

R E V I S T A

Paradigmas Socio-Humanísticos

Publicación de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas

ISSN: 2711-242X (En línea) | Bogotá, D.C., Colombia | Volumen 3, Número 1, Enero - Junio 2021

Realizado por: Las Escuelas de Enfermería, Educación y Ciencias Sociales.



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
JUAN N. CORPAS

50
Años



VIGILADA
MINEDUCACIÓN

R E V I S T A
Paradigmas
Socio-Humanísticos



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
JUAN N. CORPAS

Educación y Salud de Calidad
con Sentido Social

La Revista Paradigmas Socio-Humanísticos es una publicación semestral de las escuelas de Educación y Enfermería de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas, orientada principalmente a la divulgación de trabajos inéditos de investigación socio-humanística, en especial desde los paradigmas investigativos cualitativos en el campo de las ciencias humanas y sociales, incluyendo el área de la salud y la educación; igualmente se publicarán revisiones sistemáticas de la literatura, propio del campo objeto de la Revista, así como estudios culturales en diálogo con la sociedad contemporánea.

El comité editorial de la revista Paradigmas Socio-humanísticos, recibe con entusiasmo los documentos que den cuenta de resultados de investigación, revisiones sistemáticas, revisiones de literatura, innovaciones educativas y artículos de reflexión temas contemporáneos que contribuyan al conocimiento y debate dentro de la Educación y la Enfermería en contextos nacionales e internacionales.

Vol. 3, No. 1 (enero – junio) Año 2021

ISSN: 2711-242X (En línea)

DOI:

<https://doi.org/10.26752/revistaparadigmash.v3i1>

Sitio Web:

<https://revistas.juancorpas.edu.co/index.php/revistaparadigmash>

Contacto Revista Paradigmas Socio-Humanísticos

Claudia Patricia Motta León
PBX: (+57 1) 662 2222 Ext.: 702
revistapsh@juancorpas.edu.co

Fundación Universitaria Juan N. Corpas

Rectora
Dra. Ana María Piñeros Ricardo

Vicerrector Académico
Dr. Luis Gabriel Piñeros Ricardo

Vicerrector Administrativo
Dr. Juan David Piñeros Ricardo

Secretario General
Dr. Fernando Noguera

Diseño Editorial Institucional

Director Centro Editorial
Dr. José Arlés Gómez A.

Corrección de Estilo
María Alejandra Uribe Cadena

Director Departamento de
Promoción Institucional
Andrés Rojas Piñeros

R E V I S T A
Paradigmas
Socio-Humanísticos



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
JUAN N. CORPAS

Educación y Salud de Calidad
con Sentido Social

Jefe de Diseño
Carlos Eduardo Uribe

Diseño Gráfico y Maquetación
Carlos Eduardo Alarcón Rodríguez

Agradecimiento fotografía de la portada

Enfermera. Luisa Alejandra Aguilar Bernal
Fundación Universitaria Juan N. Corpas.

Revista Paradigmas Socio-Humanísticos

Directoras

María Antonina Román Ochoa
Decana, Escuela de Enfermería,
Fundación Universitaria Juan N. Corpas
Bogotá, Colombia

Marta Osorio de Sarmiento
Decana, Escuela de Educación,
Fundación Universitaria Juan N. Corpas
Bogotá, Colombia.

Editores

Ana Cecilia Becerra Pabón
Coordinadora Investigación
Escuela de Enfermería
Fundación Universitaria Juan N. Corpas
Bogotá, Colombia

José Arlés Gómez Arévalo
Director Centro Editorial
Fundación Universitaria Juan N. Corpas
Bogotá, Colombia

Editoras Junior

Claudia Motta León
Docente Escuela de Enfermería
Fundación Universitaria Juan N. Corpas
Bogotá, Colombia

Luisa Alejandra Aguilar Bernal
Enfermera
Fundación Universitaria Juan N. Corpas.
Bogotá, Colombia

Marcela Pulido Mora
Jefe de Biblioteca. Centro de
Información y Consulta
Fundación Universitaria Juan N. Corpas.
Bogotá, Colombia

Comité Científico Miembros Nacionales

PhD. Daniel Gonzalo Eslava
Fundación Universitaria del Área Andina
Bogotá, Colombia

PhD. Claudia del Pilar Vélez
Universidad de San Buenaventura
Valle del Cauca, Colombia

PhD. Jesús Ernesto Urbina
Universidad Francisco de Paula
Santander Cúcuta, Colombia

R E V I S T A
Paradigmas
Socio-Humanísticos



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
JUAN N. CORPAS

Educación y Salud de Calidad
con Sentido Social

Comité Científico
Miembros Internacionales

PhD. Tomás Sola Martínez
Universidad de Granada
Granada, España

PhD. Howard Butcher
The University of Iowa
Iowa City, United States

PhD. Marcos Jesús Iglesias Martínez
Universidad de Alicante. Alicante, España

PhD. Juana Mercedes Gutiérrez Valverde
Universidad Autónoma de Nuevo León
Monterrey, México

Comité Editorial
Miembros Nacionales

Mag. Luzmila Hernández Sampayo
Universidad del Valle
Cali, Colombia

PhD. Lina María Vargas Escobar
Universidad Nacional de Colombia
Bogotá, Colombia

PhD. Olga Osorio Murillo
Pontificia Universidad Javeriana
Cali, Colombia

PhD. Luis Gabriel Piñeros Ricardo
Fundación Universitaria Juan N. Corpas
Bogotá, Colombia

PhD. María Antonina Román Ochoa
Fundación Universitaria Juan N. Corpas
Bogotá, Colombia

PhD. Lorena Martínez Delgado
Universidad de Ciencias Aplicadas
y Ambientales U.D.C.A.
Bogotá, Colombia

PhD. Marta Osorio de Sarmiento
Fundación Universitaria Juan N. Corpas
Bogotá, Colombia

PhD. Ana Cecilia Becerra Pabón
Fundación Universitaria Juan N. Corpas
Bogotá, Colombia

Mag. Claudia Motta León
Fundación Universitaria Juan N. Corpas
Bogotá, Colombia

Mag. Martha Isabel Sarmiento
Fundación Universitaria Juan N. Corpas
Bogotá, Colombia

Esp. Marcela Pulido Mora
Fundación Universitaria Juan N. Corpas
Bogotá, Colombia

R E V I S T A
Paradigmas
Socio-Humanísticos



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
JUAN N. CORPAS

Educación y Salud de Calidad
con Sentido Social

Comité Editorial
Miembros Internacionales

PhD. Martha Vergara Fregoso
Universidad de Guadalajara
Guadalajara, México

PhD. José Antonio Méndez Sanz
Universidad de Oviedo
Oviedo, España

PhD. Horacio Ademar Ferreyra
Universidad Católica de Córdoba
Córdoba, Argentina

Contenido

Editorial

Hablemos de acceso abierto	7 - 10
---	---------------

Marcela Pulido Mora

Artículos Originales

Autoestima y embarazo adolescente en un grupo de estudiantes de bachillerato en el municipio de Soacha-Colombia	11 - 23
--	----------------

Luisa Alejandra Aguilar Bernal, Diana Camila Campo Londoño, Angie Karina León Gómez, Ilba Dorlani Ardila Roa, Luis Antonio Daza Castillo

Inserción laboral evaluada por empleadores	24 - 41
---	----------------

Andrés Correal Cuervo, Ángela Carolina Bernal Álvarez, Juan Sebastián Cely Bottía, Cristian Alejandro Aguilar Tovar, Sandra Patricia Corredor Gamba

La educación en tiempos de COVID-19 su abordaje desde el paradigma socio humanista, en Colombia y America Latina	42 - 49
---	----------------

Marcela Orduz, Juliana Giraldo

Estudio de caso

Análisis de género en estudio de caso por situaciones de salud mental	50 - 60
--	----------------

Erika Alejandra Ramírez Gordillo, Maritza Barroso Niño

Revisión de tema

The importance of intercultural communicative competences in English classes on the context of current migration waves	61 - 72
---	----------------

Ana María Santana, Blanca Lucía Cely

HABLEMOS DEL ACCESO ABIERTO

Marcela Pulido Mora¹

Resumen:

Hablemos del movimiento Open Access, a partir de una reflexión conceptual que nos permita comprender que los esfuerzos sí redundan en el desarrollo de la investigación y el conocimiento, para lograr resultados encaminados a la publicación y la divulgación. Estas dos generan la visibilidad con impacto nacional e internacional y nos ofrecen la posibilidad de acceder al conocimiento académico y científico sin restricción por medio de internet.

Palabras clave: acceso a la información, divulgación científica, difusión de conocimientos.

LET'S TALK ABOUT THE OPEN ACCESS MOVEMENT

Abstract:

Let's talk about the Open Access movement, in a conceptual reflection that allows us to understand that the efforts do result in the development of research and knowledge, to achieve results for the publication and dissemination. Those ones generate visibility with national and international impact and give us the possibility of accessing to academic and scientific knowledge without restriction on the Internet.

Keywords: access to information, science popularization, dissemination of knowledge.

© 2021 Fundación Universitaria Juan N. Corpas (FUJNC).

Artículo Open Access bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

DOI: [10.26752/revistaparadigmash.v3i1.599](https://doi.org/10.26752/revistaparadigmash.v3i1.599)

¹Bibliotecóloga y especialista en Gerencia de Mercadeo de la Universidad de La Salle. Jefe de biblioteca en el Centro de Información y Consulta de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas. Bogotá, D.C., Colombia. ORCID 0000-0001-9667-2239. Autor de correspondencia: marcela.pulido@juanncorpas.edu.co

Hablemos del acceso abierto con una reflexión conceptual inicial para comprender que los esfuerzos sí redundan en el desarrollo de la investigación y el conocimiento. Inmersas en la cultura de la investigación, las instituciones de educación superior trabajan entre políticas, declaraciones, consorcios, tecnología, derechos de autor, gestión de recursos, entre otros, para lograr resultados encaminados a la publicación y divulgación que tiende a la visibilidad con impacto nacional e internacional. Sin embargo, el camino no ha sido fácil.

Open Access es un movimiento que se consolida en el año 2002 con la Iniciativa de Acceso Abierto de Budapest (BOAI, por sus siglas en inglés), como resultado de la reunión internacional liderada por el Instituto para un Sociedad Abierta (Open Society Institute OSI). Dicho encuentro tuvo la finalidad de acelerar el progreso de la investigación en todas las áreas del conocimiento, con la convicción de abrir completamente el acceso en internet de la literatura científica y eliminar las barreras de uso. Lo anterior respeta los derechos de autor y gestiona la declaración de Budapest como la base de dicha iniciativa.

Por acceso abierto nos referimos a su disponibilidad gratuita en la internet pública, que permite a cualquier usuario leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, buscar o vincular a los textos completos de estos artículos y rastrearlos, para utilizarlos en cualquier fin lícito, sin barreras financieras, legales o técnicas distintas de las inseparables del acceso a internet. La única restricción sobre la reproducción y distribución y la única función de los derechos de autor en este dominio debería ser dar a los autores el control sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser reconocidos y citados debidamente. (Budapest Open Access Initiative, 2002).

Para estimular el debate dentro de la comunidad de investigación biomédica sobre cómo proceder hacia el objetivo generalizado de proporcionar acceso abierto a la literatura científica, se realizó una reunión en el Instituto Médico Howard Hughes en Chevy Chase, Maryland, lo que tuvo como resultado la declaración de Bethesda en el año 2003. Al ratificar los prin-

cipios para acordar las rutas de desarrollo entre las organizaciones que fomentan y apoyan la investigación científica, los científicos que generan los resultados de la investigación, los editores que facilitan la revisión por pares y la distribución de los resultados de la investigación, adoptan y promueven la transición rápida y eficaz a la publicación de acceso abierto (Bethesda Statement on Open Access Publishing, 2003).

A finales del año 2003, se lleva a cabo la declaración de Berlín (Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities) para promover la internet como un instrumento base del conocimiento científico global y la reflexión humana. En este encuentro se especificaron las medidas que deben ser tomadas por los responsables de la formulación de políticas de investigación, las instituciones de investigación, las agencias de financiación, las bibliotecas, los archivos y los museos (Max-Planck-Gesellschaft, 2003).

En 2005, los participantes del IX Congreso Mundial de Bibliotecas e Información en Salud, Compromiso con la Equidad, en Salvador (Bahía, Brasil) exponen dos declaraciones sobre el acceso al conocimiento. La primera, la Declaración de Salvador, Compromiso con la Equidad, solicita a los gobiernos la promoción del acceso equitativo y abierto. La segunda, la Declaración de Salvador sobre Acceso Abierto: la Perspectiva del Mundo en Desarrollo, pide a los gobiernos que exijan el acceso abierto a la investigación financiada con fondos públicos (Bireme et al., 2005).

Sucesivamente, diversas entidades y gobiernos fueron asumiendo estos manifiestos iniciales para permitir el progreso hacia la comprensión global del acceso abierto, con infinidad de estrategias y lineamientos que abrieran las posibilidades de acceder digitalmente a contenidos derivados de la producción académica y científica sin tener ningún tipo de restricción legal ni económica (Sube & Peek, 2008).

En el caso latinoamericano, el acceso abierto se ha convertido en una opción esencial que ha logrado su implementación en la región sin fines comerciales. Actualmente, cuenta con la disposición internacional del conocimiento abierto sin pago, sin lucro, con un futuro no tan claro y con algunas contradicciones que demuestran que se deben desarrollar más acciones para cumplir los objetivos iniciales.

Es así como en el 2017, en México, se desarrolla la Declaración Conjunta LATINDEX-RE-DALYC-CLACSO-IBICT, que recomienda el uso de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual (CC BY-NC-SA, por sus siglas en inglés) para garantizar la protección de la producción académica y científica en acceso abierto. Esto tiene como objetivo crear, compartir, mantener y preservar el conocimiento de la región (Universidad de los Andes, 2018).

Si alguien quiere hacer uso de un texto científico en acceso abierto con esta licencia, nada lo impide, puede hacerlo, solamente tiene que citarlo, compartirlo igual y no comercializar. La ciencia ha funcionado a través del tiempo utilizando los textos e ideas de los otros científicos, cuyo reflejo son las referencias citadas, porque el conocimiento es una construcción social en beneficio de la humanidad; Sin duda, con esta declaración contribuimos a conformar, mantener y proteger nuestro ecosistema latinoamericano de Acceso Abierto. (Universidad de los Andes, 2018)

Así que hoy la ciencia abierta es, por su naturaleza, una plataforma para el diálogo, la cual fomenta más intercambios y estimula a los investigadores a adaptar sus prácticas de publicación y difusión. Lo anterior les permitirá reducir los costes, la mejora de los contenidos académicos y propiciar una mayor circulación y generación del conocimiento (Antunes et al., 2020).

Contamos con un sinnúmero de prácticas y habilidades en el proceso científico y en la producción del conocimiento basados en la cooperación y en las tecnologías de la información. Así, de forma transparente y accesible, abrimos redes de colaboración y permitimos la reproductibilidad, la inclusión y la participación en la investigación con rigor y responsabilidad. Empero, también se requieren nuevos modelos de financiación que permitan el desarrollo equitativo y autosostenible.

En Colombia, tenemos un Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación para desarrollar los componentes de la ciencia abierta, compuesto por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MinCiencias), el Ministerio de Educación Nacional (MEN), las instituciones de educación superior colombianas (públicas y privadas), institutos, centros de investigación y otras organizaciones que manifiestan un compromiso expreso en el fomento a la producción del conocimiento en acceso abierto, los cuales participan con sus repositorios institucionales. Tal es el caso del actual Nodo Nacional de la ²Referencia, que a partir del año 2020 cosecha nuestros repositorios institucionales a fin de ampliar los documentos disponibles.

Finalmente, cabe mencionar que el movimiento Open Access impacta positivamente en beneficio de la sociedad, al darnos la posibilidad de acceder al conocimiento académico y científico sin restricción en la internet. Así mismo, los autores cuentan con vías legales para compartir su producción intelectual para potenciar la difusión de su trabajo y contar con reconocimiento. Sin embargo, debemos avanzar en la generación de nuevos y mejores modelos de negocio sustentables y equitativos.

²La Referencia, da visibilidad a la producción científica de las instituciones de educación superior e investigación de América Latina, además de que promueve el acceso abierto y gratuito al texto completo, con especial énfasis en los resultados financiados con fondos públicos.

Referencias Bibliográficas

1. Antunes, M. L., Sanches, T., & Lopes, C. A. (2020). Publicar en el ecosistema de la ciencia abierta. Cuadernos de Documentación Multimedia, 31, 1-11. <http://dx.doi.org/10.5209/cdmu.71449>
2. Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities (22 de octubre de 2003). Open Access. Max-Planck-Gesellschaft. <https://openaccess.mpg.de/Berlin-Declaration>
3. Bethesda Statement on Open Access Publishing. (20 de junio de 2003). https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/4725199/Suber_bethesda.htm?sequence=3&isAllowed=y
4. Bireme, OPS, OMS, Centro Latinoamericano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud, Ministerio de Salud de Brasil, International Federation Library Association. (2005). 9º Congreso Mundial de Información en Salud y Bibliotecas y 7º CRICS. <http://www.icml9.org/channel.php?lang=es&channel=87>
5. Budapest Open Access Initiative. (2002). <https://www.budapestopenaccessinitiative.org/>
Sube, P. & Peek, R. (2008). Declarations in support of OA. Wikipedia. http://oad.simmons.edu/oadwiki/Declarations_in_support_of_OA
6. Universidad de los Andes. (2018). Declaración de México a favor del Ecosistema Latinoamericano de acceso abierto no comercial. Educere, 22(71), 201-204. Recuperado el 03 de julio de 2021, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35656002017>

AUTOESTIMA Y EMBARAZO ADOLESCENTE EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO EN EL MUNICIPIO DE SOACHA (COLOMBIA)

Luisa Alejandra Aguilar Bernal¹, Diana Camila Campo Londoño², Angie Karina León Gómez³, Ilba Dorlani Ardila Roa⁴, Luis Antonio Daza Castillo⁵

Resumen:

El objetivo de la presente investigación es identificar el nivel de autoestima como factor predisponente al embarazo adolescente en un grupo de estudiantes en el municipio de Soacha (Colombia), durante el periodo 2018-II. Se realizó por medio de un estudio observacional descriptivo, de corte transversal, en el que se utilizó como instrumento de recolección de datos la “Escala de autoestima de Rosenberg” (versión castellana de diez ítems), cuyos resultados fueron contrastados teóricamente con las condiciones socioeconómicas de vida reportadas en el Análisis Situacional de Salud de 2015. Con los resultados obtenidos, se concluye que el 54% de la muestra tiene algún grado de variación en su percepción de autoestima; así mismo, que las condiciones materiales de vida en el municipio de residencia de las participantes evidencian estresores sociales y medioambientales por cuenta de la migración no controlada, alta densidad en el uso del suelo, déficit habitacional, limitación en la oferta escolar y una heterogeneidad sociocultural en la población local.

Palabras clave: embarazo en adolescencia, adolescente, salud familiar, sociedad.

Historial del artículo:

Fecha de recibido: 04-01-2020 – Fecha de aceptado: 10-05-2021

© 2021 Fundación Universitaria Juan N. Corpas (FUJNC).

Artículo Open Access bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

DOI: 10.26752/revistaparadigmash.v3i1.524

¹Enfermera de la Escuela de Enfermería de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas, Bogotá (Colombia).

Correo electrónico: luisa.aguilar@juanncorpas.edu.co

²Enfermera de la Escuela de Enfermería de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas, Bogotá (Colombia).

Correo electrónico: diana-campo@juanncorpas.edu.co

³Enfermera de la Escuela de Enfermería de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas, Bogotá (Colombia).

Correo electrónico: angiek-leon@juanncorpas.edu.co

⁴Enfermera, docente e investigadora de la Escuela de Enfermería de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas.

Correo electrónico: Ilba.ardila@juanncorpas.edu.co

Enfermero del Hospital Universitario San Ignacio. Autor de correspondencia.

Correo electrónico: ladazac@gmail.com

SELF-ESTEEM AND ADOLESCENT PREGNANCY IN A GROUP OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE MUNICIPALITY OF SOACHA (COLOMBIA)

Abstract:

Objectives: Identify the level of self-esteem as a predisposing factor to adolescent pregnancy in a group of adolescents enrolled in the municipality of Soacha (Colombia) during the period 2018-II. **Materials and methods:** Observational - descriptive, cross-sectional study in which the “Rosenberg Self-Esteem Scale” was used as a data collection instrument - Spanish version of 10 items, the results of which were theoretically contrasted with the reported socioeconomic living conditions. in the 2015 Health Situation Analysis. **Results and Conclusions:** 54% of the sample has some degree of compromise in their perception of self-esteem; the material living conditions in the municipality of residence of the participants show social and environmental stressors due to uncontrolled migration, high density in land use, housing deficit, limitation in school supply, and sociocultural heterogeneity in the local population.

Keywords: pregnancy in adolescence, adolescent, family health, society.

Introducción

El embarazo adolescente (EA) es considerado como un asunto de salud pública, cuya problemática puede abordarse desde tres grandes dimensiones: en primer lugar, una dimensión biológica, en tanto que es un factor de riesgo para el bienestar del binomio madre-hijo; segundo, una dimensión económica, al tener en cuenta que es un factor ralentizador de la movilidad social y perpetuador de los ciclos de pobreza en las clases sociales media-baja y baja, y, por último, es un problema social y cultural, pues implica determinantes sociales proximales e intermedios (como la educación y el nivel socioeconómico) que conllevan con el tiempo a altas tasas de fecundidad adolescente (Bonell, 2004).

El EA se entiende como el suceso por el cual una mujer, durante sus años de adolescencia (de los trece a los diecinueve años), experimenta el estado de gestación, ya sea por su propia voluntad, por accidente o como consecuencia de un acceso coital violento o forzado (Anón, s. f.). Entre los factores determinantes de esta problemática descritos en la evidencia, se destacan: el inicio temprano de la vida sexual (coital), una pobre educación y adherencia en el uso de métodos modernos de anticoncepción, condiciones sociales y económicas que permiten la ocurrencia de sexo coital forzado a menores, y deficiencias en la implementación de servicios de salud enfocados en derechos sexuales y reproductivos en jóvenes (Blum y United Nations Population Fund [Unfpa], 2015).

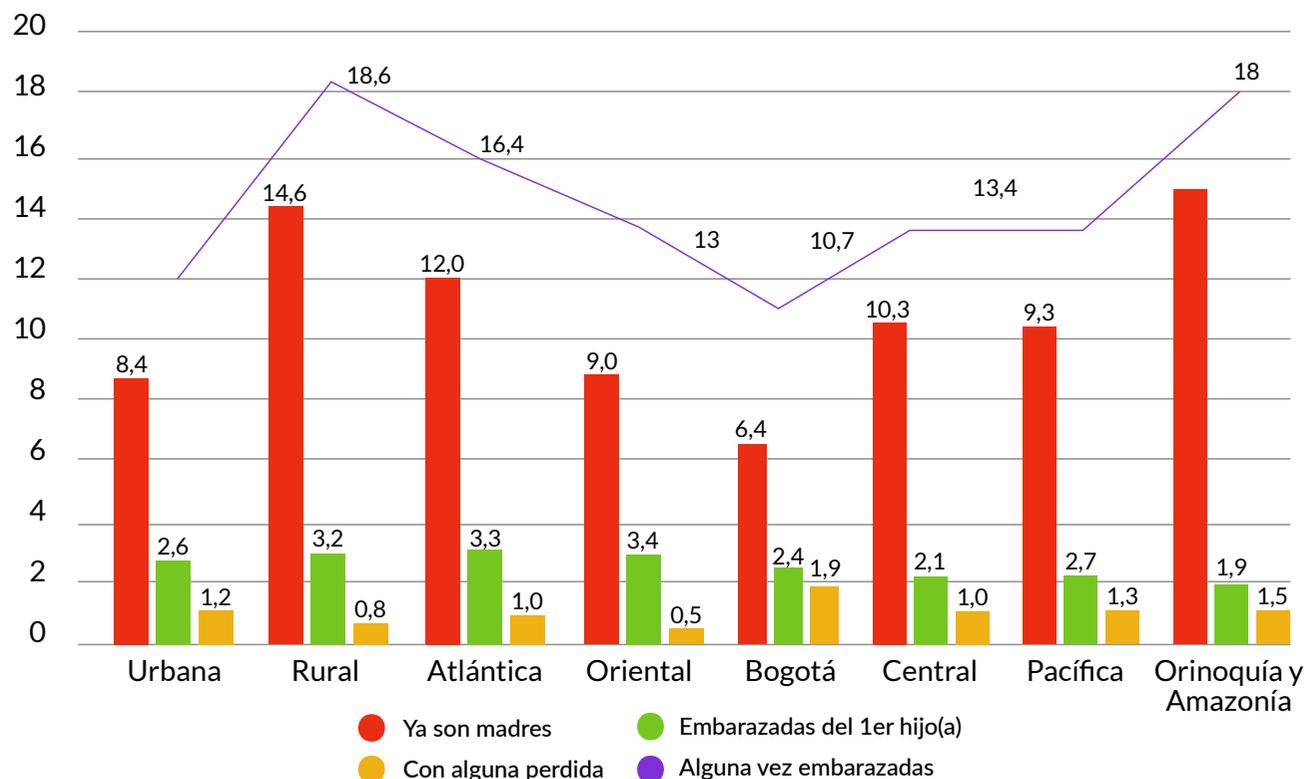
Técnicamente, el EA se mide a través de la estimación y comparación anual de las tasas de fertilidad de mujeres en edad adolescente (entre los quince y diecinueve años, según recomendación del Unfpa), desde la perspectiva territorial y por estrato socioeconómico. En Colombia, la principal fuente de estimación y seguimiento de la fecundidad adolescente es la Encuesta Nacional de Demografía y Salud, desarrollada en conjunto por el Departamento Administrati-

vo Nacional de Estadística (DANE) y la organización no gubernamental Asociación Pro-Bienestar de la Familia Colombiana (Profamilia). Estas acciones de monitoreo de la fecundidad orientan la toma de decisiones en materia de políticas públicas, en pro de la reivindicación de los derechos sexuales y reproductivos. Además, estos responden a mandatos constitucionales que apuntan al logro de los objetivos 3 y 5 del desarrollo sostenible que buscan la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres en torno a sus derechos sexuales y reproductivos (DSR), especialmente en lo relacionado a métodos modernos de anticoncepción y al acceso necesario a la información y la educación (República de Colombia et al., 2016).

Según informes del Unfpa, en América Latina se evidencia la tasa más alta de fecundidad en mujeres adolescentes (57.7 embarazos aproximadamente por cada 1000 adolescentes en el quinquenio 2010-2015), en comparación con la media mundial. Si bien hay un declive en esta cifra para el periodo de tiempo 1980-2015 de más de 20 puntos, este ha sido lento y no demuestra mayores diferencias estadísticas entre las subregiones de Centroamérica, la región insular del Caribe y Suramérica. Estos datos también demuestran que el EA ocurre con mayor frecuencia en mujeres indígenas que en otras pertenecientes a grupos étnicos diferentes. Así, las mayores tasas de fecundidad adolescente en América Latina para el periodo 2010-2015 se concentran en República Dominicana (100.6), Nicaragua (92.8), Guyana (90.1), Venezuela (80.9), Panamá (78.5), Ecuador (77.3), Bolivia (72.6) y Belice (69.7) (Anón, s. f.).

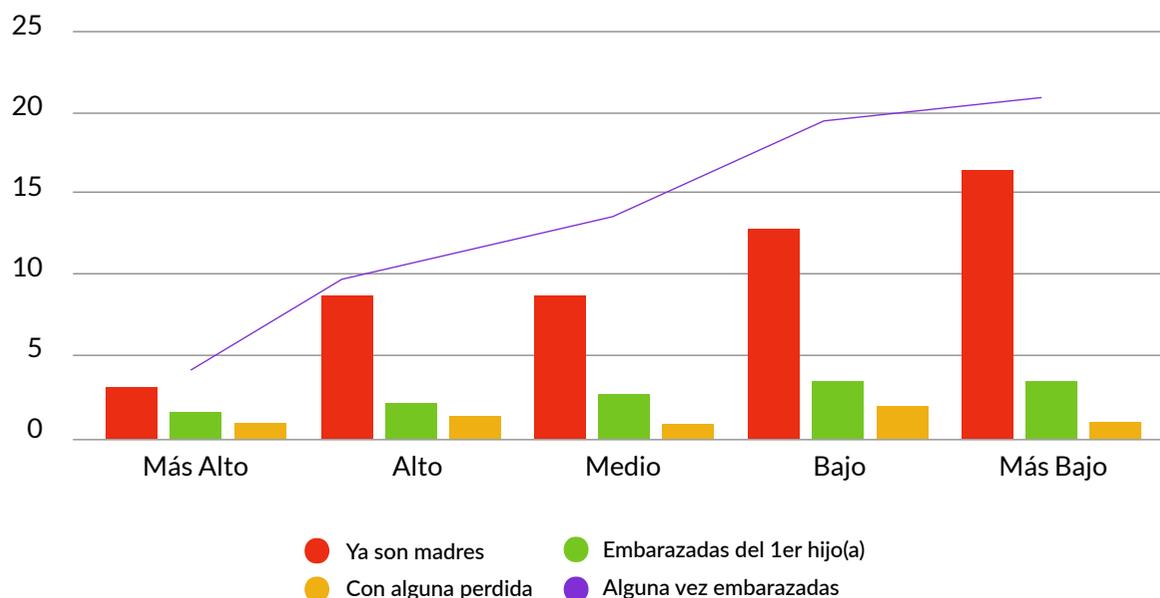
En Colombia, los mayores porcentajes de mujeres adolescentes que ya son madres, que están embarazadas de su primer hijo(a) o que han tenido alguna pérdida corresponden a las zonas urbanas, mayormente concentradas en las regiones del Atlántico, la Orinoquía y la Amazonía, distribuidos con una parcial uniformidad

Figura 1. Porcentaje de mujeres de trece a diecinueve años que son madres, están embarazadas de su primer hijo(a) o han tenido alguna pérdida, por ubicación geográfica (Colombia, 2015)



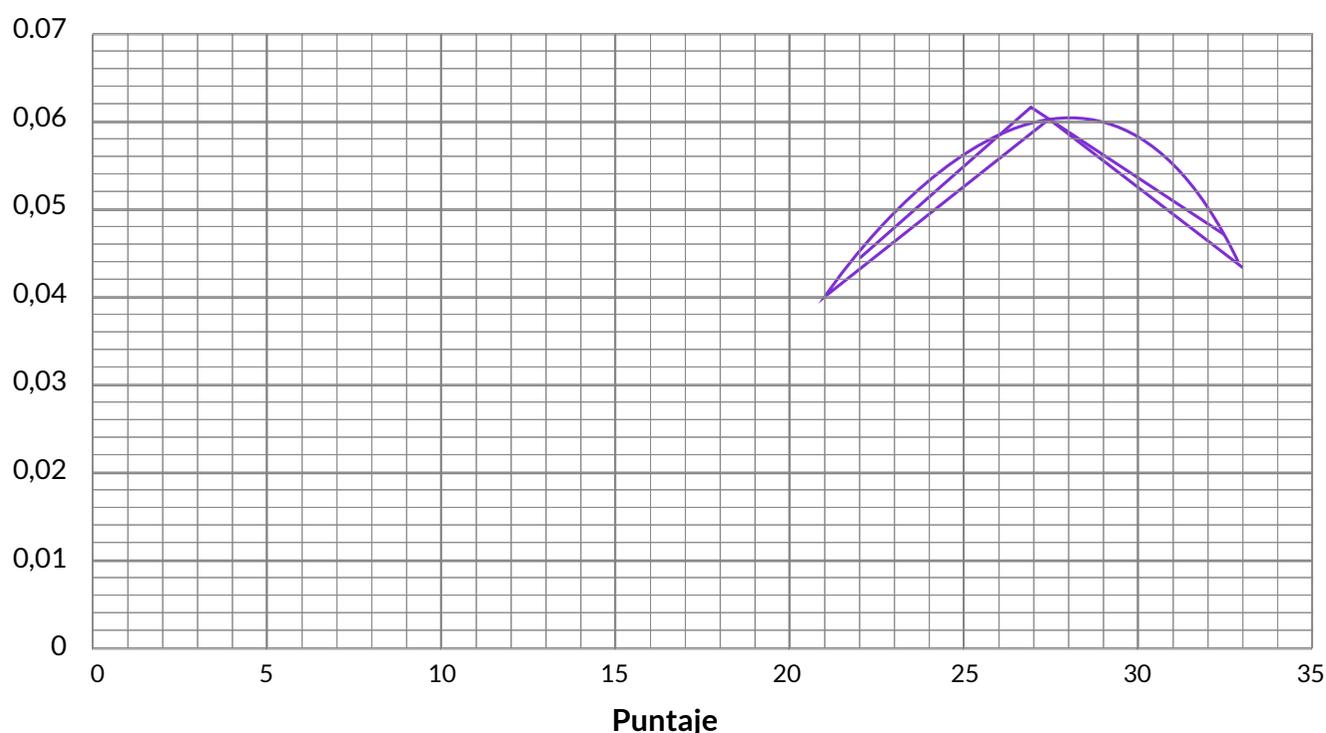
Fuente: Ministerio de Salud y Protección Social y Profamilia. (2015).

Figura 2. Porcentaje de mujeres de trece a diecinueve años que son madres, están embarazadas de su primer hijo(a) o han tenido alguna pérdida por quintil de riqueza (Colombia, 2015)



Fuente: Ministerio de Salud y Protección Social y Profamilia. (2015).

Figura 3. Distribución de los puntajes asociados a los grados de autoestima en la muestra seleccionada (n=24)



Fuente: elaboración propia.

entre los tres quintiles de riqueza más bajos, como se expresa en las figuras 1, 2 y 3 (República de Colombia et al., 2016).

En la actualidad, se han identificado en la literatura cuatro grandes grupos de determinantes del EA: I) de tipo individual, como la pubertad precoz, falta de conocimientos en salud sexual reproductiva (SSR), inicio temprano de las relaciones coitales, falta de uso de anticonceptivos modernos, débil elaboración o prospección del proyecto de vida; II) determinantes relacionales, como imaginarios particulares o expectativas sobre la familia, presión externa para iniciar la vida sexual, pobre vinculación psicoafectiva con los pares, padres y/o docentes, pobre red de soporte social y normalización o aceptación de prácticas de violencia sexual); III) determinantes comunitarios, en los que se encuentran las brechas de acceso a servicios de salud orientados a la SSR, falta de acceso a métodos modernos de anticoncepción, déficit de capital social comunitario, débiles normas y valores

culturales en torno a la sexualidad y la reproducción, y IV) determinantes sociales, tales como el desconocimiento de las normas, leyes y derechos de la SSR, ausencia de oportunidades educativas y ocupacionales para las mujeres adolescentes, normas y valores que propician modos de inequidad de género y aceptación de la violencia sexual y de género (Anón s. f.).

Un estudio sobre el soporte social y el grado de autoestima de madres adolescentes residentes en República Dominicana (que contrastaba dicha situación con sus connacionales migrantes en los Estados Unidos) reveló que estos son determinantes en la calidad del papel materno, así como en el grado de compromiso de la adolescente con la gestación. Los resultados de este estudio muestran que, sin importar el suceso de la migración, el EA incide directamente en un pobre desarrollo de la autoestima y del soporte social, lo que confirma la hipótesis que

indica que el nivel de autoestima actúa como predictor psicosocial del EA (Babington et al., 2015).

Por lo anterior, el objetivo de este estudio fue identificar el nivel de autoestima de un grupo de adolescentes estudiantes de bachillerato, en una institución educativa del municipio de Soacha (Colombia), como posible predictor del EA.

Materiales y métodos

El presente estudio fue de tipo observacional descriptivo, de corte transversal. Para la recolección de los datos se utilizó la “Escala de autoestima de Rosenberg”, con previa autorización del autor y en su versión en idioma castellano, que consta de diez ítems (Salaberria y Echeburúa, 1995). Para el análisis de los datos, se realizó una triangulación teórica que contrastó los hallazgos de este estudio con lo reportado en el Análisis Situacional de Salud (ASIS) de 2018 en el municipio, en la dimensión de la SSR.

Población y muestra

La población participante de este estudio estaba integrado por veinticuatro mujeres adolescentes escolarizadas en la educación media vocacional, en un colegio del municipio de Soacha, Cundinamarca (Colombia). Fueron seleccionadas a partir de un muestreo intencional de acuerdo con los siguientes criterios de inclusión:

- Tener entre trece y diecinueve años.
- Estar matriculada en la institución educativa (para el periodo 2018-II).
- Vivir en el municipio de Soacha.
- Firmar el consentimiento informado y contar con el asentimiento por parte de los padres en caso de ser menores de edad.

Características del instrumento

La encuesta de Rosenberg es una herramienta psicométrica unidimensional desarrollada en 1965 y traducida al castellano en 1995. Esta consta de diez ítems que valoran sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo(a) (auto-percibidos), que se evalúan mediante una es-

cala tipo Likert de cuatro puntos: (4) muy de acuerdo hasta (1) totalmente en desacuerdo. Los ítems 6, 7, 8, 9, 10 implican expresiones negativas, por lo cual deben valorarse con el Likert invertido. Este instrumento está diseñado para ser autodilucidado, en un tiempo no mayor a treinta minutos. En cuanto a sus propiedades, algunos estudios señalaron que la versión en castellano mostró validez y confiabilidad, expresadas en una consistencia interna alta (alfa de Cronbach de 0.87), y una validez de constructo total de $r=-0.61$ (alta fuerza de relación entre sus conceptos) (Vázquez Morejón et al., 2004).

Para contrastar los resultados de la aplicación del instrumento, se utilizaron las características sociales, económicas, culturales y demográficas (tasa de fecundidad) del Análisis Situacional de Salud (ASIS) del municipio para el año 2015, lo que permitió enmarcar los hallazgos de este estudio en las condiciones materiales en que vivían las jóvenes participantes.

Análisis de los datos

Los datos recogidos mediante la encuesta fueron transcritos y sistematizados en una matriz construida en el programa Excel de Windows 10©, para describir el comportamiento de las respuestas en las jóvenes, respecto a su percepción de la autoestima (porcentaje de respuesta para cada grado de autoestima, distribución de la variable continua “grados de autoestima” y promedios de respuesta por ítem).

Consideraciones éticas

De acuerdo con lo establecido por la resolución 8430 de 1993, la presente investigación se clasificó como de riesgo mínimo, ya que, aunque no se realizó una intervención directa, se recogieron datos a partir de una prueba psicométrica (Ministerio de Salud, 1993). La participación en la investigación fue de carácter voluntario y se realizó la firma del consentimiento informado y de asentimientos informados por parte de los padres de familia, cuando las participantes fueron menores de edad. A su vez, se dio cum-

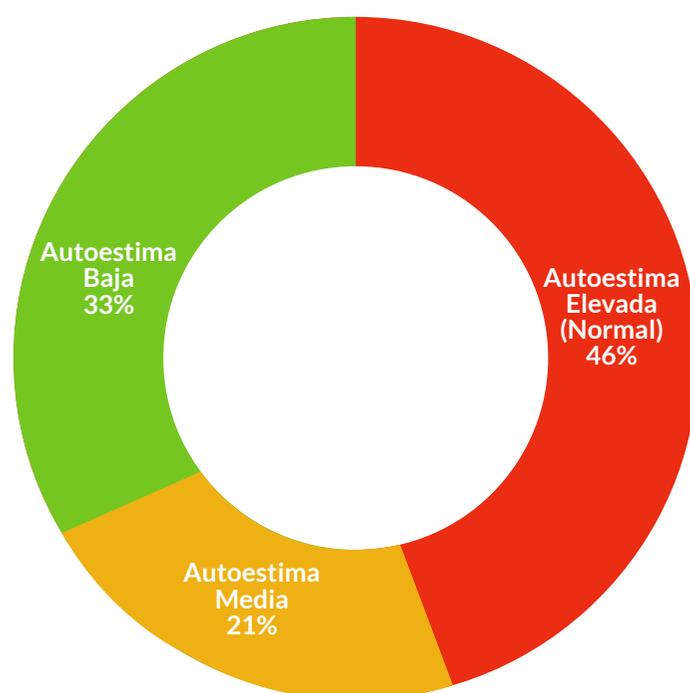
plimiento a los principios bioéticos de la investigación: beneficencia, no maleficencia, justicia y autonomía.

Resultados

El análisis de los datos mostró un comportamiento gaussiano, lo que significa que la mayoría de las respuestas reflejan una tendencia hacia la normalidad. Llama la atención que, a pesar de que un 46 % de la población participante de

mostró una percepción elevada de autoestima, el 33 % y el 21 % de las participantes obtuvieron puntuaciones de percepción de autoestima baja y media respectivamente (Figura 4).

Figura 4 Grados de autoestima reportados por la muestra seleccionada (n=24)



Fuente: elaboración propia.

Al explorar el comportamiento de las respuestas dadas por el grupo a cada uno de los ítems del Instrumento de Rosenberg, se evidencia que para los ítems 1 a 5 (considerados como percepciones positivas de la autoestima), el 81 % de la muestra manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones planteadas en cada ítem. Esto permite identi-

car que cerca de la mitad de las jóvenes experimenta condiciones personales y externas que podrían estar incidiendo en su autoconcepto, especialmente en el planteamiento que relaciona la capacidad para autoidentificarse como alguien que hace bien las cosas o que es competente para las demandas del medio en correspondencia con la edad y el contexto (Tabla 1).

Tabla 1. Porcentaje de respuestas para cada ítem del Instrumento de Autoestima de Rosenberg (2=24)

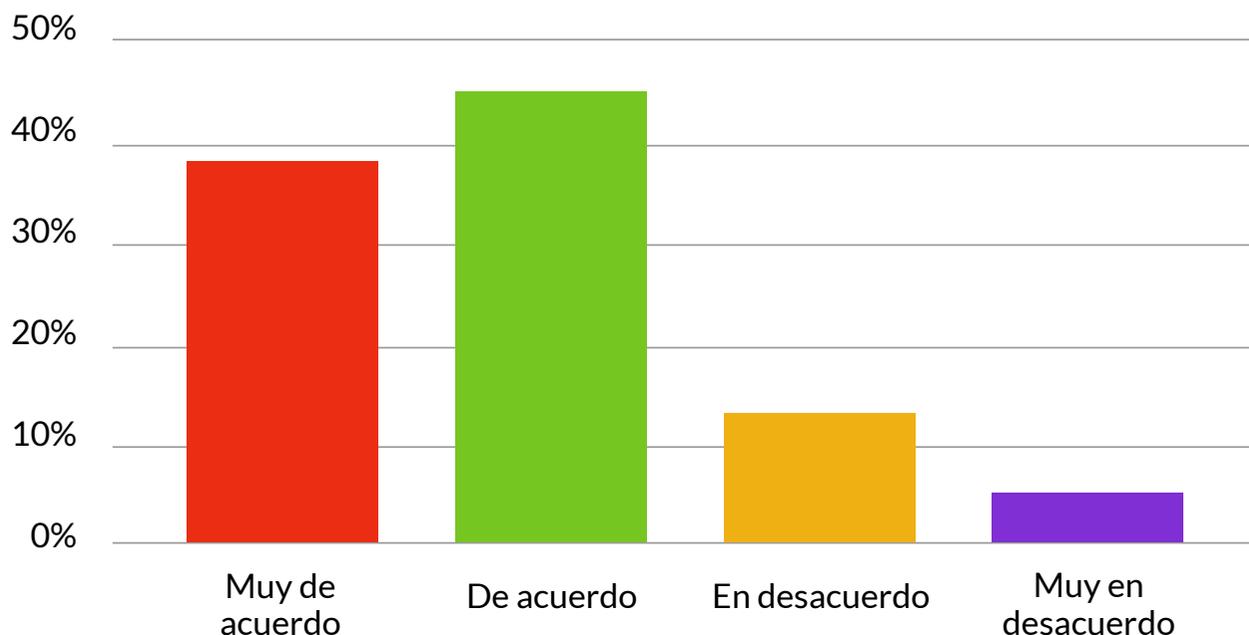
ITEM	A - Muy de acuerdo	B - De desacuerdo	C - En desacuerdo	D - Muy en desacuerdo
Item 1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.	41%	50%	8%	0%
Item 2. Estoy convencido de que tengo cualidades buenas.	38%	50%	8%	0%
Item 3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.	38%	33%	29%	0%
Item 4. Tengo una actitud positiva hacia mi mismo/a.	33%	60%	13%	4%
Item 5. En general estoy satisfecho de mi mismo/a.	26%	38%	38%	0%
Item 6. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso.	17%	25%	58%	0%
Item 7. En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a.	8%	21%	38%	33%
Item 8. Me gustaría sentir más respeto por mi mismo.	29%	50%	13%	8%

Fuente: elaboración propia.

Respecto a los ítems 6 a 10 (considerados como percepciones negativas de la autoestima), un 42% de las respuestas mostraron estar en desacuerdo o muy en desacuerdo, cifra que deja el

mayor porcentaje a la aceptación de los ítems que destacan una mala autoestima. Se destaca el comportamiento evidenciado para el ítem 10 (Figura 5).

Figura 5. Distribución de las respuestas para el ítem 10: "a veces creo que no soy buena persona"



Fuente: elaboración propia.

Al examinar las estadísticas sobre la tasa de fecundidad en mujeres adolescentes (quince a diecinueve años) en el municipio de Soacha, se evidencia una disminución entre 2016 y 2017 (36.1), aproximadamente 29.3 puntos por debajo del promedio nacional (65,4) (Banco Mundial et al., s.f.; Periodismo Público, 2018).

La revisión de los datos provistos muestra una disminución tanto en la tasa nacional como en la de Soacha. Sin embargo, la baja autoestima evidenciada anteriormente, sumada a otros

factores demográficos determinantes de la fecundidad adolescente (como son los flujos migratorios, la sobre concentración del espacio urbano, el déficit de vivienda —unidades habitacionales—, las limitaciones en la oferta de cupos escolares, la heterogeneidad sociocultural de sus habitantes, entre otras), podrían generar una mayor probabilidad de que se presente un embarazo adolescente. Por esta razón, se requiere estudiar con mayor profundidad esta relación y los elementos que concurren en el fenómeno.

Discusión

Por un lado, el estudio correlacional “Autoeficacia y embarazo adolescente” desarrollado en el sur de Bogotá, identificó que, aunque no hay una diferencia en la autoeficacia (confianza en la propia capacidad para lograr los resultados pretendidos) estadísticamente importante entre adolescentes embarazadas y no embarazadas, se hace necesario plantear más estudios que puedan relacionar los EA no planeados con variables como autoeficacia y autoestima, pues no hay claridad en la relación de estos aspectos psicosociales con el EA. Sin embargo, se identificó un porcentaje significativo en las adolescentes gestantes de tener un antecedente de ser hijas de una madre adolescente (Santacruz P. & Pardo T., 2018).

Por otro lado, un estudio de revisión de la literatura realizado en México expone cómo las adolescentes que tienen escasa autoestima tienden a iniciar prematuramente su vida sexual, utilizar en menor medida los métodos anticonceptivos y posteriormente a embarazarse. En este sentido, se hace necesario desarrollar estrategias que mejoren la autoestima y confianza de las jóvenes en sí mismas como posible estrategia de prevención del EA; a su vez, se requiere indagar sobre las características de la familia de las adolescentes para detectar posibles factores de riesgo provenientes de este núcleo cercano (Cancino & Valencia, 2015).

En un estudio descriptivo que tuvo lugar en Santa Marta (Colombia), se utilizó la misma escala (Rosenberg) para medir el nivel de autoestima en adolescentes embarazadas y se encontró que una tercera parte de la muestra presenta una baja autoestima, el 100% de la muestra tiene un bajo nivel socioeconómico y el mayor grado de educación es la secundaria. Se concluye que los embarazos adolescentes en esta población generan una baja estima de sí, lo que desarrolla un estado mental poco saludable en el binomio madre-hijo, genera bajos

niveles educativos y perpetúa la pobreza en poblaciones vulnerables (Ceballos Ospino et al., 2011).

Respecto a la cultura, se hizo relevante que en mujeres indígenas que han vivido la experiencia del EA existen vulnerabilidades a la salud mental que, aunque podrían ser condicionantes, no expresan un grado de asociación directa con la experiencia del EA. Por lo contrario, dicho suceso está condicionado por factores diversos socioeconómicos como lo son la seguridad alimentaria, tener comorbilidades preexistentes y presentar limitaciones cognitivas para el aprendizaje (Xavier et al., 2018).

El estudio cuantitativo “Representaciones sociales del embarazo y la maternidad en adolescentes primigestantes y multigestantes en Bogotá” (Gómez-Sotelo et al., 2012) concluye que el embarazo adolescente no se presenta por ignorancia o desinformación, lo cual deja abierta la posibilidad de encontrar otros factores de riesgo. Es resaltante la importancia de prevenir este fenómeno complejo, que deja a su paso representaciones sociales desfavorables para el desarrollo social de la adolescente, no solamente con estrategias educativas, sino con la intervención de determinantes estructurales que afectan la calidad de vida de la adolescente y su familia, lo que aumenta su vulnerabilidad al embarazo no planeado o deseado.

En contraposición, un estudio observacional realizado en Boyacá expone que, a través de un instrumento desarrollado para la investigación, se encontró un gran desconocimiento sobre métodos anticonceptivos en esta población. Riaño et al. (2014) recomienda el diseño de estrategias de intervención que se puedan aplicar de manera viable en las instituciones educativas del lugar de estudio, lo que aportaría a la prevención del embarazo adolescente.

Finalmente, un estudio transversal desarrollado en 2014 estableció con hallazgos concluyentes que existen rasgos de la personalidad

que son protectores ante el riesgo de EA (tales como la amabilidad, el intelecto y la imaginación), así como existen otros que propician o predicen la ocurrencia de dicho desenlace (como son la irritabilidad, neuroticismo y la extraversion) (Harville et al., 2015).

Con base en la anterior evidencia, la autoestima como factor asociado o determinante del embarazo adolescente no se encuentra suficientemente soportado en la literatura, más bien, se encuentra asociado a otros factores psicosociales como la autoeficacia y el autoconcepto e incluso algunos rasgos de la personalidad de la adolescente. Sería importante en futuras investigaciones asociar todas estas variables a la condición socioeconómica de las gestantes adolescentes y las oportunidades académicas y laborales, que incluso pueden representar condiciones de mayor impacto para las cifras que reflejan esta problemática. Se debe resaltar la importancia de cada de las anteriores variables para el diseño e implementación de estrategias que busquen la mitigación de este fenómeno de forma tangible y realista.

Conclusiones y recomendaciones

El 54% de las adolescentes participantes en el estudio obtuvieron puntuaciones que indican autoestima baja (33%) y media-baja (21%), de las cuales un 56% de las respuestas se concentran en el reconocimiento de sentimientos de minusvalía o de pobre autorreconocimiento personal.

El municipio habitado por las adolescentes participantes se caracteriza por contar con dificultades demográficas, sociales y culturales derivadas de flujos migratorios no controlados, una alta densidad humana sobre el territorio, déficit de vivienda, limitaciones de cobertura escolar y diversidades raciales y culturales que pueden incidir sobre la tasa de fecundidad en las jóve-

nes. Sin embargo, no hay estudios concluyentes en Colombia sobre el grado de correlación entre dichas variables.

Al tener en cuenta que el embarazo adolescente es una problemática compleja en la que convergen múltiples variables, la investigación de este fenómeno debe también contemplar el uso de métodos cualitativos que aporten una visión más integral de este y que permitan explorar las percepciones, experiencias y actitudes de las adolescentes que transitan por esta vivencia.

En cuanto al uso de los métodos cuantitativos, se requiere la realización de estudios con muestreos aleatorizados y de mayor tamaño, que garanticen mayor replicabilidad de los datos. A su vez, una recomendación para investigaciones futuras sería aplicar estudios correlacionales que permitan determinar con mayor precisión la capacidad predictiva de la variable de la autoestima con relación al embarazo adolescente.

Limitaciones del estudio

Por condiciones externas al equipo investigador, no fue posible caracterizar las variables sociodemográficas de las adolescentes participantes (edades, estrato socioeconómico, años acumulados de educación, tipología familiar), lo que restringe las posibilidades de análisis deseables para el propósito del estudio.

Agradecimientos

Los autores agradecen a las directivas de la Escuela de Enfermería de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas, especialmente a su coordinadora de investigación, la doctora Ana Cecilia Becerra Pabón. Igualmente, a la docente asesora Ilba Dorlani Ardila Roa, quien aportó con su saber temático al desarrollo de este producto de investigación.

Referencias Bibliográficas

1. Anón. (Sin fecha). Accelerating progress toward the reduction of adolescent pregnancy in LAC.
2. Ariza Riaño, N. E., Valderrama Sanabria, M. L. & Ospina Díaz, J. M (2014). Caracterización del embarazo adolescente en dos ciudades de Boyacá, Colombia. 11.
3. Babington, L. M., Malone, L. y Kelley, B. R. (2015). Perceived Social Support, Self Esteem, and Pregnancy Status among Dominican Adolescents. *Applied Nursing Research*, 28(2),121-26. <https://doi.org/10.1016/j.apnr.2014.08.001>
4. Banco Mundial, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), Asociación Internacional de Fomento (AIF). (Sin fecha). Tasa de fertilidad en adolescentes (nacimientos por cada 1.000 mujeres entre 15 y 19 años de edad) - Colombia | Data. Banco Mundial Datos. Recuperado el 14 de enero de 2021, de <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.ADO.TFRT?locations=CO>
5. Blum, R. W. y United Nations Population Fund. (2015). *Girlhood, Not Motherhood: Preventing Adolescent Pregnancy*. Unfpa.
6. Bonell, C. (2004). Why is teenage pregnancy conceptualized as a social problem? A review of quantitative research from the USA and UK. *Culture, Health & Sexuality*, 6(3), 255-72. <https://doi.org/10.1080/13691050310001643025>.
7. Cancino, A. M. & Valencia, M. (2015). Embarazo en la adolescencia: Cómo ocurre en la sociedad actual. *Perinatología y Reproducción Humana*, 29, 76-82. <https://doi.org/10.1016/j.rprh.2015.05.004>
8. Ceballos Ospino, G. A., Camargo Goenaga, K., Jiménez Sánchez, I. & Requena Mendoza, K. (2011). Nivel de autoestima en adolescentes embarazadas en la comuna 5 de Santa Marta (Colombia). *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3(1), 29-38. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-48922011000100003
9. Gómez-Sotelo, Á., Gutiérrez-Malaver, M. E., Izzedin-Bouquet, R., Sánchez-Martínez, L. M., Herrera-Medina, N. E. & Ballesteros-Cabrera, M. (2012). Representaciones sociales del embarazo y la maternidad en adolescentes primigestantes y multigestantes en Bogotá. *Revista de Salud Pública*, 14(2), 189-199. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/article/view/20863/36325>
10. Harville, E. W., Spriggs Madkour, A. y Xie, Y. (2015). Personality and Adolescent Pregnancy Outcomes. *Journal of Advanced Nursing*, 71(1),148-59. <https://doi.org/10.1111/jan.12481>.
11. Ministerio de Salud. (1993). Resolución 8430 de 1993-Colombia. SAS, Redjurista. Recuperado el 14 de enero de 2021, de https://www.redjurista.com/Documents/resolucion_8430_de_1993.aspxMinisterio de Salud y Protección Social y Profamilia. (2015). Encuesta Nacional de Demografía y Salud. Gobierno de Colombia, Profamilia. <http://profamilia.org.co/docs/ENDS%20%20TOMO%20I.pdf>

- 12.** Periodismo Público. (2018, noviembre 29). En Soacha se reduce la tasa de embarazos en adolescentes. Periodismo Público.
<https://periodismopublico.com/en-soacha-se-reduce-la-tasa-de-embarazos-en-adolescentes>
- 13.** República de Colombia, Ministerio de Salud y Protección Social & Profamilia. (2016). Encuesta Nacional de Demografía y Salud. Tomo 1. Profamilia.
- 14.** Salaberria, K. y Echeburúa, E. (1995). Tratamiento psicológico de la fobia social: Un estudio experimental. *Análisis y Modificación de Conducta*, 21, 151-79. https://www.researchgate.net/publication/286783356_Tratamiento_psicologico_de_la_fobia_social_Un_estudio_experimental
- 15.** Santacruz P., K. T. & Pardo T., M. P. (2018). Autoeficacia y embarazo adolescente. *Revista Colombiana de Enfermería*, 16, 43-51. <https://doi.org/10.18270/rce.v16i13.2303>
- 16.** Vázquez Morejón, A. J., Jiménez García-Bóveda, R. y Vázquez-Morejón Jiménez, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de psicología*, 22(2). <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/53>
- 17.** Xavier, C. G., Brown, H. K. y Benoit, A. C. (2018). Teenage Pregnancy and Long-Term Mental Health Outcomes among Indigenous Women in Canada. *Archives of Women's Mental Health*, 21(3), 333-40. <https://doi.org/10.1007/s00737-017-0799-5>.

INSERCIÓN LABORAL EVALUADA POR EMPLEADORES

Andrés Correal Cuervo¹, Ángela Carolina Bernal Álvarez², Juan Sebastián Cely Bottía³, Cristian Alejandro Aguilar Tovar⁴, Sandra Patricia Corredor Gamba⁵

Resumen:

Fomentar la empleabilidad supone disponer de una serie de competencias para gestionar la transición universidad-empleo. Así, desde la perspectiva de los empleadores, se señala que un profesional competente no es solamente aquel que sea capaz de desenvolverse en el mundo laboral, sino que debe poseer las competencias que le capaciten para vivir en sociedad. El objetivo del estudio fue evaluar la inserción laboral de los egresados de la Universidad de Boyacá desde la percepción de los empleadores. Se desarrolló a partir de una metodología cuantitativa y un estudio transversal con diseño descriptivo de muestreo probabilístico. Los resultados evidenciaron que el 66,1 % de los empleadores manifiestan tener un nivel de satisfacción “alto” respecto a la formación y desempeño de los profesionales, los cuales cuentan con habilidades acordes a las necesidades del entorno. Se concluye que son competentes en cualquier ámbito, como lo refiere el perfil de egreso de la Universidad de Boyacá.

Palabras clave: universidad, competencia profesional, calidad de la educación, formación (Unesco).

Historial del artículo:

Fecha de recibido: 26-10-2020 – Fecha de aceptado: 26-04-2021

© 2021. Fundación Universitaria Juan N. Corpas (FUJNC).

Artículo Open Access bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

DOI: 10.26752/revistaparadigmash.v3i1.511

¹Ingeniero de sistemas. Magíster en Seguridad de la Información Empresarial. Candidato a doctor en Política y Gestión de la Educación. Rector de la Universidad de Boyacá. Universidad de Boyacá. Correo electrónico: sacorreal@uniboyaca.edu.co

²Administradora de Negocios Internacionales. Maestrante en Administración. Directora de la División de Egresados. Vicerrectoría de Desarrollo Institucional Universidad de Boyacá. Correo electrónico: angbernal@uniboyaca.edu.co

³Ingeniero industrial. Maestrante en Industria 4.0. Profesional de la División de Egresados.

Vicerrectoría de Desarrollo Institucional. Universidad de Boyacá. Correo electrónico: jscely@uniboyaca.edu.co

⁴Ingeniero industrial. Maestrante en Gestión Humana y Desarrollo Organizacional. Correo electrónico: caaguilar@uniboyaca.edu.co

⁵Profesional en Terapia Respiratoria. Magíster en Actividad Física: Entrenamiento y Gestión Deportiva. Profesional de la División de Egresados. Vicerrectoría de Desarrollo Institucional. Universidad de Boyacá. Autor para correspondencia. Correo electrónico: sancorredor@uniboyaca.edu.co

EMPLOYER ASSESSED JOB PLACEMENT

Abstract:

Promoting employability means having a series of competencies to manage the transition from university to employment; from the perspective of employers, it is pointed out that a competent professional is not only one who is capable of performing in the labor world, but one who has the competencies that enable him/her to live in society. The objective of the study was to evaluate the labor insertion of the graduates of the University of Boyacá from the perception of the employers. It was developed from a qualitative methodology, a cross-sectional study with a descriptive design of probability sampling. The results showed that 66.1% of the employers stated that they had a “high” level of satisfaction with the training and performance of the professionals, who had skills relevant to the needs of the environment. Concluding that they are competent in any field as referred to the profile of graduation from the University of Boyacá.

Keywords: universities, occupational qualifications, educational quality, training (Unesco).

Introducción

Para analizar los procesos de inserción en el mercado de los profesionales egresados de instituciones de educación superior es necesario, en primera instancia, describir los rasgos del mercado con el que se van a encontrar una vez finalizados sus estudios. Estas características van a condicionar la trayectoria profesional, por lo que es pertinente pasar a analizar las pautas que determinan la transición del sistema educativo al laboral.

Hasta el momento, es posible deducir que las grandes condicionantes de la inserción laboral en el nuevo mercado al que se enfrentan los profesionales, a nivel general, una vez que finalizan sus estudios, se centran en la flexibilidad laboral, la cual ha originado movilidad en el empleo, lo que incrementa la tasa de contrataciones, pero disminuye la estabilidad de este. Así mismo, el desempleo, junto con la generalización de los niveles superiores de educación a los que acceden los profesionales, ha traído consigo un incremento de la competitividad por los puestos de trabajo, lo que generaliza el fenómeno de la sobrecualificación y evidencia una falta de ajuste entre la formación ofrecida en los diferentes entornos formativos y las exigencias del mercado sociolaboral.

Un nuevo concepto a tener en cuenta a la hora de analizar la inserción laboral de los profesionales es el de empleabilidad. Según García & Cárdenas (2017), la empleabilidad es el grado de tracción que un individuo tiene para el mercado laboral a lo largo del tiempo. Se puede decir que existe un cierto consenso respecto a que la empleabilidad requiere una inclusión en el proceso formativo que recoja la evidencia e investigación especializada al respecto (Burke et al., 2017); así mismo, se destaca la relevancia de la inserción curricular, además de la extracurricular (Artess et al., 2017), lo que se materializa en la valoración que genera el empleador o la sociedad en su conjunto.

La adopción del concepto de empleabilidad ha supuesto una notable transformación en la aproximación que, en el mundo laboral, se realiza sobre la formación impartida. Con ello, la formación se percibe como una herramienta inicial cuyo objetivo principal se centra en la adquisición de los conocimientos, habilidades y destrezas que serán necesarias para desarrollar en una actividad profesional. También se ha contemplado como una actividad continua que se desarrolla en la trayectoria profesional y laboral. Así, el grado de vinculación entre los individuos y el empleo (estable, de calidad y a largo plazo) depende de una serie de cualidades, capacidades, motivaciones o intereses necesarios y eficientes. En este sentido, estas transformaciones hacen necesario disponer de competencias asociadas a una capacidad de cambio que favorezcan la empleabilidad (Rico, 2003). Desde esta perspectiva, se habla de empleabilidad como el desarrollo de habilidades para la gestión de la carrera, pues se destacan planteamientos orientados a crear vínculos entre la actividad formativa y la vida laboral, que prepara para el desempeño y estimula el desarrollo de la carrera (McCarthy, 2016).

Las competencias se convierten, por tanto, en elementos clave en la comprensión del concepto de empleabilidad y, al mismo tiempo, del perfil de egreso y profesional, ya que definen la identidad profesional de los sujetos, que, con una titulación académica determinada, llevan a cabo una labor categórica acorde a su disciplina. Empero, el principal ejemplo acerca del efecto de invisibilización de dichos aportes se evidencia en el uso simplista y recurrente de la empleabilidad como sinónimo de empleo (Burke et al., 2017).

El impacto de la formación universitaria en las posibilidades de conseguir empleo depende en gran medida de la postulación de cada disciplina o profesión, lo que, a su vez, está determinado tanto por la oferta como por la demanda de profesionales, es decir, por el equilibrio exis-

tente para cada profesión entre el sistema educativo y el mundo laboral (Rothwell & Rothwell, 2017).

De acuerdo con lo referido por Latiesa et al. (2001), el problema de encontrar un empleo que sea adecuado a las cualificaciones de los profesionales es propio de las sociedades industrializadas; lo anterior, al tener en cuenta que los profesionales acceden a trabajos más estables, mejor remunerados y más adecuados a sus competencias; así mismo, la discriminación por razón de género es menor que en el caso de otros trabajadores menos cualificados.

En consecución, las competencias, tanto genéricas como específicas, posibilitarán una mayor vinculación entre la educación impartida en la institución y el empleo, puesto que se formarán profesionales competentes y adaptables a nuevos retos. Al mismo tiempo, se pone en evidencia la necesaria y compleja integración en los planes curriculares de la formación y la evaluación basada en competencias. Estos aspectos, según Villa & Villa (2007), deben integrar variables relacionadas con las actitudes y valores, conocimiento, habilidades intelectuales, técnicas y destrezas, normas y procedimientos que diferencian la actuación y el comportamiento en el correcto desempeño académico actual y profesional a futuro.

Al tener en cuenta este contexto, la gestión por competencias laborales en las empresas obedece en parte a la necesidad de acortar la distancia entre esfuerzo de formación y resultado efectivo (Mertens, 2001). El concepto de competencia laboral se utilizó inicialmente en los países industrializados, a partir de la necesidad de formar profesionales capaces de responder a los cambios tecnológicos, organizacionales y, en general, a la demanda de un nuevo mercado laboral. A su vez, en los países en desarrollo, su aplicabilidad ha estado asociada al mejoramiento de los sistemas de formación para lograr un mayor equilibrio entre las necesidades de las personas, empresas y sociedades en general.

Cabe mencionar a partir de la Constitución Política de Colombia de 1991, la educación nacional ha sufrido replanteamientos normativos, lo que ha permitido establecer nuevas alternativas para incluir en la política educativa nacional. A este respecto, se han generado discusiones y concertaciones sobre aspectos filosóficos y pedagógicos en la educación acordes a los tiempos actuales. Con ellos, lo que se pretende es generar una reestructuración y revolución educativa que impulse un nuevo comportamiento cultural, que además permita la maximización de las capacidades intelectuales y organizativas (Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, 1994). En este sentido, se afirma que no solo es necesario poseer el conocimiento, sino asegurar competencias que preparen al futuro profesional.

Es allí cuando la institución de educación superior entra a desempeñar un papel fundamental en su calidad de formador de conocimiento, pues debe cumplir estas funciones de manera tal que promueva la competitividad, a la vez que garantice la inserción y movilidad laboral de los profesionales. Lo anterior implica alinear las estrategias y recursos pedagógicos de las instituciones con las condiciones y necesidades del contexto, de manera que los egresados y la sociedad en general cuenten con las herramientas e instrumentos intelectuales suficientes e idóneos para desenvolverse en el medio laboral. Para el sector educativo, esto implica ampliar sus perspectivas con información sobre la dinámica y tendencias de su entorno, acercarse al mundo productivo para establecer alianzas, contribuir con una educación pertinente y de buena calidad, y ser parte activa y fundamental de la estrategia de competitividad y productividad (García et al., 2019).

En este orden de ideas, la universidad, en su proceso de formación académica y en sus disciplinas profesionales, tiene unos objetivos claros con los egresados que se vinculan en el contexto local, regional, nacional e internacional, el cual debe responder a los retos de un

mundo laboral cambiante e influyente (Tomlinson, 2017). En general, la institución es la responsable de incurrir en variables asociadas a la generación del capital humano, en el cual se ve la necesidad de contar con personas que posean unos modelos mentales orientados a los resultados, calidad, aprendizaje continuo, creatividad, afrontamiento de la incertidumbre. Lo anterior es posible con la adquisición de competencias generales y específicas, que les permitan emplear sus recursos cognitivos para trabajar, producir conocimientos, desarrollar habilidades y destrezas específicas bajo valores y principios éticos, aspectos centrales de los debates en torno a la relación entre la educación superior y el mundo laboral (Orellana, 2018).

En particular, los egresados de la Universidad de Boyacá son actores fundamentales de los procesos académicos, investigativos y de proyección social, funciones sustantivas institucionales. Para el cumplimiento de ello, se ha fortalecido su compromiso al dar respuesta de manera oportuna, eficiente y con calidad a los requerimientos de una sociedad que permanece en constante cambio, al tener en cuenta factores como los avances de la ciencia y la tecnología. La institución concibe el perfil de ingreso y de egreso como un sistema dinámico de interacción, fundamentado en la formación integral, en la que encajan cada uno de los elementos del proceso de formación que involucra el desarrollo de competencias, saberes, valores, elementos disciplinares, investigativos, tecnológicos y de proyección social. Esta interacción permitirá la transformación del aspirante en un profesional altamente competente.

En este sentido, la calidad como aspecto fundamental de los sistemas e instituciones de educación universitaria reflejan el deseo de los profesionales de ubicarse laboralmente, en que “ser competitivo es una condición que determina el crecimiento y la permanencia” (Batista & Guacari, 2019), lo que reclama la relevancia de las instituciones de educación superior para formar profesionales idóneos. El desempeño

de los egresados no solo preocupa a los participantes en el proceso educativo (directivos, docentes y estudiantes), sino también a los empresarios y empleadores que consideran a las instituciones universitarias como centros de capacitación de profesionales de alto nivel y de producción de conocimientos esenciales para mantener el desempeño profesional y laboral (Zarta Barrios, 2017; Corredor et al., 2020).

Los procesos de autoevaluación por programas e institucional contemplan como parte de uno de sus factores el desempeño profesional de sus egresados. De acuerdo con las políticas del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), el seguimiento a los egresados se constituye en uno de los factores que requiere del análisis en el proceso de cualificación permanente en el interior de los programas académicos y de la institución en general. Dicho análisis se debe construir a partir de la información suministrada por los egresados y como resultado de la comparación entre la formación recibida y la realidad laboral (Garzón, 2018). De acuerdo con los lineamientos de acreditación, un programa de alta calidad se reconoce por medio del desempeño profesional y laboral de los egresados y del impacto que estos tienen en los procesos de desarrollo académico, investigativo, social, cultural y económico, evaluado directamente por los empleadores.

De esta manera, el presente estudio evaluó la inserción laboral de los egresados de la Universidad de Boyacá desde la percepción de los empleadores, con el fin de crear un mecanismo que le permita a la institución conocer la calidad de la formación académica impartida, para así cumplir con las exigencias y necesidades del mercado laboral actual.

Metodología

Se realizó un estudio de metodología cuantitativo de tipo transversal con diseño descriptivo. Para la selección de la muestra, se consideraron empresas de orden local, regional, nacional e

internacional que tuvieran vinculados profesionales egresados de la Universidad de Boyacá. Para la construcción del instrumento de recolección de información, se tomó como hoja de ruta el formulario dispuesto para tal fin por el Observatorio Laboral para la Educación (OLE). No obstante, se modificaron algunas secciones de dicho cuestionario para incluir aspectos relevantes del modelo pedagógico de la institución y de esta forma garantizar que la información obtenida permitiera evaluar la pertinencia de los contenidos académicos y el desempeño de los profesionales egresados.

La muestra se tomó de empleadores de 188 empresas y la información fue recogida entre los meses de marzo a mayo del 2018, a través

del diligenciamiento de la encuesta de manera física y digital, según la disponibilidad de los empleadores participantes en el estudio.

El procesamiento de los datos se realizó con el paquete estadístico SPSS® versión 25.0, que realizó un análisis univariado descriptivo y calculó frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central e intervalos de confianza. Se cuidaron los aspectos éticos en relación con el consentimiento informado y la privacidad de la información. Finalmente, se contó con el aval institucional por parte del comité de bioética a nivel institucional y los gastos fueron cubiertos por la Universidad de Boyacá.

Tabla 1. Niveles de satisfacción de los empleadores encuestados con la formación y el desempeño del egresado

Variable	n°	%	Intervalo de Confianza	
			Límite Inferior	Límite Superior
Formación y necesidades de la empresa				
Muy alto	101	54 %	44.2	63.7
Aceptable	85	45 %	34.4	55.5
Bajo	1	1.0 %	1.0	6.0
Desempeño laboral				
Muy alto	49	26%	13.7	38.2
Alto	78	42%	31.0	52.9
Aceptable	60	32%	20.1	43.8

Fuente: elaboración propia.

Resultados

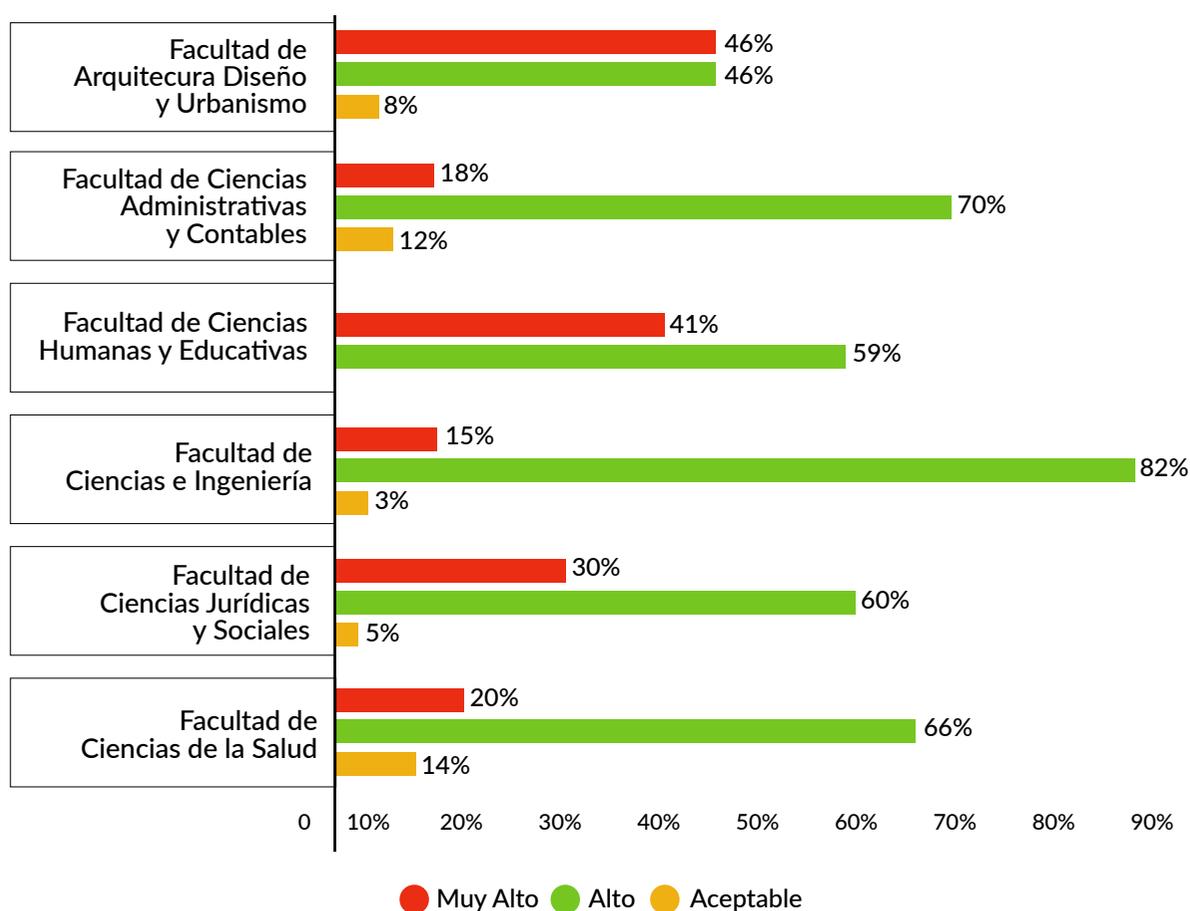
Niveles de satisfacción con respecto al desempeño y a la formación de los egresados

Los empleadores encuestados manifestaron tener un nivel de satisfacción generalmente positivo con la formación de los egresados, lo que se ve reflejado en el 54 % (IC 95 %, 44.2-63.7) de las empresas objeto de estudio, que expresaron sentir un nivel “Muy alto” de satisfacción, el cual fue el nivel más elegido por los encuestados. Como segundo nivel de satisfacción, se encuentra el “Aceptable”, con una diferencia porcentual del 9% sobre el del nivel “Muy alto”. Así mismo, se presenta una pequeña propor-

ción 1% (IC 95 %, 1.0-6.0) de los empleadores encuestados que indican tener un nivel “Bajo” de satisfacción con la formación de los egresados. En un caso particular, hubo quienes no contaban con una tendencia definida.

La satisfacción general con el desempeño de los egresados es favorable, pues los empleadores perciben un desempeño laboral adecuado a las necesidades y exigencias propias de su cargo, en muchos casos con creces. Sin embargo, existen grupos de empleadores que consideran que el desempeño, si bien cumple con sus requerimientos básicos, palidece en aspectos importantes para ellos. Con lo anterior se pueden

Figura 1. Nivel de satisfacción con el desempeño laboral de los egresados por facultad



Fuente: elaboración propia.

justificar los niveles de satisfacción positivos “Alto” con un 42 % (IC 95 %, 31.0-52.9), seguido de “Muy alto” con un 26 % (IC 95 %, 13.7).

La satisfacción general con el desempeño de los egresados es “Alta”, con el 66 % del total de encuestados, y se refleja en las proporciones de cada facultad. Como datos notables, la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo presenta proporciones iguales en las calificaciones “Muy alta” y “Alta” en el desempeño laboral, mientras que ninguno de los empleadores de la Facultad de Ciencias Humanas y Educativas calificaron como “Aceptable” su satisfacción con el desempeño de los egresados. Esto también contrasta con la Facultad de Ciencias de la Salud, en la que dicha calificación obtuvo mayor representación que en las demás facultades.

Competencias genéricas

La Universidad de Boyacá en el desarrollo de su proyecto estratégico y según su filosofía visional y misional ha incorporado en la gestión académica su propia versión de la formación basada en competencias, con el fin de auspiciar el desarrollo integral del educando como elemento sustancial de la responsabilidad social de formar profesionales. Los egresados, además de responder a las exigencias del entorno en materia del saber y saber hacer, deben desarrollar las condiciones personales para saber ser y convivir como ciudadanos integrales y seres humanos trascendentes, capaces de transformar y conducir la comunidad hacia

escenarios de libertad, justicia, igualdad, convivencia pacífica y desarrollo socioeconómico sostenible. Con ello, podrá demostrar la capacidad para manejar los contextos propios de su profesión y transversalmente competentes para propiciar la integración y el diálogo de saberes y sentires como una forma de acercar objetivamente la ciencia al servicio de la sociedad (Universidad de Boyacá, 2016).

Para el presente estudio, se solicitó a los empleadores encuestados (jefes directos) hacer una evaluación de las competencias generales de la universidad, con la calificación de cada elemento que compone la competencia en un nivel de importancia para las empresas y un nivel del logro que evidencian los egresados (de 1 a 4). Para dicha evaluación, se tomó como referencia el formulario establecido por el Observatorio Laboral para la Educación (OLE) y se reorganizó con el fin de visualizar las competencias establecidas en el modelo pedagógico institucional.

El análisis de las competencias generales, al momento de su evaluación, consideró la importancia que da el empleador a cada elemento y el grado de cumplimiento que observa en el desempeño del graduado. Lo anterior, para determinar la brecha entre ambas calificaciones y así identificar las competencias consideradas fortalezas o debilidades en el perfil de egreso de la Universidad de Boyacá. La calificación mencionada se realiza del 1 al 4, siendo 1 la menor calificación y 4 la mayor.

Tabla 2. Comparación entre la importancia y el logro de las competencias genéricas

Competencia		
Ético-ciudadana	Importancia	Logro
Formación en valores y principios éticos.	4.0	3.9
Liderazgo y manejo del cambio.		
Asume responsabilidades y toma decisiones.	3.9	3.6
Planifica y utiliza el tiempo de manera efectiva para el logro de los objetivos planteados.	3.9	3.6
Trabaja en equipo para alcanzar una meta en común.	3.9	3.7
Trabaja de forma independiente.	3.8	3.5
Identifica, plantea y resuelve problemas.	3.8	3.5
Se adapta a los cambios y resuelve imponderables fácilmente.	3.8	3.5
Posee gran capacidad para trabajar bajo presión.	3.7	3.5
Investigativa y de procesamiento de la información		
Utiliza herramientas informáticas básicas (procesadores de texto, hojas de cálculo, etc).	3.7	3.6
Utiliza herramientas informáticas especializadas (paquetes estadísticos, programas de diseño, etc).	3.3	3.0
Disposición para aprender y mantenerse actualizado.	3.9	3.6
Formula y gestiona proyectos procedentes de fuentes y áreas diversas.	3.4	3.0
Abstrae, analiza y sintetiza de manera adecuada.	3.7	3.4
Comunicativa		
Comunica pensamientos, ideas e información de forma oral para que los demás entiendan.	3.8	3.6
Comunica pensamientos, ideas e información por escrito.	3.7	3.3
Habla y escribe en un idioma extranjero.	2.6	2.3
Presenta y sustenta adecuadamente en público informes e ideas.	3.7	3.4

Fuente. elaboración propia.

Competencia ético-ciudadana

Al considerar que esta competencia está comprendida por un elemento, se observa que el promedio del puntaje asignado por los empleadores en cuanto a la importancia y el logro no difiere en gran medida, pues el promedio de calificación que dio el empleador para la importancia de este elemento fue de 4.0 y el promedio del logro que evidencia el egresado según la opinión de los empleadores encuestados es de 3.9.

Competencia de liderazgo y manejo del cambio

En este caso, los elementos que mayor importancia tienen para los empleadores de los egresados de la Universidad de Boyacá son: “asume responsabilidades y toma decisiones”, “planifica y utiliza el tiempo de manera efectiva para el logro de los objetivos planteados” y “trabaja en equipo para alcanzar una meta común”. Así mismo, el elemento que mayor puntaje tuvo por consideración del logro de los egresados según la opinión de los empleadores es el de “trabaja en equipo para alcanzar una meta en común”, que no difiere de la calificación considerada por los empleadores para la importancia.

Competencia investigativa y de procesamiento de la información

Como se observa en la tabla 2, en promedio, los empleadores encuestados consideraron que el elemento de la competencia que mayor importancia tiene según el puntaje es la “disposición para aprender y mantenerse actualizado”, lo que no difiere en gran medida del logro de los egresados graduados alcanzado para dicho aspecto.

Así mismo, en los elementos se encuentran: “utiliza herramientas informáticas especializadas (paquetes estadísticos, programas de diseño, etc.)” y “formula y gestiona proyectos procedentes de fuentes y áreas diversas”; hay un puntaje promedio de 3.0, al ser calificados

como los más bajos de esta competencia, aunque no difiere de la calificación en importancia referida por los empleadores.

Competencia comunicativa

El elemento denominado: “comunica pensamientos, ideas e información de forma oral para que los demás entiendan” tuvo el puntaje más alto en la importancia que tiene para los empleadores.

Con respecto al elemento de “habla y escribe en un idioma extranjero”, se observa que los empleadores encuestados consideraron el puntaje más bajo tanto para la importancia como para el logro que evidencian los egresados. Este resultado es la calificación más baja en referencia a los elementos de todas las competencias anteriormente presentadas, lo que deja ver una falencia que debe ser planteada en los planes de mejora a nivel académico.

Brecha entre importancia y logro de las competencias genéricas

Para la generación de las brechas, se calculó la diferencia de medias (\bar{x}) entre la importancia y el logro que evidencian los egresados graduados, ante los elementos de las competencias generales institucionales, según opinión de empleadores. Con base en lo anterior, la tabla 3 muestra los rangos establecidos para definir el tipo de brecha (baja, media o alta) y el tiempo para generar acciones de mejora. Lo anterior tiene como base el estudio que llevó a cabo la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), en colaboración con el Centro de Estudios en Gestión de la Educación Superior de la Universidad Politécnica de Valencia (CEGES), desarrollada en Madrid (España) en el año 2008.

Tabla 3. Definición de brechas de las competencias generales

Tipo de brecha	Rango de brecha (x)	Rango de brecha (%)	Requerimiento de acciones
Baja	(de 0.0 a 0.9)	(del 0% al 33%)	Acción de mejora a largo plazo
Media	(de 1.0 a 1.9)	(del 34% al 66%)	Acción de mejora a mediano plazo
Alta	(de 2.0 a 3.0)	(del 67% al 100%)	Acción de mejora a corto plazo

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Brecha entre importancia y logro de las competencias genéricas

Competencia	Brecha entre importancia y logro
Ético-ciudadana	Importancia
Formación en valores y principios éticos	3.3%
Liderazgo y manejo del cambio	
Asume responsabilidades y toma decisiones.	10.86%
Planifica y utiliza el tiempo de manera efectiva para el logro de los objetivos planteados.	11.13%
Trabaja en equipo para alcanzar una meta en común Trabaja de forma independiente.	5.67%
Identifica, plantea y resuelve problemas.	7.79%
Se adapta a los cambios y resuelve imponderables fácilmente.	10.35%
Posee gran capacidad para trabajar bajo presión.	12.31%
Investigativa y de procesamiento de la información	
Utiliza herramientas informáticas básicas (procesadores de texto, hojas de cálculo, etc).	6.92%
Utiliza herramientas informáticas especializadas (paquetes estadísticos, programas de diseño, etc).	0.01%
Disposición para aprender y mantenerse actualizado.	5.12%
Formula y gestiona proyectos procedentes de fuentes y áreas diversas.	5.48%
Abstrae, analiza y sintetiza de manera adecuada.	15.32%
Comunicativa	
Comunica pensamientos, ideas e información de forma oral para que los demás entiendan.	11.11%
Comunica pensamientos, ideas e información por escrito.	7.18%
Habla y escribe en un idioma extranjero.	14.3% 8.8%
Presenta y sustenta adecuadamente en público informes e ideas.	11.18%

Fuente: elaboración propia.

La competencia ético-ciudadana presentada en la tabla 4 se compone de un único elemento denominado “formación en valores y principios éticos”, el cual presenta una brecha de importancia/logro baja, lo que plantea la necesidad de acciones de mejora a largo plazo. Estos resultados van encaminados a mantener el contenido curricular de la asignatura de ética como una actividad académica transversal, de tal manera que los egresados sean evaluados por sus empleadores como unos profesionales íntegros y que contribuyen a la convivencia ciudadana.

Respecto a la competencia de liderazgo y afrontamiento al cambio, se señala que todos los elementos evaluados representan una acción de mejora a largo plazo, puesto que la brecha no supera el porcentaje del 33%.

Así pues, el elemento denominado “se adapta a los cambios y resuelve imponderables fácilmente” presenta la brecha más alta, lo que plantea una acción de mejora a largo plazo y apunta a la necesidad de reforzar los syllabus o programas de asignaturas que permitan que los futuros egresados desarrollen habilidades para plantear soluciones a circunstancias imprevisibles. Lo anterior tiene relación con la brecha que respecta al elemento “identifica, plantea y resuelve problemas”.

En el elemento “asume responsabilidades y toma decisiones”, se observa una brecha que sugiere una acción a largo plazo, seguida del componente denominado “planifica y usa el tiempo de manera efectiva para el logro de los objetivos planteados”.

Es de resaltar que, para el elemento llamado “trabaja en equipo para alcanzar una meta común”, la brecha entre la importancia y el logro fue la menor evaluada, resultado que propone una acción de mejora a largo plazo. Es recomendable realizar una revisión de los conteni-

dos programáticos que permiten desarrollar esta destreza en los futuros egresados de la institución.

La competencia comunicativa presenta una brecha que sugiere acciones de mejora a largo plazo, como se aprecia en la tabla 4. La brecha más alta que recomienda acciones a mediano plazo se presenta en el elemento que evaluaba la comunicación de pensamientos, ideas e información por escrito y sugiere la revisión de los contenidos programáticos de asignaturas transversales referentes a expresión escrita. De igual forma, el elemento denominado “presenta y sustenta adecuadamente en público informes e ideas” propone hacer una revisión de las asignaturas que desarrollen actividades referentes a la expresión de pensamientos e ideas en público. En coherencia con este resultado, se observa la brecha del elemento de la comunicación de pensamientos, ideas e información de forma oral para que los demás entiendan, la cual atribuye el resultado a las sugerencias anteriormente expuestas a largo plazo.

La apreciación de los empleadores con respecto al elemento denominado “habla y escribe en un idioma extranjero” presentó una brecha que indica plantear estrategias de mejora a largo plazo, de tal manera que los futuros graduados puedan responder a las necesidades del mercado laboral.

La competencia investigativa y de procesamiento de la información cuenta con cinco elementos, presentados en la tabla 4, de los cuales “formula y gestiona proyectos procedentes de fuentes y áreas diversas” presenta una brecha alta. Los elementos denominados “utiliza herramientas informáticas especializadas”, “tiene la disposición de aprender y mantenerse actualizado” y “abstrae, analiza y sintetiza de manera adecuada” advierten acciones de mejora a mediano plazo.

Con un porcentaje menor, el uso de herramientas informáticas básicas señala la brecha más baja de la competencia, a la que se le atribuye la necesidad identificada por la universidad de incorporar en los currículos de todos los programas la asignatura de informática básica.

Discusión

Las dificultades que se presentan en el mercado laboral constituyen una tendencia generalizada a nivel mundial y se puede decir que desde hace varios años se han implementado políticas de flexibilización laboral (Solé et al., 2018). El egresado de la Universidad de Boyacá debe competir de forma decidida con otros profesionales en sus propias áreas de formación, así como con otros profesionales, si bien los empleadores refieren estar satisfechos con el desempeño de los profesionales egresados de la universidad.

El seguimiento a los egresados para las instituciones de educación superior se constituye en una estrategia de evaluación y autorregulación. Así, a través de la implementación, desarrollo y ejecución de estos estudios se conoce información relevante que puede conducir a formular políticas de mejoramiento o de direccionamiento institucional. Las instituciones de educación superior deben, entre sus responsabilidades, ofrecer educación de calidad y que esta beneficie a los estudiantes, egresados, organizaciones y, en general, a la sociedad (Garzón, 2018).

La información proporcionada por los empleadores confirma la tergiversación y el desconocimiento con que tiende a usarse el término competencia (Lévy, 2003) y la falta de consenso existente en torno a este (Tardif, 2008). Para la Comisión Europea (2004), el concepto de competencia indica “una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, así como a la inclusión de la disposición para aprender, además de saber cómo” (p. 5). Este concepto, asumido por gran parte de la comunidad aca-

démica, pone el énfasis en la articulación de estos elementos y en “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y utilización eficaz de una variedad de recursos didácticos, académicos, investigativos, entre otros” (Tardif, 2008, p.3). Sin embargo, los empleadores del presente estudio le atribuyen un significado que está más ligado a las capacidades, habilidades, actitudes y aptitudes de los egresados, al ser evaluados en altos niveles, acorde a las necesidades de las labores asignadas.

La calificación del desempeño de los profesionales según la opinión de los empleadores refleja un buen nivel en las competencias, no obstante, fue posible identificar algunas áreas de oportunidad vinculadas en mayor medida al contexto organizacional, como lo es la búsqueda de mejora del servicio, el manejo de conflictos, la disposición y enfrentamiento al cambio, la creatividad, así como la capacidad crítica y autocrítica (Guartán et al., 2019). En concordancia con esto y de acuerdo a los resultados obtenidos en la investigación, en un estudio amplio realizado por la Universidad de Valencia en 2007, se encontró que las características más valoradas por los empleadores correspondían a las competencias generales en las que se destacaban la capacidad para la solución de problemas, el asumir responsabilidades, el trabajo en equipo, la planificación y la gestión de recursos (Peiro et al., 2009).

Los empleadores valoran, principalmente, las competencias generales. En este sentido, se aprecia cierta similitud con los resultados de la investigación realizada por Freire et al. (2011) que confirman a las competencias generales como las más valoradas en el mercado laboral, las cuales son igualmente subrayadas en las investigaciones realizadas por Palmer et al. (2009), Rodríguez et al. (2012), Martínez et al. (2018) y Jackson (2012).

En general, los empleadores tienden a dar mucha importancia a la competencia del hacer y saber hacer, y en más bajo porcentaje a las competencias del saber. Sin embargo, es importante destacar que en ningún caso mencionan la relación teórico-práctica, aunque en la universidad esta conexión se considera clave para garantizar un correcto desarrollo de las competencias. Situaciones como estas son las que llevan a algunos autores a exigir un mejor engranaje entre la formación impartida en las instituciones de educación superior y el mercado laboral (Cifuentes, 2017; Jackson, 2012), tal como se evidencia en los resultados del estudio.

En opinión de los empleadores, el desarrollo de competencias en la universidad requiere de un trabajo coordinado entre administración, universidad y empresas, como también subraya Jackson (2012). Esta tarea conlleva cambios estructurales que afectan a la relación que mantiene la administración educativa con las universidades y a la de estas con las empresas. Los cambios estructurales que se proponen responden a las decisiones que deben adoptarse y las mejoras en diferentes momentos: antes de empezar los estudios universitarios, durante la realización de estos y en la formación continua y en la evaluación posgradual.

Aunque es conocido que las instituciones de educación superior se mueven a un ritmo más acelerado de lo que puede realizarse en la actualización de los programas y planes de estudio, los resultados confirman la validez de los estudios de opinión con empleadores, estos como un medio idóneo para evaluar las necesidades y requerimientos que deben trabajarse en las instituciones educativas. Como se ha señalado, los estudios de opinión de empleadores, además de permitir conocer y medir el grado de satisfacción del conjunto de empleadores acerca del desempeño laboral de los egresados universitarios, permiten de manera implícita evaluar el currículum, el perfil profesional y el

grado de desarrollo y aplicación de las competencias genéricas y específicas de los egresados (Del Socorro, 2017).

Con respecto al grado de satisfacción del empleador con relación al nivel de desempeño de los profesionales, se demuestra que, del 100% de empleadores que participaron en el estudio, el 66% tienen un alto grado de satisfacción con los egresados que tienen un nivel de desempeño alto. Estos resultados coinciden con lo mencionado por García et al. (2007) en su investigación sobre la opinión de empleadores, quienes concluyen que aquellos en general consideran que el desempeño laboral es bueno.

Timarán et al. (2016) indican que una evaluación del desempeño debe realizarse basada en el perfil profesional, pues solo así se podrá definir si la persona se desempeña bien o mal en su trabajo, en relación con lo que el cargo desempeñado requiere. El resultado del desempeño, en ocasiones, puede no ser exacto a la realidad y, por lo tanto, no proporcionar información suficiente para la toma de decisiones.

Al analizar los resultados encontrados en el estudio en que existe un alto porcentaje de profesionales con un desempeño alto evaluado por los empleadores, se puede evidenciar que la formación de los profesionales está cumpliendo satisfactoriamente la misión y visión institucional. De acuerdo a los resultados obtenidos en este estudio, el 50% de los egresados laboran en instituciones del sector privado, lo cual se relaciona con lo mencionado por Martínez et al. (2018) y difiere con los estudios de Núñez y Melchor (2012), quienes perciben que el 90% de sus egresados se encuentran ubicados laboralmente en el sector público, al igual que en el estudio realizado por Crespo-Knopfler et al. (2009).

Al analizar los resultados obtenidos en la investigación, en la que la mayoría de los empleadores indicaron que los profesionales egresados

de la Universidad de Boyacá tienen un nivel de desempeño alto, se ve que este tipo de ejercicio es significativo, ya que muestra que los egresados responden eficazmente a las necesidades laborales de las instituciones o empresas con relación a su desarrollo personal, profesional y social. Se indica que una evaluación del desempeño debe realizarse basada en el perfil laboral, pues solo así se podrá definir si la persona desempeña bien o mal su trabajo en relación con la posición que ocupa. El resultado de la evaluación del desempeño, en algunas ocasiones, puede no estar apegado a la realidad y por lo tanto no proporcionar información suficiente para la toma de decisiones. Para obtener resultados precisos y que estos proporcionen información clara, la evaluación debe desarrollarse en función de cómo se ha definido el perfil de egreso y de las competencias que este implica.

Por otra parte, se evidencia un alto porcentaje de profesionales egresados de la Universidad de Boyacá con un desempeño alto, con lo que

se puede referir que la formación de los profesionales se está cumpliendo satisfactoriamente, con relación a la misión institucional descrita así: “Inspirados en el poder del saber, formar hombres y mujeres libres, críticos y comprometidos socialmente” (Universidad de Boyacá, 2016, p. 19).

Finalmente, el enfoque por competencias tiene el potencial para convertirse en una oportunidad efectiva para el mejoramiento en la calidad de la formación. En tal sentido, representa un reto que debe ser asumido, aceptado e integrado en la cultura académica de la institución y de todos los actores involucrados en el proceso formativo. A nuestro juicio, el enfoque por competencias constituye un modelo que permite ajustar el currículo, fortalecer la integralidad y con ello superar la desarticulación entre la teoría y la práctica, lo que a su vez acorta de esta manera la distancia entre la educación universitaria y la práctica profesional con un enfoque social.

Referencias Bibliográficas

1. Artess, J., Hooley, T., & Mellors, B. R. (2017). Employability: A review of the literature 2012-2016. Higher Education Academy. <http://hdl.handle.net/10545/621285>
2. Batista, C. A. & Guacari, V. W. (2019). Efectos de la entrada en el mercado de tiendas Ara en los pequeños comerciantes de la ciudad de Cartagena. *Revista Innova ITFIP*, 5(1), 40-49. <http://revistainnovaitfip.com/index.php/innovajournal/article/view/54>
3. Burke, C., Scurry, T., Blenkinsop, J. & Katy, G. (2017). Critical perspectives on graduate employability. En M. Tomlinson & L. Holmes (Eds.), *Graduate employability in context. Theory, research and debate* (pp. 87- 107). Palgrave Macmillan.
4. Cifuentes, F. P. (2017). Las diez competencias fundamentales para la empleabilidad según egresados, profesorado y profesionales de la traducción y la interpretación. *Quaderns. Revista de Traducción*, 24, 197-216. https://ddd.uab.cat/pub/quaderns/quaderns_a2017n24/quaderns_a2017n24p197.pdf
5. Comisión Europea. (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Madrid: Dirección General de Educación y Cultura. http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

6. Corredor, G. S., Aguilar, T. C., Cely, B. J., Bernal, A. A. & Correal, C. A. (2020). Desempeño de los egresados desde la percepción de los empleadores. *Cultura Educación Y Sociedad*, 12(1), 105-118. <https://doi.org/10.17981/culteducoc.12.1.2021.07>
7. Crespo-Knopfler, S., González-Velázquez, M., Cuamatzi-Peña, M., Domínguez-Villanueva, L., & González-Nila, L. (2018). Percepción de empleadores sobre el Licenciado en Enfermería de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. *Enfermería Universitaria*, 6(1). <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2009.1.341>
8. Del Socorro, L. D. (2017). Satisfacción de empleadores por el cumplimiento del encargo social de los egresados de maestrías de amplio acceso. *Humanidades Médicas*, 17(2), 338-353. Recuperado en 11 de marzo de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202017000200007&lng=es&tlng=es
9. Freire, M., Teijeiro, M., & País, C. (2011). Políticas educativas y empleabilidad: ¿cuáles son las competencias más influyentes? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19(28), 1-24. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/911>
10. García, A. D., Sepúlveda, A. J., Arboleda, P. G., Restrepo, R. S., Garcés, G. L. & Moreano, K. V. (2019). Estudios de graduados en educación superior: análisis relacional y comparado desde el ámbito internacional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (57), 117-136. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n57a9>
11. García, B. M. & Cárdenas, S. E. (2017). La inserción laboral en la Educación Superior. La perspectiva latinoamericana. *Educación XXI*. (En prensa).
12. García, C., López, L., Osorio, L. & Realpe, C. (2007). Desempeño profesional de los egresados del programa de Enfermería de la Universidad de Caldas y su relación con la Ley de Seguridad Social en Salud y con el perfil de formación (Manizales 1995-2004). *Revista Hacia la Promoción de la Salud*, XII(12), 91-108.
13. Garzón, C. A. (2018). Modelo para el seguimiento y acompañamiento a graduados (SAG), una visión holística de la gestión de la calidad de la educación superior. *Educación*, XXVII(52), 201-218. <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.011>
14. Guartán, A., Torres, K. & Ollague, J. (2019). La evaluación del desempeño laboral desde una perspectiva integral de varios factores. *593 Digital Publisher*, 4(6);1-14. <https://doi.org/10.33386/593dp.2019.6.139>
15. Jackson, D. (2012). Business undergraduates' perceptions of their capabilities in employability skills: Implications for industry and higher education. *Industry and Higher Education*, 26(5), 345-356. <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1294&context=ecuworks2012>

16. Latiesa, M., Núñez, J., & Martínez, R. (2001). Políticas y sociología: ámbitos académico y laboral. Universidad de Granada.
17. Lévy, L. (2003). Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas. Gestión
18. Martínez, R. J., Vergara, A. V., Quintero, J. N., Suarez, T. D., Miranda, M. C. & Pereira, P. M. (2018). Opinión de los empleadores sobre el desempeño de egresados del programa de Enfermería de la Universidad de Sucre. Colombia, 39(29),7-15. https://www.researchgate.net/publication/326904818_Opinion_de_los_empleadores_sobre_el_desempeno_de_egresados_del_Programa_de_Enfermeria_de_la_Universidad_de_Sucre_Colombia
19. McCarthy, J. (2016). La orientación profesional y las habilidades para la gestión de la carrera. Una perspectiva internacional. En A. Manzanares y C. Sanz (Eds.), Orientación profesional. Fundamentos y estrategias (pp. 49-64). UCLM.
20. Mertens, L. (2001). La Gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional.
21. Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. (1994) Colombia al filo de la oportunidad. Codema.
Núñez, F. & Melchor, A. (2012). Opinión de empleadores sobre desempeño de Egresados de la Facultad de Enfermería Poza Rica, México. ENE, Revista de Enfermería, 4(2). <http://ene-enfermeria.org/ojs/index.php/ENE/article/view/131/114>
22. Orellana, N. (2018). Consideraciones sobre empleabilidad en educación superior. Calidad en la Educación, 48, 273-291. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n48/0718-4565-caledu-48-00273.pdf>
23. Palmer, A., Montañó, J. & Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudios comparativos entre la opinión de empleadores y académicos. Psicothema, 21(3), 433-438. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3650>
24. Peiro, J., Roig, J., González-Romá, V. y Gamboa, J. (2009). Estudio de las demandas de los empleadores de titulados universitarios de la Provincia de Valencia. Síntesis de Resultados. España: Observatorio de Inserción Profesional y Asesoramiento Laboral de la Universitat de València (OPAL). https://www.uv.es/opalweb/estudi%20i%20analisi/Analisi%20demanda%20empresari/Primer%20estudi/Sintesi_de_Informe_General_de_Resultats.pdf
25. Rico, R. (2003). Nuevas competencias y nuevas formas de organización del trabajo. I Congreso de Inserción Laboral de los Titulados Universitarios. Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes.

26. Rodríguez, P., Hincapié, J., Agudelo, A. & Ramírez, R. (2012). Percepción de empleadores sobre las competencias de graduados del Programa de Enfermería de la Fundación Universitaria del Área Andina de Pereira (Colombia). *Revista Cultura del Cuidado*, 9(2), 22-38. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/cultura/article/view/1953>
26. Rothwell, A. & Rothwell, F. (2017). Graduate employability: A critical oversight. En M. Tomlinson & L. Holmes (Eds.), *Graduate employability in context. Theory, research and debate* (pp. 41-63). Palgrave Macmillan.
27. Solé, M. M., Sánchez, T. J., Arroyo, C. F. & Argila, I. A. (2018). Los egresados universitarios y la inserción laboral: un acercamiento al panorama latinoamericano y español. *Revista CEA*, 4(8), 67-74. <https://doi.org/10.22430/24223182.1048>
28. Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a la implementación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-16. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf>
29. Timarán, P. S., Hernández, A. I., Caicedo, Z. S., Hidalgo, T. A. & Alvarado, P. J. (2016). Descubrimiento de patrones de desempeño académico con árboles de decisión en las competencias genéricas de la formación profesional. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <http://dx.doi.org/10.16925/9789587600490>
30. Tomlinson, M. (2017). Introduction: Graduate employability in context: Charting a complex, contested and multi-faceted policy and research field. En M. Tomlinson & L. Holmes (Eds.), *Graduate employability in context. Theory, research and debate* (pp. 1-40). Palgrave Macmillan.
31. Ediciones Universidad de Boyacá. Universidad de Boyacá. (2016). *Competencias Generales de la Institución*. Documentos Institucionales.
31. Villa, S. & Villa, L. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar*, 40, 49-67. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/119469>
32. Zarta Barrios, J. (2017). Análisis comparativo de la Gerencia de miPymes. *Revista INNOVA ITFIP*, 1(1), 66-71. <http://revistainnovaitfip.com/index.php/innovajournal/article/view/14>

LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE COVID-19: SU ABORDAJE DESDE EL PARADIGMA SOCIOHUMANISTA, EN COLOMBIA Y AMÉRICA LATINA

Marcela Orduz¹, Juliana Giraldo²

Resumen:

Investigar sobre la educación, mediada por entornos virtuales de aprendizaje (EVA), es muy pertinente dadas las actuales dinámicas de relacionamiento obligado por el COVID-19, a partir de un análisis del innato proceso educativo enmarcado dentro del paradigma sociohumanista. En el año 2020, la sociedad, los docentes, estudiantes y familias hicieron grandes esfuerzos para desarrollar el proceso educativo con tinte de normalidad, al superar los vacíos en las competencias digitales, las capacidades de interconexión y la disponibilidad de equipamiento, sin mencionar la disponibilidad económica para este nuevo modelo de educación. Cabe mencionar que, en Colombia y en América Latina, el sistema educativo y la gobernanza escolar no estaban preparados para afrontar este reto y que esta responsabilidad quedó en manos de los actores docentes, familias y estudiantes que, según las necesidades, fueron resolviendo las dificultades y desarrollando el proceso educativo hasta terminar el año escolar. A partir de lo expuesto, este artículo investigativo de corte cualitativo bibliográfico buscó comprender cómo fue el abordaje del paradigma social y humanista en la educación en tiempos del COVID-19, al entender que la educación desde su génesis es un acto de seres humanos que se mueven dentro de la sociedad.

Palabras clave: educación virtual, humanismo, sociedad.

Historial del artículo:

Fecha de recibido: 02-05-2021 – *Fecha de aceptado:* 07-07-2021

© 2021 Fundación Universitaria Juan N. Corpas (FUJNC).

Artículo Open Access bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartir Igual 4.0 Internacional.

DOI: 10.26752/revistaparadigmash.v3i1.540

¹Posdoctora en Educación, Ciencias Sociales e interculturalidad, doctora en Educación y magíster en Educación. Directora, docente e investigadora del Doctorado en Educación. Correo electrónico: marcela_orduz@hotmail.com

²Ingeniera ambiental. Aspirante a magíster en Ingeniería Ambiental, en la Universidad de los Andes, y en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente, en la Universidad de Manizales. Banco ITAU. Autor de correspondencia. Correo electrónico: julianagiraldo@pm.me

EDUCATION IN TIMES OF COVID, ITS APPROACH FROM THE SOCIO-HUMANIST PARADIGM, IN COLOMBIA AND LATIN AMERICA

Abstract:

Investigating education, mediated by virtual learning environments (VLE) is very pertinent, due to the current relationship dynamics forced by COVID 19 and its analysis from the inquiry into the innate educational process framed within the socio-humanist paradigm. In 2020, society, teachers, students and families made great efforts to develop the educational process with a tinge of normality, overcoming the gaps in digital skills, interconnection capabilities and equipment availability, not to mention economic availability. for this new model of education. On the other hand, in Colombia and Latin America, the education system and school governance were not prepared to face this challenge, and this responsibility was left in the hands of the actors - teachers, families and students - who, as needed, were solving difficulties and developing the educational process until the end of the school year. Based on the above, this qualitative bibliographic research article sought to understand how the approach of the social and humanist paradigm in education was in times of COVID 19, remembering that education from its genesis is an act, from and between human beings, that move within society.

Keywords: virtual education, humanism, society

Introducción

El desarrollo de esta investigación sobre la educación mediada por entornos virtuales de aprendizaje y otras estrategias educativas optados por las nuevas dinámicas de relacionamiento social, por el COVID-19, planteó un análisis sobre este proceso frente al paradigma sociohumanista.

Metodológicamente, se trabajó según el paradigma cualitativo bibliográfico, con el objetivo de comprender cómo operó el paradigma social y el humanista en los cambios en la educación en la era del COVID-19. Esta búsqueda se hizo a partir de los descriptores y el desarrollo de las categorías de análisis, definidas así: i) desarrollo del proceso educativo en Colombia y América Latina en tiempos del COVID-19, y ii) la educación remota y el abordaje del paradigma sociohumanista.

Desarrollo

La investigación bibliográfica del presente estudio centró su búsqueda en fuentes primarias de publicaciones entre los años 2020 y 2021, pues, en este siglo y antes de estos años, la humanidad no había experimentado una pandemia como la que produjo el COVID-19. Esta permeó de manera contundente la educación desarrollada según el paradigma sociohumanista.

En este orden de ideas, sobre la categoría desarrollo del proceso educativo en Colombia y América Latina en tiempos del COVID-19, la Cepal y la Unesco (2020) muestran cifras desconsoladoras a nivel mundial, al señalar que

la educación cerró sus actividades presenciales en más de 190 países del mundo, más de 1200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela y de ellos 160 millones son de América Latina y el Caribe. (p. 1)

Además, señalan que, en este mismo año, en varios países se percibió un intento de volver a las aulas, pues la educación no presencial compromete de manera significativa la alimentación y nutrición de los estudiantes, además de su desarrollo cognitivo, pues las variables antes mencionadas condicionan de manera significativa el devenir humano. En este orden de ideas, se plantearon estrategias para abordar el proceso educativo, alimentario y nutricional de los estudiantes.

En cuanto al ámbito educativo, se diseñaron e implementaron tres estrategias, a saber: i) los modelos de educación a distancia, sin que los docentes, estudiantes o familiares tuvieran las competencias digitales necesarias; estos últimos, se vieron mayormente involucrados en este proceso, para así poder entenderlo, acompañarlo y asegurar la protección de este derecho fundamental de sus hijos. Este modelo ha generado grandes tensiones por la afectación de la dinámica familiar e intimidad del hogar, pues la educación y el docente pasaron del espacio de salón de clases a ser parte de las viviendas, habitaciones y demás lugares domésticos, e irrumpieron de manera abrupta en la familia, la sociedad y el contexto. Esta estrategia fue adoptada por un solo rango de instituciones educativas del sector urbano, pues otras instituciones locales y rurales debieron implementar otras estrategias. ii) En otras instituciones educativas de la región, con menos capacidades, tanto del sector urbano y rural, los docentes y algunos gobiernos diseñaron guías de estudio, las cuales fueron entregadas de manera física a los padres para su desarrollo. Con poca oportunidad de acompañamiento por parte del docente, estas guías posteriormente se recogían y evaluaban, sin retroalimentación de los resultados de aprendizaje. iii) Algunos docentes, sobre todo del sector rural y regiones más apartadas, utilizaron otra estrategia como los teléfonos móviles y diversas aplicaciones como WhatsApp y percibieron una mayor respuesta con esta última, en especial en los sec-

tores menos favorecidos. Sin embargo, la gran limitante de esta estrategia fue la no disponibilidad de celulares en la familia y la poca capacidad económica para el pago de datos móviles.

Para asegurar la alimentación y la nutrición de los estudiantes, los gobiernos hicieron llegar mercados a las viviendas y estas ayudas se convirtieron en la única alternativa de alimentación para toda la familia, pues las oportunidades laborales se diezmaron significativamente y, por ende, los ingresos económicos. Este proceso de entrega de mercados y apoyos nutricionales lamentablemente estuvo rodeado de conductas corruptas en la región; al respecto, Juan Palop (2021) afirma que “la COVID ayuda a enquistar la corrupción en América Latina, calificando de ‘frustrante’ la situación regional”, de acuerdo a las cifras de la ONG TI.

En Colombia, este proceso también ha estado rodeado de hechos de corrupción. Al respecto, la Procuraduría General de la Nación (2020) señala que se adelantan 813 procesos disciplinarios en 27 gobernaciones y 396 alcaldías por presuntas irregularidades con los recursos para atender la emergencia sanitaria por el COVID-19.

Para retomar el tema sobre el estado de la educación en América Latina en tiempos del COVID-19, Emanuela di Gropello (2020), experta del Banco Mundial, la califica como una crisis silenciosa, al indicar que las afectaciones en salud y economía a expensas del COVID-19 son de inmediata percepción y visibilidad, mientras que los problemas en la educación solo se evidenciarán a largo plazo. La autora considera, además, que la educación es el centro de los problemas sociales de la región y que en veinte años no ha logrado superar esta crisis, de hecho, en la actualidad se vuelve más profunda por la pobreza, la inequidad y, desde luego, la deserción que esta pandemia ha generado. Esta última se agudizó por la debilidad de la relación docente-estudiante (como resultado de la au-

sencia en las aulas de clases), las dificultades en los procesos de conexión que median a la educación remota, el ausentismo, desinterés, desmotivación y abandono del sistema educativo. Además, la difícil situación económica familiar en la región provoca la desvinculación de los estudiantes al sistema educativo, lo que agudiza la situación.

Sobre el dramático estado de la educación por el COVID-19, Hurtado Talavera y Frank Junior (2020) advierten que, a pesar de los esfuerzos y agendas mundiales al respecto, los modelos de educación que se han implementado presentan problemas que afectaran el proceso de formación de los estudiantes, lo que genera que se corra el riesgo de incrementar el porcentaje de abandono de escolar, pues no es cierto que el proceso educativo presencial se haya podido trasladar en su totalidad e integralidad a la modalidad virtual. Los autores también hacen referencia al crecimiento de la vulnerabilidad en aquellos estudiantes con poca oportunidad de acceso a la tecnología y a los datos, y hacen un análisis puntal en la responsabilidad de la familia en este proceso. Quizás en este asunto están las grandes dificultades de la educación virtual en medio de la pandemia, pues la familia no tiene tiempo, estaba desvinculada de la escuela, no tiene los aprestamientos necesarios o no hay capacidad instalada ni en equipos ni en recursos para la logística que necesita este modelo de educación. Así mismo, se advierte que hay una confusión entre la educación formal e informal.

El cierre de esta categoría deja visibles los grandes vacíos, dificultades y amenazas de la educación virtual asumida por la pandemia, junto con la clara vulneración al derecho fundamental de la educación. Se suma a lo anterior la poca capacidad del Estado para afrontar esta situación, cuando la labor y compromiso de los docentes, familias y estudiantes ha sido fundamental para desarrollar en estas circunstancias el proceso

educativo en Colombia y América Latina, en aparente “normalidad”, con unos lastres muy dolorosos y resultados preocupantes.

Por su parte, la categoría la educación remota y el abordaje del paradigma sociohumanista es muy inspiradora, pues hablar de este permite convocar de manera directa la conceptualización del proceso educativo junto con su esencia humana y la sociedad. De acuerdo con Gómez et al. (2020), la educación es tan prehistórica como el inicio del mundo, pues desde las primeras formas de sociedad representadas en la familia el hombre siempre realizó actos conscientes e inconscientes en la educación de su prole. Sobre la consideración de la educación desde el humanismo, los autores vinculan de partida la educación con el ser humano, al plantear que

el ser humano es considerado como la única forma de vida en el planeta con capacidad de pensar, tomar decisiones y responder por sus actos, estas premisas son las que le permiten vivir en sociedad como sujeto cultural para lo cual ha desarrollado unos códigos de comunicación y lenguajes, que propician relacionamientos acompañado de destrezas, a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje. (p. 14)

Esta categoría invita también al diálogo epistemológico entre la educación, la sociedad y el humanismo. En este orden de ideas, de acuerdo con el Ministerio de Educación Superior de Colombia (MEN) (2020), la educación es considerada 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”. En otra concepción más renovadora, Lleixà et al. (2018) definen la educación como el medio con el cual el ser avance en el desarrollo humano, económico y social para el mejoramiento de las condiciones individuales y colectivas. Sobre la educación, la Unesco (2020) ha cimentado el proceso educativo en cuatro pilares fundamentales: aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a ser y aprender a vivir juntos; sin embargo, para el 2020, en medio de la pandemia, lanza la iniciativa e invita a

todos los actores a opinar sobre los futuros de la educación, al avizorar que el mundo y la sociedad de hoy son otras. Para Sánchez (2021), la educación es un “proceso a través del cual, los individuos adquieren conocimientos, ya sea habilidades, creencias, valores o hábitos, de parte de otros quienes son los responsables de transmitirlos”.

Estas miradas acerca de lo que es la educación coinciden en reconocerla como un proceso entre seres humanos que busca aportar a la formación de habilidades y competencias para la vida; también deja en claro que es un trabajo y acción colaborativa, es decir, que hay un actor principal que orienta y conduce el conocimiento, al tener en cuenta que estos aprestamientos marcarán la actuación de cada ser individual y en sociedad.

Seguidamente, hablar de la sociedad obliga a recordar que el gran triunfo del siglo XX fue el reconocimiento de la educación según estos preceptos, al considerar su esencia humana, junto con sus sensibilidades, dificultades y necesidades. Esta concepción está lejana a la de la mera fuerza de trabajo y la industrialización, lo que fue el resultado de grandes luchas y, por ello, en la actualidad vivimos en una sociedad con unos derechos muy consolidados y con nuevas formas de relacionamiento, a partir de los hechos que modificaron las formas tradicionales de sociedad del siglo anterior. Se trata de unas sociedades empoderadas, que reclaman, opinan y participan en procesos democráticos con más voz y participación, pero también estas presentan poca habilidad para reconocer y aplicar sus deberes.

Sobre los cambios en la sociedad, algunos autores consideran que estas transformaciones del siglo XXI desembocan en dos tipos de sociedades: la moderna y la posmoderna. Sin embargo, otros autores consideran “que no es más que un estadio de la modernidad definida como modernidad tardía o segunda modernidad”.

En efecto, la sociedad del presente siglo es una que está mediada por la globalización, el neoliberalismo, el internet, los datos y grandes brechas sociales, aunque se evidencia que, de acuerdo con algunos indicadores de índices de desarrollo humano (IDH), aspectos como la pobreza y la educación han mejorado sus resultados en América Latina. Sin embargo, persisten y emergen otras necesidades como el acceso a servicios de interconexión y equipos digitales, atención en salud y alimentación, así como oportunidades laborales equitativas y justas. Varios autores, por su lado, la han designado como la sociedad de la información.

Ahora bien, el diálogo sobre el humanismo y la educación en tiempos del COVID-19 es muy importante, pues justamente la transición obligada de la educación presencial a la educación mediada por los datos y equipos electrónicos ha suscitado la deshumanización de la educación y quizás esta situación ha generado en el último año una profunda crisis emocional en los estudiantes, los docentes y la comunidad educativa en general. Sobre esta grave situación que hoy media a la educación, Lucia Burtnik Urueta (2020) afirma que, en este abrupto e inesperado cambio por el COVID-19, ha surgido un amplio abanico de herramientas, ayudas, guías y modelos para atender este proceso, pero se olvidó el contexto “porque parece que, de repente, el estar haciendo cosas a través de una computadora hace que pasemos de alto que, del otro lado, hay seres humanos y no máquinas”.

Humanizar la educación virtual es posible, urgente y necesario. Lo primero que se debe hacer es formar al docente para que tenga aprestamiento y confianza en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, además de diseñar estrategias metodológicas, pedagógicas y didácticas para que los docentes y estudiantes vuelvan al lugar central del proceso de educación. En este proceso, se debe recordar que los entornos virtuales son plataformas para trans-

mitir y alojar información y datos, y que lo real e importante son los seres humanos inmersos en el proceso educativo. Burtnik Urueta (2020) recomienda que para retomar el fin humanizante de la educación se trabaje con grupos más pequeños y que se plantee, en lo posible, un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado. Por ejemplo, motivar la apertura de cámaras para que las miradas se encuentren y los rostros se reconozcan; además, desarrollar estrategias para que los entornos virtuales sean interactivos, participativos, ordenados, respetuosos, éticos y cálidos, y así despertar la empatía de todos los actores, pues este modelo de educación llegó para quedarse.

Para el cierre, el desarrollo de la sociedad y de la educación ha estado marcada por el adelanto industrial y los avances científicos; hoy estamos enmarcados en la cuarta revolución industrial, que traza la ruta de la educación 4.0. Esta última invita a modificar los modelos tradicionales de educación y transitar el proceso educativo apoyado en los datos; a su vez, precisa de abordar nuevas competencias, pues esta educación “no está centrada primariamente en los contenidos, está centrada en hacer alumnos competentes, aquellos que saben, que saben hacer o aplicar y que saben ser”. En este modelo, la educación está centrada en los estudiantes y se deben “considerar los estilos, los tipos de aprendizaje y las inteligencias múltiples predominantes y hacer los planes de lección considerando esta diversidad que tenemos. Además, debe tener un fuerte enfoque en el aprendizaje cooperativo y competencial” (Parrales, 2019).

Hasta el año 2019 e inicios del 2020, estábamos pensando en la manera de abordar la educación 4.0. Los cambios educativos producidos por el COVID-19, de manera silenciosa pero obligada, hicieron que se modificaran los modelos tradicionales de educación y hoy nos acercamos a estas nuevas propuestas, sin oportunidad de elección. Así, la educación mediada por entornos virtuales se instala por largo tiempo;

esta, como se ha advertido, permite el desarrollo de nuevas competencias que de alguna manera responden a la tendencia del mundo globalizado.

Conclusiones

- El modelo educativo adoptado por el COVID-19 obligó a los docentes a abordar otros modelos y estrategias de educación, los cuales debían superar las formas tradicionales de prácticas en el aula. Sin embargo, los docentes debieron hacer grandes esfuerzos para afrontar este reto, pues un porcentaje importante de ellos no tenían formación en competencias digitales y sus equipos de cómputo y redes de datos son domésticas; en la marcha, debieron superar los obstáculos en estas competencias y ajustar la logística para abordar este proceso.
- El modelo de educación adoptado en tiempos del COVID-19 interrumpió en los espacios del hogar y de la familia, lo que causó traumas, tensión, problemas emocionales y pérdida de la intimidad.
- La educación mediada por entornos virtuales de aprendizaje requiere de gran experticia por parte del docente para desarrollar en los estudiantes otras competencias y habilidades que motiven la empatía, el trabajo autónomo y colaborativo, el respeto y la ética.
- El modelo educativo adoptado por el COVID-19 deshumanizó el proceso educativo y, en este sentido, retomar el rumbo está en manos del docente, quien deben tener formación, capacidad instalada, herramientas, actitud, aptitud y apoyos para este fin.

Referencias Bibliográficas

1. Burtnik Urueta, L. (2020). El desafío que impone el COVID-19: humanizar el aprendizaje a distancia. Sobretiza. <https://www.sobretiza.com.ar/2020/04/29/el-desafio-que-impone-el-covid-19-humanizar-el-aprendizaje-a-distancia/>
2. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2020). La educación en tiempos de la pandemia COVID-19. Cepal y Unesco. <https://bit.ly/3x1dG1n>
3. Di Gropello, E. (Junio 1 del 2020). La educación en América Latina enfrenta una crisis silenciosa, que con el tiempo de volverá estridente. Banco Mundial. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2020/06/01/covid19-coronavirus-educacion-america-latina>
4. Gómez, J., Castañeda, A., Vargas, G., Orduz, M., Acero, M. (2020) La formación integral en los posgrados en educación: aportes desde el humanismo, el currículo, la epistemología y la educación 4.0 en América Latina. Editorial Jotamar S.A.S, Fundación Universitaria Juan N. Corpas.
5. Hurtado Talavera, F. J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. Revista CIEG, 1-12. [https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44\(176-187\)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(176-187)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf)

6. Lleixà, T., Gros, B., Mauri, T., Medina, J. L. (Eds.). (2018). Educación 2018-2020. Retos, tendencias y compromisos. IRE-UB.
7. Ministerio de Educación Nacional. (2020). Sistema educativo colombiano. República de Colombia. <https://bit.ly/3zEhPKd>
8. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2020). La Unesco lanza una consulta mundial sobre la iniciativa Los futuros de la educación. Unesco. <https://es.unesco.org/news/unesco-lanza-consulta-mundial-iniciativa-futuros-educacion>
9. Palop, J. (Enero 28 del 2021). La COVID ayuda a enquistar la corrupción en América Latina, según TI. Perspectivas suizas en 10 idiomas. <https://bit.ly/3zlwsML>
10. Parrales, M. (Octubre 8 del 2019). ¿Qué es la Educación 4.0 y por qué es tan relevante? Inspired, Education & Technology. <https://inspire-edu.tech/educacion-4/>
11. Procuraduría General de la Nación. (Junio 17 del 2020). Boletín 366. República de Colombia. <https://bit.ly/3eYChO8>
12. Sánchez, A. (Marzo 23 del 2021). Educación. ConceptoDefinición. Recuperado el 30 de abril de 2021, de <https://conceptodefinicion.de/educacion/>

ANÁLISIS DE GÉNERO EN ESTUDIO DE CASO POR SITUACIONES DE SALUD MENTAL

Erika Alejandra Ramírez Gordillo¹, Maritza Barroso Niño²

Resumen:

Desde 1995, la Organización de Naciones Unidas (ONU, 1995) ha impulsado la estrategia de transversalización del enfoque de género en diversas áreas de política pública. En cuanto al sector salud, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) ha integrado dicha estrategia en la búsqueda de la equidad sanitaria en Colombia.

Por lo anterior, en trabajo colaborativo con la Asociación Saludarte (entidad privada sin ánimo de lucro enfocada en la rehabilitación psicosocial de personas con trastorno mental) se realizó la revisión de cuatro casos de personas con trastorno mental, con el fin de identificar a partir de un análisis de género las formas en que las relaciones, normas y funciones de género pudieron estar presentes como factores de riesgo y vulnerabilidad para la ocurrencia de situaciones mórbidas en salud mental. El resultado del análisis en mención se presenta en este artículo como una primera aproximación a la incorporación del análisis de género en los estudios de caso de situaciones de salud mental.

Palabras clave: salud mental, transversalidad de género, trastornos mentales.

Historial del artículo:

Fecha de recibido: 12-04-2021 – Fecha de aceptado: 12-07-2021

© 2021 Fundación Universitaria Juan N. Corpas (FUJNC).

Artículo Open Access bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

DOI: 10.26752/revistaparadigmash.v3i1.533

¹Enfermera, epidemióloga, especialista en estudios de género y magíster en Políticas Públicas. Correo electrónico: erikalegordillo@gmail.com

²Enfermera especialista en perinatología y coordinadora del Hogar Protegido y Ocupación para Personas con Trastorno Mental (Asociación Saludarte). Autor de correspondencia. Correo electrónico: maritza.barroso@juanncorpas.edu.co

GENDER ANALYSIS IN A CASE STUDY FOR MENTAL HEALTH SITUATIONS

Abstract:

Since 1995, the UN has promoted the gender mainstreaming strategy in various areas of public policy. As for the health sector, the World Health Organization (WHO, 2019) has integrated this strategy in the search for health equity and in Colombia.

For the above, in collaborative work with the Saludarte Association, a private non-profit entity focused on the psychosocial rehabilitation of people with mental disorder, a review of four (4) cases of people with mental disorder was carried out, in order to identify from a gender analysis, the ways in which gender relations, norms and roles could be present as risk and vulnerability factors for the occurrence of morbid situations in mental health. The result of this analysis is presented in this article as a first approach to the incorporation of gender analysis in case studies of mental health situations.

Keywords: mental health, gender mainstreaming, mental disorders.

Introducción

El género es un estructurador social que determina la construcción de roles, valoraciones, estereotipos e imaginarios asociados a lo masculino y lo femenino, y las relaciones de poder que de éstos se desprenden y se exacerban con otras formas de desigualdad. Estas construcciones sociales difieren entre sociedades, culturas y se transforman en el tiempo y parten de expectativas colectivas de género que se modifican dependiendo de la condición de clase, el periodo del curso de vida y el lugar que ocupen los sujetos sociales en el ordenamiento socio-racial. Las discriminaciones por razones de género permean las estructuras sociales, culturales, económicas y políticas; y tienen impactos individuales, comunitarios y colectivos. (Sistema Integrado de Información sobre Violencias de Género [Sivige], 2016, p. 61).

El análisis del género es definido por el Instituto Europeo para la Igualdad de Género (EIGE, por sus siglas en inglés) como “el estudio de las diferencias en las condiciones, necesidades, tasas de participación, acceso a recursos y desarrollo, control de activos, poder para la toma de decisiones, etc., entre mujeres y hombres en los roles de género asignados” (EIGE, 2020). Este instituto resalta que a través del análisis en mención es posible entender inequidades de género en una situación o sector dado, describir las situaciones contextuales y explorar las causas y efectos de las desigualdades de género en grupos específicos.

Un ejemplo de lo anterior son los estudios de caso de género y salud que ha publicado la Organización Panamericana de la Salud, en la que se “[...] analizan los riesgos de hombres y mujeres en relación a enfermedades crónicas, violencia y otros factores. Este análisis tiene como objetivo generar lecciones para la formulación de políticas sensibles al género” (OPS, 2021). En dichos casos, sin embargo, no se identificaron a febrero de 2021 análisis en relación con situaciones de salud mental, en los que el enfoque de género cada vez toma mayor relevancia (Gilligan, 2013).

Por lo anterior, se realizó la revisión de cuatro casos de personas con trastorno mental (Tabla 1), con el fin de identificar por medio de un análisis de género las formas en que las relaciones,

normas y papeles según el género pudieron estar presentes como factores de riesgo y vulnerabilidad para la ocurrencia de situaciones mórbidas en salud mental.

El resultado del análisis en mención se presenta en este artículo como una primera aproximación a la incorporación del análisis de género en los estudios de caso de situaciones de salud mental. Por este motivo, el texto se centra en caracterizar aspectos de la relación entre ambas temáticas, organizados en dos entornos (el familiar y el laboral), con el fin de promover su uso tanto por entidades formuladoras de políticas, planes, programas y proyectos, así como por los equipos interdisciplinarios que los implementan, familias, personas con trastornos mentales y organizaciones sociales. No es el objetivo del presente artículo la explicación de cada caso en particular.

El artículo se ordena en cuatro acápite: (I) el análisis de género como herramienta metodológica; (II) reflexiones sobre el entorno familiar; (III) reflexiones sobre el entorno laboral, y (IV) conclusiones.

I. El análisis de género como herramienta metodológica

La metodología para la realización del análisis de género, sea sobre una situación o problemática concreta, proyectos o programas, hasta una política, plan o legislación, se consultó en la página web del Instituto Europeo para la Igualdad de Género antes señalado (EIGE 2020). A continuación, se resumen los pasos del análisis y se resaltan los aspectos pertinentes para los estudios de caso que se presentan en este artículo.

Paso 1: recolección de la información. Se enfatiza en la desagregación de datos por sexo y la interseccionalidad con otras formas de discriminación como la edad, la etnicidad, entre otros, así como en la captura de información

adicional que sea pertinente para verificar temas de género (creencias, imaginarios y demás representaciones sociales, etc.).

Paso 2: identificación de las diferencias de género y las causas subyacentes de las inequidades de género. Implica revelar y examinar diferencias e inequidades en las vidas de hombres y mujeres, al establecer sus causas y efectos. Incluye el análisis de la división sexual del trabajo, los patrones de toma de decisiones, el acceso y control de los recursos sociales, económicos, culturales y políticos, así como las barreras y limitaciones para que los hombres y mujeres participen y se beneficien de manera igualitaria de las políticas, programas o proyectos.

En este paso, es fundamental la selección del marco analítico. En la metodología utilizada por el Instituto Europeo para la Igualdad de Género, se presentan algunas propuestas metodológicas como el marco analítico de Harvard, el marco conceptual de Caroline Moser, el de Levy, el enfoque de capacidades y vulnerabilidades, y el de las relaciones sociales de Naila Kabeer; finalmente, la matriz de análisis de género.

En el presente artículo, se utilizó el marco conceptual de Caroline Moser por su cercanía a las necesidades que atiende el sector salud, tanto de situaciones concretas como de cierre de brechas; es la base del modelo de Moser (Méndez Aguilar, 2010). Dados los distintas funciones, niveles de acceso y control sobre los recursos, las personas tienen distintas necesidades, las cuales Moser (1993) clasificó como prácticas y estratégicas, y señaló que deben tenerse en cuenta al momento de planificar servicios, proyectos, programas, planes o políticas, a manera

de interés práctico e interés estratégico, como preocupación o necesidad priorizada en la planificación.

Los intereses prácticos corresponden a las condiciones materiales concretas y necesidades inmediatas en cuanto a las funciones de género que se ejercen; los intereses estratégicos, por su parte, se derivan del análisis de las relaciones de dominio/subordinación. En ambos casos, los intereses de género son definidos como aquellos que mujeres, hombres y personas de los sectores sociales LGBTI pueden desarrollar en virtud de su posición social, la cual, de acuerdo con Moser (1993), es dependiente de una variedad de criterios; entre estos, la clase social, la etnia y el género.

Así, en el presente artículo, se identifican como resultados del análisis de caso las situaciones que evidencian los contextos alienantes para la salud mental, marcados por el género, y que requieren reconocerse como parte de las necesidades prácticas o estratégicas, según corresponda, para satisfacer los intereses antes mencionados. No se centra de la identificación de factores de riesgo o protectores, como habitualmente se habla en el sector salud; si bien las relaciones, normas y funciones de género pueden aplicar en algunos casos como uno u otro según el contexto, la mayoría de las veces estas interceden en factores de riesgo para un buen estado de salud.

En la tabla 1, se presentan algunos datos socio-demográficos no exhaustivos de los casos analizados, los cuales se obtuvieron a partir de la revisión documental de registros de atención en el hogar protegido en mención.

Tabla 1. Caracterización sociodemográfica de los casos explorados (febrero de 2021).

Sexo	Edad	Procedencia	Escolaridad	Estrato	N.º de hijos	Diagnóstico	Años de diagnóstico
Femenino	62 años	Bogotá	Auxiliar Contable	3	3	Trastorno esquizoafectivo depresivo	18 años
Masculino	51 años	Medellin	Primaria	5	5	Esquizofrenia paranoide	32 años
Femenino	36 años	Bogotá	Bachillerato	3	3	Trastorno bipolar	10 años
Femenino	66 años	Bogotá	Universitario	5	5	Esquizofrenia paranoide	30 años

Fuente: elaboración propia.

II. Entorno familiar

El contexto familiar es clave para la promoción de la salud mental y para la prevención de los problemas y trastornos mentales, pues, por un lado, corresponde a un nicho de desarrollo de factores protectores de la individualidad —autoconocimiento, gestión de habilidades y capacidades—; por otro lado, la familia puede participar en la ocurrencia de diversas problemáticas que contribuyen a la presencia de problemas y trastornos en salud mental, así como puede detonar crisis en caso de relaciones interpersonales discriminatorias, conflictivas o de violencia, entre otras.

Uno de los factores que más se resalta en la promoción de la salud mental en el entorno familiar es la construcción de vínculo o apego con la madre o cuidador/a principal. Al tener en cuenta la situación de indefensión del niño/a y el apoyo que requiere la mayor parte del tiempo —más que cualquier otro mamífero—, el/la niño/a depende durante los primeros años de que dicho vínculo y apego le provea lo necesario para su sobrevivencia, entre esto, lo requerido para el desarrollo de una adecuada salud mental. Otro elemento clave en dicho desarrollo mental será el lenguaje (Puche Navarro, 1981), en la construcción de lo simbólico de las relaciones en

mención, así como la estructura de estas. Ambos elementos posibilitan en lo biográfico la rehabilitación.

Tanto el vínculo, el apego y el lenguaje resaltan la importancia de los entornos en la promoción de la salud mental, la prevención de los procesos mórbidos, la recuperación y la rehabilitación. Estos factores son influidos por el género, al tener en cuenta que el entorno familiar reproduce per se ordenamientos patriarcales en distintos procesos que se desarrollan en este, como la toma de decisiones, distribución de funciones, reforzamiento de identidades de género hegemónicas y orientación sexual heterosexual, lo que conlleva a distintas formas de desigualdades de género.

El Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (Unifem) et al. (2010), entidades generadoras de la “Encuesta de Tolerancia Institucional y Social de las Violencias de Género”, señalan:

[...] Las relaciones interpersonales más inmediatas y la subjetivación de las experiencias vividas en la interacción con los seres más cercanos intervienen directamente en los comportamientos de los sujetos. (p. 44)

Estos datos fueron medidos a través de la encuesta citada, mediante diferentes indagaciones asociadas al ordenamiento patriarcal de las familias (Unifem et al., p. 59), entre las que se encuentran:

- Toma de decisiones en cabeza del hombre.
- Control masculino del dinero y los recursos de las mujeres.
- Autoritarismo familiar.
- Sentido de la propiedad, dominación y control sobre las mujeres.

En tres de los cuatro casos analizados, se identificaron factores de riesgo y vulnerabilidad para la salud mental relacionados con el entorno. Los resultados se interpretaron y analizaron de la siguiente forma:

Toma de decisiones en la elección de carrera profesional

Al tener en cuenta las construcciones generizadas de las carreras profesionales como parte de la división sexual del trabajo, uno de los casos analizados correspondiente a una mujer ingeniera, cuyo padre también lo había sido, resalta la influencia temprana de los estereotipos de género en los intereses infantiles (Bian et al., 2017), los cuales están guiados por los estereotipos de género en relación con lo que “hacen las mujeres” y lo que “hacen los hombres”.

Lo anterior refrenda los espacios de la vida privada y pública como femenino y masculino, respectivamente, lo que conlleva al círculo vicioso de “es de mujeres porque ellas desempeñan mejor tal tarea”; entonces, se refuerza que más mujeres se dirijan a ciertas ocupaciones, trabajos y entornos. O “es de hombres porque ellos se desempeñan mejor en tal función” y así se impulsa la presencia mayoritaria de hombres. Este proceder desconoce la raíz cultural de tal distribución de funciones, señalada por Bian et al. (2017), así como por Beauvoir (1999), respecto a la socialización generizada de niños y niñas.

Así, si bien la mujer del caso en análisis logra estudiar ingeniería, ella señala que, al iniciar el trabajo como ingeniero con estancia en campamentos, se generaron diversas dificultades para su ejercicio que no se habrían presentado de ser hombre, las cuales se describen como parte del entorno laboral más adelante. En este sentido, quedan interrogantes sobre cómo las expectativas de género que se invisibilizan en la socialización de niños y niñas determinan situaciones futuras laborales, escolares, comunitarias y, a su vez, cómo sesgan la toma de decisiones por hombres, mujeres y personas de los sectores sociales LGBTI en los momentos del curso de la vida.

Violencias de género

Las violencias de género en el entorno familiar son de las que más se presentan, especialmente la violencia de pareja y las de naturaleza sexual. En uno de los casos analizados, correspondiente a una adulta joven, hija de una mujer con trastorno mental, ambas son víctimas de violencias de género por parte del padre/esposo. La primera sufrió violencia sexual y la segunda, violencia física.

La familia materna, una vez identificada la violencia física contra la madre, le brindó apoyo para vivir lejos del agresor; sin embargo, una vez la hija (joven del estudio de caso), que era adolescente, señaló que el padre debía hacerse cargo de la crianza. No se comprende claramente el hilo de análisis para la toma de la decisión en mención por la familia materna.

Se resalta que: (I) la madre de la joven del estudio de caso no tuvo voz en la decisión que su hija fuera a vivir con su padre, con el cual antes no había vivido, pues la mujer salió del hogar en estado de embarazo; (II) el trastorno mental de la joven se diagnostica posterior a la violencia sexual por parte de su padre, pues la joven refiere que ella, posterior a los hechos, empezó a “sentirse rara, como a no entenderse a sí misma”; (III) pese al proceso judicial del caso de

violencia sexual, en diversos momentos la joven refiere que se ha desestimado su testimonio “por ser una enferma mental”.

Cuerpos masculinos y su “construcción”

El estudio de caso realizado a un hombre adulto joven con trastorno mental mostró en el relato cómo desde pequeño su padre le instruyó para hacer ejercicio y estimular al máximo el crecimiento muscular, para “ser hombre”. El joven señala: “Mire, mi bíceps no se puede tomar con dos manos”, lo que en efecto es cierto. Al tener en cuenta las características asignadas a lo masculino en tanto fuerza y destreza física, no es de extrañar el trabajo de performatividad corporal de la fuerza masculina que se muestra en el caso. Se resalta así mismo la admiración femenina, en este caso, de la madre, frente al despliegue de fuerza de su hijo, al referirse a él como “un muchacho muy bien presentado”.

A lo anterior, se suma el estímulo para el consumo de alcohol del joven no solo por el padre, sino también por la madre, quien presenta un consumo problemático de alcohol. Este factor y la performatividad en mención hacen parte de la imposición de cánones de masculinidad hegemónica a los niños y jóvenes para llegar a ser “hombres”; aun así, como lo señalan el Unifem et al. (2010), el cuestionamiento a la masculinidad es permanente, por lo cual “ser hombre no es algo dado, es algo en constante demostración” por lo cual la presión referida sobre el joven del caso seguramente se traduciría en la vida adulta en otras presiones para asumir prácticas o funciones del ser “hombre”.

III. Contexto laboral

Lograr el estatus de trabajador/a supone un estado mental sano, condición inaugural que se mantiene en la medida en que la persona logre mantenerse como trabajador/a. Ahora bien, el supuesto subjetivo de “normalidad del estado mental” que amerita el trabajo dista de las condiciones en que este se ejerce la mayoría de las veces. El Informe Analítico de la Comisión de

Determinantes Sociales de la Salud en el año 2008 refiere una correlación entre tipos de trabajo inestables y el aumento de trastornos mentales (OMS, 2019).

Freud (1929), en el texto *El malestar de la cultura*, menciona tres aspectos que implican la vida psíquica de los seres humanos y más tarde Christopher Dejours (2000) lo articula a la situación laboral. Se trata del sufrimiento psíquico inscrito: (a) en la naturaleza del cuerpo; (b) en la exigencia que implica la realidad vs el placer y, (c) las tensiones propias de las relaciones humanas. A continuación, se explican cada una de estas relacionándolas con los estudios de caso:

a. El trabajo se realiza con el cuerpo. El cuerpo de la mujer tiene en el análisis del caso de la mujer ingeniera una presencia determinante. El trabajo tipificado como masculino, que es ejercido por una mujer, impone sobre sus necesidades corporales significaciones avasallantes como:

Espacios comunes de higiene como duchas o lavadero, en los que es posible que la exposición del cuerpo femenino y de ropa interior refuerce chistes sexistas, ocurrencia de violencias y en general el reforzamiento de la cosificación del cuerpo femenino como objeto de deseo sexual.

Discriminación en tanto “las mujeres son complicadas”, asociado incluso a necesidades creadas por el mismo sistema de discriminación sexista —por ejemplo, la necesidad de alojamiento y baños aparte que no sería una necesidad si se gozara del derecho de no ser violentado/a y donde su cuerpo no sea cosificado como antes se mencionó.

Las necesidades de privacidad de cualquier cuerpo, en el caso de las mujeres, se sexualizan y descalifican como excluidas de las necesidades humanas que son guiadas especialmente por un canon masculino. Es más fácil denominar como “complicada” o “demasiado exigentes” los

requerimientos corporales por ser mujer que criticar los condicionamientos que el sistema de discriminación sexista impone a mujeres y hombres. Así, los trabajos estereotipados como ocupaciones de hombres —por ejemplo, la carrera militar, algunas actividades rurales o de construcción— demandan del cuerpo la fuerza, resistencia y capacidad de adaptarse a situaciones que exaltan la fortaleza muscular de por sí performada, principalmente a los hombres, como se expuso en un caso previo, y que excluyen condiciones humanas por considerarse “femeninas”.

Un último caso analizado es el relacionado a una mujer auxiliar contable, en quien se desencadenó un trastorno mental en una situación laboral de alta exigencia y sobrecarga. Como se señaló en la tabla 1, la mujer tiene tres hijos/as y por razones de género era quien principalmente ejercía el cuidado de ellos/as. De acuerdo a las encuestas del uso del tiempo elaboradas por el DANE, gestionada a partir de lo ordenado en la Ley 1413 de 2010 “Por la cual se regula la inclusión de la economía del cuidado en el Sistema de Cuentas Nacionales con el objeto de medir la contribución de la mujer al desarrollo económico y social del país y como herramienta fundamental para la definición e implementación de políticas públicas”, las mujeres enfrentan dobles jornadas: una de trabajo remunerado y otra de trabajo no remunerado, esta última principalmente con relación a las actividades de cuidado del entorno y de personas en el hogar.

Lo anterior cobra mayor sentido como situación de riesgo en salud mental, cuando se consideran las características de los trabajos domésticos, a saber, invisibles, y que se nota de su existencia cuando no se hacen, impostergables, con grandes exigencias emocionales sobre el/la cuidadora y muchas veces con dificultad para su delegación, sea por ausencia de personas con quien compartir dicho cuidado o porque quienes están cerca no pueden o no aceptan asumir dicho cuidado. Así, cuando el trabajo re-

munerado aumenta las exigencias, sea por necesidades del servicio o por cambios fortuitos, para muchas mujeres con hijos/as les es más difícil adaptarse, lo que genera una tensión de fuerzas en direcciones opuestas que pueden recaer en rupturas, debilitamientos psíquicos y posibles procesos mórbidos.

A lo anterior se suman las representaciones sociales de género que enseñan y exigen de las mujeres que ante una mayor carga laboral, mayor desgaste y posible afectación de su salud mental no se quejen, sino que asuman las nuevas responsabilidades en silencio y lidien con la culpa de no poder responder a los nuevos retos que impone el trabajo o como lo desearían ellas.

b. Hacer frente a lo real vs. placer. Es una apertura al proceso de sublimación por el conocimiento y la creación. Acceder al conocimiento en ciertas ramas de la ciencia ha sido un privilegio masculino y los dos casos que presentamos anteriormente, mujer ingeniera y auxiliar contable, constituyen parte de las excepciones en la posibilidad de acceder a dicha formación. Sin embargo, enfrentarse a la realidad laboral para ellas fue un detonante del trastorno mental, toda vez que es en la práctica que se ponen a prueba las capacidades para transformar la realidad, lo que a su vez exalta las limitaciones diferenciales que los contextos imponen, en este caso, derivadas del género y seguramente en otros sistemas de discriminación como el clasismo, racismo, edadismo, que no se indagaron en el presente estudio.

Transformar la realidad es un proceso creativo e “inventar es también tomar riesgo porque ser ingenioso es con frecuencia estar obligado a hacer excursiones fuera de los procedimientos, es transgredir los reglamentos, es interpretar las órdenes” (Dejours, 2000, p. 5), lo cual implica tener un cierto nivel de seguridad y un estado emocional de equilibrio. Y, ¿qué ocurre si se establecen limitaciones discriminantes

hacia las mujeres? Ellas estarían mucho más expuestas a efectos negativos de la frustración y más presionadas de mantenerse en lugares comunes, que limitarían el desarrollo de su pleno potencial. Entonces, se resaltaría en las frases populares que llaman a las mujeres a tener un comportamiento modesto, de bajo perfil (“calladita se ve más bonita”) o que no genere conflicto supuesto o verdadero.

Al plantear un análisis interseccional, es importante señalar que lo expuesto no aplica a todas las mujeres por igual, pues no hay una clase social homogénea. Habrá mujeres que al leer estas páginas se reconozcan en sus experiencias, otras que por el contrario no.

c. Se trabaja entablando relaciones. Trabajar hace parte de la relación intrapersonal, interpersonal y social, y resulta muy costoso para el psiquismo un éxito laboral a costa del deterioro de la relación intrapersonal por relaciones que avasallan a la persona. El trabajo es un mediador de la subjetividad sobre el orden social. Dice Dejours (2000) que los vínculos sociales en el trabajo o por el trabajo no son neutros o igualitarios: son relaciones de dominación.

En el año 1998, una publicación de la OIT et al. (2004) alertaba sobre el fenómeno de la violencia en el lugar de trabajo, al aseverar que este constituía una epidemia. A partir de ese momento, una impresionante cantidad de investigaciones sobre el tema comenzaron a emerger, a las que posteriormente se añadieron manuales de actuación, instrumentos de evaluación y normativas. En los casos de las mujeres ingeniera y auxiliar contable, se evidencian relaciones violentas en el entorno laboral y la relación de estas con la ocurrencia de trastornos mentales.

IV. Conclusiones

El análisis de género en situaciones de salud mental permite evidenciar la correlación entre ambas categorías: el género, con una mirada interseccional de clase social, edad, etnicidad, procedencia, etc., y la salud mental, a partir de una acepción amplia basada en las subjetividades y el psiquismo.

Es fundamental, con base en las reflexiones presentadas, que el análisis de caso que se realice, sea en los niveles operativos comunitarios y clínicos, como en los espacios intersectoriales y sectoriales en los que se formulen políticas, planes, programas, proyectos y servicios, se tenga en cuenta dicha relación de la manera más compleja posible.

Se requiere continuar construyendo conocimiento sobre la relación género y salud mental, con énfasis en entornos específicos, de manera que se contextualice al máximo posible cada conclusión a la que se llegue y así se mantenga un enfoque analítico a nivel macro y micro. Esto se expresa en lo que sigue.

En relación con los casos estudiados, se identifica a la familia como escenario por excelencia para la construcción de una estructura psíquica capaz de adaptarse al desarrollo, al crecimiento y en fin al despliegue del sujeto en el curso de la vida, la cual está permeada por valores y la expresión general de la cultura patriarcal, los cuales tienen un efecto medular en los procesos identitarios de sus integrantes y en el lugar desde donde miran, entienden y viven el mundo. Winnicott (1948) lo llama placement y resalta la capacidad que tiene el entorno de influir en el estado mental de una persona, de tal intimidad que afecta la influencia del ambiente familiar que se instala en la estructura mental. Respecto al entorno laboral, conforme lo expuesto sobre el sufrimiento psíquico a partir

de las fuentes de sufrimiento planteadas por Freud (1929), las precarias condiciones laborales pueden profundizar el conflicto y desestructurar el funcionamiento mental para el trabajo, esto es: el pensamiento, juicio y raciocinio, toma de decisiones, resolución de problemas,

entre otros, que afectan el desempeño del y la trabajador/a y lo /la exponen a la enfermedad mental. Estas condiciones están imbuidas en los sistemas de discriminación sexista, racista, clasista, entre otros, para un todo que no promueve el bienestar del /la trabajador/a.

Referencias Bibliográficas

1. Beauvoir, S. (1999). *El segundo sexo*. Editions GaUimard.
2. Bian, L., Leslie, S. J. y Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389-391. <https://science.sciencemag.org/content/355/6323/389>
3. Dejours, C. (2000). *Psicodinámica del trabajo y vínculo social*. Actualidad psicológica, (274).
4. Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (Unifem), Fondo de Población de las Naciones Unidas (Unfpa), Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Fondo de las Naciones Unidas y el Gobierno de España para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (MDGIF). (2010). *Encuesta de tolerancia institucional y social a las violencias de género*. MDGIF.
5. Freud, S. (1929). *El malestar en la cultura*.
6. Gilligan, C. (2013). *El daño moral y la ética del cuidado*. Cuadernos de la Fundación Victor Grifols i Lucas.
7. Instituto Europeo para la Igualdad de Género (EIGE). (2020). *Mainstreaming gender: gender analysis*. EIGE.
8. Méndez Aguilar, N. (2010). *Necesidades prácticas y estratégicas de género*. <https://www.aciamericas.coop/IMG/pdf/npyegenero.pdf>
9. Moser, C. (1993). *Gender planning and development –Theory, practice and training (artículo resumen)*. Routledge. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1057%2Ffr.1995.11.pdf>
Organización de Naciones Unidas (ONU). (1995). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*. ONU. <https://bit.ly/3y7nqbE>
10. Organización Internacional del Trabajo (OIT), Chappell, D. y Di Martino, V. (2004). *La violencia en el trabajo en el sector de servicios y medidas para combatir este fenómeno*. Oficina Internacional del Trabajo.

- 11.** Organización Mundial de la Salud (OMS). (2019). Breaking barriers towards more gender-responsive and equitable Health systems. OMS. https://www.who.int/healthinfo/universal_health_coverage/report/gender_gender_2019.pdf?ua=1
- 12.** Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2021). Publicaciones sobre género y diversidad cultural: Estudios de caso en género y salud. OPS. <https://bit.ly/3yjFWxm>
- 13.** Puche Navarro, R. (1981). Lacan: lenguaje e inconsciente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 3(2), 167-181. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80503203.pdf>
- 14.** Sistema Integrado de Información sobre Violencias de Género (Sivige). (2016). Marco normativo, conceptual y operativo. Ministerio de Justicia, Ministerio de Salud, DANE, Equidad de la Mujer.
- 15.** Winnicott, D. (1948). Albergues para niños en tiempos de guerra y de paz. Una contribución al simposio sobre "Lessons for Child Psychiatry", leída durante una reunión de la sección médica de la British Psychological Society.

THE IMPORTANCE OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCES IN ENGLISH CLASSES ON THE CONTEXT OF CURRENT MIGRATION WAVES

Ana María Santana¹, Blanca Lucia Cely²

Abstract:

The study of intercultural communicative competences (ICC) in the exercise of teaching a foreign language has turned into a vibrant line of research in recent years. It is relevant to promote ICC in English classes to develop awareness, acceptance and respect among members from other cultures and backgrounds, especially on the context of current migration waves around the world, due to the impact of globalization and internationalization in education. Scholars have been talking about intercultural competences and their importance: why it is worth reflecting on their inclusion of ICC in the EFL classroom and the way they are conceived, as well as their contributions to the human being's development.

This paper focuses on a literature review of the definition of intercultural competencies and the conceptions of some scholars who have hardly worked on them and made contributions for teachers of English. Due to the strong relationship between teaching a foreign language and intercultural communicative competences in the EFL classes, it is relevant to clarify the notion of culture, intercultural competence and intercultural communicative competence; all of these concepts are presented in order to clarify their impact in the classroom.

Keywords: culture, intercultural communicative competence, intercultural competence, migratory waves

Historial del artículo:

Fecha de recibido: 15-12-2020 – Fecha de aceptado: 10-05-2021

© 2021 Fundación Universitaria Juan N. Corpas (FUJNC).

Artículo Open Access bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

DOI: 10.26752/revistaparadigmash.v3i1.519

¹Undergraduate student of the bachelor degree with experience in the field of teaching English as a foreign language. Her research interest is focused in interculturality and globalization in education.

²Foreign languages teacher with a master degree in Applied Linguistics to teach English as a foreign language; currently, she is a student of a Ph.D. in Education at Universidad Iberoamericana Internacional in Mexico. Her interests in research are focused on teaching and teachers training. She is doing a research project that aims to investigate the training foreign languages teachers have had to attend people with different capacities.

LA IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS INTERCULTURALES EN LAS CLASES DE INGLÉS EN EL CONTEXTO DE LAS ACTUALES OLAS MIGRATORIAS

Ana María Santana¹, Blanca Lucia Cely²

Resumen:

El estudio de las competencias comunicativas interculturales (CCI) en la enseñanza de una lengua extranjera se ha convertido en una línea de investigación vibrante en los últimos años. Es relevante promover las CCI en las clases de inglés para desarrollar conciencia, aceptación y respeto entre miembros de otras culturas y orígenes, en el contexto de las olas migratorias actuales alrededor del mundo, debido al impacto de la globalización e internacionalización en la educación. Los académicos llevan tiempo hablando de las competencias interculturales y de su importancia; por eso, vale la pena reflexionar sobre su inclusión en el aula de inglés como lengua extranjera y la forma en que se conciben, así como sus contribuciones al desarrollo de los seres humanos.

Este artículo se centra en una revisión de la literatura sobre la definición de competencias interculturales y las concepciones de algunos académicos que han trabajado fuertemente en ellas y han hecho aportes para profesores de inglés. Debido a la fuerte relación entre la enseñanza de una lengua extranjera y las competencias comunicativas interculturales en las clases de EFL, es relevante aclarar la noción de cultura, competencia intercultural y competencia comunicativa intercultural; todos estos conceptos se presentan con el fin de aclarar su impacto en el aula.

Palabras clave: cultura, competencia comunicativa intercultural, competencia intercultural, olas migratorias.

Introduction

At the present time, the world is becoming a globalized society, due to the current cultural migrations, the widespread use of English around the world, the technological era and the people's necessity to apply an international communication; it requires that individuals possess certain competences to establish cross-cultural relationships in order to develop their intercultural awareness that enables individuals to discover and understand the different cultural manifestations around the world and other people's backgrounds. New generations are crossing cultural borders because of spread of English as an international language that demands people learn English as a requirement to access to better job opportunities.

Mastering English as a foreign language is one of the competence required nowadays to build cross cultural communication and purposeful knowledge, between individuals and communities around the world. This fact has made that in Colombia, as in many other countries around the world, it has been implemented policies to include bilingualism in education. In Colombia, the Ministry of Education (MEN) has been working for more than forty years on the implementation of curricular documents and laws to accomplish this goal.

The bilingualism law by MEN delivered in 2015 is the most recent one. This law promotes learning English as foreign language in order to support globalization processes by enhancing individual's language competences. The adoption of the Common European Framework of Reference for Languages by the Council of Europe (2001) into the bilingualism law gave much importance to cultural aspects in foreign language education (Reid, 2015). One of them is to promote the intercultural communicative competence (ICC) in the English classroom.

On the other hand, the current migration waves around the world make teachers increase awareness ICC, because education is a social experience in which people since their youth are getting to know each other to improve and enriching relationships with others, acquiring and renewing the basis of theoretical and practical knowledge (Delors, 1996, p. 19). Educative context constitutes the permanent opportunity for human beings to advance and strengthen their social and individual competencies.

Hence, learning culture is essential for life because human beings who interact with different cultures become an active recipient and can build and strengthen personality, receiving what the environment offers to cope with the social relationships that people maintain. For that reason, the main objective of learning a language should not be defined as the acquisition of communicative competences; it means the mere development of communicative skills. Somewhat, it should be defined in terms of the intercultural competence that implies linguistic and social skills, knowledge and attitudes needed to communicate effectively and appropriately in real situations.

Meyer (1991) proposes the intercultural competence as an ability to behave satisfactorily when confronted with actions, attitudes and expectations of people from other cultures and languages supports. Others authors, such as Byram & Zarate (1997) and Tarone & Swain (1995), define ICC as the comprehension and consciousness of the socio-cultural canon; ICC also refers to the receptiveness of the participants of a speech community to model their speech according to the context in which they are immersed (Tarone & Swain, 1995).

In this way, intercultural dimension in teaching a foreign language has become a special concern for teachers and researchers. Over the past few decades, there were important advances that have transformed the teaching

performance; one of them is to recognize the cultural dimension as a key component in the curriculums. Based on this concern, different studies have been carried out about intercultural communicative competence and its relevance nowadays.

It is important to clarify that in the development of ICC learners should, first, explore and understand their own culture and the features that make part of it such as: values, expectations, traditions, customs, and rituals they unconsciously participate in; then to be prepared to reflect upon the values, expectations, and traditions of other cultures with a degree of intellectual objectivity. Straub (1999) also applied into teacher ICC knowledge and practices. Abrams (2002) states that foreign language teachers should help students to organize their own cultural symbols and offer learners opportunities to develop skills and promotes cultural curiosity which is linked with ICC.

Although, researchers have studied the ICC into the field of education and they found evidence of some deficiencies in this area, not only in Colombia, but also around the world. Barletta (2009, p. 143), for example, states teachers have a limited notion of culture and culture teaching and it is because they have misconceptions about the teaching of communicative competence. In some cases, teaching culture has occupied a secondary place in the English classroom. However, it is required to integrate language and culture to develop an assertive development of communicative competence.

Intercultural communicative competence is a key ability that must be promoted when foreign learners are learning a language because ICC encodes the main function of learning a foreign language, which is performing speech and acts in different scenarios without using ambivalent language. The main component of having cultural awareness is having tenderness of the differences between individuals and people from

other countries or backgrounds. So the intercultural communicative competence encloses cultural awareness and the consciousness of the language in use.

On the other hand, the implementation of ICC helps students to understand customs and beliefs of other cultures and improve values such as tolerance and respect when they have to interact with people coming from other cultures or visit other countries and places with differences, in manners and cultures. It also promotes to value our own culture and make others understand it and value it too.

There is not enough evidence about intercultural communicative competences and teachers' practices in English classes in the context of current migration waves based on the previous studies findings. This overview confirms the existing lack of awareness about the ICC in different learning environments and its need to be developed or reinforced. The information presented in this paper provides a first attempt to reflect on our teaching performance by knowing how ICC promotes humanistic competences and support learner's development in a foreign language.

Theoretical framework

This part includes the conceptual referents or theoretical developments that conceptualize the topic under the glance of different authors and its corresponding definitions developed along the time and how those areas have been introduced into English as a foreign language field in foreign language education in Colombia. It includes the historical development of the main concepts that are immersed into this research. Concepts such as: culture (C), intercultural competence (IC), communicative competence (CC) and intercultural communicative competence (ICC).

An attempt to define culture

Culture has been part of human beings since the beginning of the times. It allows communities to exchange knowledge in order to build their behavioral patterns and their communication needs. It cannot be defined by a unique point of view because there are different conceptions of it, depending on the area of study, participants and backgrounds in which it is immersed.

Susan Wright (1998) in her work “The Politicization of ‘Culture’ cited Tylor” defines culture as a mosaic that includes beliefs, norms, values, costumes, and other skills and acquired patterns an individual gets when is member of the society. Also, Fowler (1986), cited by Claire Kramsch (2001, p. 42), in his book *Context and Culture in Language Teaching*, stating: “The context of culture is the community’s store of established knowledge that consists of structures of expectations that allow people to make sense of the world around them”.

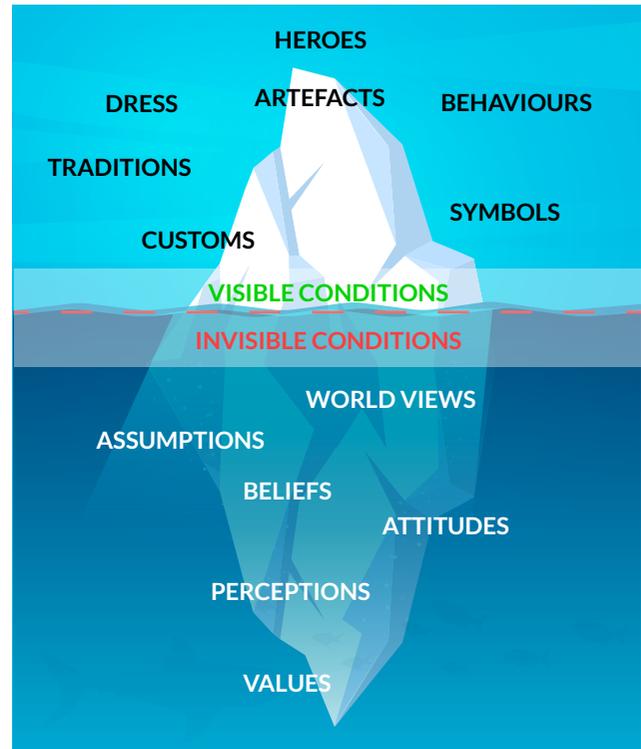
According to other researchers, culture builds visible and invisible patterns, obtained by behavior and mediates by ideograms. It constitutes the accomplishment of human groups, evolving their archetypes in artifacts. The nucleus of culture consists of traditional long-established ideas and the fixed values and beliefs (Kroeber & Kluckhohn, 1952; cited by Adler, 1997, p. 14). In addition, Spencer-Oatey, (2008) provides a newer definition of culture. He states:

Culture is a fuzzy set of basic assumptions and values, orientations to life, beliefs, policies, procedures and behavioral conventions that are shared by a group of people, and that influence (but do not determine) each member’s behavior and his/her interpretations of the “meaning” of other people’s behavior.

Finally, another definition of culture can be shown in the figure 1. There are many aspects of what constitutes “culture”, as illustrated by the Iceberg Model (Hall, 1976). It distinguishes

between the components of culture (surface culture) and those that are not evident at first sight (deep culture).

Figure 1. Iceberg model



Source: Hall (1976).

Bearing in mind previous information, there are two main distinctions about culture. The one called CMLA (music, literature and art of a country) and the second one called CBBV (beliefs, behaviors and values). Those are the artifacts immersed in culture. Languages include culture as a key point, because it is one of the artifacts used by cultures to set effective communication and interaction. It encodes cultural knowledge known as the cultural set of values and traditions of a specific group of people and then this process is known as cultural learning, for example, when soft skills are given as subject of study or brought to reflection during the lesson.

Byram et al. (2002) lays some foundations in this field by declaring that cultural learning is kept by individuals their whole life. They carry this cultural knowledge stained from one social group to another which has their own beliefs,

values and behavior (Paige et al., 2003). Regarding language education, it's exposed that intercultural language has been considered to fulfill cultural changes, acknowledging an interrelation between language and culture. Culture learning encodes the practice of acquiring culture-specific and culture-general knowledge, a set of beliefs, attitudes, skills and tradition to allow individuals to portrait real interaction and fruitful communication with others.

Culture changes and it is visible in daily life interaction, being appreciable when individuals expose themselves to contexts in which cultural artifacts are challenged. When cultural artifacts are challenged either by direct intercultural experience or by learning experience culture mutates and those mutations are also culture learning actions. In such a manner, individuals cooperate consciously or unconsciously to build communicative bridges between different cultures by getting cultural knowledge and by being aware of others culture artifacts such as traditions, values, beliefs, language and behavior.

Intercultural competence

As mentioned above, culture artifacts were and are still used to build communication between cultures and allow interaction with different people in diverse contexts by keeping cultural awareness and sufficient knowledge about it to promote diversity. The mix and application of those aspects of real life could refer to a specific competence individual obtain, develop get through cultural encounters with others. This competence is denominated as the intercultural competence.

This means that intercultural competence is "a set of abilities in which people use to adapt themselves to cultures and lifestyles to effectively communicate with others who are linguistically and culturally different from oneself" (Fantini & Tirmizi, 2006, p. 12). In the same tendency, Unesco (2013) states that

intercultural competences aim at freeing people from their own logic and cultural idioms in order to engage with others and listen to their ideas, which may involve belonging to one or more cultural systems, particularly if they are not valued or recognized in a given sociopolitical context. (p. 5)

To reinforce the idea that was mentioned before, the definition given by Byram & Zarate (1997) of intercultural competence is:

The speaker's ability to interact with people from different languages or countries drawing upon their knowledge about their own culture and that of the others, taking into account their attitudes of interest in otherness and skills in interpreting, relating and discovering. (p. 38)

Authors such as Bennett (1998) explain the steps people took before a complete development of intercultural competences: 1) A strong adherence to a single culture-bound view of reality in people only views their culture as valuable. 2) Confronting differences, in which people tend to use stereotypes to refer to others, assuming negative positions towards other. 3) Seeing commonalities, people notice the unfair positions they have assumed against others and they start reflecting to change those behaviors in order to accept others culture. 4) Intercultural understanding, people recognize other points of view and they get familiarized with them by accepting them as inherent part of culture. 5) Intercultural competence, at this stage people develop the competence in which they learn how to communicate with others without judging their culture and promoting multicultural dialogues.

Since intercultural competence is used to promote dialogue between cultures in order to build knowledge, values and interaction, it is required to support the development of this competence in today's society to foster cultural diversity in a convoluted world; it is not sufficient when accepting other's differences as valid. Likewise, to encourage a dialogue between cultures is compulsory to develop communica-

tive competences in which the cultural aspect commands the generation of the intercultural communicative competence to reach this aim.

Intercultural communicative competence

The intercultural communicative competence (ICC) is defined by Byram & Zarate (1997) as the comprehension and consciousness of the socio-cultural aspects that not only cover the use of language and its discourse. It is complemented by Tarone and Swain (1995) as “the receptiveness of the participants of a speech community to model their speech according to the context in which they are immersed”.

Other authors such as Bachman (1990) and Savignon (1983; cited in Jaramillo, 2015) define the intercultural communicative competences as

the speaker’s ability to interact effectively with people from other cultures that he/she recognizes as being different from his/her own. It is understood as the ability to cope with one’s own cultural background in interaction with others. (p. 14)

In this way, intercultural communicative competence is tightly integrated with learning and aims to integrate learning a language not only to communicate but also support cultural acceptance to enhance diversity and enrich cultural expressions in different contexts of society.

Intercultural communicative competence encodes the main function of learning a foreign language, which is performing speech acts in different scenarios without using ambiguous language, by having in mind the cultural aspects immersed in a context to build cross cultural communication and purposeful knowledge between individuals and communities around the world. This is why Byram et al. (2002) classified the differential factors in intercultural communication.

In recent times, some authors gathered definitions and visions of what intercultural communicative competence means and how it can be defined and its main components. Now, one of the most recognize visions about it is the one given by Deardorff (2006) and it proposes a model of intercultural competence based on the highest rated components of ICC given by the experts and based on theory.

There are two distinctive appreciations of the model. One is the pyramid model that shows how maturing certain aspects of ICC are sustained by dependent elements into the same model. Starting from the bottom, mandatory attitude with its skills and the corresponding knowledge and comprehension required to follow a desired internal outcome which is causally linked with the desired external outcome as shown in figure 1. They all conform the phases, attitudes and skills that usually along the process of developing/fostering ICC move from personal level (attitude) to interpersonal/interactive level (outcomes) likely with the degree of ICC that depends on the acquisition a degree of those elements.

Last but not least, Alvino (2008) reflected on the importance of learning and teaching intercultural communicative competences: “It promotes new communication strategies in someone else’s terms, transforming one’s habitual view of the world” (p.12). This author leads learners to face or deal with how they perceive, conceptualize and express the world being aware of culture and persuading beneficial mutations to old cultural constructs. To do so, different means are used nowadays to support this competence, as a clear example, technology leads some cultural mutations because this means modifies the way people interact and expose their cultures thought a variety of languages, setting through these a hybrid construction about others diverse culture.

Concerns about the implementation of ICC

According to Canale & Swain (1980), with the inclusion of the communicative approach in English language teaching in the 1980s, the teaching of culture is considered an especially important aspect of language teaching and in foreign language curriculum. This assumption was done due to the fact that communication involves the inclusion of values because students might gain insight into the values and meanings of the foreign culture (Byram & Morgan, 1994).

In this context, De Meija (2004) emphasizes on the role of teachers because teachers are not only in charge of teaching certain grammatical structures or large list of words. When teaching a foreign language, teachers are also in charge of helping their learners to go further and acquire additional competences such as the cultural ones because they mediate between both cultures.

Somehow, teachers are the intercultural bridge between two or more different worlds of speech and views of language. Teachers need to be capable to mediate between, learners' insights about a new culture and their own in the EFL classroom. This interaction determines one way or another how EFL learners interact with others coming from other cultures that can be encountered in the same EFL classes. Teachers need to modify their vision of teaching in order to contribute to cultural learning development on their learners by being impartial through its teaching practice; it is one of the main challenges EFL teachers are facing today.

Barletta (2009, p. 143) states that teachers have a limited notion of culture and culture teaching. Due to teacher's misconception in the field of intercultural competences, the teaching of culture has occupied a secondary place in the English classroom. However, it is required to integrate language and culture in order to develop an assertive development of communicati-

ve competence. For that reason, it is important to investigate the notion of ICC that teacher in the close context has and the way they perform its knowledge in the English classroom.

Relationship between language and culture

The relationship between language and culture has changed in immeasurable dimensions and it takes a wider degree of study and complexity. The purpose of any language learning is no longer related to merely the acquisition of communicative competence in a foreign language. It should go beyond. Consequently, teachers are entitled to discriminate, value, portrait and teach intercultural communicative competence in English foreign language lessons in different educational contexts.

To describe the nature of a teacher's situation, when teaching a foreign language, it is fundamental to set a context. In our country ICC is relevant because of the introduction of the Common European Framework of Reference for Languages by the Council of Europe CEFR (2001) into the Colombian bilingualism law, which standards give much more importance to cultural aspects in foreign language education (Reid, 2015). On other hand, due to the immigration movements that in Colombia have occurred during the last decades, caused by economic, political or social issues, the classroom becomes a place of cultural convergence.

It is important to mention that in the real context of EFL class in Colombia it is easy to find people who are coming from several cultures belonging to the same country and people coming from Anglophone or other foreign cultures as well. In the English classes, according to my own experience, topics related to Anglophone culture are included in the class activities, because it is relevant to know the context of any foreign language to facilitate its understanding and because culture and language keep a close relationship.

Nowadays, culture and language are still required to be a subject of study. It is imperative to reflect on the way EFL lessons deal with teaching practices and intercultural competence along the English learning process. Barletta (2009) suggests having a clear perspective and a notion related to intercultural views of language and also to develop the intercultural communicative competence. The reason why this author proposes this is because of the basic standards of foreign language competencies in Colombia, proposed by the Ministry of Education. Because this fact shows a dichotomy between what is written on the standards and what is teaching on EFL lessons regarding intercultural competence. Having an intercultural component in the English classes reinforces the idea that it is imperative to familiarize learners with the cultural insight that a language has and make them aware of the real situation they usually face in their educative context.

With this context-dichotomy already explained, the evidence gathered from different studies, as the ones of Reid (2015), Gómez Rodríguez (2015), Hincapie and Guevara (2016), invite to clarify if roles, beliefs and teachers' practices still affect students' views, comprehension and understanding of intercultural insights of a foreign language.

Discussion

It is necessary to reflect about teachers' performance and the development of the CCI and the methodology it includes. Traditionally, English classes are thought based on grammatical methodologies, it would be necessary to review the development and use of ICC in order to develop critical thinking in students.

English textbooks usually include intercultural resources such as readings, videos or audios, however, we could reflect on how this information is addressed, that is if students are led to make a much more in-depth analysis of these

topics and make connections between the foreign and own culture. On the other hand, it is necessary to review our conception of culture and intercultural competence and verify if we only conceive intercultural competence when we speak about behavior, traditions and customs of English-speaking countries. It is necessary to bear in mind that in the classroom people from different regions of the same country also converge who still share the same language but have different traditions and customs, especially in big cities in the context of current migratory waves.

The current curricular plans to teach English in Colombia have included the promotion and development of the intercultural communicative competence as a vital tool to face global changes and new cultural phenomena. However, the need to improve English curriculums that still focuses the attention on developing the linguistic competence over the social-cultural competence.

As a clear example, the document called "Pedagogical principles and guidelines suggested English curriculum 6th to 11th grades: English for diversity and equity (MEN, 2016) mentioned that "students of Colombian schools are seen as multidimensional and diverse beings, who develop their personality and participate in equal conditions in the teaching-learning processes in English provided by the schools and their environment" (p. 41), by adding another postulate about growing intercultural competence for students through the English language as a tool to do it.

MEN (2016) also affirms that "bilingualism requires intercultural competences and any subject who actively and dynamically participates in a learning process needs to work on the strengthening of both, the mother tongue and in English as a foreign language" (p. 41). Additionally, the document exposed the reason why the intercultural competence is crucial to

support global citizenship and bilingualism in students: “He shall use in different situations and contexts to approach the new culture and promote processes of respect and valuation of diversity recognizing similarities and differences with his own culture” (MEN, 2016, p. 41).

Additionally, Hernandez & Samaca (2006) said that thorough teaching culture in Colombia students are could be able to increase tolerance and respect by internalizing other cultures to develop a critical understanding of diversity and culture acceptance. Contrasting this theory, Barletta (2009) asserts that bilingualism does not provide any special guidance for implementing intercultural practices, because the cultural aspect is not widely addressed in the Colombian English Standards, better known as guide 22, in spite of the evident cultural diversity in Colombia.

To conclude, intercultural competences must be promoted in order to tackle possible cultural misunderstandings and develop awareness among a community in general, it also helps to

bridge the gap among cultures, avoid stereotypes and misconceptions people usually have about other cultures. On the way we know and accept others, we can have a better understanding of their behavior, respect their traditions and believes and value our own culture. There is a new perspective about those curricular implementations carried out by MEN.

In one way or another, the curriculum proposal is a fact that schools are implementing step by step. To do so, some tools such as books, material, web based training were implemented to support the English teaching and learning and the development of the intercultural competence as well. Technology is also included as a way that leads intercultural interaction by allowing learners to share experiences with people from different cultures and backgrounds. However, there is still much to do and to reflect especially since we are teachers of English who have an active part in the new processes of education in the field of interculturality and the dynamics of globalization.

Bibliographical References

1. Abrams, Z. I. (2002). Surfing to cross-cultural awareness: using Internet-mediated projects to explore cultural stereotypes. *Foreign Language Annals*, 35(2), 141-160.
2. Adler, N. (1997). *International Dimensions of Organizational Behavior*. South-Western College Publishing.
3. Alvino, E & (Ed.). (2008). Culture in the classroom. *Essential teacher journal*, 5(4).
4. Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. OUP.
5. Barletta, N. (2009). Intercultural competence: another challenge. *Profile: Issues in Teacher's Professional Development*, 11, 143-158.
6. Bennett, M. (1998). *Basic concepts of intercultural communication*. Intercultural Press.

7. Byram, M. & Morgan, C. (1994). Developing a theory of language-and-culture learning. In *Teaching and Learning Language and Culture* (p. 4-40). Multilingual Matters.
8. Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_En.pdf.
9. Byram, M. & Zarate, G. (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Council of Europe.
10. Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language learning and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
11. Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Language Learning*. CE.
12. Deardorff, D. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10, 241-266.
13. Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Correo de la Unesco.
14. De Mejía, A. M. (2004). Bilingual Education in Colombia: Towards an Integrated Perspective. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(5).
15. Fantini, A. & Tirmizi, A. (2006). Exploring and assessing intercultural competence. *World Learning Publications*. Paper 1. http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1
16. Gómez Rodríguez, L. F. (2015). Critical intercultural learning through topics of deep culture in an EFL classroom. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(1), 43-59 doi: 10.17533/udea.ikala.v20n1a03
17. Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. Garden City.
18. Hernández, O. & Samacá, Y. (2006). A Study of EFL Students' Interpretations of Cultural Aspects in Foreign Language Learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*.
19. Hincapie, J. P. & Guevara, Y. R. (2016). Raising intercultural awareness through speaking tasks in fifth graders classroom project (unpublished master's thesis). Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Bellas Artes y humanidades. Retrieved April 18, 2018, from <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7226/4101H659.pdf?sequence=1>

20. Jaramillo, N. (2015). A proposal to improve intercultural communicative competence through videos in an English program of a private university [Ebook]. Universidad Escuela de Ciencias de la Educación. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/78766/1/T00386.pdf
21. MEN. (201&). Pedagogical principles and guidelines suggested English curriculum 6th to 11th grades: English for diversity and equity. Gobierno de Colombia. Retrieved April 18, 2018, from: [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo 15 Pedagogical Principles and Guidelines.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo_15_Pedagogical_Principles_and_Guidelines.pdf)
22. Kramsch, C. (2001). Context and culture in language teaching. Oxford University Press. MEN. (201&). Pedagogical principles and guidelines suggested English curriculum 6th to 11th grades: English for diversity and equity. Gobierno de Colombia. Retrieved April 18, 2018, from: [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo 15 Pedagogical Principles and Guidelines.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo_15_Pedagogical_Principles_and_Guidelines.pdf)
23. Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures*. Multilingual Matters.
24. Paige, R. M., Jorstad, H. L., Siaya, L., Klein, F. & Colby, J. (2003). Culture learning in language education: A review of the literature. In D. L. Lange & R. M. Paige (Eds.), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning* (pp. 173-236). Information Age Publishing.
25. Reid, E. (2015). Techniques developing intercultural communicative competences in English language lessons. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 939-943. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.011>
26. Spencer-Oatey, H. (2008) *Culturally Speaking. Culture, Communication and Politeness Theory*. 2nd edition. Continuum.
27. Straub, H. (1999). Designing a cross-cultural course. *English Forum*, 37(3).
28. Tarone, E. & Swain, M. (1995). A sociolinguistic perspective on second-language use in immersion classroom. *Modern Language Journal*, 79, 166-178. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.507.3128&rep=rep1&type=pdf>
29. Unesco. (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. Unesco. <http://www.unesco.org/new/en/bureau-of-strategic-planning/themes/culture-of-peace-and-non-violence/>
30. Wright, S. (1998). The politicization of 'culture'. *Anthropology today*, 14(1), 7-15.



Políticas de la Publicación

Público al cual se dirige

El público al que se dirige contempla a los especialistas en temáticas socio-humanísticas, a estudiantes y docentes de pregrado y posgrado en ciencias de la educación y la enfermería, extensivo a otras áreas.

Idioma

Se aceptan artículos escritos en español, portugués, inglés. Se aceptarán artículos en otros idiomas, siempre y cuando sea la lengua materna del autor y tenga su traducción al inglés.

Proceso de evaluación por pares

El sistema de evaluación y arbitraje de los artículos que sean sometidos para publicación en la revista Paradigmas Socio-humanísticos, será en dos fases:

Fase 1

Control editorial: el comité editorial en su reunión ordinaria asignará un par evaluador para que revise los artículos enviados a través del OJS y evalúe aspectos como: pertinencia del tema tratado, aspectos de forma como: coherencia de la estructura del artículo con las normas de la revista, claridad, redacción, ortografía y respeto por las normas de referenciación.

Una vez superada esta fase, se establece con un periodo de dos semanas, pasa a segunda fase.

Fase 2

Revisión por pares doble ciego: en esta fase el comité editorial asigna dos jurados expertos en la temática, quienes, con un formato de evaluación diseñado para tal fin, emitirá concepto respecto a la calidad disciplinar del artículo.

Luego de recibir las observaciones de los jurados, el artículo quedará clasificado como:

Publicable, No publicable o Publicable sujeto a correcciones.

- Cuando el concepto sea “publicable”: se notificará a través del OJS al autor y el artículo pasará directamente a proceso de corrección de estilo definitivo.
- Si el concepto llega a ser “no publicable”: se notificará al autor a través del sistema OJS y se le hará envío del artículo con los comentarios de los evaluadores, esto con el fin de que el autor, pueda realizar al artículo los cambios pertinentes y enviarlo de nuevo para aplicar a otro proceso de evaluación.
- Cuando el concepto sea “publicable sujeto a correcciones”: se notificará al autor y se le hará envío del artículo con los comentarios de los evaluadores. El autor tendrá hasta dos semanas a partir de notificado el concepto para realizarlas y remitir el artículo corregido a la revista.

R E V I S T A
Paradigmas
Socio-Humanísticos



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
JUAN N. CORPAS

Educación y Salud de Calidad
con Sentido Social

Los evaluadores inicialmente designados harán la respectiva revisión y emitirán un nuevo concepto que puede ser: “publicable”, en caso de que el autor haya realizado las correcciones pertinentes, o: “no publicable”, en caso de que el autor no haya atendido adecuadamente a las correcciones inicialmente sugeridas.

El Comité Editorial declara que los autores son los únicos responsables de los juicios, opiniones, puntos de vista y de referenciación expresados en sus escritos. Esta fase es establecida con un periodo de cuatro semanas.

Ética de publicación

Esta revista se adhiere a las pautas del “Código de conducta y mejores prácticas para editores de revistas”, publicado por el Committee on Publication Ethics – COPE, y la Ley 1915 de julio de 2018 que hace referencia a las disposiciones relativas al derecho de autor y los derechos conexos.

Los autores se adhieren a las especificaciones para la elaboración de los documentos y velarán por su originalidad. Los miembros del comité editorial de la revista, a su vez, vigilan aspectos como el respeto por las leyes de derecho de autor, originalidad y pertinencia.

Directrices para autores/as

Se reciben artículos enviados a través del sistema OJS, dirigidos al Comité Editorial Revista Paradigma Socio-humanístico.

- El autor deberá conservar copia de todo el material enviado, ya que la Revista no se responsabiliza por daños o pérdidas.
- Adjuntar carta de presentación
- Preparación del manuscrito:
 - I. Las contribuciones deben ser digitadas en fuente Arial, tamaño 12, espacio 1,5, márgenes inferiores y laterales de 3 cm.; (extensión máxima según sección a la que se somete).
 - II. Título del artículo en español e inglés. Debe describir el contenido sustancial del trabajo mediante frases enunciativas. Debe ser claro, conciso y correcto. Se considera un tamaño adecuado si no supera las 15 palabras.
 - III. Nombre completo del autor (es) digitado en espacio simple, indicando en nota de pie de página los títulos académicos, cargos ocupados y nombre de la institución al cual el autor(es) está vinculado. Dirección completa, teléfono/fax para contacto y e-mail del primer autor del texto.



- IV. Resumen: en español y en inglés (según la sección a la que se somete el manuscrito), destacando ideas centrales de la introducción, objetivos, desarrollo y conclusión. En los reportes de investigación debe contener: objetivos, métodos, resultados y conclusiones, con límite de 150 palabras.
- V. Descriptores: Conformados de 3 a 5 “palabras clave”. Para determinarlos debe consultar la lista de Descriptores en Ciencias de la Salud (DeCS), elaborada por Bireme y disponible en la Internet en el site: <http://www.bireme.br> o el Medical Subject Headings (MeSH) de la National Library of Medicine (NLM), o el International Nursing Index. Cuando el artículo tuviera un enfoque interdisciplinario, usar los descriptores universalmente aceptados en las diferentes áreas o en las disciplinas envueltas. (UNESCO)
- VI. Texto: ordenado en introducción, desarrollo y conclusión.
- VII. Ilustraciones: (fotos, modelos, mapas, diseños, estampas o figuras, esquemas, cuadros) deben ser enumeradas secuencialmente en números arábigos, con sus respectivas leyendas y fuentes (todas las fuentes tienen que estar en las referencias). Excepto las listas, los cuadros, todas las ilustraciones deben ser designadas como figuras.
- VIII. No utilizar en las listas/cuadros internos trazos verticales y horizontales. Colocar un título corto encima de las listas/ cuadros, y notas explicativas abajo de las mismas.
- IX. Se realizarán las citas siguiendo las normas APA sexta edición. Se organiza alfabéticamente y se le coloca sangría francesa.
- X. Las citas textuales o directas se reproducen exacta, sin cambios o añadidos. Se debe indicar el autor, año y número de página. Si la cita tiene menos de 40 palabras se coloca como parte del cuerpo del texto, entre comillas y al final entre paréntesis se señalan los datos de la referencia.
- Ejemplo: Al analizar los resultados de los estudios previos encontramos que: “Todos los participantes...” (Machado, 2010, p. 74)
- XI. Si la cita tiene más de 40 palabras debe escribirse en un párrafo aparte, sin comillas, alineado a la izquierda y con un margen de 2,54 cm. o 5 espacio de tabulador. Todas las citas deben ir a doble espacio.

R E V I S T A
Paradigmas
Socio-Humanísticos



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
JUAN N. CORPAS

Educación y Salud de Calidad
con Sentido Social

Ejemplo: Maquiavelo (2011) en su obra El Príncipe afirma lo siguiente: Los hombres, cuando tienen un bien de quien creían tener un mal, se obligan más con su benefactor, deviene el pueblo rápidamente en más benévolo con él que si con sus favores lo hubiese conducido al principado (p. 23)

XII. Citas indirectas o paráfrasis: en estos casos se reproduce con propias palabras la idea de otro. Siguen las normas de la citación textual, a excepción del uso de comillas y cita en párrafo aparte.

Ejemplo: Según Huizinga (1952) son características propias de la nobleza las buenas costumbres y las maneras distinguidas, además la práctica de la justicia y la defensa de los territorios para la protección del pueblo.

Open Access

El acceso es abierto y no se cobrará por ninguna de las fases de evaluación de los artículos ni por su publicación del texto completo. Se expedirá una constancia tanto al autor del artículo como a los evaluadores.

Declaración de privacidad

Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta Revista se utilizarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

Aviso de derechos de autor



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

