



SERIE  
PROGRAMA INCENTIVA

# Reflexiones desde la Orientación Escolar

Aproximaciones psicosociales



Luis Alejandro Guío Rojas  
Sherly Osorio León

Compiladores



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.



Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo Pedagógico





S E R I E  
PROGRAMA INCENTIVA

**REFLEXIONES DESDE  
LA ORIENTACIÓN ESCOLAR**  
Aproximaciones psicosociales

**ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ  
EDUCACIÓN**

**Reflexiones desde la orientación escolar  
Aproximaciones psicosociales  
Programa Incentiva 2022**

**Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP**

© Autores y autoras

Néstor Artunduaga Murillo, Carlos Borja, Dennys Andrea Cortés  
Ramírez, Gloria Cristina Duque Ramírez, Jinneth Paola Páez Mariño

Alcaldesa Mayor      **ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ**  
Claudia Nayibe López Hernández

Secretaria de Educación del Distrito Capital      **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED**  
Edna Cristina Bonilla Sebá

Directora General      **© IDEP**  
Cecilia Rincón Verdugo  
Subdirectora Académica      Inírida Morales Villegas  
Subdirectora Administrativa y Financiera      Martha Lucía Vélez Vallejo  
Asesores de Dirección      Ruth Amanda Cortés Salcedo  
Daniel Alejandro Taborda Calderón  
José Arcesio Cabrera Paz  
Profesional IDEP      Óscar Julio Segura Martínez

**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM**  
Rectora      Diana Margarita Pérez Camacho  
Vicerrectora      Claudia Marcela Guarnizo Vargas  
Coordinación Editorial      Juanna Alexandra Díaz Cuadros  
Corrección de estilo      Daniel Fernando Bonilla Molina  
Diseño y diagramación      Kelly Marsela Gomez Cardona

Publicación resultado del programa INCENTIVA, una apuesta para generar un sistema de estímulos y reconocimientos a redes, colectivos, semilleros de investigación y docentes investigadores e innovadores. Desarrollado en el marco del Convenio IDEP – UNICAFAM 95 del 30 de agosto de 2022

ISBN      978-628-7535-50-3  
Primera Edición      Año 2023

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores. Las opiniones son responsabilidad de los autores.

**Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP**

Transversal 22A No 61B -14. Barrio San Luis  
Teléfono móvil (+57): 314 4889979  
www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Bogotá, D.C. – Colombia  
Año 2023

# Presentación

SHERLY OSORIO LEÓN<sup>1</sup>

LUIS ALEJANDRO GUÍO ROJAS<sup>2</sup>

En Colombia, la orientación escolar ha sido percibida como una labor; sin embargo, la actual normatividad reconoce al orientador escolar como docente, es decir, que trasciende la mera labor para ser reconocido como profesional. A pesar de ello, frente a dicha pretensión, se encubre una evidente dicotomía: se reconoce la orientación escolar como una profesión, pero no hay para ello una formación específica en el país.

Esta afirmación abre la puerta para una revisión del perfil del orientador, el rol en la escuela y su campo de acción; esto desde la Resolución 03842 de 2022 y los manuales de funciones para cargos docentes.

Precisamente desde allí se abre camino la revisión de procesos investigativos como la mejor forma de aclarar estas dudas y crear herramientas de trabajo entre los docentes orientadores; dentro de ese marco surge el presente libro con cinco apuestas distintas.

Dichas apuestas no solamente cumplen con la labor de hacer una presentación de cuestiones abordadas en la cotidianidad de las

- 
- 1 Docente orientadora escolar, licenciada en psicología y pedagogía de la UPN (Colombia), magíster en Neuropsicología y Educación de La Rioja (España), PhD en Educación de Cuauhtémoc (México). [sosoriol@educacionbogota.edu.co](mailto:sosoriol@educacionbogota.edu.co)
  - 2 Docente orientador de la Secretaría de Educación del Distrito en el colegio INEM Santiago Pérez de la ciudad de Bogotá, participante de la Red de Orientadoras y Orientadores 3.0, doctorando en Humanidades, Humanismo y Persona en la Universidad San Buenaventura y docente investigador de la Corporación Universitaria Iberoamericana. [laguior@educacionbogota.edu.co](mailto:laguior@educacionbogota.edu.co)

comunidades educativas, sino que, además, presenta posturas críticas y propositivas frente a la labor del docente orientador en Colombia.

Es así como se presenta esta obra, tratando de dar voz a un campo muy importante dentro de los procesos de la escuela. Allí se entrelazan las prácticas de docentes, directivos y orientadores, se presentan experiencias de estudiantes y se muestra la forma en que la familia comparte los procesos y apoya desde la emocionalidad.

Las investigaciones y experiencias presentadas hacen parte del trabajo de docentes orientadores inscritos en la Red de Orientadoras y Orientadores 3.0, que funciona adscrita al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y que en la actualidad funciona con aval ante Colciencias como grupo de investigación apoyado por el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN).

Por tal motivo, las reflexiones presentadas son parte de la línea de trabajo investigativo en emocionalidad, en la que se entrelazan todos los docentes orientadores que son parte del grupo de investigación y que desde allí intentan presentar vertientes de reflexión, propias del campo de la orientación escolar.

Es allí donde el presente libro se configura como una puerta para encontrarse con autores y corrientes innovadoras que, desde la psicología, la pedagogía y la sociología, aportan a la escuela y a todas aquellas orientadoras y orientadores que quieran ampliar su rango de percepción de problemas como la emocionalidad en docentes, estudiantes o poblaciones vulnerables.

# Riesgos psicosociales y salud mental en docentes orientadores de Villavicencio<sup>3</sup>

Psychosocial risks and mental health in school counselors of Villavicencio

DENNYS ANDREA CORTÉS RAMÍREZ<sup>4</sup>

## Resumen

La salud mental de los docentes orientadores ha sido poco descrita en la literatura científica en Colombia. En este artículo se presentan algunos de los resultados del ejercicio de investigación realizado por el equipo dinamizador de la REDOV, en el municipio de Villavicencio, Colombia. Se utilizan principalmente tres instrumentos cuantitativos para identificar los principales riesgos psicosociales en el entorno laboral y afectaciones en salud mental de los docentes orientadores

---

3 Este trabajo está basado en el ejercicio de investigación realizado por Adriana María Nova Reyes, docente orientadora IE Seis De Abril; Andrés Fernández Cardona, docente orientador Colegio Departamental La Esperanza; Dennys Andrea Cortés Ramírez, docente orientadora IE Las Palmas; Leidy Johana Mogollón Laguna, docente orientadora IE Anthony A. Phips; María Cleofe García Villamarí, docente orientadora IE Antonio Nariño; y Yazmín Duarte Cárdenas, orientadora IE Francisco José De Caldas; del equipo dinamizador de la Red de docentes orientadores y orientadoras de Villavicencio, REDOV. redov.2012@gmail.

4 Orientadora Secretaría de Educación de Villavicencio, Colombia. dancor14@gmail.com

de Villavicencio. Se indagan veintidós de los treinta y ocho docentes orientadores (en adelante DO), y se encuentra que la falta de claridad del rol continúa siendo uno de los factores que genera mayor afectación a nivel psicosocial y que en la actualidad se manifiesta en altos índices de estrés, ansiedad y depresión en estos profesionales. Como factor protector se considera que el trabajo en red contribuye a disminuir el impacto de las deficientes condiciones laborales y que se debe seguir trabajando en la interlocución con los tomadores de decisiones para la mejora de las mismas.

*Palabras clave:* docentes, orientadores, factores, riesgo, psicosocial, salud, mental

## **Abstract**

The mental health of school counselors has been insufficiently described in the scientific literature in Colombia. This article presents some of the results of the research exercise carried out by the REDOV, in the municipality of Villavicencio, Colombia, where three quantitative instruments were mainly used to identify the main psychosocial risks in the work environment and affectations in mental health of the school counselors of Villavicencio. 22 of the 36 SC were investigated, and it was found that the lack of clarity of the role continues to be one of the factors that generates the greatest affectation at the psychosocial level and that there are currently high rates of stress, anxiety and depression in these professionals. As a protective factor, it is considered that networking contributes to reducing the impact of poor working conditions and that work must continue in dialogue with decision-makers to improve them.

*Keywords:* orientators, teachers, psychosocial, risk, factors, mental, health



## Introducción

La salud mental en el entorno escolar ha sido una preocupación constante de los gobiernos y países de Occidente en las últimas décadas, en particular a partir del incremento de situaciones de violencia escolar y conductas suicidas en población joven. La preocupación manifiesta de la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2006; 2016) frente a la violencia hacia los niños y el acoso escolar (Oficina de la Representante Especial del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños, 2011) y la expedición de diferentes planes, leyes y normas en diferentes países dan cuenta de esta situación (Congreso de Colombia, 2013; Congreso de Perú, 2011; Gobierno del Estado de México, 2018; Ministerio de Educación del Ecuador, 2012; Revolucionaria, 2022). Frente al suicidio, se ha propuesto como una de las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible reducir la mortalidad prematura para el 2030, siendo el suicidio entre jóvenes una preocupación por su impacto en la sociedad (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021).

Con la pandemia por COVID-19 se visibiliza aún más la necesidad de conocer y abordar la salud mental de las personas en diferentes entornos sociales y culturales. Así, las investigaciones de los últimos dos años se han centrado en el efecto de la pandemia en la salud mental de NNAJ, trabajadores y población en general. Esta situación pone en evidencia la fragilidad e insuficiencia de los sistemas de salud y de los gobiernos para atender la salud mental de las personas (OMS, 2022).

En este capítulo, se quiere presentar un ejercicio de descripción de aspectos de la salud mental en el entorno laboral de orientadores escolares, realizado por integrantes de la Red de Docentes Orientadores y Orientadoras de Villavicencio (en adelante REDOV), con el fin de contar con evidencia empírica que permita gestionar ante empleadores y administradores de políticas públicas mejoras en las condiciones actuales y factores asociados a la salud mental de docentes orientadores y orientadoras en su trabajo (Nova et al., 2022).

## Marco conceptual

Las afectaciones sobre la situación de salud mental de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (en adelante NNAJ), posterior a la pandemia por COVID-19, han sido reportadas a escala global, nacional y vivenciadas en la cotidianidad de las IE del país, revelando una situación que podría considerarse de emergencia en salud mental.

En una revisión de más de cincuenta estudios sobre salud mental en niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) de diferentes países, Reinoso-Mena (2022) identifica que las enfermedades preexistentes, trastornos en salud mental y las discapacidades en este sector poblacional, dejan de ser atendidas durante la pandemia por COVID-19, generando un retroceso o al menos un estancamiento en la salud física y mental de los NNA. Además de ello, en dicha revisión se identifica que los NNAJ presentan depresión, ansiedad, preocupación y estrés como los principales síntomas durante este periodo de tiempo. En la actualidad se registra un aumento en conducta suicida y práctica de autolesiones en un 35 % de los NNA, entre otras cifras.

Marinho y Castillo (2022), en su informe para la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), refieren el impacto de estos dos años sobre el derecho a la salud de niños y niñas en América Latina y el Caribe, en especial en momentos críticos del desarrollo (recién nacidos, primera infancia y paso a la adolescencia) y la disminución de programas de prevención de violencias hacia los niños y niñas.

Si bien en Colombia no se encuentran metanálisis frente a esta problemática, el Instituto de Neurociencias, en una encuesta realizada a 651 hogares, identifica que el 42 % de los niños presentan signos relacionados con las habilidades académicas y el 88 % de los encuestados, signos relacionados con la salud mental y el comportamiento (Instituto Colombiano de Neurociencias, 2020). Si bien este estudio presenta limitaciones por el tipo de muestreo y recolección de datos, es un indicador de la salud mental de este sector poblacional en Colombia.

En Villavicencio no se cuenta con estudios epidemiológicos frente a la salud mental de NNAJ; las estadísticas reportadas en SIVIGILA (Sistema de Vigilancia en Salud Pública) muestran un incremento de las situaciones de salud mental reportadas en los servicios de salud. Por ejemplo, se presentan de cinco a seis casos de intento de suicidio semanales, en donde el 32 % corresponde a menores de dieciocho años (dato socializado en reunión con la REDOV por parte de la Secretaría de Salud el 1 de junio de 2022).

Como antecedente, se encuentra además en el estudio de necesidades biopsicosociales, desarrollado en el año 2013-2014 por la REDOV (2014), con la participación de estudiantes de grados cuarto a undécimo de veinte instituciones educativas oficiales del municipio, percepción de riesgos biopsicosociales en los estudiantes y sus familias, relacionados principalmente con: a) el cuidado y maltrato físico y emocional; b) el consumo de SPA; c) el conflicto armado y grupos delincuenciales organizados; y d) vulneración de derechos sexuales y reproductivos. Desde la experiencia como docentes orientadores, se evidencia en la actualidad y posterior al retorno a la presencialidad un aumento en el reporte de presuntas situaciones de abuso sexual, conductas suicidas y autolesiones, agresiones entre estudiantes y consumo de sustancias psicoactivas (SPA), entre otras. Por lo anterior, se considera que la situación actual ha desbordado la capacidad de respuesta de las instituciones educativas y los docentes orientadores (en adelante DO), generando afectaciones en la salud física y mental de estos profesionales, que se suma a la ya existente sobrecarga laboral.

## **Salud Mental Docentes**

Morales (2022), en una revisión sistemática de estudios en docentes latinoamericanos de diferentes niveles educativos, concluye que hay un impacto de la pandemia por COVID-19 en los estilos de vida de estos profesionales, especialmente en su estado emocional, generando estrés y ansiedad y en algunos casos enfermedades crónicas como obesidad. En una encuesta realizada por la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) en algunos países de la región, se encuentra que

la sobrecarga laboral, las condiciones para la enseñanza, las exigencias del trabajo a distancia y virtual durante la pandemia, entre otros factores, afectan la salud mental de los docentes (Oliveria et al., 2021).

El trabajo realizado desde 2017 por el Colectivo de docentes orientadores Caja de Pandora y su producción bibliográfica, también da cuenta de las afectaciones en salud mental de maestros y maestras, en particular, de las surtidas en el contexto de pandemia (González et al., 2021).

En Villavicencio se encuentra el trabajo de grado de Téllez y Robles (2020), sobre la relación entre el síndrome de *burnout* y la resiliencia en docentes de primaria y secundaria de IEO de Villavicencio y Acacías (Meta), así como otros trabajos relacionados con la salud mental de docentes universitarios (Flechas, 2020; Urrego y Unda, 2021; Martínez, Novoa y Zapata, 2021).

Si los trabajos en salud mental de los docentes en general tienen vacíos, con relación a los docentes orientadores estos son aún más escasos. Está, por ejemplo, la investigación de Corredor (2019) con docentes orientadores de las localidades Santa Fe y La Candelaria, de Bogotá, en donde se encuentran los siguientes factores de riesgo psicosocial como los más predominantes: demandas cuantitativas, demandas emocionales, reconocimiento y claridad del rol.

En Villavicencio, la REDOV, en alianza con la Universidad Minuto de Dios, realiza un estudio respecto a los riesgos psicolaborales de los docentes orientadores de Villavicencio (Hernández, 2016), en donde se encuentran como factores de muy alto riesgo a nivel intralaboral aspectos como la claridad del rol y las demandas emocionales, y, como factores de alto riesgo, características del liderazgo, relaciones sociales en el trabajo, entre otras. De acuerdo con el contexto señalado anteriormente y las afectaciones en salud manifestadas por los docentes orientadores de Villavicencio, la Red de Docentes Orientadores y Orientadoras de Villavicencio (REDOV) genera la iniciativa de desarrollar este ejercicio de investigación para contar con evidencia empírica que dé cuenta de cuáles son las afectaciones en salud mental relacionadas con aspectos laborales que presentan los docentes orientadores en Villavicencio año 2022.

## Metodología

La REDOV solicita una asesoría técnica y metodológica para realizar el diagnóstico de factores de riesgo psicosocial en docentes orientadores de Villavicencio y sus niveles de depresión, ansiedad y estrés (Ramírez, 2022a, 2022b). También realiza una encuesta con veinticinco docentes orientadores de instituciones educativas públicas de Villavicencio sobre condiciones sociolaborales (REDOV, 2022).

Este ejercicio de investigación se da desde un enfoque cuantitativo en donde se aplican los siguientes instrumentos:

- a. Batería de Riesgo Psicosocial, aplicada a veintidós docentes orientadores, de treinta y ocho que hay en el municipio de Villavicencio. Esta Batería es un instrumento estandarizado construido por el Ministerio de la Protección Social y la Pontificia Universidad Javeriana (2010). Está regulada por la resolución 2404 de 2019 del Ministerio del Trabajo en Colombia y consta de cuatro cuestionarios sobre los factores de riesgo psicosocial a nivel intralaboral, extralaboral, evaluación del estrés y datos sociodemográficos.
- b. Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés, DASS 21, aplicada a veintidós DO. Propuesta por Lovinbond y Lovinbond (1995), evalúa los constructos señalados y presenta buenas propiedades psicométricas para población colombiana (Ruiz et al., 2017; Vargas-Olano et al., 2022).
- c. Encuesta de condiciones sociolaborales, aplicada a veinticinco DO. Construida por docentes orientadores de la REDOV para indagar sobre características de las instituciones educativas, funciones asignadas y condiciones laborales de los docentes orientadores de Villavicencio a través de un formulario virtual con consentimiento informado incorporado en el mismo (REDOV, 2022).

La participación es voluntaria; se realiza invitación a los treinta y ocho docentes orientadores de manera personal y, finalmente, participan veintidós. Se diligencia el consentimiento informado para la aplicación de las pruebas en donde se manifiesta su objetivo y el manejo confidencial de la información. Estas pruebas son aplicadas y calificadas por el psicólogo especialista Javier Alonso Ramírez, quien cuenta con licencia de prestación de servicios en seguridad y salud en el trabajo, condición exigida por la resolución 2276 de 08 de agosto de 2014 del Ministerio del Trabajo.

## Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos de la calificación de las pruebas estandarizadas utilizadas y de la encuesta realizada.

**Batería de riesgo psicosocial.** De manera general, se observa en los resultados obtenidos en la medición, que el 50 % de la muestra está en riesgo muy alto, encontrándose predispuestos al padecimiento de enfermedades secundarias, relacionadas con las condiciones propias del trabajo, de su organización y del entorno en el que se desarrolla. Un 38 % presenta un riesgo alto en general en los factores psicosociales del entorno laboral. Finalmente, el 12 % presenta un riesgo medio. En general, se encuentra que, para la totalidad de la muestra, existe un riesgo psicosocial laboral percibido. Se presentan enseguida los resultados en cada uno de los cuestionarios que componen la Batería.

**Riesgo Psicosocial Intralaboral.** Según los resultados obtenidos de la aplicación de batería de riesgos psicosociales en los veintidós docentes orientadores, se encuentran niveles de riesgo elevados en varias dimensiones tales como: reconocimiento y compensación, 95,54 % de riesgo; seguido de la claridad del rol del docente orientador, 67 % de riesgo; capacitación, 63,13% de riesgo, lo cual está directamente relacionado con las funciones, como se señala en un apartado anterior. Le siguen, control y autonomía sobre el trabajo, 57,26% de riesgo; recompensas derivadas de la pertenencia a la organización y del trabajo que se realiza, 52,68 % de riesgo; y, posteriormente, las demandas en carga mental, 42,61 % de riesgo; demandas emocionales, 34,28% de riesgo; es decir, que de acuerdo con los resultados obtenidos a nivel intralaboral se puede concluir que un porcentaje bastante alto de docentes perciben como riesgosos los factores psicosociales intralaborales en el ejercicio del cargo como orientador.

**Riesgo Psicosocial Extralaboral.** En este aspecto vale identificar que a nivel general entre los veintidós docentes orientadores predomina un

riesgo alto en el desplazamiento vivienda-trabajo-vivienda con un 44 %, seguido de las características de la vivienda y su entorno con un 30%, y tiempo fuera del trabajo con un 26%. Estas dimensiones se relacionan con el tema de jornada laboral.

**Riesgo Psicosocial - Estrés laboral.** Para el grupo de veintidós docentes orientadores de Villavicencio, se encuentra que el 50 % de la muestra percibe los factores psicosociales como productores de síntomas asociados al estrés y los efectos que predominan son: el sentimiento de sobrecarga laboral, cansancio, tedio o desgano, deseo de no asistir al trabajo, trastornos del sueño, dolor de cuello y espalda o tensión muscular, dolor de cabeza, dificultad para concentrarse, sentimiento de angustia preocupación o tristeza, entre otros, todo dependiendo de las labores a desarrollar.

El 35 % de la muestra percibe que los factores psicosociales toman los síntomas asociados al estrés en nivel riesgo medio, predominando el deseo de cambiar de empleo, sentimientos de irritabilidad, problemas respiratorios, dificultad para permanecer quietos, entre otros; el 15 % de la muestra percibe los síntomas asociados al estrés en el nivel de riesgo bajo como sensación de no poder manejar los problemas de la vida, dificultad en las relaciones con otras personas, cambios fuertes de apetito, entre otros. En general, la percepción de síntomas asociados al estrés es alta, 88 % (Ramírez, 2022).

**Escala DASS 21. Constructo Depresión.** Se encuentra que doce de los veintidós docentes orientadores evaluados puntúan positivo en sintomatología patológica depresiva, desde un nivel moderado a extremadamente severo, lo cual da cuenta de la presencia de síntomas de enfermedad emocional (depresión).

**Escala DASS 21. Constructo Ansiedad.** Se logra identificar que dieciséis de los veintidós docentes orientadores, puntúan positivo a nivel de sintomatología patológica ansiosa, desde un nivel leve a extremadamente severo, lo cual preocupa mucho, teniendo en cuenta que la ansiedad ocurre en gran parte cuando el individuo, en este caso el docente orientador, enfrenta exigencias que tienen gran valor para su autovalidación; cuando se percibe la probabilidad de fracaso ocurre la activación de la respuesta de miedo (Lovinbond y Lovinbond, 1995).

**Escala DASS 21. Constructo Estrés.** Aquí se identifica que el 91 % de la muestra puntúa positivo a nivel de síntomas estresantes, desde un nivel leve a extremadamente severo, lo cual nos preocupa enormemente, teniendo en cuenta que el estrés se concibe como un estado de sobreactivación recurrente que refleja la dificultad de hacer frente a los problemas y demandas de la vida, causando en el sujeto un estado de baja tolerancia a la frustración (Lovinbond y Lovinbond, 1995).

## **Encuesta de condiciones laborales del docente orientador**

Frente a las funciones del cargo, el 48 % refiere que además de las funciones establecidas por el MEN, se delega la responsabilidad del Servicio Social Estudiantil. El 29,2 % tiene la responsabilidad de inscribir a los estudiantes en las pruebas Saber Once y el 32 % señala que siempre y casi siempre debe coordinar y/o liderar otro tipo de proyectos institucionales que no se relacionan con sus funciones, esto sin tener en cuenta la sobrecarga a la que se está expuesto.

## **Discusión**

En los dos estudios de identificación de factores de riesgo psicosocial en los que han participado los docentes orientadores (Hernández, 2016; Ramírez, 2022a), uno de los principales riesgos en el dominio intralaboral ha sido la falta de claridad del rol, esto se presenta cuando hay situaciones en las que “la organización no ha dado al trabajador de manera clara y específica la información acerca de los objetivos, funciones, margen de autonomía, resultados esperados y el impacto del cargo en la empresa” (Hernández, 2016, p. 34).

En particular, Ramírez (2022a), sobre esta dimensión de claridad en el rol, señala que constituye un riesgo alto a nivel psicosocial (puntúa un 67,05 %), lo cual requiere una intervención a corto plazo (uno a cuatro meses).



Por otra parte, se genera una expectativa falsa en torno a la labor del docente orientador, tanto en la comunidad educativa como en instituciones u organizaciones del sector salud y del sector protección, que confunden el rol del docente orientador con el de un secretario psicólogo clínico, el de un docente de apoyo pedagógico o el de docente de aula.

Además de las antes mencionadas, otra actividad que evidencia la confusión del rol, es aquella en la que el rector del establecimiento educativo delega la responsabilidad de liderar la construcción de los PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables) al docente orientador, sin tener en cuenta que esta función es específica del cargo Docente de Apoyo Pedagógico; esto lo señala el 45 % de los orientadores en los resultados obtenidos de la aplicación de la encuesta de condiciones laborales de los docentes orientadores en el presente año (REDOV, 2022).

De igual manera, algunos funcionarios de la Secretaría de Educación y contratistas encargados de los procesos de capacitación de los Planes Individuales de Ajustes Razonables PIAR (Decreto 1421 de 17), han considerado erróneamente delegar al docente orientador funciones que le corresponden al Docente de Apoyo Pedagógico, cargo que se debe proveer por la entidad territorial certificada, según lo establece el Decreto No. 1421 de 2017, en su artículo 2.3.3.5.2.3.1. Gestión educativa y gestión escolar, Literal B. La entidad territorial certificada, en este caso, es la Secretaría de Educación Municipal.

## **Conclusiones**

La afectación en la salud mental de los docentes orientadores de Villavicencio es evidente; los altos niveles de ansiedad, depresión y estrés así lo reflejan. También es evidente en los encuentros mensuales en donde se refieren diferentes situaciones de salud con un componente socioemocional que afectan a las docentes orientadoras y orientadores.

Frente a esta situación, la REDOV es consciente de que no se trata solamente de tener una cultura del autocuidado, sino que se deben mejorar las condiciones laborales de las y los docentes orientadores de Villavicencio y del país entero.

Por ello, considera que se debe continuar visibilizando esta situación, pero no para quedarse en una descripción de la dramática situación de salud mental de estos educadores, sino para emprender acciones gremiales e interlocución con los tomadores de decisiones que contribuyan a generar un mejor ambiente laboral para los DO, y que esto redunde en el beneficio de las comunidades educativas en su conjunto, en especial de los niños, niñas y adolescentes.

## Referencias

- Corredor, S. (2019). *Análisis de factores de riesgo psicosocial en una muestra de docentes orientadores en el Distrito* [Trabajo de grado especialización, ECCI]. Archivo digital. <https://repositorio.ecci.edu.co/handle/001/2328>
- Flechas, A. (2020). *Ansiedad y resiliencia en docentes de la Universidad Santo Tomás, sede Villavicencio* [Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. Archivo digital. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/31167>
- González Blanco, J., Victorino, A., Fino Celis, T., Sandoval, M., Ojeda, D., y Hurtado, L. (2021). La Caja de Pandora entre signos de puntuación y síntomas de malestar. En *Pandemia y escuela en Bogotá* (pp. 244-273). Secretaría de Educación del Distrito.
- Hernández, B. (2016). *Identificación de los factores de riesgo psicosocial y evaluación del estrés en la red de docentes orientadores de la ciudad de Villavicencio (REDOV)* [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Archivo digital. <http://hdl.handle.net/10656/5767>
- Instituto Colombiano de Neurociencias (2020, 20 de junio). *Emergencia sanitaria y su impacto sobre nuestros niños*.  
<https://www.neurociencias.org.co/especiales/2020/emergencia-sanitaria-y-su-impacto-sobre-nuestros-ninos/>
- Lovibond, P., y Lovibond, S. (1995). Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS, por sus siglas en inglés Depression, Anxiety and Stress Scale).

Marinho, M., y Castillo, C. (2022). *Los impactos de la pandemia sobre la salud y el bienestar de niños y niñas en América Latina y el Caribe: la urgencia de avanzar hacia sistemas de protección social sensibles a los derechos de la niñez*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL.

Martínez, Y., Novoa, A. y Zapata, A. (2021). *Protocolo de intervención ante el burnout en docentes del programa de psicología de la UCC Villavicencio* [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Archivo digital.

<http://74.208.53.179/handle/20.500.12494/34964>

Ministerio de la Protección Social y Pontificia Universidad Javeriana (2010). *Batería de instrumentos para la evaluación de factores de riesgo psicosocial*. <http://fondoriesgoslaborales.gov.co/Noticias/Noticia.aspx?IdNoticia=154>

Morales, S. (2022). Impacto de la covid-19 en los estilos de vida de docentes latinoamericanos. *Educación Y Educadores*, 25(1), e2515. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.5>

Nova, A., Fernández, A., Cortés, D., Mogollón, L., García, M.C., y Cárdenas, Y. (2022). Informe situación laboral de los docentes orientadores. Condiciones actuales y propuestas de mejoramiento en el corto y mediano plazo.

Oliveira, D., Pereira J., Edmilson, y Clementino, A. (Orgs.) (2021). *Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina. Análisis comparado*. IEAL/CNTE/Red Estrado.

[https://www.researchgate.net/publication/356835107\\_Ebook-1-trabalho\\_docente\\_pandemia\\_AL\\_analis\\_comparativo](https://www.researchgate.net/publication/356835107_Ebook-1-trabalho_docente_pandemia_AL_analis_comparativo)

Ramírez, J. (2022a). *Diagnóstico de factores de riesgo psicosocial, Red de docentes orientadores de Villavicencio REDOV. Asesoría técnica y metodológica*. Subcentro de Seguridad Social y Riesgos Profesionales.

Ramírez, J. (2022b). *Resultados de la Aplicación Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés - DASS 21, REDOV*. Subcentro de Seguridad Social y Riesgos Profesionales.

Red de Docentes Orientadores y Orientadoras de Villavicencio, REDOV. (2022). *Encuesta condiciones laborales de docentes orientadores de Villavicencio*.

Red de Docentes Orientadores y Orientadoras de Villavicencio, REDOV (2014). *Estudio de necesidades biopsicosociales de los estudiantes de instituciones educativas públicas del municipio de Villavicencio que cuentan con el servicio de orientación escolar, 2013. Avance de resultados. Comisión de investigación*.

Reinoso-Mena, E. (2022). Efectos de la COVID-19 en la salud mental de niños y adolescentes: una revisión. *Polo del conocimiento*, 7(3), 247-264.

Urrego Campos, A. M., y Unda Toloza, M. A. (2021). *Factores de riesgo psicosocial que inciden en el bienestar psicológico de los profesores del área de ciencias de la salud de la UCC Campus Villavicencio durante Pandemia COVID-19* [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Archivo digital. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/33192>

# Hacia un enfoque de educación socioemocional transversal e inclusivo

Towards a transversal and inclusive socio-emotional education approach

JINNETH PAOLA PÁEZ MARIÑO<sup>1</sup>

## Resumen

En la actualidad y, más aún, después de una pandemia que aisló al mundo entero entre 2020 y 2021, se ha visto la importancia de fortalecer las competencias socioemocionales de los individuos. La labor de la escuela en este ámbito ha sido delegada principalmente al departamento de Orientación Escolar, a cargo de esta tarea antes de la emergencia sanitaria por COVID-19; sin embargo, las nuevas políticas educativas han mostrado tras la pandemia, la importancia de que los docentes en general se capaciten en este tema. Goleman, Bisquerra, Damasio, Maturana, Guerrero, Malaisi, Aldana y Canales, entre otros, son los autores más buscados sobre este tema. La necesidad de gestionar las emociones se ha convertido en un desafío y a la par las políticas sobre inclusión promueven el ajuste y flexibilización en la práctica docente hacia un enfoque transversal.

---

5 Orientadora Escolar SED. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Artística UDFJC; Máster en Neuropsicología y Educación UNIR, Máster en Educación Emocional y Neurociencias Aplicadas CIEEN & FLICH; Dra. (C) en Ciencias de la Educación UCA; jinneth7marino@gmail.com

*Palabras clave:* educación, socioemocional, inclusiva, orientación escolar

## **Abstract**

In recent years and even more, after a pandemic that isolated the whole world, the importance of strengthening the socio-emotional skills of individuals has been seen. The work of the school in this area has been delegated mainly to the school counselor department, who had this task before the health emergency by Covid-19, however, new educational policies have shown after the pandemic, the importance of teachers' training in general. Goleman, Bisquerra, Damasio, Maturana, Guerrero, Malaisi, Aldana and Canales, among others, have become the most sought-after authors on this subject. The need to manage emotions has become a challenge and at the same time, policies on inclusion promote adjustment and flexibility in teaching practice towards a transversal approach.

*Keywords:* socioemotional, education, inclusive, school, counseling

## **Introducción**

Por medio del presente artículo de revisión descriptiva, se dan a conocer los antecedentes en Colombia en políticas públicas en torno a la educación socioemocional y la inclusión educativa con miras a un enfoque transversal e inclusivo en las aulas. Se tiene como antecedente que a partir de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), se han generado las políticas de educación enmarcadas en la integralidad del ser humano desde sus diferentes dimensiones y en un ámbito de afectividad y equidad. No obstante los términos educación socioemocional y educación inclusiva son relativamente nuevos, pero aun así han tomado gran importancia en las políticas públicas de la

última década, y más aún tras fenómenos como el desplazamiento en Colombia debido al conflicto armado (CNMH, 2015), la masiva migración venezolana en los últimos años (OIM, 2022) y la pandemia por COVID-19, comprendida entre los años 2020 y 2021.

## Método

Para la revisión, se utilizan varias fuentes documentales en torno a los antecedentes de educación socioemocional en Colombia y políticas públicas en la educación inclusiva, como leyes, decretos y circulares emitidas por MEN y SED. Se realiza la lectura y análisis crítico y descriptivo de los documentos hallados, para así reflexionar sobre la proyección de la educación socioemocional en las instituciones educativas colombianas con miras a un enfoque transversal e inclusivo.

## Resultados

Como antecedente normativo en educación socioemocional, contamos con la Ley 115 General de Educación en Colombia de 1994, que contempla “la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115, 1994, p. 1). Dentro de este proceso, la dimensión socioafectiva está inmersa dentro de los fines de la educación contemplados en el artículo 5 de esta ley:

El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. (Ley 115, 1994, p.1)



También descrita en el artículo 15 como parte de las experiencias de socialización pedagógicas y recreativas de la educación preescolar “corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socioafectivo y espiritual” (Ley 115, 1994, p. 5).

Por otro lado, con la Ley 1098 de 2006, se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia, el cual contempla derechos y deberes en los adolescentes de Colombia y tiene como finalidad “garantizar a los niños, niñas y adolescentes su pleno y armonioso desarrollo, en un ambiente de amor, felicidad y comprensión. para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad” (Ley 1098, 2006, p.1). Con esta ley ocurre un gran avance en la educación socioemocional, ya que se incluye explícitamente el desarrollo emocional en la primera infancia e involucra a la familia en este proceso.

El artículo 29 de esta ley destaca que los niños serán protegidos del abandono emocional y psicoafectivo de sus padres y en el artículo 39 de la misma, se le atribuye a la familia la obligación de proporcionar las condiciones necesarias para el desarrollo emocional y afectivo de los niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, la ley otorga la responsabilidad de la educación emocional a los padres y no es clara frente al rol de la escuela en este proceso de desarrollo desde la edad temprana y que debe irse fortaleciendo conforme se avanza en el nivel educativo.

Lo anterior nos demuestra que la educación socioemocional no es un tema nuevo y está contemplado en la normativa desde el aspecto socioafectivo en la educación temprana e incluso incita a la experiencia pedagógica en este campo. Por lo tanto, la educación socioemocional es tarea de todos, incluyendo escuela y familia. No obstante, como orientadores entendemos nuestra responsabilidad en el apoyo psicoafectivo de nuestra comunidad educativa, razón por la cual continuamos abanderando y asumiendo esta tarea.

El artículo 72 de la Ley General de Educación 115 de 1994 establece que cada diez años el país debe formular un Plan Nacional de Desarrollo Educativo en el que se incluyan acciones para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo. Este plan es orientado por el Ministerio de

Educación Nacional, se diseña a través de una metodología incluyente y participativa, con parámetros fundamentados en la planeación indicativa, y con tres etapas: I. Diagnóstico participativo; II. Diseño; y III. Monitoreo y evaluación, de las cuales se despliegan a su vez nueve fases, permitiendo la participación de más de un millón de colombianos sobre lo que debería ser la educación para contar con un país con más y mejores oportunidades, sin brechas sociales y regionales, y en paz (PNDE, 2016-2026; MEN, 2017c, p.3). Es importante resaltar que en el documento se describe que entre los participantes se evidencian anhelos de paz, reconciliación y eliminación de las diferencias existentes. Lo anterior nos demuestra la necesidad de una escuela inclusiva con competencias socioemocionales que permitan la comunicación asertiva y la resolución de conflictos.

La calidad de la educación, por su parte, es reconocida como un indicador multidimensional, que solo se logra si se desarrollan simultánea e integralmente las dimensiones cognitiva, afectiva, social, comunicativa y práctica de los colombianos y de la sociedad en su conjunto. En la visión de la educación para 2026, se plantea que el Estado ha de tomar medidas desde la primera infancia, para que:

los colombianos desarrollen pensamiento crítico, creatividad, curiosidad, valores y actitudes éticas; respeten y disfruten la diversidad étnica, cultural y regional; participen activa y democráticamente en la organización política y social de la nación, en la construcción de una identidad nacional y en el desarrollo de lo público. (Comisión Académica del PNDE 2016-2026, 2017, p. 5).

Así, de acuerdo con el Decreto 1421 de 2017, los docentes de aula estarán acompañados y asesorados por un docente de apoyo con experiencia en la atención de población con discapacidad y educación inclusiva. Estos docentes capacitarán a sus pares de aula y realizarán visitas de seguimiento a la implementación de las prácticas de enseñanza y articulación de las prácticas pedagógicas para todos los niños y jóvenes. Sin embargo, a la fecha, son pocas las instituciones que cuentan con este apoyo y el orientador escolar es quien asume, en la mayoría de los casos, la responsabilidad de liderar las dinámicas de inclusión. Por otro lado, los docentes han sido los primeros respondientes frente a la flexibilización del currículo y lo han asumido de acuerdo con su

experiencia y prácticas. Se espera que en un tránsito progresivo, pero a la vez acelerado, teniendo en cuenta la alta demanda de este personal en las instituciones educativas, se propicie la incorporación de los profesionales idóneos para dar continuidad a los objetivos del decreto y políticas públicas actuales.

Los últimos tres años (2019 a 2021) han dejado una nueva realidad nacional y mundial producto de la pandemia a causa del COVID-19, generando grandes retos a la escuela, como la necesidad de crear espacios de apoyo y escucha en pro de la salud mental y el bienestar emocional de toda la comunidad educativa, no solo de los estudiantes, sino también de docentes, directivos docentes, padres de familia y cuidadores, quienes se han visto enfrentados a diferentes situaciones que han puesto en riesgo su salud física y emocional.

Para contrarrestar los efectos de la pandemia en el retorno gradual, progresivo y seguro a las aulas, el 15 de junio del 2021, la Secretaría de Educación del Distrito (SED), en el marco del Plan Distrital de Desarrollo 2020-2024 “Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI”, comprometida con la valoración de la orientación escolar, publica la Circular No. 010 de 2021 en la cual realiza un reconocimiento y fortalecimiento a la labor de la orientación escolar en las instituciones educativas oficiales y privadas del sistema educativo de Bogotá D.C. en el marco de la nueva realidad.

El propósito de la circular es dar claridad al interior de las instituciones educativas en cuanto a las funciones de los orientadores escolares e implementar actividades estratégicas para la educación socioemocional y el cuidado psicosocial, cobrando especial importancia dadas las vulneraciones y afectaciones derivadas de la pandemia por COVID-19, que evidencia el necesario cambio estructural en los procesos de acompañamiento y seguimiento del proceso educativo.

Acorde a lo anterior, la SED establece como estrategia integrar curricularmente la educación socioemocional y ciudadana en los colegios oficiales de Bogotá D.C, apostando al fortalecimiento de la educación socioemocional y de la salud mental en las comunidades educativas y, de esta forma, proveer las condiciones necesarias

para la apropiación, desarrollo y fortalecimiento de capacidades socioemocionales y ciudadanas, esenciales para la gestión emocional, la prevención del abuso, violencia y maltrato.

Para el desarrollo de esta propuesta, se nombran doscientos nuevos docentes en orientación que acompañan de manera prioritaria situaciones críticas de vulneración de derechos en las instituciones educativas de Bogotá que lo ameritan, adelantando acciones dirigidas hacia la promoción de derechos de niños, niñas y adolescentes, diseño y desarrollo de acciones y procesos pedagógicos de promoción de capacidades socioemocionales y ciudadanas, prevención de riesgos psicosociales, atención y canalización de situaciones de riesgo. La SED da un primer paso para la integración curricular de la educación socioemocional y ciudadana en las instituciones educativas; sin embargo, se hace necesario que este tipo de estrategias sean implementadas, no solo en la capital sino en las diferentes regiones del país, y que no sean de tipo temporal sino progresivo y encaminadas a una vinculación definitiva de más profesionales idóneos que puedan brindar acompañamiento más efectivo en las diferentes instituciones del país.

La realidad actual tras las secuelas de la pandemia ha puesto en evidencia la importancia de la salud mental y la necesidad de establecer políticas públicas que permitan la vinculación de más profesionales en sector salud y educación con miras al fortalecimiento del bienestar psicosocial de la comunidad. Esto incluye la necesidad de apoyar y visibilizar el Decreto 1421 para la inclusión de profesionales de apoyo que puedan implementar programas educativos flexibles que contrarresten los efectos de la pandemia para aquellas poblaciones más afectadas.

## **Estructuración de educación socioemocional transversal e inclusiva**

La salud mental ha sido una de las mayores preocupaciones durante la pandemia del COVID-19, por lo que el Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia ha manifestado sus afectaciones en el talento humano en salud, en las personas con COVID-19 y sus familias y en la población general por el temor, la angustia y la ansiedad que genera la enfermedad o por afrontar el aislamiento (MinSalud, 2020). Es por esto que se hace necesario contar con programas de capacitación que permitan fortalecer competencias a nivel socioemocional en los docentes, quienes, a su vez, los trasladen a sus aulas por medio de procesos de formación en educación emocional.

Otra de las acciones que ha implementado la administración actual y con miras a subsanar esta problemática son las orientaciones pedagógicas para integrar la participación y la educación socioemocional y ciudadana en los colegios de Bogotá (SED, 2022), documento que propone acciones en torno a la construcción de paz y de una ciudadanía activa, enfatizando en la importancia de la participación política, con la formación de sentido crítico y ético para la toma de decisiones con miras al fortalecimiento del tejido social. Entre sus objetivos está promover el encuentro, el diálogo, la escucha, el debate y la colaboración en la comunidad educativa.

La transversalización de la educación socioemocional va en miras de convertirse en política pública. El Proyecto de Ley 234 de 2021 en Senado y 460 de 2020 en Cámara, “Por medio del cual se promueve el desarrollo socioemocional de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Colombia” (Gaceta del Congreso 294, 2022) ha sido aprobado por la Comisión Sexta del Senado en acta 23 del 30 de marzo de 2022 y tiene como fin promover e implementar de manera transversal al proceso educativo, la educación emocional en las instituciones educativas de los niveles preescolar, primaria, básica y media del país, e incluye a profesores y familias o tutores, dentro de un marco de corresponsabilidad.

Como antecedente, se tiene la iniciativa legislativa para promover la educación emocional con el Proyecto de Ley 102 de 2018 en Cámara de Representantes, “Por medio de la cual se promueve la educación emocional en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media, superior, educación para el trabajo y el desarrollo humano”, propuesto por la Representante Martha Patricia Villalba, retirado posteriormente en el año 2019, y nuevamente radicado también por la misma Representante, mediante Proyecto de Ley 381 de 2019 en Cámara y 249 de 2019 en Senado, “Por medio de la cual se promueve la educación emocional en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia”, promoviendo su implementación de manera transversal, en pro de prevenir conductas de riesgo en los menores de edad y el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes (Gaceta del Congreso 361, 2019, p. 20). No obstante, este proyecto es archivado por retiro de la autora, según artículo 155 Ley 5 de 1992, “Por la cual se expide el Reglamento del Congreso; el Senado y la Cámara de Representantes”, tras los comentarios de la Administración distrital al Proyecto de Ley en cuestión, dirigidos a la Cámara de Representantes. La Administración distrital no considera viable desde el punto de vista jurídico la iniciativa legislativa y sugiere el estudio y discusión del Proyecto de Ley, teniendo en cuenta las observaciones que se plantean en el documento que en su momento se adjunta a la negativa, así como la ausencia del impacto fiscal a la norma según artículo 7° de la Ley 819 de 2003.

Entre los argumentos de la Administración se encuentra que a nivel nacional existe una serie de cátedras y estrategias orientadas a inculcar principios y valores que involucran un conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, que una vez articuladas, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática. Tal es el caso de:

- La cátedra de la paz, establecida por la Ley 1732 de 2014 y reglamentada por el Decreto Nacional 1038 de 2015.
- El estudio de la Constitución y la instrucción cívica, establecido por el artículo 41 de la Constitución Política de Colombia y desarrollado por la Ley 107 de 1994.
- La promoción, desarrollo, diseño e intercambio de experiencias

de aprendizaje por medio de proyectos públicos y privados orientados a identificar y cultivar vocaciones tempranas y talentos de niños y jóvenes en artes, ciencia y tecnología, así como el fomento a la lectura dentro del marco del concepto de formación integral.

- El Programa de Educación y Promoción del Código Nacional de Policía y Convivencia, según lo dispuesto en el artículo 236 de la Ley 1801 de 2016, corregido por el artículo 16 del Decreto Nacional 555 de 2017, desarrollando programas para el fomento de competencias que fortalezcan la cultura ciudadana y la convivencia, así como el respeto por las normas y las autoridades.
- La construcción, mejoramiento y mantenimiento de los entornos favorables dignos, seguros y motivadores para la educación, promovidos por la Ley 1620 de 2013 y el Decreto Nacional 1965 de 2013, atendiendo a la convivencia escolar, derechos humanos, educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de violencia escolar.
- Entre los objetivos comunes de todos los niveles de educación formal establecidos en el artículo 13 de la Ley 115 de 1994 está la formación de la personalidad y capacidad de asunción de los deberes con responsabilidad y autonomía, la formación sólida en ética y moral, el aprendizaje de principios y valores de participación y organización ciudadana a través de prácticas democráticas y la formación de conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo. Además, el artículo 77 de la Ley 115 de 1994 reconoce la virtud de la autonomía escolar, por lo que cada establecimiento educativo puede desarrollar desde el punto de vista técnico y pedagógico los objetivos de cada nivel de educación dentro del marco constitucional y legal.
- A nivel distrital, existen disposiciones normativas sobre educación emocional. Se citan los artículos 9, 27 y 31 del Decreto Distrital 567 de 2017, en los que se dispone la Jornada Extendida y Jornada Única con el objetivo del mejoramiento de la calidad educativa y el desarrollo de competencias emocionales; el programa de Desarrollo Integral de la Educación Media para acompañar a las instituciones educativas y estudiantes con el fin de mejorar sus competencias socioemocionales.
- Además, la Administración distrital en su análisis técnico solicita

entre sus comentarios que el proyecto de ley no implique la creación de nuevas cátedras ya que las creadas trabajan aspectos desde las emociones y hace hincapié en que la Secretaría de Educación del Distrito ha estado capacitando a los docentes por medio de cursos, diplomados y programas de posgrado y que es el Decreto 709 de 1996 el que establece la formación de los educadores, así como la actualización y profundización pedagógica y disciplinar.

También hace referencia al programa “Emociones para la vida” (MEN, 2017a), dispuesto desde el año 2018 con el propósito de fortalecer las competencias socioemocionales de estudiantes que cursan de primero a quinto en básica primaria, incluyendo tres componentes: formación para docentes y profesionales de los establecimientos educativos, equipos itinerantes de apoyo para los docentes en las aulas y una caja de herramientas con secuencias didácticas. Finalmente reitera su compromiso con el desarrollo socioafectivo y competencias ciudadanas de los niños fomentando actividades deportivas y de enlace con las familias como es la construcción y divulgación de la guía metodológica para el fortalecimiento de la alianza familia-escuela.

Otro antecedente es el Proyecto de Ley 438 de 2021, Senado de la República, “Por medio de la cual se implementa la cátedra de educación emocional en todas las instituciones educativas de Colombia en los niveles de preescolar, básica y media y se adoptan otras disposiciones” (Gaceta del Congreso 461, 2021, p. 4). Este Proyecto de Ley tiene como objetivo brindar en los niveles preescolar, básica y media del país, la cátedra obligatoria en educación emocional y su implementación en todas las instituciones educativas del país, en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional PEI. La cátedra de educación emocional, permite la potencialización de habilidades para la vida y competencias emocionales, así como la prevención de conductas de riesgo y problemas que afectan el bienestar emocional y el desarrollo integral de la niñez, infancia y adolescencia en Colombia.



## Discusión

Estas políticas públicas van encaminadas al desarrollo y fortalecimiento de competencias socioemocionales que permitan, del mismo modo, lograr una educación inclusiva en Colombia. Con el Decreto 1421 (MEN, 2017b), se reglamenta la educación inclusiva y la atención educativa a la población con discapacidad en el país, motivo por el cual se han diseñado diferentes estrategias para visibilizar las prácticas que la fomentan, con temas como la atención a la diversidad y la intervención social, coadyuvando al sistema educativo a la búsqueda de estrategias para el desarrollo integral del individuo y partiendo desde el acompañamiento familiar, escolar y de las instituciones públicas y privadas interesadas en brindar apoyo.

Recordando que el artículo 13 de la Constitución Política (1991) enfatiza que todas las personas nacen libres y gozan de los mismos derechos, libertades y oportunidades, el Estado, como garante de derechos, está en la responsabilidad legal de proteger especialmente a aquellas personas que lo requieren por su condición económica, física o mental. En el contexto educativo, se da protagonismo a la educación emocional como estrategia para que, desde la empatía, resiliencia y gestión emocional, en general, se aporte en la prevención y mediación de conflictos y a la reducción de los índices de violencia desde un enfoque inclusivo.

## Conclusiones

Teniendo en cuenta que la educación inclusiva requiere de una planificación y evaluación continua y, además, necesita apoyo del Estado, el hogar, la escuela y la sociedad en general, implica una serie de cambios educativos y sociales que no generan gran impacto en la inmediatez, pero que con el apoyo de la educación socioemocional en la escuela, se verán reflejados a largo plazo, a través del fomento de valores como la aceptación y el respeto a la diferencia, la colaboración y habilidades que les permitan a nuestros niños, niñas y adolescentes vivir en comunidad.

De acuerdo con antecedentes en Colombia, en el marco de la educación socioemocional, y la necesidad de buscar estrategias para la gestión de emociones tras la pandemia por COVID-19, se ha requerido de profesionales capacitados en este tema que puedan facilitar la creación de estrategias a implementar en las aulas, como apoyo al bienestar emocional de la comunidad en general. Como orientadores escolares, somos garantes de derechos y tenemos la responsabilidad de dinamizar y fomentar prácticas en el ejercicio de la educación socioemocional dentro de la escuela; sin embargo, la transversalización de la educación emocional se hace necesaria, siendo importante que docentes, familia y comunidad en general participen en este proceso y se busque la articulación de la educación socioemocional, no solo como cátedra, sino como un modelo transversal que pueda estar inmerso en las diferentes áreas del plan de estudios y sea desarrollado con un enfoque de inclusión.

## Referencias

Cámara de Representantes (2019). Proyecto de Ley No. 381 de abril 23, por medio de la cual se promueve la educación emocional en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia.

Constitución Política de Colombia [Const]. Art.67. 07 de julio de 1991 (Colombia).

Gaceta del Congreso (mayo 02, 2019). No 361. Informe de ponencia para Primer Debate al Proyecto de Ley No. 381 de 2019, por medio de la cual se promueve la educación emocional en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia Cámara.

[http://www.secretariassenado.gov.co/legibus/legibus/gacetas/2019/GC\\_0361\\_2019.pdf](http://www.secretariassenado.gov.co/legibus/legibus/gacetas/2019/GC_0361_2019.pdf)

Gaceta del Congreso (agosto 23, 2019). No 778. Informe de ponencia para Segundo Debate con pliego de modificaciones al Proyecto de Ley No. 381 de 2019 Cámara, por medio de la cual se promueve la educación emocional en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia.

[http://leyes.senado.gov.co/proyectos/images/documentos/Textos%20Radicados/Ponencias/2019/gaceta\\_778.pdf](http://leyes.senado.gov.co/proyectos/images/documentos/Textos%20Radicados/Ponencias/2019/gaceta_778.pdf)

Gaceta del Congreso (noviembre 07, 2019). No. 1099. Texto definitivo Plenaria Cámara al Proyecto de Ley No. 381 de 2019 Cámara, por medio de la cual se promueve la educación emocional en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia.

[http://leyes.senado.gov.co/proyectos/images/documentos/Textos%20Radicados/Ponencias/2019/gaceta\\_1099.pdf](http://leyes.senado.gov.co/proyectos/images/documentos/Textos%20Radicados/Ponencias/2019/gaceta_1099.pdf)

Gaceta del Congreso (mayo 04,2021). No 376. Presentación de Proyecto de Ley No. 438 de 2021, por medio del cual se crea y se implementa la cátedra de educación emocional en todas las instituciones educativas de Colombia en los niveles de preescolar, básica y media y se adoptan otras disposiciones.

[http://leyes.senado.gov.co/proyectos/images/documentos/Textos%20Radicados/Ponencias/2021/gaceta\\_376.pdf](http://leyes.senado.gov.co/proyectos/images/documentos/Textos%20Radicados/Ponencias/2021/gaceta_376.pdf)

Gaceta del Congreso (mayo 21, 2021). No 461. Informe de Ponencia para Primer Debate de Proyecto de Ley No. 438 de 2021. Por medio del cual se crea y se implementa la cátedra de educación emocional en todas las instituciones educativas de Colombia en los niveles de preescolar, básica y media y se adoptan otras disposiciones.

[http://leyes.senado.gov.co/proyectos/images/documentos/Textos%20Radicados/Ponencias/2021/gaceta\\_461.pdf](http://leyes.senado.gov.co/proyectos/images/documentos/Textos%20Radicados/Ponencias/2021/gaceta_461.pdf)

Gaceta del Congreso 294 (marzo 30, 2022). No 461. Informe de Ponencia para Primer Debate de Proyecto de Ley No. 234 de 2021 Senado y No. 460 de 2020 Cámara. Por medio del cual se promueve el desarrollo socioemocional de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Colombia. <http://svrpubindc.imprenta.gov.co/senado/index2.xhtml?ent=Senado&fec=18-4-2022&num=294>

Ley 115 de 1994. (1994, 08 de febrero). Congreso de la República. Diario Oficial No. 41.214. [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0115\\_1994.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html)

Ley 1013 de 2006. (2006, 23 de enero). Congreso de la República. Diario Oficial No. 46.160. [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1013\\_2006.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1013_2006.html)

Ley 1098 de 2006. (2006, 08 de noviembre). Congreso de la República. Diario Oficial No. 46.446. [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1098\\_2006.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html)

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017a). *Emociones para la vida. Colombia Aprende. Red de Conocimiento.*

<https://contenidos.colombiaaprende.edu.co/aprende-en-casa/educacion-socioemocional-para-todos-los-niveles/emociones-para-la-vida>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017b). Decreto 1421 de agosto 29. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017c). Plan Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. Colombia.

Ministerio de Salud y Protección Social [MINSALUD]. (2020). *Salud mental, uno de los principales retos de la pandemia.*

<https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Salud-mental-uno-de-los-principales-retos-de-la-pandemia.aspx>

Secretaría de Educación de Bogotá [SED]. (2021). Circular No. 010 de junio 15, por la cual se realiza reconocimiento a la labor de orientación escolar.

Secretaría de Educación de Bogotá [SED] (2022). *Orientaciones pedagógicas para integrar la participación y la educación socioemocional y ciudadana en los colegios de Bogotá.*

<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/3422>

Senado de la República (2021). Proyecto de Ley No. 438 de mayo 4, por medio de la cual se implementa la cátedra de educación emocional en todas las instituciones educativas de Colombia en los niveles de preescolar, básica y media y se adoptan otras disposiciones.

# Competencias Socioemocionales del Docente desde el Modelo Bioecológico

Socioemotional Competencies of the Teacher from the Bioecological Model

NÉSTOR ARTUNDUAGA MURILLO<sup>6</sup>

## Resumen

Este artículo trata de describir cómo las competencias socioemocionales del docente se construyen en un marco de la experiencia vital (EV), promovida por la educación participativa (EPR) propuesta por Viniegra (2019) desde el modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1987), el cual enfatiza en las interconexiones del ambiente y cómo estas influyen en el bienestar psicológico de las personas. Se conceptualiza la categoría competencia socioemocional; además, se plantean algunas características del modelo bioecológico en la EPR y sus consecuencias para el desarrollo humano. Otras categorías que se abordan son las competencias socioemocionales de los docentes e inclusión social de los estudiantes. Por último, se concluye sobre la importancia de realizar estudios académicos desde el modelo bioecológico de Bronfenbrenner que den cuenta de la integración de las competencias socioemocionales del docente en los ecosistemas escolares.

---

6 Docente Orientador Escolar, Secretaría de Educación Bogotá, Psicólogo, Magíster en educación y desarrollo humano, Especialista en pedagogía. nestorarmurillo@gmail.com

*palabras clave:* bronfenbrenner, competencias, socioemocionales, desarrollo, humano, educación, participativa, inclusión, social, modelo, bioecológico

## **Abstract**

This article tries to describe how the teacher's socio-emotional competencies are built within a framework of the Life Experience (VE) promoted by participatory education (EPR) proposed by Viniegra (2019) from bioecological model of Bronfenbrenner (1987), which emphasizes in interconnections of the environment and how these influences the psychological well-being of people. Socioemotional competence category is conceptualized, in addition, some characteristics of bioecological model in the EPR and its consequences for human development are proposed. Other categories that are addressed are socio-emotional competencies of teachers and social inclusion of students. Finally, it is concluded on the importance of conducting academic studies from the Bronfenbrenner bioecological model that account for the integration of teacher's socio-emotional skills in school ecosystems.

*Keywords:* bronfenbrenner, socio-emotional, competencies, human, development, participatory, education, social, inclusion, bioecological, model

## Competencias socioemocionales y modelo bioecológico

Siguiendo a Bronfenbrenner (como se citó en Bravo et al., 2018), “el modelo bioecológico es un sistema teórico englobado por el estudio científico del desarrollo humano a través del tiempo” (p. 102) en donde confluyen procesos biopsicosociales del sujeto en determinados entornos en los que interactúa ejerciendo roles y es protagonista de su proyecto de vida, integrando las dimensiones psicoafectiva, social, económica, espiritual y ecológica. Estos roles se ven reflejados en sistemas como el hogar, el plantel educativo, el grupo y el círculo social. Por ejemplo, en el ecosistema educativo los agentes de desarrollo humano provistos de responsabilidad para la formación de los estudiantes en sus diferentes etapas de desarrollo cognoscitivo, emocional y social en su entorno más inmediato, son los docentes, padres de familia o cuidadores, y en un entorno más amplio los demás agentes sociales que apoyan los procesos pedagógicos en la escuela, como las instituciones del gobierno y las entidades privadas, las leyes y normas que regulan procesos y actuaciones de los mayores y de los menores en una determinada situación o caso que involucren el cumplimiento y garantía de los derechos del menor.

Es de anotar que en estos contextos de interacción humana se generan procesos proximales de desarrollo, entendidos como procesos complejos de interacción recíproca (Bravo et al., 2018). En correspondencia con el modelo bioecológico de Bronfenbrenner, la integración de las competencias socioemocionales en el ecosistema educativo puede incidir en el desarrollo biopsicosocial y espiritual de los estudiantes; también existe una reciprocidad en los diferentes sistemas en los cuales se involucra, participa y entra en interacción social.

Existe en la literatura académica diversidad de estudios que dan cuenta de la aplicación del modelo bioecológico de Bronfenbrenner; algunos de ellos son los realizados por Mc Guckin y Minton (2014) sobre religión y estilos de vida en jóvenes en Irlanda. También un programa anti-acoso escolar realizado por Neal y Neal (2013), quienes estudian los resultados psicológicos y académicos de adolescentes urbanos, factores protectores



en el uso de sustancias, actividades de compromiso en jóvenes, que propone el modelo de redes especificando de qué manera un sistema se relaciona con el otro. Investigaciones en intervención en crisis de familias, satisfacción parental, concertación activa y propiedades de las experiencias de consanguinidad (Córdoba y Soto, 2007); defensa a los descendientes en el transcurso de reintegración a la colectividad (Berry, 1995); arquetipo de acción recíproca de exposición y salvaguarda en el agravio hacia menores (Morelato, 2011); arbitraje en medio de los procedimientos de lejanía y contiguos a fin de estimular la asertividad en infantes (Kotliarenko, 1997); prototipo de adaptabilidad en los vínculos familiares (Walsh, 2004).

Desde el modelo bioecológico de Bronfenbrenner es importante aportar investigaciones en psicología, y en otras disciplinas científicas, sobre las competencias socioemocionales del docente y su relación en el resultado académico. El ecosistema escolar es interdependiente, es decir, afecta a otros sistemas y se ve afectado a su vez por estos; para el caso de las competencias socioemocionales del docente pueden existir diversidad de procesos proximales de desarrollo complejos interesantes para profundizar desde la perspectiva bioecológica que aporten en la comprensión de sujetos que desarrollan su proyecto de vida en contextos sociales, donde los procesos formativos de estudiantes integren y fortalezcan competencias socioemocionales permitiendo la articulación de la educación participativa (EPR) propuesta por Viniegra (2015), y a su vez la generación de conocimiento desde un aprendizaje socioemocional con sentido crítico a partir de la experiencia vital de los agentes educativos.

## **Educación participativa (EPR) y desarrollo humano**

La educación participativa (EPR) (Viniegra, 2015) es una alternativa emergente que trasciende la particularidad, la explotación y la indiferencia. A fin de que exista EPR es necesario fortalecer las competencias socioemocionales del docente y que este genere las

estrategias pedagógicas de reflexión sobre la experiencia vital (EV) en los estudiantes, iniciando un proceso de desarrollo humano desde un enfoque psicosocial que permita a los estudiantes reconocer los vínculos que establecen en la vida diaria en contextos familiares y en el ecosistema educativo. Si se logra insertar la educación participativa (EPR) propuesta por Viniegra (2015) en los planteles educativos se está consolidando procesos complejos de desarrollo humano, desde una perspectiva emergente a las concepciones del Empirismo Reduccionista (ER).

Según Viniegra (2019), esto ha ocasionado el rechazo, a su vez que silenciar, boicotear e ignorar cosmovisiones de la realidad divergentes hasta el punto preocupante de concebir el mundo en colapso civilizatorio. Para evitar este colapso en el ecosistema escolar es fundamental plantear modelos alternativos en psicología donde el binomio subjetividad-interacción, cognición-afectividad, participación-inclusión, sean incorporados de manera integral y encauzados a la consideración del sujeto desde la experiencia vital (EV), el aprendizaje con sentido crítico y el proyecto vital en contexto (Viniegra, 2019).

De esta manera, si el propósito fundamental es superar el reduccionismo en las concepciones científicas del sujeto, aplicando el modelo biológico de Bronfenbrenner al estudio de las competencias socioemocionales en el ecosistema escolar ampliando explicaciones desde la complejidad de las interacciones sociales entre binomio escuela-familia, docente-estudiante, familia-sociedad, estado-políticas públicas educativas, se derrota el antagonismo entre los dueños del poder, los que producen conocimiento extrapolado a las relaciones que se establecen entre docentes, estudiantes y familia, y se involucran ciertas competencias socioemocionales que son inherentes al sujeto pero afectan los demás sistemas en los cuales construye su proyecto vital.

Hago notar que las limitaciones para suscitar este tipo de conocimiento en los sujetos educativos desde una versión que puede resultar incitante para los dominios teóricos en psicología y pedagogía es el asombroso viaje de descubrir (o re-des-cubrir) al otro como sujeto y construirnos mutuamente (Di Caudo, 2007). Este viaje de asombro reconoce en la EPR la posibilidad de que el sujeto sea protagonista de su trayectoria fundamental, al escribir y configurar sus interpretaciones de sí y de

sus circunstancias (Viniegra, 2016), y en ese re-des-cubrir al otro en torno al proceso de humanización base de la educabilidad (Luengo, 2004) pueden resultar resistencias en torno a creencias, imaginarios sociales, paradigmas teóricos que buscan conservar el *statu quo* en la ciencia, para impedir que estos procesos biopsicosociales en contextos educativos afloren y dejen de permanecer ocultos en los currículos y en las planeaciones que los docentes realizan para posibilitar el aprendizaje social en los estudiantes.

Es así como las competencias socioemocionales en contextos escolares consienten el diálogo pluriparadigmático de las ciencias del conocimiento desde el abordaje sistémico del sujeto educativo, quien elabora su propio conocimiento, participa en el replanteamiento de existir del establecimiento de enseñanza, las pretensiones de la instrucción, la función del docente y el estudiante, la prelación de conocimiento, la forma de configurar los contenidos y el currículo, el perfil de egreso del estudiante y el ideal de colectividad que se anhela (Viniegra, 2016).

Por último, otra limitación, no menos coyuntural para el ecosistema educativo, es el no encontrar eco en las políticas públicas educativas para la sostenibilidad de currículos que den cuenta de las dimensiones biopsicosocial y espiritual del ser humano, la formación de docentes y estudiantes en competencias socioemocionales a partir de la experiencia vital (EV), la educación participativa (EPR), y el proyecto y sentido de vida de los sujetos educables, que integren la corporeidad, la autoestima, la autoafirmación, la resiliencia, la inclusión social y consensuar el aprendizaje escolar mutuo comunitario.

### **Competencias socioemocionales del docente desde la inclusión social**

Al hablar de inclusión, siguiendo a Subirats et al., (2009), el abordaje implica comprender redes de reciprocidad social. De esta manera, se espera que la familia sea el escenario de socialización (Bronfenbrenner,

1994) donde se vivan las primeras experiencias de inclusión, el espacio para el desarrollo de la autonomía (Jaramillo y González, 2021) y de formación de valores como la participación en los diferentes contextos sociales.

Las experiencias significativas de inclusión social se viven en la familia; allí, a partir del vínculo, la originalidad y la contribución, los niños, niñas y adolescentes se preparan para integrarse a la sociedad con autonomía, respetando la diversidad y la diferencia. Además, la familia es el medio de socialización primaria donde los niños entran en contacto con la cultura (Jaramillo y González, 2021).

Figuroa et al. (2017) definen la inclusión social como una manera de interactuar de las personas, esto hace que se generen vínculos y reconocimiento como sujetos sociales, permitiendo la participación y la toma de decisiones. En esta interacción corresponde a la escuela consolidar el aprendizaje adquirido en el contexto familiar; para ello, elementos insustituibles en la formación del sujeto educable son la inclusión social y las competencias socioemocionales de los agentes educativos (docentes, padres de familia y administrativos) introducidos en el ecosistema escolar.

Los autores Figuroa et al. (2017), en el análisis de la inclusión social, retoman el concepto de vínculo descrito por Miermot (2003) al analizar el vínculo como aquellas manifestaciones de afecto que unen a una persona con otras, consigo mismo y con las cosas; también integra métodos de connotación y reguladores de intercomunicación (Hernández, 2010) y trasciende la afectividad (ICBF, 2007). Esta tríada de elementos (vínculo-interacción-afectividad) cooperan en la comprensión de ser humano desde el modelo bioecológico debido a la complejidad y a la pluralidad de sus dimensiones (Luengo, 2004), sin desconocer la singularidad del sujeto, lo que nos hace únicos e irrepetibles; por tanto, vigorizar las competencias socioemocionales en los agentes educativos es tarea *sine qua non* en las sociedades humanizadas e incluyentes. Siguiendo a los autores (Figuroa et al., 2017), estos identifican otro elemento de la inclusión social, la singularidad, entendida como sensibilidad frente a características individuales, deseos, atracciones y tendencias. El renacimiento de la singularidad, según Figuroa et al. (2017), hace posible la aceptación y

el respeto como personas únicas. La singularidad es un rasgo del sujeto que favorece la socialización y adaptación de la persona a un contexto cultural determinado mediante la participación y el involucramiento social.

Un tercer elemento clave en la integración social de menores, según Figueroa et al. (2017), es la participación, la cual es concebida como una búsqueda deliberada de oportunidades tendiente al involucramiento en las labores y en las iniciativas. Esta condición tiene lugar primeramente en la familia y luego en forma gradual se favorece en contextos escolares. Al hablar de inclusión, siguiendo a Subirats et al. (2009), el abordaje implica comprender redes de reciprocidad social. De esta manera se espera que la familia sea el escenario de socialización (Bronfenbrenner, 1994) donde se vivan las primeras experiencias de inclusión y sea el espacio de formación de valores como la participación en los diferentes contextos sociales. Para Luengo (2004) “los primeros aprendizajes se llevan a cabo en el ámbito familiar cargado de afectividad” (p. 15). El hogar y el colegio se convierten en agentes de socialización con la intención de generar aprendizaje de competencias socioemocionales del sujeto que galantean a lo largo de su proyecto vital y serán fructíferas en los procesos de desarrollo humano.

A su vez, Jaramillo et al. (2014) refieren que la inclusión es la suma de los factores potenciales para que un individuo gestione una vida segura y productiva en sociedad. Los autores (Jaramillo et al., 2014) destacan el papel de la sociedad como agente que favorece la inclusión, debido a que es una forma de interacción de sujetos sociales competentes, singulares y reconocidos lo que fomenta la participación y la pertenencia. Al hablar de sujeto integrado en la sociedad, entendemos que se hace mención a la conducta social del sujeto y a su vez que posee capacidades socioemocionales para la socialización y adaptación en diversos bio contextos humanizados.

En otro aparte, Jaramillo et al. (2014) abordan la inclusión en el contexto escolar y dejan en claro que, para lograr la integración de los individuos, se requiere que las competencias adquiridas en la escuela permitan aprendizajes significativos, duraderos y funcionales (Martín y Solari, 2011). Esto redundaría en la calidad, la motivación, el rendimiento académico y la resiliencia, según Bernal y Melendro

(2017), es un proceso para la resolución de conflictos, la competencia personal, la independencia y confianza en sí mismos y en los contenidos de aprendizaje.

Los autores (Jaramillo et al., 2014) también ponen a la luz lo que encuentran Figueroa et al. (2017) sobre el vínculo, pues tanto en la escuela como en la familia se establece una relación en la que se acompaña al estudiante en el fortalecimiento de la autonomía (Bernal et al., 2020); es un proceso del individuo mediado por los demás y la sociedad, ocurre en un período de tránsito a la edad adulta, la madurez y la libertad. En este orden de ideas, Jaramillo et al. (2014), encuentran que en la escuela se establecen vínculos relacionados con la satisfacción de necesidades emocionales como la afiliación, la pertenencia, la identidad y el apoyo (Montero y Fernández, 2011).

Otra categoría analizada por Jaramillo et al. (2017) es la autorregulación, entendida según las teorías, metas y prácticas de los padres; quiere decir que la socialización de los niños está concebida de acuerdo con las diferentes formas de fomentar la autorregulación en diferentes grupos culturales. Esto permite la comprensión de las diferencias y la singularidad de los sujetos en un contexto cultural dado. Analizando la inclusión social en contextos escolares (Jaramillo et al., 2014), encontramos que en este ecosistema se originan procesos proximales de desarrollo (Bravo et al., 2018), como son la socialización (Bronfenbrenner, 1994), el vínculo, la singularidad, la participación y la toma de decisiones (Figueroa et al., 2017). Para avivar la inclusión social de estudiantes en la escuela es imprescindible asimilar la correspondencia entre los mediadores pedagógicos (docentes, padres de familia, administrativos) próximos al contexto de los estudiantes vislumbrando que estos vínculos relacionales complejos están interconectados con las emociones y las competencias socioemocionales.

Considerando las competencias socioemocionales, Bisquerra y Chao (2021) afirman que “son un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales y sus efectos e interrelación con el ámbito de la convivencia y las relaciones interpersonales” (p. 15), contribuyendo a un clima de bienestar en

la clase, a crear factores protectores a nivel mental, en los resultados de aprendizaje, a la prevención de violencia escolar, al respeto a la diversidad, a la adquisición de habilidades para la vida, al aprendizaje cooperativo, la autonomía y el desarrollo humano.

## Conclusiones

Se concluye teniendo en cuenta las variables competencias socioemocionales del docente y el modelo bioecológico producto de la revisión de la literatura científica del estado del arte, que profundiza la importancia de promover la educación inclusiva y cómo, desde la perspectiva teórica sistémica, el rol del docente cumple un papel importante en la generación de estrategias pedagógicas que promuevan el aprendizaje significativo, la autoestima, el respeto por la diversidad y la inclusión social educativa, en un contexto biopsicosocial-espiritual.

En este orden de ideas, se puede afirmar que la inclusión social es una experiencia vital del ser humano y que las primeras manifestaciones de inclusión se generan en la familia para luego ser promovidas en la escuela. En la familia se aprende el respeto por la singularidad, la diferencia y la diversidad. A su vez, la escuela es otro grupo de referencia para la inclusión (Jaramillo et al., 2014), plantean estrategias metodológicas para promover la inclusión en contextos escolares: “aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, aprendizaje por proyectos” y las prácticas flexibles.

Siguiendo con el tópico de estrategias pedagógicas para promover la inclusión social educativa, se pueden mencionar otras, empleadas en contextos escolares, expuestas por Cortis (2009), las cuales estimulan el deporte y la recreación, como son las alianzas entre la escuela y la familia (Naradowski, 2008), y abordar la escuela desde un modelo intercultural (Jaramillo et al., 2014); a su vez, estrategias centradas en la participación de las familias: escuelas de padres, talleres, proyectos, tertulias y periódico escolar (CTROADI, 2008). Además, estrategias de tejido comunitario (Echeita, 2008), como convenios, mesas de trabajo interinstitucionales y la organización de eventos.

De este modo, se recomienda promover estas estrategias, tanto en la familia como en la escuela, ya que aportarían en la configuración de sujetos autónomos, con autoestima, cultura ciudadana, capacidad para tomar decisiones y competencias socioemocionales que permitan la socialización mediada por el respeto a la diferencia y la diversidad. Asumir la responsabilidad de una educación incluyente es tarea de las familias y la escuela donde se logren prácticas de inclusión social y se garanticen los derechos de todos los sujetos en la sociedad.

Además, desde nuestra perspectiva, el modelo bioecológico de Bronfenbrenner nos faculta para considerar las competencias socioemocionales desde la comprensión biopsicosocial-espiritual del sujeto educable en los diversos sistemas sociales en que interactúa, basados en diversas corrientes pluriparadigmáticas que incluyan saberes disciplinares de la psicología, interdisciplinarios y transdisciplinarios, permitiendo la articulación de constructos como la educación participativa (EPR), la experiencia vital (EV), la inclusión social de los sujetos en contextos educativos orientados en la comprensión de su desarrollo socioemocional y cognitivo, que construye su proyecto vital aportando significativamente en los procesos de desarrollo humano.

Por último, se sugiere un diseño curricular desde el enfoque sistémico en la escuela, puesto que es pertinente en la medida en que medie con la familia para conciliar la construcción del sujeto social autorregulado en un contexto cultural determinado, como lo proponen Senzaki et al. (2016), brindando la oportunidad de un aprendizaje cultural y la adquisición de habilidades y competencias socioemocionales.

Se propone profundizar en investigaciones desde el campo de la psicología debido a que esta disciplina ofrece la posibilidad de realizar estudios relacionados con las competencias socioemocionales desde un modelo bioecológico, teniendo en cuenta diversas metodologías, pues los estudios referenciados dan cuenta de métodos cuantitativos, mixtos y cualitativos. Es de anotar que Romero et al. (2020) exponen que hacen falta metanálisis en el abordaje de la autoestima; surge de este modo el interrogante sobre cómo desarrollar investigación sobre las competencias socioemocionales desde el modelo bioecológico que permita identificar las correlaciones entre estas competencias y el rendimiento académico integrando la autoestima y la resiliencia para determinar si son factores que inciden en el rendimiento académico.



## Referencias

- Bernal, T. y Melendro, M. (2017). Resolución de conflictos desde la resiliencia: el caso de los jóvenes extutelados colombianos. *Revista de Paz y Conflictos*, 10 (2), 65-87.
- Bernal, T., Melendro M., y Charry, C. (2020). Transition to Adulthood Autonomy Scale for Young People: Design and Validation. *Front Psychol* 11, 457. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00457>
- Bisquerra, R., y Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29. <https://rieeb.iberomx/index.php/rieeb/article/view/4>
- Bravo, H., Ruvalcaba, N., Orozco, M., González, Y., y Hernández, M. (2018). Introducción al modelo ecológico del desarrollo humano. *Salud mental: Investigación y reflexiones sobre el ejercicio profesional*, 3, 91-106.
- Di Caudo, M. (2007). La construcción de los sujetos de la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (2), 91-131. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846112006.pdf>
- Figueroa, M., Gutiérrez, C., y Velázquez, J. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 13(1), 13-26. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67952833001.pdf>
- Jaramillo, J. y González, L. (2021). *La familia en el contexto de la cibercultura*. USTA.

- Jaramillo, J., Ruiz-C., M., Gómez, A., López, L., y Pérez, L. (2014). Estrategias para la inclusión de niños, niñas y adolescentes en contextos familiares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 477-493. <https://doi.org/10.12804/apl32.03.2014.05>
- Jaramillo, J., Rendón, M., Muñoz, L., Weis, M., y Trommsdorff, G. (2017). Children's Self-Regulation in Cultural Contexts: Role of Parental Socialization Theories, Goals, and Practices. *Frontiers in Psychology*, 8(923), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00923>
- Navas, J. (2004). La educación como hecho. En *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 25-44). Biblioteca Nueva. <https://www.ugr.es/~fjrios/pce/media/1-EducacionConcepto.pdf>
- Romero, T., Estefanía, M., Charry, C., y Martínez, R. (2020). Influencia de familia y educación en la autonomía de jóvenes: una revisión sistemática. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(2), 29-44.
- Viniegra, L. (2015). Educación y proyecto vital en un mundo en colapso civilizatorio. Parte I. *Investigación en Educación Médica*, 5(19), 199-209. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.01.016>
- Viniegra, L. (2016). Educación y proyecto vital en un mundo en colapso civilizatorio. Parte II. *Investigación en Educación Médica*, 5(20), 268-277. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.01.017>
- Viniegra, L. (2019). Crítica de la causalidad mecanicista en ciencias de la vida. *Boletín Médico Hospital Infantil de México*, 76, 155-166. <https://www.medigraphic.com/pdfs/bmhim/hi-2019/hi194a.pdf>

## Socioafectividad, infancia y empatía

Socio-Affectivity, Childhood And Empathy

CARLOS BORJA<sup>7</sup>

### Resumen

En búsqueda de entornos propicios para el desarrollo armónico de niños, niñas y adolescentes a través de la educación socioemocional y sus implicaciones en el manejo de conflictos en contextos escolares y comunitarios, se realiza una lectura de contexto con estudiantes en grado quinto de primaria (entre diez y doce años, participando voluntariamente) de un colegio público de la localidad de Kennedy (Bogotá), quienes reflexionaron sobre situaciones que pudieran estar viviendo –y sintiendo– en sus interacciones actuales, para promover su acercamiento al reconocimiento de algunas competencias socioemocionales en estos contextos. Desde orientación escolar, se utilizaron tres instrumentos: escala de autorregulación emocional (diseñada por la Mesa de Articulación de Competencias Socioemocionales de Latinoamérica y el Caribe), escala de percepción de sí mismo y escala de empatía (diseñadas por el Banco Mundial y la Fundación Lucker). Aunque la mayoría de estudiantes, ante distintas cuestiones sobre su regulación emocional, arrojaron resultados alentadores (78 %), además de mostrarse solidarios con compañeros de clase y otras personas, lo cierto es que poco más de la mitad resultaron empáticos (54 %). El resto se mantuvo al margen de lo

---

7 Psicólogo orientador escolar. cborja@educacionbogota.edu.co

que les pasaría a otros, infiriendo indolencia, antipatía –o ecpatía–, hasta indiferencia con sus pares, sintiéndose normales cuando son cuestionados sobre “cómo se sentirían o qué harían”. Extrapolando la muestra poblacional al universo del colegio, la ciudad o quizás el país, es preocupante reconocer en estudiantes –y en nosotros, por supuesto– los sentimientos de “felicidad” al ver que otros humanos sufren, son hostigados, acosados, intimidados, ridiculizados, es decir, matoneados (pensando en la convivencia con su enfoque de derechos humanos, sexuales y reproductivos), maltratados, agredidos y hasta violentados. Con esto, proponer las conclusiones en el marco del soñado acuerdo de paz nacional, que se propicia en pequeño desde las escuelas –como microsociedades–, en sencillas acciones socioafectivas, de reconciliación, perdón, justicia restaurativa, dignidad, con los demás y consigo mismos, como genuino y solidario acto de pedagogía y humanidad.

*Palabras clave:* ecpatía, empatía, estudiantes, primaria, paz, socioemocionalidad.

## **Abstract**

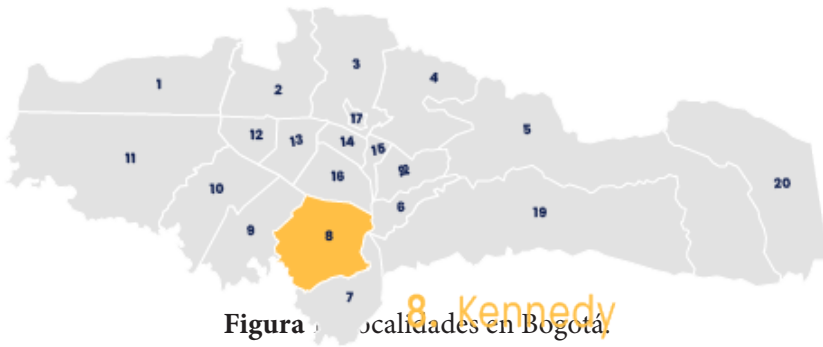
In searching of propitious environments to harmonious development of children and adolescents through socio-emotional education and its implications in conflict management in school and community contexts; a context reading was carried out with students in fifth grade of primary school (between ten and twelve years old, participating voluntarily), from a public school in Kennedy’s district (Bogotá), who reflected on situations that could be living –and feeling– in their current interactions, to promote their approach to recognition of some socio-emotional competencies in these contexts. From school orientation, three instruments are used, emotional self-regulation scale (designed by the Table for Articulation of Socioemotional Competences of Latin America and Caribbean), self-perception scale and empathy scale (designed by the World Bank and Lucker Foundation). Although majority of students, faced with different questions about their emotional regulation, showed encouraging results (78 %), in addition to showing solidarity with classmates and other people. The truth is

that just over half were empathic (54 %), rest remained on sidelines of what would happen to others, inferring indolence, antipathy –or ecpathy–, even indifference with their peers; feeling normal, when they are questioned about “how they would feel or what they would do”. Extrapolating the population sample to school’s universe, the city, or perhaps the country, it is worrying to recognize in students –and in us, of course– the feelings of happiness that other humans suffer, are harassed, intimidated, ridiculed, is to say “bullied” (thinking about convivence with its approach to human, sexual and reproductive rights), mistreated, assaulted and even kicked. With this, propose the conclusions within framework of dreamed national peace agreement, that is propitiated in small from schools –as microsocieties–, in simple socio-affective actions, of reconciliation, forgiveness, restorative justice, dignity, with others and themselves, as a genuine and supportive act of pedagogy and humanity.

*Key words:* ecpathy, empathy, elementary, school, students, peace, socio-emotionality.

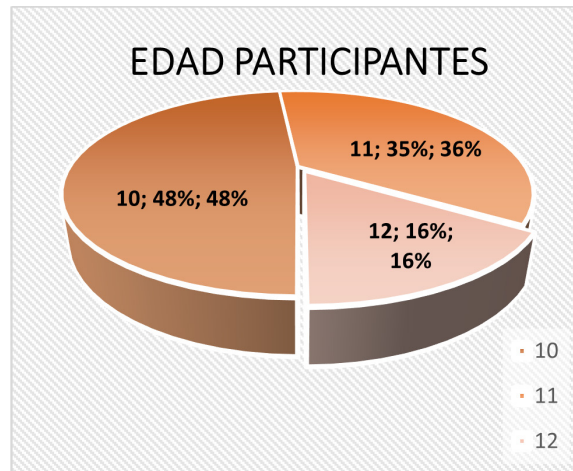
## **Descripción contexto escolar**

El colegio INEM –Instituto Nacional de Educación Media– Francisco de Paula Santander IED, creado desde 1969, con Educación Media Diversificada (INEM, 2022), está ubicado en la localidad de Kennedy (Bogotá, Colombia), en medio de una zona altamente comercial y bancaria; hacia el occidente colinda con la central de abastecimiento Corabastos y la avenida Ciudad de Cali; hacia el sur, con la Alcaldía local, el Hospital de Kennedy y la avenida Primero de Mayo; hacia el norte, con el monumento a Banderas, la estación portal de Transmilenio del mismo nombre y la avenida de las Américas, y hacia el oriente con la Dirección Local de Educación de Kennedy, DLE, y la avenida Boyacá.

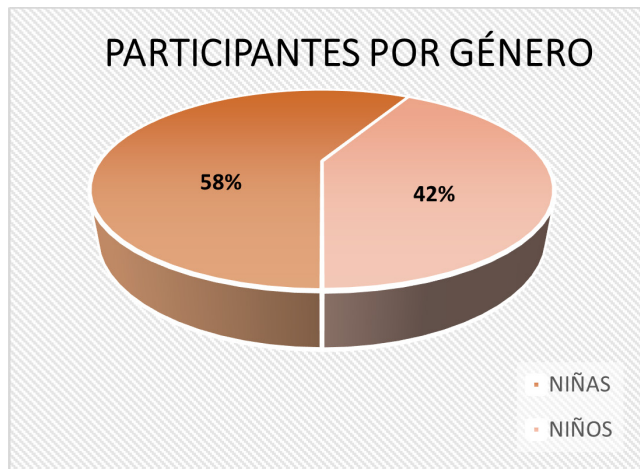


## Datos sociodemográficos

De aproximadamente 7500 estudiantes en ambas jornadas, en la jornada mañana, entre las dos Sedes (A y B), hay alrededor de 900, de jardín, transición, primero y segundo; de estos, en la Sede A tenemos los grados de tercero a quinto (717). Los estudiantes matriculados en quinto de primaria (según listas oficiales a agosto de 2022), conformando la población siete cursos (501 a 507), son 237 escolares (alrededor de 34 infantes en cada salón), de los cuales respondieron las tres escalas (autorregulación emocional diseñada por la Mesa de articulación de Competencias Socioemocionales de Latinoamérica y el Caribe; percepción de sí mismo y empatía, diseñadas por el Banco Mundial y la Fundación Lucker), 31 niños y niñas (figura 2), para un 13 % del total poblacional de los grados quintos, con edades entre diez y doce años (figura 3).



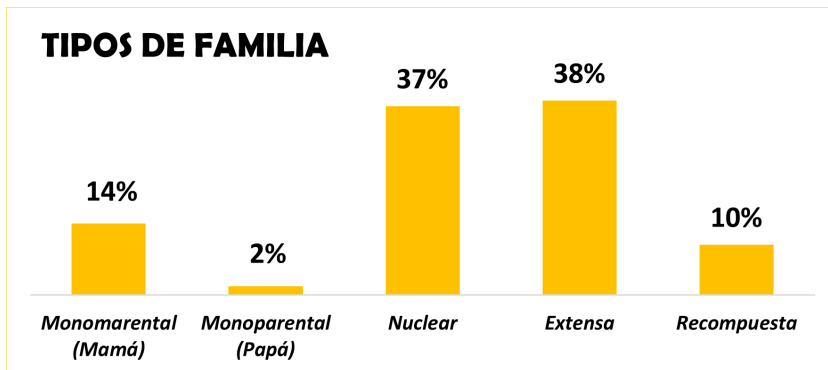
**Figura 2.** Edades estudiantes de quinto.(Fuente, Borja, 2022)



**Figura 3.** Porcentajes entre cada género.(Fuente, Borja, 2022).

La mayoría de padres, madres y acudientes (egresados también del INEM, siguiendo la tradición educativa), trabajan en Corabastos, otros son recicladores, están subempleados, tienen negocios independientes o sobreviven en la informalidad, principalmente en la zona comercial de Kennedy, lo que denota un nivel económico precario, con ingresos bajos o por debajo del salario mínimo legal mensual vigente (alrededor de un millón de pesos). Se evidencian diferentes formas de violencias (económica, por género, física, psicológica, familiar), siendo común, que no haya acompañamiento académico / formativo en el colegio y en casa (Borja, 2021).

Según la figura 4, en mayor porcentaje los estudiantes conviven con familias extensas (reestructuradas, recompuestas, o poligenéticas), además de las nucleares (uno o ambos progenitores y sus hijos), por lo cual se infiere que la crianza, cuidado y custodia están a cargo de familiares diferentes a padres biológicos, reconociendo que las abuelas, después del padre, madre, hermanos y hermanas –que muchas veces deben asumir responsabilidades de adultos (parentalización de la infancia)–, son quienes más participan e integran la composición familiar (Borja, 2021), generando vínculos socioafectivos y emocionales con sus nietos y nietas, seguidas de integrantes familiares no consanguíneos como madrastras y padrastros, y en menor grado los familiares políticos.



**Figura 4.** Categorización de tipologías familiares de primaria en el INEM de Kennedy. (Fuente, Borja, 2022)



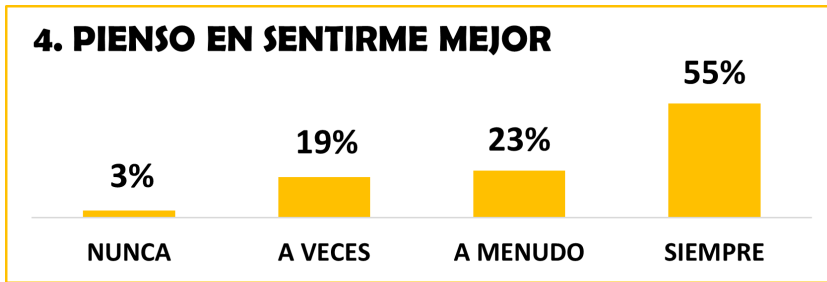
## Resultados

En general, la mayoría de estudiantes que responden las diferentes preguntas y cuestiones que tienen que ver con su regulación emocional, muestran resultados positivos, sobre todo en las categorías “a menudo” y “siempre”, donde se concentran las opciones elegidas, que fueron convertidas a porcentajes, como se verá en algunos gráficos analizados en los siguientes párrafos. Sin embargo, se debe tener en cuenta en lo individual aquellas respuestas escogidas dentro de la categoría “nunca”, las cuales tienen un propósito valorativo e interventivo con población escolar, más allá de ser simplemente un dato estadístico o informativo producto de una encuesta, concordando con Casel (2017), y como expresan otros autores de textos revisados (Chaux et al., 2008).

Respecto a su autopercepción, aunque el “más o menos” fue preponderante en la mayoría de respuestas, las dos opciones afirmativas (¡Sí! o Sí), son las que obtienen mayores porcentajes, teniendo en cuenta el sesgo al dar una respuesta deseable al orientador escolar (quien les aplica las escalas), evitando dar respuestas negativas frente a sus responsabilidades y deberes con sus actividades escolares, como se ve en algunas gráficas presentadas más adelante. En cuanto a la empatía en los estudiantes, la mayoría se solidariza con los pares que están viviendo diferentes situaciones negativas, aunque muchos se mantienen dentro de la neutralidad con la respuesta “normal” –que es más entendible para ellos– (cambiada a propósito por la que contiene en el instrumento “nada”); aunque es preocupante que algunos de los estudiantes participantes, con honestidad expresan que se sienten “felices”, como se ve en seguida con algunas gráficas tomadas como ejemplo de las demás.

## Autorregulación emocional

Ejemplo del resto de preguntas que contienen valores similares en sus resultados son las numeradas en el instrumento como 4, 8, 10 y 12. En las figuras 5 (sentirse mejor), 6 (mostrar alegría), 7 (expresar emociones) y 8 (mantener calma), se muestra que los mayores porcentajes, de más de la mitad, al decir “siempre” (de igual manera con 55 %), se refieren a situaciones que tienen que ver con que cuando se sienten mal –tristes, enojados o preocupados– piensan en otra cosa para sentirse mejor, lograr algo importante cuando demuestran su alegría a otros, expresar sus emociones cuando están de buen humor y finalmente mantener la calma cuando están enojado o molestos (incluso con los docentes).



**Figura 5.** Porcentajes de la pregunta: “Cuando me siento mal (por ejemplo, triste, enojado o preocupado), pienso en otra cosa para sentirme mejor” (Borja, 2022).

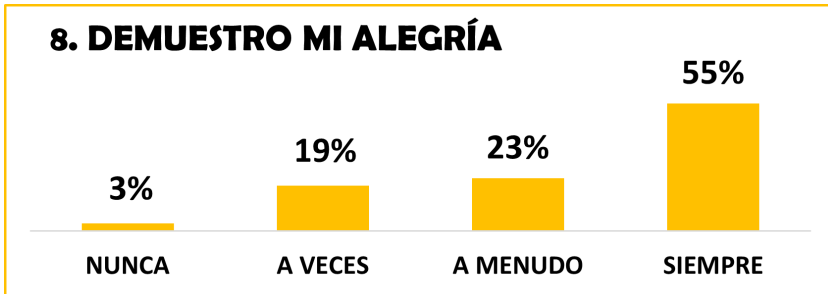


Figura 6. Porcentajes de la pregunta: “Cuando logro algo importante demuestro mi alegría a los demás” (Fuente, Borja, 2022).

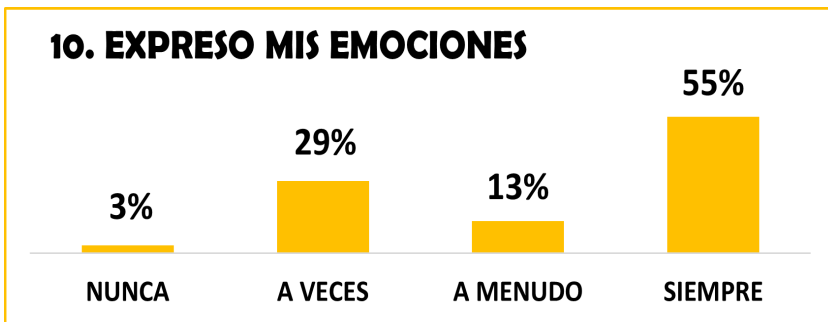


Figura 7. Porcentajes de la pregunta: “Expreso mis emociones cuando estoy de buen humor” (Fuente, Borja, 2022).

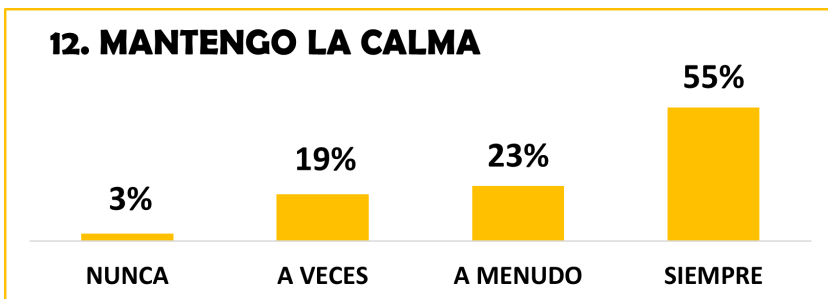
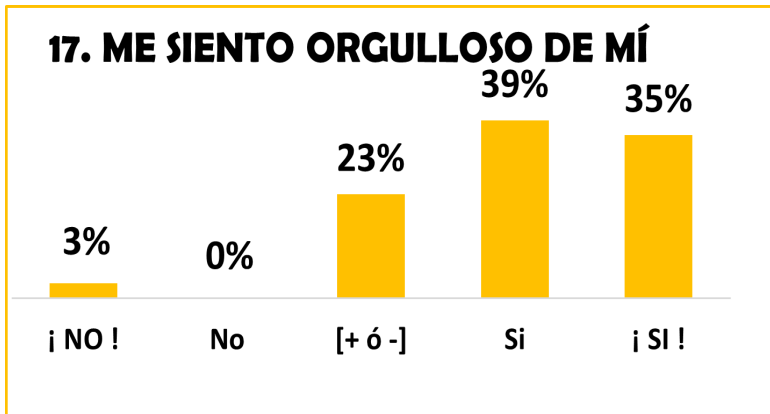


Figura 8. Porcentajes de la pregunta: “Puedo mantener la calma cuando estoy enojado [molesto]” (Fuente, Borja, 2022).

## Percepción de sí mismo/a

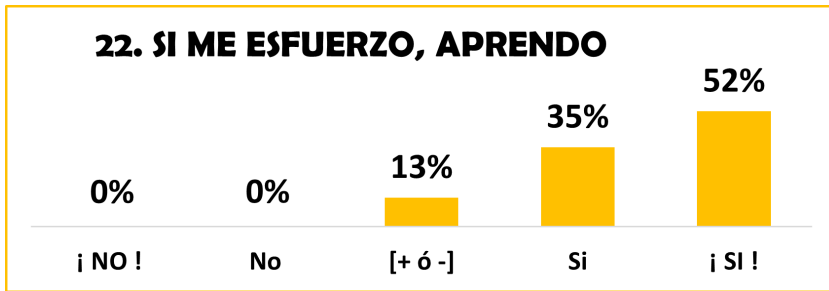
Teniendo en cuenta lo que puede significar para los estudiantes su autopercepción, al cuestionarles lo que piensan, sienten y les gusta de sus vidas (a manera de orientación vocacional y conocimiento de sí mismos / mismas), se les pide que respondan qué tanto están de acuerdo o no con cada situación experimentada, las cuales pueden reconocer con seguridad y claridad, basados en sus experiencias vividas. En las preguntas de la 16 a la 20, hay algún porcentaje (así sea pequeño) en todas las categorías de los dos “Sí” y los dos “No”, destacándose la número 17 (ver figura 9), que les cuestiona si tienen muchas cosas para sentirse orgullosos(as) de sí mismos/mismas en la sumatoria de ambos puntajes (39 % y 35 %), con un total de 74 %.



**Figura 9.** Porcentajes de la pregunta: “En general, tengo mucho de qué sentirme orgulloso(a)” (Fuente, Borja, 2022).

No obstante lo anterior, de las preguntas 21 a la 24 –coincidentalmente quizás–, dejan de contestar las dos categorías de “¡NO!” y “No” (ver figura 10). Adicional, no se inclinan por la típica respuesta de “más o menos”, que dan muchos niños en esta compleja y contradictoria transición de ir dejando su niñez e infancia para pasar a la pubertad y preadolescencia

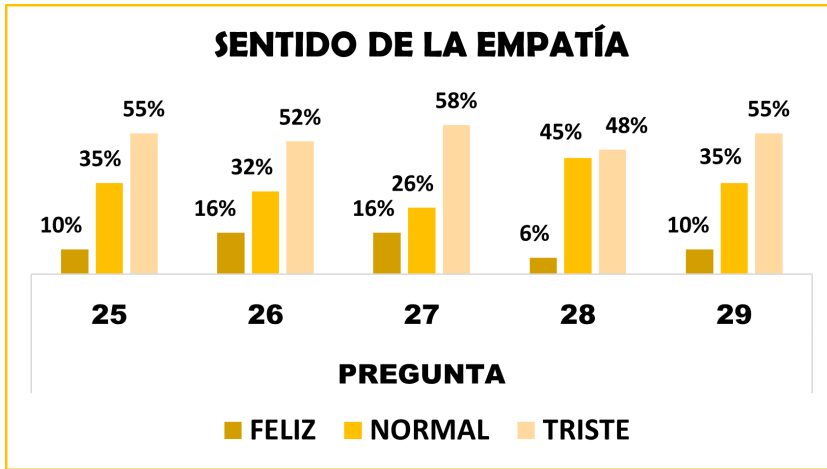
(entre los diez y doce años para las generaciones actuales), para confesar con mucha decisión ante cuestiones como el dedicarse a sus actividades hasta terminarla, tener la seguridad de que pueden aprender lo que sea si se esfuerzan o, si cuentan con suficiente tiempo, poder hacer bien todas sus tareas escolares y, aunque encuentren cosas difíciles, las puedan aprender. Posiblemente, estaban dando respuestas deseables, ya que en la realidad algunos de ellos y ellas no van tan bien académicamente o muestran decaimiento con su desempeño escolar, lo cual es contradictorio con lo que afirman en sus respuestas, infiriendo así que pueden estar mintiendo en esta escala específicamente.



**Figura 10.** Porcentajes de la pregunta: “Estoy seguro(a) de que puedo aprender lo que sea si me esfuerzo” (Fuente, Borja, 2022).

## Concluyendo [desde la empatía]

Esta última parte de las tres escalas resulta bastante interesante ya que pueden mostrarse solidarios, compasivos y empáticos con compañeros de clase, estudiantes de diferentes grados, otras personas –sean sus familiares, profesores o adultos–, o incluso otras especies (pensando en sus posibles mascotas o que en el Colegio INEM de Kennedy se tiene granja con diferentes animales).



**Figura 11.** Comparativo de respuestas entre “tristes” y “felices” dada por los estudiantes de quinto de primaria frente a las preguntas 25 a 29 (Borja, 2022).

Aun así, solo un poco más de la mitad resultan empáticos, ya que el promedio global de 54 % para estas cinco preguntas (figura 11), expresa que se sentirían “tristes” ante situaciones como ver que alguien que les cae mal está triste porque está solo (pregunta 25); que alguien que les cae mal está llorando (pregunta 26); que se mofan poniéndole apodos feos a alguien que les cae mal (pregunta 27); que le pegan a alguien que les cae mal (pregunta 28), o que se burlan todo el tiempo de alguien que les cae mal (pregunta 29). El resto se mantiene al margen de lo que podría pasarles a otros, lo que resulta lamentable, ya que puede interpretarse como que muchos muestran indiferencia, indolencia, antipatía –o ecpatía–, hasta parecer insensibles con sus pares; sintiéndose “normal” –en vez de “nada” –, como suelen responder repetidamente, refiriéndose a sí mismos, para no dar mayor información sobre sus emociones y sentimientos, cuando son cuestionados sobre “cómo se sentirían o qué harían si...”

A pesar de todo esto, extrapolando como muestra poblacional a todo el universo del colegio, la ciudad, el país o quizás el mundo, lo más preocupante es conocer en los estudiantes –y en nosotros, por supuesto– la satisfacción que sienten, representada en la “felicidad”, de ver cómo

otros seres humanos sufren, son hostigados, acosados, intimidados, humillados, burlados, ridiculizados o “matoneados” (pensando en la convivencia y la Ley 1620 de 2013 con todo su enfoque de derechos humanos, sexuales y reproductivos), siguiendo con eventos mucho más críticos como observar cómo a otros los maltratan, agreden o violentan, en todas sus manifestaciones y modalidades existentes, sutil, imperceptible y hasta explícitamente (física, verbal, psicológica, sexual, relacional, simbólica, económica, genérica y estructuralmente, entre otras). Es preocupante ver cómo los colombianos hemos aprendido a desarrollar con tanto ingenio y creatividad formas de hacerles daño y mal a otros colombianos.

Con esto, para finalmente proponer las conclusiones desde el marco de un soñado acuerdo de paz nacional, que se propicia en pequeño, en las escuelas –como microsociedades– (con la cátedra de paz), además de la formación y educación en emocionalidades para estudiantes de preescolar, fortaleciendo su dimensión socioafectiva (Calvo y Ramírez, 2020; Lobo y Ramírez, 2020), siguiendo con primaria<sup>8</sup>, como lo contemplan por ejemplo, Hoyos, Monsalve y Velasco (2018), y luego en bachillerato a estudiantes de secundaria y media a través de lo socioafectivo (SED, s.f.) y socioemocional (MEN, 2021); promoviendo en nuestras sencillas acciones socioemocionales<sup>9</sup> la reconciliación, el perdón, la justicia restaurativa, la dignidad, con los demás y consigo mismos, como un genuino y solidario acto emocional de alteridad, humanidad, amor, pedagogía, comprensión, evolución, aprendizaje, transformación (y autotransformación) y cambio; con el apoyo y el presente trabajo desde la orientación escolar; con las escalas utilizadas: ¡un acto de empatía!

---

8 Material de apoyo para todos los grados de primaria y bachillerato en el Drive: [https://drive.google.com/drive/folders/1pSnWwK7hQ\\_4ozHMqtSG4cE-5jamIN5kL](https://drive.google.com/drive/folders/1pSnWwK7hQ_4ozHMqtSG4cE-5jamIN5kL)

9 Recurso digital recomendado para gestionar emociones: “Navegar seguro” (MEN), en: <https://contenidos.colombiaaprende.edu.co/recursos-recomendados/material/navegar-seguro>

## Referencias

- Borja, C. (2021). Percepciones de familias sobre su participación en la escuela. Articulando voces de madres, padres y acudientes de estudiantes en Jardín y Transición. En *Resignificando la educación: 12 reflexiones pedagógicas sobre la escuela* (pp. 43-68). IDEP  
<https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2523>
- Calvo, R., y Ramírez, N. (2020). *Proyecto de aula para fortalecer la dimensión socioafectiva en niños de preescolar en una institución pública de Floridablanca*. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A., Rodríguez, G., Blair, R., Molano, A., Ramos, C., y Velásquez, A. (2008). Aulas en Paz: 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia – RIED IJED* 1(2), 124-145.
- Collaborating States Initiative [CASEL]. (2017). *Ejemplos de actividades didácticas para apoyar competencias básicas de aprendizaje social y emocional*.
- Hoyos, K., Monsalve, A., y Velasco, Z. (2018). *La dimensión socioafectiva: un desafío formativo permanente para la institución educativa*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- INEM Kennedy (2022). *50 años transformando la educación en Colombia*. <https://www.inemkenedy.edu.co/>
- Lobo, N., y Ramírez, M. (2020). *Estrategias para favorecer la socioafectividad en los estudiantes del grado preescolar de la Escuela Cristo Rey, del Instituto Técnico Industrial Lucio Pabón Núñez de Ocaña*. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). *Ley 1620 de marzo*



*15, 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.*

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2021). *Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media.*

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/385321:Estrategia-de-Formacion-de-Competencias-Socioemocionales-en-la-Educacion-Secundaria-y-Media>

Secretaría de Educación Distrital [SED]. (s.f.). *Desarrollo socioafectivo: Educar en y para el afecto. Reorganización curricular por ciclos.*

# Estrategias para la prevención de embarazos en adolescentes del área rural

Strategies for the prevention of pregnancy in adolescents in rural areas

GLORIA CRISTINA DUQUE RAMÍREZ<sup>10</sup>

## Resumen

Debido al alto índice de embarazo en adolescentes durante el año 2021 en una institución educativa rural del departamento de Caldas, fue necesario implementar un proyecto educativo comunitario e investigativo para identificar cuál es la mejor estrategia para validar cómo las actividades de prevención del embarazo adolescente que se trabajan en la institución educativa, generan buenas acciones de autocuidado. Al mismo tiempo, realizar intervenciones que contribuyan a la disminución de embarazos y a la promoción de prácticas de autocuidado. Es así como se implementaron alrededor de siete tipos de estrategias diferentes como charlas para acudientes y estudiantes, capacitaciones, cuestionarios, entrevistas, festival y debate. Como resultado se encontró que la validación social fue una estrategia efectiva para identificar cuáles eran las actividades o intervenciones más relevantes y atractivas para los jóvenes según su perspectiva.

*Palabras clave:* prevención, embarazo, adolescente, rural

---

10 Docente orientadora de la IE Montebonito, Marulanda, Caldas y estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de Cinde. [glocdura@hotmail.com](mailto:glocdura@hotmail.com)

## Abstract

Due to the high rate of teenage pregnancy during the year 2021 in a rural educational institution in the department of Caldas, it was necessary to implement a community education and research project to identify what is the best strategy to validate how teenage pregnancy prevention activities that work in the educational institution, generate good self-care actions. At the same time, to carry out interventions that contribute to the reduction of pregnancies and the promotion of self-care practices. Thus, different strategies were implemented such as talks for parents and students, trainings, questionnaires, interviews, festivals, and debates. As a result, it was found that social validation was an effective strategy to identify which activities or interventions were most relevant and attractive to young people according to their perspective.

*Key words:* prevention, pregnancy, adolescent, rural

## Introducción

El embarazo en adolescentes es una problemática que se ha venido incrementando en Colombia desde el 2021, puesto que, según el DANE, en el país aumenta un 6.3 % en niñas y adolescentes entre los catorce y diecinueve años. El 63,7 % de las niñas entre los diez y catorce años de las zonas rurales del país, que tienen algún hijo o hija, no asisten a un centro educativo en 2018. También muestra que en el 2020 se dieron 384 nacimientos con madres que no superan los catorce años y padres que en su mayoría son hombres de más de veinte años. Para el segundo trimestre de 2021 se registra un aumento anual de 6,3 % en el número de nacimientos en niñas y adolescentes entre catorce y diecinueve años, pasando de 24849 a 26405. Los nacimientos en niñas menores de catorce años se incrementan en 22,2 % (RCN Radio, 2021).

Este no es un panorama diferente para el corregimiento Montebonito del municipio de Marulanda, Caldas; puesto que durante ese mismo año en la institución educativa se registran alrededor de cinco embarazos, uno de los cuales corresponde a un hombre que debe asumir el rol de paternidad; este es un índice problemático para un establecimiento que presenta únicamente 140 estudiantes entre primaria y secundaria.

La maternidad a temprana edad ha sido una situación asumida como algo normal dentro del corregimiento, encontrando además que es una cultura conservadora y con temas tabúes, donde poco se habla sobre la educación sexual dentro de los hogares y estos procesos han sido limitados en las instituciones (Profamilia, 2016).

Es así como se vio la importancia de realizar un proyecto comunitario e investigativo, en coordinación con el programa Ondas<sup>11</sup>, denominado “Ponle sentido a tu SEXto sentido, para la prevención de embarazos en adolescentes”, cuyo objetivo es identificar las mejores estrategias para validar cómo las actividades de prevención del embarazo adolescente que se trabajan en la institución educativa, generan buenas acciones de autocuidado.

Con este proyecto, además, se espera obtener resultados similares a los de otros estudios tenidos en cuenta para una metasíntesis, en donde se ha concluido que los programas educativos sobre sexualidad muestran ser efectivos para incrementar el conocimiento sobre temas relacionados con los métodos anticonceptivos o enfermedades de transmisión sexual; así como también para disminuir el uso de los métodos o prácticas riesgosas e inadecuadas. En este mismo estudio se determina, a su vez, que no hay evidencias de que haya una estrategia mejor que otra con respecto a la efectividad de la prevención (Sanz-Martos et al., 2019).

---

11 Es una estrategia de la Dirección de Mentalidad y Cultura para la CTel que tiene por objetivo promover en niños, niñas y jóvenes el interés por la investigación y el desarrollo de actitudes y habilidades que les permitan insertarse activamente en una cultura de la ciencia, tecnología e innovación.

## Método

Esta investigación se desarrolla en varios momentos; el primero, la identificación del problema en conjunto con la comunidad educativa a partir de una noticia relacionada con la problemática y preguntas alrededor de esta, una matriz FODA y un árbol donde se identifican las causas y consecuencias del problema (Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, 2014).

Luego se continúa con la construcción del proyecto desde las orientaciones del programa Ondas (Colciencias-Ondas, 2018), en el cual se plantea una serie de intervenciones de acuerdo con las causas encontradas en el árbol de problema y las preguntas realizadas, estas últimas con la intención de que los estudiantes las evalúen según sus intereses y así determinar cuáles pueden funcionar mejor para prevenir el embarazo en jóvenes entre los trece y dieciocho años que aún se encuentran escolarizadas.

El tercer momento tiene que ver con la implementación del proyecto; en este punto se parte de la convocatoria para estudiantes que quieran colaborar como investigadores del proyecto; luego se socializa con la comunidad educativa y se procede a solicitar el consentimiento informado. El total de actividades son siete, contempladas de manera tal que se desarrollen dentro de los procesos institucionales acogiéndose a la transversalidad dentro de las escuelas familiares, los comités de proyectos o las horas de clases (MEN y UNFPA, 2008).

Los datos recogidos corresponden a cada una de las actividades realizadas junto con la valoración general de cada una; son analizados de acuerdo con el tipo de instrumento aplicado (encuestas, cuestionarios, entrevistas, debates) y, por lo tanto, puede considerarse como una investigación basada en la complementariedad ya que esta busca “comprender el fenómeno, lo más cerca posible a la realidad que viven los sujetos inmersos en este, y esa comprensión no se logra en su totalidad si se percibe desde pequeñas miradas del investigador” (Murcia y Jaramillo, 2001, p. 32).

## Resultados

En la primera fase se encuentra que la comunidad educativa reconoce que el embarazo en adolescentes es un problema debido a los riesgos físicos y psicológicos que conlleva, asociados con el crecimiento del cuerpo y las complicaciones de malformaciones o muertes materna y neonatal. Los riesgos psicológicos también los tienen los hombres que asumen la paternidad como debe ser.

Con respecto al proyecto de vida, los adolescentes generalmente deben interrumpir sus estudios para tener y cuidar el bebé, no poseen medios para sostenerlo y, además, por ser menores de edad se les dificulta conseguir trabajo. Por otro lado, son personas que presentan inmadurez natural debido a la etapa de vida en la que se encuentran y, por lo tanto, pueden presentar actos de irresponsabilidad, maltrato, abandono, crianza inadecuada, entre otras, frente al recién nacido y que seguramente afectarán su debido desarrollo.

Es una situación que no solo afecta a la persona implicada, sino también a su familia y a la comunidad en general, puesto que, debido a la vulnerabilidad de los menores, los adultos generalmente se deben hacer cargo del sustento económico y formativo de ambos. En cuanto respecta a la comunidad, varios sectores se ven realmente impactados por esta problemática; el primero es el educativo, ya que los índices de deserción escolar aumentan y los estudiantes están disminuyendo de manera alarmante; el segundo es el de salud, ya que este se encarga de brindar toda la atención a la materna implicando más gasto de recursos y, en definitiva, más pobreza para el Estado.

Esta problemática se les atribuye a los adolescentes puesto que no son obedientes, ni asumen la debida responsabilidad y conciencia para tener prácticas sexuales con cuidado, dado que no planifican, ni usan métodos de barrera, y cuando lo hacen presentan errores en la manera de utilizarlos. Aunque ellos no son los únicos culpables de esta situación, en tanto que en los hogares los adultos tienen algunas dificultades en el seguimiento de las normas, reglas y pautas de crianza con sus hijos, y donde la permisividad se percibe como la raíz principal del problema ya

que fomenta en los jóvenes el deseo de explorar sin límites, sin pensar en las consecuencias. Se suma a esto, la falta de diálogo sobre temas de sexualidad entre padres e hijos.

En la segunda fase se encuentra que la crianza ejercida por las familias de los adolescentes del corregimiento de Montebonito ha influido en la problemática de embarazos a temprana edad, puesto que, en el cuestionario sobre crianza permisiva aplicada a padres y estudiantes, el 38 % de los adultos se perciben permisivos en pocos momentos, mientras que el 19% de los hijos piensan lo mismo de sus padres. Por otro lado, el 58 % de los adultos manifiestan que son permisivos algunas veces y el 76 % de los menores consideran lo mismo de sus padres. Solo un 3 % de adultos y un 4 % de jóvenes consideran que los padres son permisivos la mayoría de las veces.

Al momento de hablar sobre el tema de crianza y sexualidad entre padres e hijos, se identifica que los primeros en este tipo de asuntos tienden a ser estrictos. En un debate los padres manifiestan lo siguiente:

Investigador: ¿Prohibir las relaciones sexuales a temprana edad es un buen método para prevenir el embarazo en adolescentes? ¿Por qué?

Padres: Sí, porque se previenen embarazos indeseados, depresiones, suicidios y enfermedades [...] Es que ahora los adolescentes no se respetan, simplemente quieren entregarse al primero que les pique el ojo y andan por ahí sin valores morales.

Los adolescentes, sobre todo las mujeres, refutan la manera cómo piensan los adultos en cuanto a las prohibiciones, como se mostró en la siguiente intervención:

Investigador: ¿Prohibir el noviazgo en la adolescencia es una manera de evitar la vida conyugal a temprana edad?

Padres: Sí, es bueno prohibir el noviazgo en la adolescencia, para evitar la conyugalidad a temprana edad.

Adolescente: No estoy de acuerdo con lo que dicen los padres, porque uno no necesariamente consigue un novio para tener relaciones y ya, uno a

veces quiere estar acompañado, ir a cine o a comer un helado; si fuera solo para eso uno lo hace con cualquiera y listo, pero no, un novio es para tener algo serio y fijarse bien con quién va a estar, que no sea cualquiera por ahí.

Por otro lado, en la última fase de las diferentes actividades implementadas durante el proyecto, se puede decir que las escuelas familiares han sido importantes para las familias asistentes; se ha logrado una asistencia del 65 % donde los presentes han manifestado que son actividades interesantes, abordadas de manera adecuada y los temas a tratar definitivamente son de gran relevancia para tener en cuenta a la hora de implementar nuevas estrategias en el hogar.

Además, las actividades brindadas a los estudiantes como los comités de capacitación, las charlas sobre mitos de la sexualidad o planificación familiar, los debates o el festival recreativo para el afianzamiento de aprendizajes, son denominadas por los mismos estudiantes como actividades relevantes e interesantes para el aprendizaje sobre la sexualidad en general y la prevención de embarazos adolescentes.

En cambio, las actividades que tienen que ver con aplicación de instrumentos como encuestas y cuestionarios, o al momento de usar la técnica de la entrevista, donde los implicados deben brindar información sobre su vida íntima y personal, las identificaron como incómodas, molestas, poco interesantes para el aprendizaje sobre la sexualidad y con poca efectividad para la prevención de embarazos en adolescentes; además confirman que en algunos de los cuestionarios suelen mentir en sus respuestas.



## Discusión

De acuerdo con la pregunta planteada para este proyecto: ¿Cuál es la mejor estrategia para validar cómo las actividades de prevención del embarazo adolescente que se trabajan en la institución educativa, generan buenas acciones de autocuidado?, se confirma que la validación social (Wolf, 1978) es la respuesta más acertada en este caso, puesto que una vez pensado, socializado, implementado y evaluado, el presente proyecto, junto con cada una de las actividades realizadas, permite afirmar que los juicios de la comunidad educativa están orientados a reconocer que los objetivos y actividades implementadas son justas, apropiadas y razonables para abordar el tema de la prevención de embarazo en adolescentes.

Al igual que otras investigaciones, en esta también se implementan estrategias de metodología vertical, en la cual una persona formada en los temas es quien los enseña a los jóvenes y adolescentes (Luce et al., 2015); otro tipo de intervención tenida en cuenta es la enseñanza entre pares, en la cual el grupo de estudiantes capacitados brindan información sobre temas de aparatos reproductivos femeninos y masculinos, métodos anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual, cuidados y gastos necesarios para un bebé (Stephenson et al., 2008).

Es así como se logra confirmar que, al igual que en otras investigaciones de intervención (Sanz-Martos et al., 2019), esta también tuvo logros importantes al momento de incrementar los conocimientos en temas de la sexualidad en los estudiantes de la Institución Educativa Montebonito, sobre todo en métodos de planificación familiar, desmitificación de mitos alrededor del cuerpo, relaciones sexuales, de pareja, enfermedades de transmisión sexual o métodos anticonceptivos y los cuidados o responsabilidades económicas que requiere un recién nacido.

Por otro lado, en este proyecto es crucial involucrar a los padres de familias, puesto que la permisividad se considera como una de las mayores causas del embarazo a temprana edad en la comunidad, de lo

cual se puede analizar que hay una crianza ambivalente entre el estilo de crianza mencionado y el autoritarismo, en donde a veces se corrigen los errores y las malas conductas y otras veces no; es evidente la posición autoritaria que existe en los adultos al evadir los temas educativos de sexualidad con sus niños y adolescentes y, sobre todo, al prohibir acceder a información o métodos anticonceptivos. Esta ambivalencia puede generar en la población joven problemas en la conducta, inseguridad, ansiedad, riesgos psicosociales e incluso conductas suicidas (Andrade et al., 2017) u otras situaciones de riesgo (Unicef, 2020).

Por lo anterior, se considera que en nuestro entorno educativo aún se presentan barreras en cuanto al acceso a la información adecuada sobre la salud sexual y reproductiva (Comité Regional Andino para la Prevención del Embarazo en Adolescentes, 2010), puesto que socialmente existen obstáculos, desde las ideas y los pensamientos erróneos de las personas, como los tabúes, los prejuicios sobre la pubertad, la exploración, las identidades de género, las orientaciones sexuales, entre otros (ICBF, 2007). Aunado a esto, el acceso a la salud también es uno de los impedimentos en cuanto a la atención y la calidad, dado que algunos usuarios han mostrado inconformidad con los funcionarios de este sector por falta de privacidad y ética profesional.

## Conclusiones

Este estudio nos lleva a reflexionar sobre cómo se está impartiendo la educación sexual en los jóvenes que viven distantes de las zonas urbanas, con barreras de acceso a la salud y la información, puesto que las brechas sociales propician ambientes para que los mitos y las creencias se sigan propagando de generación en generación y, por ende, sigan persistiendo problemáticas como el embarazo adolescente, la conyugalidad a temprana edad y las conductas de riesgo.

Esta investigación ha permitido identificar estrategias importantes para ser consideradas dentro de los procesos de educación sexual y construcción de ciudadanía impartidas por la institución educativa. Las charlas y el festival se identificaron como las más relevantes para

prevenir el embarazo.

Estas estrategias deben ser implementadas en todos los grupos etarios y de acuerdo con los roles desempeñados dentro de la comunidad, puesto que cada uno de los actores sociales pertenecientes son responsables directa o indirectamente de que esta problemática aumente o se disminuya en términos de casos presentados.

Los procesos formativos deben recalcar que la sexualidad no se limita al coito, el noviazgo o los métodos anticonceptivos; sino que es un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de la vida y abarca el sexo, el género, la identidad, la orientación, el placer, el afecto, la intimidad, las violencias, el erotismo y la reproducción (OMS, 2006).

Es importante tener en cuenta los intereses de la población a intervenir, puesto que, si se continúan proponiendo actividades e intervenciones pensadas desde el adultocentrismo, no se generará el impacto que se espera.

Como gran aprendizaje durante este proyecto queda la importancia de reconocer que las técnicas e instrumentos relacionados con información íntima y privada, deben ser aplicados con bastante cautela y un trabajo de sensibilización previa para que la información recaudada pueda ser confiable.

## Referencias

- Andrade, J., Peñuela, V., y García, L. (2017). Relación entre riesgo suicida y estilos de crianza en adolescentes. *Revista de Psicología GEPU*, 8(1), 80-98. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/19899/Relacion%20entre%20riesgo%20suicida.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Colciencias-Ondas. (2018). *El maestro como mediador coinvestigador*.
- Comité Regional Andino para la Prevención del Embarazo en Adolescentes. (2010). *Barreras para el acceso de adolescentes y jóvenes a servicios de salud*.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2007). *Módulo conceptual derechos sexuales y reproductivos*.
- Luces, A. M., Porto, M., Mosquera, L., y Tizón, E. (2015). Una manera diferente de abordar la sexualidad, la contracepción y la prevención de infecciones de transmisión sexual desde la escuela en la Costa da Morte. *Enfermería Global*, 14(3), 137-154. <https://doi.org/10.6018/eglobal.14.3.199371>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA]. (2008). *Programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía*.
- Ministerio de la Protección Social. (2008). *Servicios de salud amigables para adolescentes y jóvenes*.
- Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social. (2014). *Guía de la prevención del embarazo en la adolescencia en Guatemala*. <https://www.paho.org/gut/dmdocuments/GUIA%20DE%20PREVENCION%20EMBARAZO.pdf>

Murcia, N., y Jaramillo, L. G. (2001). La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa. *Cinta de Moebio*, 12, 194-204. <https://www.redalyc.org/pdf/101/10101204.pdf>

Profamilia. (s.f). *Educación sexual integral en Colombia: sin cátedra, pero con derechos*. <https://profamilia.org.co/educacion-sexual-integral-en-colombia-sin-catedra-pero-con-derechos/#>

RCN Radio (2021, 26 de septiembre). En Colombia subió el número de embarazos en niñas y adolescentes durante 2021. <https://www.rcnradio.com/salud/en-colombia-subio-el-numero-de-embarazos-en-ninas-y-adolescentes-durante-2021>

Sanz-Martos, S., López-Medina, I. M., Álvarez-García, C., y Álvarez-Nieto, C. (2019). Efectividad de las intervenciones educativas para la prevención del embarazo en la adolescencia. *Atención Primaria*, 51(7), 424-434. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2018.04.003>

Stephenson, J., Strange, V., Allen, E., Copas, A., Johnson, A., & al. (2008). The long-term effects of a peer-Led Sex Education programme (RIPPLE): A cluster randomised trial in schools in England. *PLoS Med*, 5, 1579-1590. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.0050224>

UNICEF (2020). ¿Qué es la adolescencia? <https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia>

Wolf, M. (1978). Social validity: the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of applied behavior analysis*, 11(2), 203-214. <https://sci-hub.hkvisa.net/10.1901/jaba.1978.11-203>



Dennys Andrea Cortés



Gloria Cristina Duque



Jinneth Paola Páez



Néstor Murillo



Carlos Borja