les dé prioridad a todos los estudiantes por igual a nivel preventivo e interventivo al mismo tiempo, en la medida en que el contexto educativo se convierta en un agente protector de la salud (Noriega, 2018, p. 213).

Para desarrollar un modelo de orientación educativa es necesario que el/la orientador(a) tenga claridad de unas temáticas que debe abordar con los estudiantes de acuerdo con su nivel de desarrollo psicológico y que sigan una secuencia coherente en función del desarrollo de unas habilidades blandas en los estudiantes (Machado Sotomayor y Rivera Balseca, 2023; Guerra Baéz, 2019) y acaducentes, que apoyan el proceso de formación en los contextos escolares, puntualmente, para que puedan comunicarse mejor con el contexto escolar, comunicarse mejor con su hijo(a) y conozcan mejor el contexto escolar (Valdés *et al.*, 2009). En el caso de la educación básica y media, sería ideal que el(la) orientador(a) les solicite a las directivas del plantel un espacio mensual en el cual pueda trabajar tales contenidos con los estudiantes y acaducentes, mientras que en educación superior se podría solicitar un espacio mensual en cada programa de pregrado, técnico o tecnológico en el cual se convoque a todos los estudiantes de un mismo semestre o periodo académico para abordar las temáticas proyectadas.

En la siguiente tabla se plantea una propuesta de temáticas y habilidades blandas que se podrían trabajar con los estudiantes y acaducentes en educación básica y media de colegios, de manera que ambos tengan herramientas para comprenderse mutuamente, mejorar la convivencia entre

ellos y asuman una perspectiva de inclusión con otras personas que actúen o piensen de forma diferente:

Tabla 1. Lineamientos para desarrollar un modelo de orientación para educación básica y media

Grado de escolaridad	Contenidos sugeridos para trabajar	Competencias para desarrollar en el educando	Competencias por trabajar con los acudientes
Primero	Mis derechos como niño o niña ante la ley colombiana.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer los propios derechos y como niño o niña para hacerlos respetar. 2. Identificar mis responsabilidades como hijo, estudiante y hermano en mi hogar. 3. Aprender a respetar los derechos de otros niños y niñas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer y respetar los derechos de mi niña o niño. 2. Identificar las responsabilidades que tiene mi hija o hijo y estudiante en el hogar y en el colegio. 3. Comprender las consecuencias negativas que tiene el trabajo infantil para su prevención.
Segundo	Auto concepto del propio cuerpo y su cuidado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valorar y proteger el propio cuerpo mediante hábitos de vida saludables. 2. Respetar la diversidad de capacidades y de género en todas las personas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valorar y proteger la salud de mi hija o hijo garantizándole una alimentación, aseo y chequeos médicos requeridos. 2. Enseñarle a mi hijo que debe respetar la diversidad de capacidades y de género en todas las personas.
Tercero	Prevención del maltrato	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escuchar y aceptar las correcciones que me hagan mis docentes y acudientes cuando me equivoque. 2. Reconocer situaciones de maltrato verbal, abuso físico y sexual para poder denunciarlas en caso de ser necesario. 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Aprender a implementar pautas de crianza democráticas y basadas en el diálogo con mi hija o hijo. 5. Evitar el castigo físico, los gritos o los castigos excesivos para prevenir situaciones de maltrato hacia mi hija o hijo.
Cuarto	Desarrollo de la autoestima	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aceptar mis defectos y virtudes como persona. 2. Aprender a reconocer mis errores para corregirlos y ser una mejor persona. 3. Pedir ayuda cuando me sienta mal emocionalmente o tenga baja autoestima. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aceptar los defectos y virtudes de mi hija o hijo como persona. 2. Aprender a reconocer los errores de mi hija o hijo para ayudarlo a corregirlos. 3. Dialogar con mi hija o hijo para enseñarle a pedir ayuda cuando se sienta triste o tenga baja autoestima.
Quinto	Reconocimiento de emociones, autocontrol e inhibición de impulsos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender a reconocer mis emociones. 2. Aprender a tolerar las frustraciones y lo que no me gusta. 3. Aprender a regular mis emociones ante situaciones difíciles o de conflicto. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enseñarle a mi hija o hijo a que reconozca sus emociones. 2. Enseñarle a mi hija o hijo a tolerar las frustraciones y lo que no le gusta. 3. Enseñarle a mi hijo a controlar la ira ante de situaciones de conflicto.

Grado de escolaridad	Contenidos sugeridos para trabajar	Competencias para desarrollar en el educando	Competencias por trabajar con los acudientes
Sexto	Solución de problemas personales e interpersonales en la convivencia escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer el acoso escolar y la exclusión como problemas que afectan la convivencia escolar. 2. Aprender a reportar casos de acoso o exclusión de los que yo sea testigo. 3. Aprender a solucionar problemas personales e interpersonales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enseñarle a mi hija o hijo que el acoso y la exclusión son formas de violencia que no se deben aceptar. 2. Enseñarle a mi hija o hijo a reportar casos de acoso o exclusión de los que nos enteremos. 3. Propiciar en mi hija o hijo el diálogo y la comunicación asertiva para que aprenda a manejar situaciones de conflicto.
Séptimo	Cambios de la adolescencia, desarrollo sexual y prevención de conductas de riesgo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender los cambios físicos y sexuales de mi cuerpo en la adolescencia. 2. Identificar y prevenir conductas sexuales de riesgo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Orientar a mi hija o hijo para que aprenda a consultar a profesionales de la salud en temas de autocuidado sexual y reproductivo. 2. Escuchar comprensivamente a mi hija o hijo sobre dudas que tenga.
Octavo	La presión grupal, las amistades y las conductas de riesgo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender a escoger mis amistades. 2. Aprender a resistir la presión grupal, para no involucrarme en conductas de riesgo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enseñarle a mi hija o hijo a proteger su privacidad y a no compartirla con todas las personas. 2. Enseñarle a mi hija o hijo a decir “no” cuando lo(a) inviten a participar en conductas peligrosas o de riesgo.
Noveno	La inclusión escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender a ser solidario(a) con personas en condición de vulnerabilidad. 2. Aprender a apoyar a personas con discapacidades y cuyos derechos son vulnerados. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enseñarle a mi hija o hijo a respetar y ser solidario(a) con personas en condición de vulnerabilidad física y social. 2. Enseñarle a mi hija o hijo a apoyar a personas en condición de discapacidad o cuyos derechos son vulnerados.
Décimo	Ciudadanía y servicio social	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descubrir mi futuro rol como ciudadano(a) que sirve a otros. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enseñarle a mi hija o hijo conductas cívicas que fomente la buena convivencia en diferentes escenarios sociales.
Undécimo y Duodécimo	Proyección vocacional y ocupacional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar el propio perfil ocupacional de acuerdo con las propias aptitudes, intereses y las condiciones del mercado laboral. 2. Planificar mi futuro laboral y profesional, proyectándome en un programa técnico o profesional afín a mi perfil ocupacional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ayudarle a mi hija o hijo a reconocer sus capacidades y fortalezas a nivel ocupacional. 2. Brindarle apoyo a mi hija o hijo para que puedan planificar su futuro laboral sin presionarle ni imponerle mis ideas.

Fuente: elaboración propia.

A partir de los contenidos y las competencias en la tabla anterior, cada orientador podría desarrollar su propio modelo de orientación, ya sea como parte de las clases de un curso o mediante charlas, conferencias o talleres. Lo importante es que el(ella) orientador(a) haga un registro escrito de cada tema trabajado y de los aprendizajes alcanzados, de manera que se pueda establecer cuál fue el impacto de cada uno, aspectos por mejorar y se puedan además identificar casos de estudiantes con dificultades para brindarles una asesoría personalizada.

Por otro lado, en el caso de la educación superior es muy importante que el orientador trabaje de manera coordinada con los decanos y los directivos de los diferentes programas académicos, para coordinar con ellos la ejecución de su modelo de orientación con los estudiantes. De existir un elevado número de programas, el orientador deberá buscar la forma de capacitar a otros docentes (Irato Zea, 2015) o estudiantes destacados, para que ellos le apoyen en replicar este modelo de orientación con todos los programas de pregrado de la institución educativa. En la tabla 2 se muestran las temáticas y las competencias por desarrollar en este nivel.

Tabla 2. *Lineamientos para desarrollar un modelo de orientación para educación superior*

Semestre o período académico	Contenidos sugeridos	Competencias por desarrollar en los estudiantes
Primero y segundo	Los servicios de bienestar universitario y adaptación a la vida universitaria	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender los servicios de bienestar universitario y sus ventajas. 2. Aprender a comprender mis responsabilidades como universitario(a). 3. Aprender a solicitar apoyo cuando tenga dificultades académicas, interpersonales o económicas.
Tercero y cuarto	Hábitos de estudio y permanencia académica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar hábitos de estudio adecuados para el éxito académico. 2. Aprender a manejar mi tiempo de forma adecuada, para diferentes actividades. 3. Solicitar oportunamente ayuda cuando tenga situaciones que me puedan llevar a desertar de mis estudios.

Semestre o período académico	Contenidos sugeridos	Competencias por desarrollar en los estudiantes
Quinto y sexto	Prevención de la violencia de género y la discriminación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer que la violencia de género y la discriminación son inadecuados. 2. Aprender a manejar límites de respeto en mis amistades, noviazgo y en general. 3. Aprender a solicitar ayuda cuando conozca o sea víctima de un caso de violencia de género o de discriminación.
Séptimo y octavo	Prevención del consumo de sustancias psicoactivas y de conductas de riesgo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender que el consumo de sustancias psicoactivas y el microtráfico de drogas son problemas que afectan negativamente a otros. 2. Comprender que la participación en actos de vandalismo o de protesta con violencia se constituyen en delitos.
Noveno y décimo	Proyección posgradual y laboral	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar mis principales intereses de formación posgradual. 2. Planificar mi formación posgradual, teniendo en cuenta mis intereses y las condiciones del mercado laboral dentro del programa académico elegido.

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta que los programas técnicos y tecnológicos de formación, y algunos programas de pregrado se han acortado, la idea es que el orientador trabaje estos temas con mayor flexibilidad variando los periodos académicos, según las características de la institución educativa en la que trabaja y la duración de los programas. Lo importante, en cualquier caso, es que genere conciencia en los estudiantes en relación con los servicios de bienestar universitario, en saber pedir oportunamente ayuda cuando tengan riesgo de desertar del programa o tengan dificultades de diferente índole, y de los problemas derivados de la discriminación, la violencia de género, el consumo de sustancias psicoactivas, el microtráfico y de otros, para que los puedan prevenir y evitar.

Tanto en educación básica y media, como en superior para que un modelo de orientación tenga un impacto significativo en la comunidad educativa, se debe: 1) recolectar evidencias de las actividades realizadas; 2) evaluar el nivel de satisfacción de los estudiantes o los acudientes en las actividades de formación realizadas; y 3) pedirles a estas personas sugerencias de

mejoramiento. Las evidencias son de gran relevancia para que el/la orientador(a) pueda hacer una rendición de cuentas al final de cada año, ante la comunidad educativa y puedan valorar el sentido de su trabajo y la evaluación del impacto (Daza Corredor *et al.*, 2022) y de la satisfacción de los participantes ayuda a establecer si las actividades realizadas fueron agradables y si facilitaron el aprendizaje de los temas tratados, para así mejorar su realización en el futuro, de manera que sean más motivantes.

Además de un modelo de orientación claramente estructurado, es necesario que el orientador escolar pueda empoderar a diferentes miembros de las comunidades educativas para que apoyen la labor que realiza el orientador y ayuden a construir una comunidad educativa incluyente que fomente una cultura de la apertura, el respeto y la participación entre sus integrantes (Jiménez Carrillo y Mesa Villavicencio, 2020). Lo anterior implica también darles la posibilidad a los estudiantes con discapacidad de hacer parte de la institución educativa, capacitar a los docentes en educación inclusiva con el apoyo de entidades externas y de sensibilizar a estudiantes y acudientes frente al tema.

Segundo reto: empoderamiento de líderes en la comunidad educativa

Teniendo en cuenta que los equipos de orientación educativa en todos los niveles, generalmente, son grupos pequeños de profesionales para atender a grandes grupos de personas que pueden oscilar entre los trescientos a veinte mil estudiantes, es necesario que los orientadores busquen estrategias que les permitan empoderar otros miembros de la comunidad educativa que sean comprometidos y puedan apoyar las actividades que se desarrollen desde orientación escolar o bienestar universitario, y permitan así a los equipos de orientación tener un mayor impacto en toda la comunidad educativa (Pasek de Pinto *et al.*, 2015; Rojas Andrade, 2013).

Por ejemplo, en algunos colegios privados y públicos se contratan dos o tres orientadores para atender entre quinientos y tres mil estudiantes, lo cual hace que sus intervenciones sean muy puntuales y tiendan a focalizarse en estudiantes que son reportados por los docentes por presentar problemas o dificultades. Frente a esta situación, sería pertinente que los orientadores revisen de manera conjunta con las directivas de los colegios la posibilidad de delegar a los docentes directores de curso, la responsabilidad de apoyar

al equipo de orientación en la implementación de las actividades previstas en el modelo de orientación durante las horas de dirección de curso. De igual manera, se podría hacer un trabajo conjunto con los padres de familia que son representantes de cada grado, para capacitarlos y organizar con ellos la realización de las actividades de formación proyectadas en el modelo de orientación que van dirigidas a los padres de familia.

Dentro de la capacitación de los docentes directores de curso, se les podrían dar herramientas pedagógicas para que trabajen las temáticas propias de cada grado, en la evaluación de las actividades asociadas a cada una de esta y en la identificación de casos de estudiantes que podrían requerir ayuda especializada por presentar problemas psicológicos, familiares o de rendimiento académico, para que, luego, los reporten al equipo de profesionales de orientación y se puedan iniciar procesos de evaluación psicoeducativa con dichos casos. Hay que tener en cuenta que los docentes directores de curso son actores clave en los colegios, porque son quienes más tiempo comparten con los estudiantes en cada curso, son quienes los conocen mejor y de ahí se sigue entonces que los orientadores deben tener una comunicación cercana con ellos para lograr con su apoyo las metas previstas por el equipo de orientación escolar.

De manera similar, los representantes de los padres de cada grado son líderes y tienen capacidad para convocar y motivar a los demás acudientes a participar de las actividades organizadas desde orientación y, por ende, se les debería formar para que puedan llevar a cabo charlas, talleres o conferencias sobre los temas de orientación y, a su vez, ayuden a configurar una escuela de padres bien configurada en la institución educativa. Una forma de motivar a estos padres representantes para apoyar la formación de otros padres sería darles incentivos como: descuentos en el costo de la matrícula de sus hijos en el colegio cada año, diplomas o certificaciones de que han sido formados por el equipo de orientación escolar, entre otros.

Por otro lado, en los contextos en los que se ofertan programas de educación superior ocurre algo parecido a lo que sucede en los colegios y es que los equipos de bienestar universitario de los que hacen parte los orientadores son unidades pequeñas de profesionales que deben brindar apoyo a grupos de estudiantes que pueden oscilar entre los dos mil a veinte mil o treinta mil educandos, por lo tanto, su labor se centra en desarrollar talleres y actividades lúdicas de libre participación que no siempre impactan a toda la comunidad educativa, por ende, se requiere que, a futuro, analicen

la posibilidad de buscar alternativas para aumentar su impacto como: formar estudiantes que deseen apoyar la ejecución de las actividades de bienestar universitario en los programas académicos en los que están, acompañen a estudiantes con dificultades de aprendizaje o discapacidad y recojan información detallada de las necesidades psicosociales de los estudiantes, las cuales deben servir de base para el diseño de estrategias de apoyo desde bienestar universitario que den respuesta a estas necesidades.

Por ejemplo, los orientadores que hacen parte de los equipos de bienestar universitario podrían solicitar docentes que apoyen el desarrollo de las actividades de orientación en cada programa, bien sea técnico o tecnológico, pero también abrir convocatorias anuales para que los estudiantes que deseen apoyar las labores de orientación educativa, se inscriban en una plataforma virtual y, luego de estos, se puedan escoger aquellos que tengan buen rendimiento académico y tengan un buen historial de compromiso y comportamiento; incluso, podría darse la oportunidad para que estudiantes de carreras como: psicopedagogía, psicología, trabajo social o licenciaturas se postulen y hagan sus prácticas profesionales en bienestar universitario. Aquellos que sean elegidos, podrían ser capacitados en las temáticas propias del modelo de orientación para que realicen charlas o talleres, apliquen instrumentos de recolección e información y manejen de forma confidencial la información recolectada firmando unas cláusulas para tal fin.

Con el propósito de fomentar la participación de los estudiantes, se les podría dar a los estudiantes certificaciones por apoyar las actividades de orientación educativa proyectadas desde bienestar, descuentos en el valor de la matrícula, becas parciales o totales y el reconocimiento de esta labor como una práctica universitaria. El hecho de que sean estudiantes tiene algunas ventajas como es que conocen bien las problemáticas y las necesidades de sus compañeros, les tienen más confianza a sus compañeros para hablar de diferentes temas y, eventualmente, pueden tener mayor capacidad de convocatoria a las actividades.

Si los orientadores logran conformar equipos de líderes que apoyen sus labores dentro de las comunidades educativas, pueden, entonces, instalar capacidades en estos para que fomenten una cultura de la inclusión y el respeto en sus comunidades educativas, que impacte positivamente la calidad de vida de las personas y la convivencia entre sus integrantes, considerando el hecho de que en varias instituciones hay problemáticas que los orientadores no pueden abordar solos, sino en colaboración con otros.

Tercer reto: brindar herramientas a los estudiantes para enfrentarse al mundo laboral actual

El mercado laboral actual es cada vez más competido, más exigente académica y experiencialmente, para personas de todas las edades y perfiles, lo cual hace que sea más difícil vincularse a este y, en consecuencia, los orientadores deben pensar en incluir dentro de su modelo de orientación, actividades que preparen a los estudiantes para generar un plan de formación profesional y de vinculación laboral en el contexto escolar, así como una proyección posgradual y vinculación laboral en el contexto de la educación superior, que les enseñe a los estudiantes a crear proyectos de emprendimiento y autoempleo.

Aunque existe una legislación que plantea que se deben crear cátedras de emprendimiento en las instituciones educativas (Saldarriaga Salazar y Guzmán González, 2018; Rico Alonso *et al.*, 2012) que formen a los estudiantes para desarrollar sus propios modelos de negocio y que culminen sus estudios, hace falta que se oriente a los estudiantes y a los padres de familia en la creación de modelos de negocio emprendedor familiares, que tengan en cuenta los intereses de los estudiantes, sus aptitudes, el tipo de necesidades que tiene el barrio donde viven, el tipo de formación ocupacional que tienen los acudientes y los recursos económicos de los que disponen estos últimos, para que así puedan crear negocios sostenibles que reciban el apoyo de la comunidad educativa.

Por ejemplo, en las instituciones educativas, los orientadores podrían coordinar con los representantes estudiantiles y los padres de familia actividades con instituciones de educación superior y gubernamentales como: ferias de emprendimiento o concursos de emprendimiento para que todas las personas de la comunidad educativa conozcan su propuesta y, de ser posible, las apoyen adquiriendo sus productos o servicios bajo la supervisión y apoyo de sus padres o tutores. Esto aportaría positivamente al proceso de orientación vocacional de los estudiantes y también a su calidad de vida y la de sus familias, en la medida en que les ayudaría a generar ingresos económicos, promueve el talento de los estudiantes y construye sentido de pertinencia con la comunidad educativa. Por ejemplo, en ciertas zonas en condición de vulnerabilidad social de las grandes ciudades hay muchos niños y adolescentes que se vinculan en bandas criminales y en redes de microtráfico de drogas, porque no saben cómo aprovechar adecuadamente

su tiempo libre; si los colegios los orientaran para que participaran en proyectos de emprendimiento durante su tiempo libre, se reduciría la posibilidad de que se vinculen en tales conductas de riesgo y se proyecten hacia un futuro laboral exitoso, a las vez que podrían generar ideas productivas que mejoraran la calidad de vida de sus familias.

En el ámbito universitario, los orientadores que laboran en bienestar universitario podrían desarrollar actividades similares y apoyar a los mejores proyectos de emprendimiento para que reciban una beca parcial o total de posgrado; de ser contratados, para trabajar en la institución educativa. Por ejemplo, se podrían hacer concursos de emprendimiento en relación con temas específicos como emprendimientos de tiendas de alimentos, emprendimientos de implementos y servicios deportivos, emprendimiento de servicios de atención en salud a domicilio, entre otros, por cada facultad o programa académico, y sistematizar estas experiencias en eventos académicos.

Ejercicios de aplicación y reflexión acerca de lo aprendido

Suponga que un colegio privado con tres mil estudiantes, lo(a) contrata a usted como el único profesional de orientación escolar de la institución, y usted debe atender a toda la comunidad estudiantil, tanto de manera grupal como individual.

1. ¿A qué actores educativos les solicitaría ayuda para identificar las principales necesidades de apoyo psicoeducativo de los estudiantes de cada grado escolar?
2. ¿Qué estrategias usaría para empoderar a otras personas de la comunidad educativa que le apoyen en el desarrollo de programas y actividades de orientación educativa en la institución? Para responder esta pregunta complete la siguiente tabla que se muestra a continuación.

Estrategias de empoderamiento dirigidas a docentes	Estrategias de empoderamiento dirigidas a padres de familia	Estrategias de empoderamiento dirigidas a estudiantes

3. ¿Qué estrategias de apoyo implementaría usted para apoyar a estudiantes con discapacidades de la institución educativa? Para responder esta pregunta complete la siguiente tabla.

Estrategias de apoyo por parte de universidades o empresas	Estrategias de apoyo por parte de entidades o profesionales externos	Estrategias de apoyo por parte de otros miembros de la comunidad educativa

4. ¿Qué estrategias usaría usted para fomentar el talento de los estudiantes de los últimos grados de escolaridad de la institución educativa mediante proyectos de emprendimiento? Para responder a esta pregunta complete la siguiente tabla.

Estrategias de apoyo por parte la Cámara de Comercio, gremios o entidades externas	Estrategias de apoyo por parte de empresas o de universidades	Estrategias de apoyo por parte de otros miembros de la comunidad educativa

Glosario

Bienestar universitario: según los artículos de la Ley 117 a 119 de la Ley 30 de 1992, es el área de las instituciones de educación superior que se encarga de ofertar servicios y actividades enfocados a fortalecer la salud y la formación integral de los estudiantes como personal a nivel cultural, espiritual y deportivo.

Empoderamiento: es instalar capacidades en las personas, capacitándolas y delegándoles responsabilidades dentro de sus comunidades, para que participen en estas y apoyen a otras personas con dificultades o necesidades.

Habilidades blandas: son capacidades de tipo emocional y social que van aprendiendo los estudiantes en la interacción educativa, particularmente, a partir de los procesos de orientación educativa.

Modelo de orientación: es un programa curricular que permite planificar los temas, las actividades y las habilidades que se trabajan grupalmente con los estudiantes en los contextos educativos.

Referencias

- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LZeXC_KunVQJ:https://revistas.um.es/rie/article/download/99071/94661/397691&cd=24&hl=es&ct=clnk&gl=co
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2015). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las árdeas académicas*. Ediciones Uniandes. <http://dx.doi.org/10.7440/2004.01>
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1014 de 2006. De fomento a la cultura del emprendimiento*. <https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ley-1014-2006.pdf>
- Daza Corredor, A., Vargas Sánchez, J. y Ríos Parra, D. (2022). Evaluación del impacto de programas de Bienestar Universitario en el rendimiento académico, permanencia y graduación de estudiantes. *Revista Facultad De Ciencias Económicas*, 30(1), 53-66. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfce/v30n1/0121-6805-rfce-30-01-53.pdf>

- Flórez-Alarcón, L. y Vélez Botero, H. (2020). *Competencia social y salud escolar: Un modelo de trabajo basado en el proceso motivacional humano*. Editorial El Manual Moderno.
- Guerra Báez, S. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educacional*, 23, 1-11. <https://www.scielo.br/j/pee/a/YyZgKBY9JLVXnCDKMn7nqc/?format=pdf&lang=es>
- Irato Zea, E. (2015). La Formación del estudiante de docencia en el área de orientación: Una urgente necesidad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 16(1), 103-119. <http://ve.scielo.org/pdf/sp/v16n1/art06.pdf>
- Jiménez Carrillo, J. y Mesa Villavicencio, P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(5), 1-14. <https://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8nspe5/2007-7890-dilemas-8-spe5-00001.pdf>
- Machado Sotomayor, M. y Rivera Balseca, L. (2023). Importancia de las habilidades blandas en el proyecto de vida de los estudiantes de educación básica media. *Chakinán, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 21, 100-109. <https://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/890/837>
- Noriega, J. (2018). Equipos de orientación escolar y promoción de salud en escuelas análisis desde la gestión de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. *Orientación y Sociedad*, 18(2), 195-215. <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v18n2/v18n2a05.pdf>
- Pasek de Pinto, E., Ávila de Vanegas, N. y Matos de Rojas, Y. (2015). Concepciones sobre participación social que poseen los actores educativos y sus implicaciones. *Revista Paradigma*, 35(2), 99-121. <http://ve.scielo.org/pdf/pgd/v36n2/art06.pdf>
- Rico Alonso, A., Soriano, C. y Feo, S. (2012). La cátedra de emprendimiento con enfoque solidario en el marco de la formación en educación media. *Silogismo*, 9 https://www.researchgate.net/publication/334524626_La_catedra_de_emprendimiento_con_enfoque_solidario_en_el_marco_de_la_educacion_media_en_Colombia
- Rojas Andrade, R. (2013). El liderazgo comunitario y su importancia en la intervención comunitaria. *Psicología para América Latina*, 25, 57-76. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psilat/n25/a05.pdf>
- Ruiz Cabezas, A. (2011). Modelos educativos frente a la diversidad cultural: la educación intercultural. *Revista Luna Azul*, 32, 15-30. <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n33/n33a03.pdf>

- Saldarriaga Salazar, M., y Guzmán González, M. (2018). Enseñanza del emprendimiento en la educación superior: ¿Metodología o modelo? *Revista EAN*, 85, 125-142. <http://www.scielo.org.co/pdf/ean/n85/0120-8160-ean-85-00125.pdf>
- Sierra Villamil, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 81, 111-128. <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/Revista/article/view/1562>
- Valdés, Á. A., Martín, M. y Sánchez Escobedo, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1). <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v11n1/v11n1a12.pdf>
- Velásquez Saldarriaga, A., Vera Moreira, M., Zambrano Mendoza, G., Giler Loo, D., y Barcia Briones, M. (2020). La orientación psicopedagógica en el ámbito educativo. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 6(3), 548-563. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7539690.pdf>
- Vígil Portales, P., Orellana Walden, R. y Del Río Vigil, M. (2008). Educación en afectividad y sexualidad para adolescentes: resultados de la implementación del Programa Teen STAR. *Ars Medica*, 17-111-130. <https://www.teenstarhispano-susa.com/uploads/2/3/6/2/23620222/educacion-en-afectividad-y-sexualidad-para-adolescentes.pdf>

Este libro se terminó de editar y publicar
en el mes de abril de 2025 por el
Politécnico Grancolombiano,
en Bogotá, D.C. - Colombia.

