

Octubre 2024 / ISSN 2619-4554

INTELLIGENTSIA

REVISTA BOLETÍN DIGITAL UNIMINUTO

EDICIÓN
MENSUAL
#93

Harold Castilla Devoz
Rector General UNIMINUTO

Stephanie Lavaux
Vicerrectora General Académica

Jairo Enrique Cortes Barrera
Rector Sede Cundinamarca (RC)

Jorge Darío Higuera Berrio
Rector sede Santanderes (RS)

P. Jaime José Salcedo Díaz, cjm
Rector Sede Sur

Juan Fernando Pacheco Duarte
Rector PCIS

Tomás Durán Becerra
Dirección General de Investigaciones

Rocío del Pilar Montoya
Subdirección Centro Editorial

Equipo Editorial

- Oscar Javier Zambrano Valdivieso
Editor CRB-Rectoría Santanderes

- Ludy Yaneth Mendoza Sandoval
Coeditora CRB- Rectoría Santanderes

- Juan Gabriel Castañeda Polanco
Coeditor Rectoría Cundinamarca

- José Daza Acosta
Coeditor Rectoría Cundinamarca

- Diana Carolina Díaz Barbosa
Coeditora Rectoría Cundinamarca

-Aleidy Johanna Amorocho Gaona
Coeditora Rectoría Sur

-Julián David Castañeda Muñoz
Coeditor Rectoría Sur

-Sebastián Saenz Rodríguez
Coeditor Rectoría Eje Cafetero

Comité Científico

- Frasim García González (México)
- Patricia Gutiérrez Ojeda (Colombia)
- Antonio Macías Rodríguez (España)
- Fernando Gómez Etchebarne (Uruguay)
- Carlos Arturo Tamayo Sánchez (Canadá)
- Carlos Tulio Medeiros (Brasil)
- Ma. Guadalupe Serrano Torre (México)
- Elizabeth Rangel Daza (Colombia)
- Dra. Lucy Thamara Useche Cogollo/Venezuela
- Dr. Pablo Lleral Lara Calderón - Venezuela
- Dra. Jane de lourdes Toro Toro -Ecuador
- Dr. Felipe Ángel Álvarez Salgado - México
- Dr. Osbaldo Saucedo Arguello - Paraguay
- Dra. Doris Hernández Dukova - Bulgaria
- Mario Ali Rodríguez Sandoval - Costa Rica

Miguel Andrés Herrera Serna
Diseñador Gráfico
Diseño y Diagramación

ISSN 2619 - 4554

CONTENIDO

- 4** Mindfulness como estrategia docente para el manejo de conductas asociadas al TDAH en niños de básica primaria de la IE Bicentenario, Bucaramanga, Colombia
- 13** Incidencia de la práctica pedagógica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje para estudiantes con discapacidad intelectual del grado cuarto de la Institución Educativa Café Madrid de Bucaramanga
- 22** Diseño de un Prototipo Dispositivo Electrónico para la Enseñanza de los Alcanos, Alquenos y Alquinos en Química Orgánica: estudio de caso, persona con sordoceguera
- 30** Acompañamiento terapéutico grupal y bienestar psicosocial a la población trans en la asociación plataforma LGBTIQ+ Santander



Mindfulness como estrategia docente para el manejo de conductas asociadas al TDAH en niños de básica primaria de la IE Bicentenario, Bucaramanga, Colombia.

Autores

Cindy Galvis
Diana Rodríguez
Yessica García

Título del proyecto:

Mindfulness como estrategia docente para el manejo de conductas asociadas al TDAH en niños de básica primaria de la IE Bicentenario, Bucaramanga, Colombia.

Programa académico:

Maestría en Educación para la Inclusión y la Discapacidad (MEID).

Líder del proyecto:

Patricia Gutiérrez Ojeda

Correo electrónico:

cindy.galvis@uniminuto.edu.co, Rodrigu130@uniminuto.edu.co, yessica.garcía-b@uniminuto.edu.co

Resumen

El estudio se centra en el uso de Mindfulness como estrategia docente para manejar conductas asociadas al TDAH en niños de educación primaria. Su objetivo es diseñar una intervención educativa que promueva la convivencia escolar mediante técnicas de atención plena. Se realizó una encuesta a 17 docentes antes y después de la capacitación en Mindfulness. Los resultados mostraron que el 81,3% de los estudiantes respondieron favorablemente a estas técnicas, y los docentes notaron mejoras significativas en las relaciones interpersonales y una disminución de la conflictividad en el aula.

Palabras clave

Mindfulness, conductas asociadas al TDAH, educación, convivencia escolar..

Abstract

The study focuses on the use of Mindfulness as a teaching strategy to manage behaviors associated with ADHD in primary school children. Its objective is to design an educational intervention that promotes school coexistence through mindfulness techniques. A survey was conducted with 17 teachers before and after training in Mindfulness. The results showed that 81.3% of students responded positively to these techniques, and teachers observed significant improvements in interpersonal relationships and a reduction in classroom conflicts.

Keywords

Mindfulness, ADHD-related behaviors, education, school coexistence.

Introducción

Las aulas de clase son entornos complejos y dinámicos donde los docentes desempeñan un papel fundamental en la gestión de conductas desafiantes, especialmente aquellas relacionadas con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Este trastorno, que afecta entre el 3% y el 7% de la población infantil, se caracteriza por la falta de atención, impulsividad e hiperactividad, lo que repercute negativamente en el rendimiento académico y en la convivencia escolar (Vélez y Vidarte, 2012; Llanos et al., 2019). A lo largo de más de dos siglos, el TDAH

ha sido objeto de estudio desde diversas disciplinas, comenzando con la primera descripción médica realizada por Melchior Adam Weikard en 1775 (Corrales De la Cruz, 2023). En este contexto, ha surgido un creciente interés en la última década por el Mindfulness como herramienta terapéutica para abordar las conductas asociadas al TDAH. Investigaciones recientes sugieren que esta práctica puede mejorar el control emocional y reducir comportamientos disruptivos en niños (Carrera, 2023; Seplacan, 2022).

La implementación de programas inclusivos de Mindfulness no solo beneficia a los estudiantes al promover un ambiente de aprendizaje más armonioso, sino que también capacita a los docentes para comprender mejor las necesidades de estos niños. En Colombia, se estima que el 17% de la población infantil presenta síntomas relacionados con el TDAH. Un estudio realizado en Barranquilla reveló que el 15% de los escolares experimentan problemas de inatención, afectando significativamente su rendimiento académico y sus interacciones sociales (Llanos et al., 2019). Ante esta situación, se propone diseñar una estrategia docente basada en Mindfulness para manejar eficazmente las conductas asociadas al TDAH en niños de básica primaria.

Este enfoque no solo busca mitigar las conductas relacionadas al TDAH, sino también fomentar un entorno educativo más inclusivo y comprensivo. La formación continua de los docentes en técnicas de Mindfulness es crucial para garantizar su adecuada implementación y maximizar sus beneficios tanto para los estudiantes como para toda la comunidad educativa. Al integrar estas prácticas en el aula, se espera no solo mejorar el comportamiento y la atención de los estudiantes, sino también enriquecer la experiencia educativa

general, promoviendo una cultura escolar más positiva y colaborativa.

Desarrollo

Desde una perspectiva teórica, el fenómeno de estas conductas asociadas al Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y su manejo puede analizarse a través de diversas teorías psicológicas que aportan un marco comprensivo para entender las dinámicas en el aula. Una de las teorías más relevantes es la Teoría de la Identidad Social (TIS), desarrollada por Henri Tajfel. Esta teoría se centra en cómo las personas construyen su identidad a partir de su pertenencia a grupos sociales, lo que influye en su autoconcepto y comportamiento (Scandroglio et al., 2008).

En contextos escolares, los estudiantes tienden a agruparse según características como género o rendimiento académico, creando estructuras sociales que moldean sus interacciones. Tajfel identifica tres componentes clave en los comportamientos grupales: categorización, identificación y comparación. Estos elementos organizan el entorno social y pueden influir en la competencia intergrupal (Vargas, 2013).

Por ejemplo, un estudiante con bajo rendimiento puede adoptar una actitud resignada, mientras que uno con alto rendimiento puede mostrar mayor motivación (Guanipa & Angulo, 2020). La percepción de pertenencia afecta la autoestima y puede llevar a comportamientos de favoritismo hacia el grupo propio (Tajfel, 1981; Tajfel y Turner, 1979). Esta teoría proporciona un marco valioso para analizar las dinámicas grupales en las aulas y su relación con las conductas asociadas al TDAH. La categorización social permite

a los estudiantes definir su identidad en función de sus grupos de pertenencia, lo que puede ser particularmente significativo para aquellos que presenten estas conductas, quienes pueden sentirse marginados o diferentes.

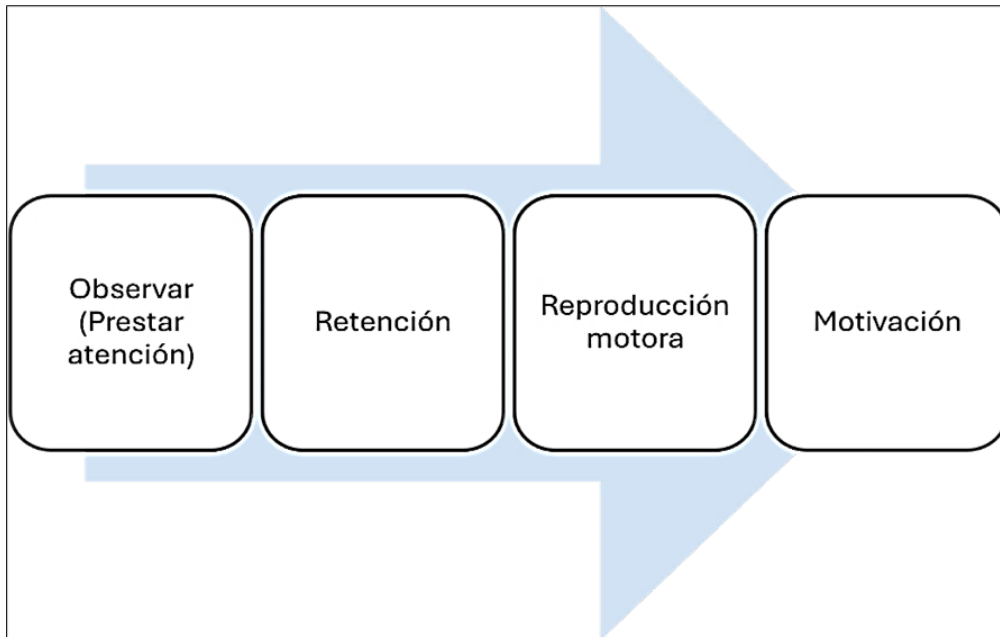
Por otro lado, el condicionamiento operante, propuesto por Edward Thorndike y desarrollado por B.F. Skinner, ofrece una perspectiva complementaria. Este modelo se basa en la asociación entre conducta y consecuencias (Arancibia et al., 2008). Skinner sostiene que, si un comportamiento es seguido por una consecuencia favorable, es más probable que se repita. Este enfoque utiliza refuerzos y castigos para modificar comportamientos. Por ejemplo, el refuerzo positivo añade un estímulo agradable tras una conducta deseada, mientras que el castigo busca disminuir conductas no deseadas. En el contexto del aula de clase, aplicar principios de condicionamiento operante puede ayudar a los docentes a establecer un sistema de recompensas que motive a los estudiantes a mejorar su atención y comportamiento.

La teoría del Aprendizaje Vicario, desarrollada por Albert Bandura, también es crucial para entender cómo los niños aprenden conductas adecuadas en el aula. Esta teoría enfatiza el aprendizaje a través de la observación y se basa en cuatro procesos: atención, retención, reproducción y motivación.

Bandura introduce el concepto de autoeficacia, que influye en cómo las personas enfrentan desafíos (Pereyra et al., 2018). En educación, Bandura subraya la importancia de utilizar modelos de conducta positivos para fomentar el aprendizaje sin necesidad de experimentar directamente las consecuencias (Arancibia et al., 2008). Esto es especialmente relevante para los estudiantes con conductas disruptivas,

quienes pueden beneficiarse al observar comportamientos adecuados en sus compañeros.

Figura 1. Etapas del aprendizaje vicario



Fuente: autoras, fundamentada en (Arancibia, Herrera & Strasser, 2008).

La práctica del Mindfulness ha mostrado ser eficaz en la mejora del control atencional y la regulación emocional en niños con TDAH. Según un estudio realizado por la Unidad del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad del Hospital Sant Joan de Déu Barcelona, se demostró que los niños que participaron en un programa estructurado de Mindfulness durante ocho semanas experimentaron una reducción significativa en síntomas como inatención e impulsividad (Carrera, 2023; Seplacan, 2022). Este programa consistió en sesiones semanales donde los niños aprendieron ejercicios prácticos que podían aplicar también en casa. Los resultados indicaron mejoras no solo en la atención y comportamiento general sino también en aspectos emocionales como la irritabilidad y episodios de enfado.

Esto sugiere que el Mindfulness puede ser una estrategia complementaria efectiva al tratamiento farmacológico tradicional para abordar los síntomas del TDAH. Además, es fundamental considerar cómo estas intervenciones pueden ser implementadas dentro del contexto educativo. Los programas inclusivos deben ser diseñados teniendo en cuenta las necesidades específicas de los estudiantes con hiperactividad, inatención e impulsividad. Esto incluye adaptar el entorno escolar para minimizar distracciones y utilizar técnicas pedagógicas diferenciadas que fomenten un aprendizaje más efectivo.

Por ejemplo, crear un ambiente estructurado donde se establezcan rutinas claras puede ayudar a los estudiantes con conductas asociadas al TDAH a sentirse más seguros y enfocados. Asimismo, incorporar técnicas de Mindfulness dentro del aula no solo los beneficia a ellos, sino también a todos los estudiantes al promover un clima escolar más tranquilo y colaborativo. La formación continua de los docentes sobre estas teorías psicológicas y prácticas efectivas es esencial para garantizar su adecuada implementación. Al integrar estos enfoques teóricos con estrategias prácticas como el Mindfulness, se espera no solo mejorar el comportamiento y la atención de los estudiantes con conductas disruptivas sino también enriquecer la experiencia educativa general. Promover una cultura escolar positiva y comprensiva es clave para atender las necesidades de todos los estudiantes y asegurar su éxito académico y social.

Además, es importante destacar que la colaboración entre docentes, padres y especialistas es fundamental para crear un entorno educativo inclusivo que favorezca el desarrollo integral de todos los estudiantes. La comunicación abierta entre estas partes permite identificar mejor las necesidades individuales y adaptar las estrategias educativas a cada caso particular. Por último, se debe considerar la importancia del apoyo emocional tanto para los estudiantes como para sus familias, ya que estos comportamientos no solo afectan al niño en sí mismo, sino también a su entorno familiar; por lo tanto, ofrecer recursos y orientación a los padres puede ser beneficioso para crear un hogar donde se fomente la atención plena y se apoye el desarrollo emocional del niño.



Diseño metodológico

La investigación se enmarca dentro del paradigma interpretativo, buscando comprender los significados que los docentes otorgan a sus experiencias al aplicar mindfulness para gestionar conductas asociadas al TDAH en el aula. El diseño metodológico es descriptivo-fenomenológico, permitiendo profundizar en estas experiencias mediante encuestas pre y post capacitación. Además, se llevará a cabo una entrevista de retroalimentación con un grupo focal para obtener perspectivas más profundas sobre la implementación de estas técnicas.

El método es inductivo-deductivo, combinando observaciones específicas para formar generalizaciones y contrastando hallazgos antes y después de la capacitación. Se utilizará triangulación de métodos para validar los resultados con información de diversas fuentes.

La recolección de datos será cualitativa, con encuestas semiestructuradas aplicadas a 17 docentes de educación básica primaria de la Institución Educativa Bicentenario de la Independencia en Colombia, seleccionando docentes de diferentes grados que trabajen con estudiantes que presenten conductas asociadas al TDAH. Esto permitirá obtener una visión integral sobre la aplicación del mindfulness en el manejo del TDAH en el aula.

Resultados

La encuesta inicial a docentes reveló que el 41,2% de los encuestados tiene entre 40 y 50 años, lo que sugiere una madurez profesional que puede influir positivamente en la gestión del aula. Este mismo porcentaje también cuenta con entre 15 y 20 años de experiencia docente. Sin embargo, un 82,4% no ha recibido capacitación en técnicas de mindfulness, lo que limita su capacidad para manejar conductas asociadas al TDAH. En cuanto a la frecuencia de estas conductas, el 41,2% reportó observarlas “a veces” y el 35,3% “casi siempre”, destacando problemas como falta de atención, hiperactividad y dificultades para seguir instrucciones. El impacto negativo en el rendimiento académico fue señalado por el 82,4% de los docentes.

Las estrategias utilizadas para enfrentar estas conductas incluyen enfoques de apoyo emocional (41,2%) y refuerzo positivo (35,3%). A pesar de la falta de capacitación en mindfulness, un 52,9% cree que estas técnicas podrían mejorar la atención y concentración de los estudiantes. Las percepciones sobre el ambiente académico fueron diversas: un 35,3% consideró que no había problemas significativos, mientras que un 23,5% lo describió como estresante y un 17,6% percibió el aula como desorganizada. En cuanto a las relaciones entre estudiantes, el 41,2% señaló que eran adecuadas; sin embargo,

un 11,8% reportó baja implicación y competitividad entre ellos. La comunicación entre docentes y estudiantes también presentaba desafíos; un 35,3% describió esta comunicación como “a veces interrumpida”, sugiriendo que las distracciones afectan el flujo comunicativo.

Tras la implementación de técnicas de mindfulness, los resultados fueron muy positivos. Un 81,3% de los docentes manifestó una respuesta favorable hacia estas prácticas por parte de los estudiantes. Los docentes describieron el ambiente académico como motivador (31,3%), armonioso (18,8%) y relajante (18,8%). La comunicación entre docentes y estudiantes mejoró significativamente; un 35,3% reportó una comunicación más empática. Además, un 52,9% notó mejoras en las relaciones interpersonales entre estudiantes.

La implementación de mindfulness mostró eficacia en la gestión de las conductas asociadas al TDAH; un 58,8% de los docentes reportó una disminución en incidentes de agresividad o conflictividad. También se observó una mayor capacidad de concentración y atención en clase (35,3%) y una mejora en la autorregulación emocional (29,4%). Finalmente, un abrumador 93,8% de los docentes recomendó implementar técnicas de mindfulness con otros educadores.

Los grupos focales mostraron avances y desafíos en la implementación de mindfulness. En primer grado, algunos niños respondieron positivamente a los ejercicios de respiración, aunque la atención sigue siendo un problema en aulas grandes. En segundo grado, se notó una mejora en la regulación emocional, pero la falta de interés de algunos alumnos afecta al grupo. En tercer grado, las sesiones contribuyeron a un clima más tranquilo, aunque mantener la atención es un reto. En cuarto grado, el mindfulness fomentó mejor colaboración y escucha, aunque la diversidad del aula dificulta encontrar técnicas adecuadas para todos. En quinto grado, se observaron mejoras en quienes participan regularmente, pero algunos estudiantes muestran resistencia y no ven la utilidad de estas prácticas.

Discusión

Los resultados indican que la implementación de técnicas de mindfulness en el aula ha tenido un impacto positivo significativo tanto en el comportamiento como en el ambiente escolar. La alta proporción de docentes que reportaron mejoras en la comunicación y las relaciones interpersonales sugiere que el mindfulness no solo beneficia a los estudiantes con TDAH sino también a toda la comunidad educativa al fomentar un clima más colaborativo y menos conflictivo.

Sin embargo, persisten desafíos como la resistencia por parte de algunos estudiantes y la dificultad para mantener la atención en aulas grandes. Estos hallazgos resaltan la necesidad de formación continua para los docentes y adaptaciones específicas en las técnicas utilizadas para atender la diversidad del aula. La combinación de enfoques teóricos con prácticas innovadoras como el mindfulness puede ser clave para abordar las complejidades del TDAH y mejorar el aprendizaje general dentro del entorno escolar.

Conclusiones y recomendaciones

La investigación sobre la implementación de mindfulness como estrategia docente para manejar conductas asociadas al TDAH ha mostrado resultados positivos en el ámbito educativo.

Se identificaron herramientas efectivas, como ejercicios de respiración consciente y meditación guiada, respaldadas por una revisión exhaustiva de la literatura científica. Durante la capacitación en la Institución Educativa Bicentenario de la Independencia en Colombia, los docentes aprendieron principios fundamentales del mindfulness, lo que les permitió gestionar mejor las emociones y comportamientos de sus estudiantes.

Los resultados revelaron que un 81,3% de los docentes observaron mejoras en la atención y regulación emocional en los estudiantes, y un 93,8% estaría dispuesto a recomendar estas técnicas. A pesar de algunos desafíos, como mantener la atención en aulas grandes, las sesiones de mindfulness ayudaron a crear momentos de calma y mejorar la colaboración entre los estudiantes. El mindfulness ha demostrado ser una estrategia efectiva que no solo ayuda a manejar conductas desafiantes asociadas al TDAH, sino que también promueve un ambiente escolar más saludable y productivo.

Se recomienda implementar programas de formación continua sobre mindfulness para docentes, que incluyan tanto técnicas básicas como estrategias avanzadas para su aplicación en el aula. Integrar prácticas de mindfulness en el currículo escolar es aconsejable, asignando tiempo específico para ejercicios al inicio o final de las clases y durante transiciones. Fomentar un ambiente inclusivo es esencial; los docentes deben ser capacitados para adaptar las prácticas a diferentes estilos de aprendizaje.

Además, establecer un sistema de evaluación continua para medir la efectividad de las prácticas implementadas es fundamental. Involucrar a las familias mediante talleres sobre mindfulness también puede reforzar los beneficios observados en el aula.

Estas recomendaciones buscan consolidar los logros alcanzados y asegurar que el mindfulness se convierta en una práctica sostenible y efectiva dentro del entorno educativo.

Referencias

- Alcázar-Olan, R. & Rivera, P., (2019) La Respiración Profunda, sus Beneficios y Cuándo Usarla, Universidad Iberoamericana Puebla, Recuperado el 26 de febrero de 2024 en: <https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/4321/La%20Respiraci3n%20Profunda,%20sus%20Beneficios%20y%20Cu3ndo%20Usarla.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Altman, D., (2014) 50 TÉCNICAS DE MINDFULNESS PARA LA ANSIEDAD, LA DEPRESIÓN, EL ESTRÉS Y EL DOLOR, EDITORIAL SIRIO, S.A., I.S.B.N.: 978-84-17399-92-4, Recuperado el 26 de febrero del 2024 en: https://www.budismolibre.org/docs/libros_budistas/50_tecnicas_de_mindfulness.pdf
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (2008). Manual de psicología educativa (6ta edición). Ediciones UC.
- Barkley, R. A. (2014). Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment. Guilford Press.
- Benavides, L., & Benavides, A. (2021). La aplicación del Mindfulness para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Horizontes, Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 5 (21), 207-215. Recuperado el 10 de marzo de 2024 en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642021000500207&script=sci_abstract
- Canto, J., & Moral, F. (2005). El sí mismo desde la teoría de la identidad social. Escritos de Psicología / Psychological Writings, 7, págs. 59-70. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.vi113399>
- Carrera, P. (2020). Mindfulness y su aplicación en el alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Universidad de Sevilla. Recuperado el 10 de marzo de 2024: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/108210/Pilar%20Carrera%20Macarro%20educ.%20Prim%2020..pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Corrales De La Cruz, M. (2023) Breve recorrido por la historia del TDAH. <https://tdah.som360.org/es/articulo/breve-recorrido-historia-tdah>
- Díaz, T., & Alemán, P. (2008). La educación como factor de desarrollo. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (23), 1-15.
- DYLE, 2023, Mindfulness en el contexto escolar. Por qué y cómo. Dyle.es. Recuperado el 18 de noviembre de 2023, de <https://www.dyle.es/mindfulness-en-el-contexto-escolar-por-que-y-como/>
- Figuroa, E., & Barcia, L. (2021). Manejo de las conductas disruptivas en la convivencia estudiantil en la básica superior. Dominio de las Ciencias, 7, 411-432. Recuperado el 18 de mayo de 2024 de: <https://www.semanticscholar.org/paper/Manejo-de-las-conductas-disruptivas-en-la-en-la-Figuroa-Barcia/6a07817237f101f344afc7a0943cf5ce7d26cdc8>
- Guanipa Ramírez, L. F., & Angulo Giraldo, M. Á. (2020). La identidad social en la educación: Hacia una participación ciudadana. Desde el Sur, 12 (1), 155-166. <https://doi.org/10.21142/des-1201-2020-0010>
- Healthy Children.Org. (2023). Causas del TDAH: lo que sabemos hoy. <https://www.healthychildren.org/Spanish/health-issues/conditions/adhd/Paginas/Causes-of-ADHD.aspx>
- Hernández, O., (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. Revista cubana de medicina general integral, 37(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002
- Hidrobo, I. A., & Guerra, J. P. (2021). Propuesta educativa de estrategias didácticas innovadoras para estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Estudio de caso único (Master's thesis, Otavalo). <https://repositorio.uotavalo.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/52000/735/PP-EDU2-2021-032.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Huguet, A. y Alda, Jose A. (2019). Mindfulness for Health (M4H): Programa de mindfulness para niños con TDAH. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu (ed). Recuperado el 10 de marzo de 2024 en: <https://www.sjdhospitalbarcelona.org/es/noticias/estudio-revela-practica-del-mindfulness-es-eficaz-tratamiento-ninos-tdah>
- Instituto de bienestar y desarrollo personal, (2019). Mindfulness para docentes. IBYDAL. Recuperado el 10 de marzo de 2024 en: <https://ibydal.com/servicios/mindfulness-para-educacion/mindfulness-para-docentes/>
- Llanos, L., García, D., González, H., & Puentes, P., (2019). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en niños escolarizados de 6 a 17 años. Pediatría Atención Primaria, 21(83), e101-e108. Epub 09 de diciembre de 2019. Recuperado en 09 de mayo de 2024, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322019000300004&lng=es&tlng=es.
- Martin, I., & Molina Sánchez, I. (2021). El mindfulness como terapia emocional para el alumnado con TDAH en la etapa de primaria. Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad, (11), 62-76. <https://doi.org/10.30827/unes.i11.21956>. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/21956>
- Pereyra Girardi, C. I., Ronchieri Pardo, C. d V., Rivas, A., Trueba, D. A., Mur, J. A., & Páez Vargas, N. (2018). Autoeficacia: Una revisión aplicada a diversas áreas de la psicología. Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBS, 16(2), 299-325. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-21612018000200004&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Rodríguez-Rey, R., & Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers, 384, Article 384. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>
- Scandroglio, B. (2008). La Teoría de la Identidad Social: Una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. Psicothema, 20(núm. 1), 80-89. [https://www.redalyc.org/pdf/727/72720112.pdf#:~:text=La%20Teor%C3%ADa%20de%20la%20Identidad%20Social%20\(TIS\)%20ha%20sido%20uno](https://www.redalyc.org/pdf/727/72720112.pdf#:~:text=La%20Teor%C3%ADa%20de%20la%20Identidad%20Social%20(TIS)%20ha%20sido%20uno)
- Seplacan, A. (2022). Autorregulación emocional: Mindfulness para niños con NEE (TDAH) en educación primaria. Universidad de Almería, España. https://www.researchgate.net/publication/364661737_AUTOREGULACION_EMOCIONAL_MINDFULNESS_PARA_NINOS_CON_NEE_TDAH_EN_EDUCACION_PRIMARIA
- Tajfel, H. (1981). Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology. Cambridge University Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). "An Integrative Theory of Intergroup Conflict". En W. G. Austin y S. Worchel (Eds.), The Social Psychology of Intergroup Relations (pp. 33-47). Brooks/Cole.
- Vargas Fernández, D. (2013). Agentes del proceso comunitario (MF1020_3). Certificados de profesionalidad. Dinamización comunitaria (SSCB0109). EDITORIAL CEP.
- Vélez, C., & Vidarte, J., (2012). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), una problemática a abordar en la política pública de primera infancia en Colombia. Revista de Salud Pública, 14(Suppl. 2), 113-128. Retrieved May 08, 2024, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-00642012000800010&lng=en&tlng=es.
- Viladot Presas, M. Á. (2010). Lengua y comunicación intergrupala (1ra edición). Editorial UOC.
- Zylowska, L., Ackerman, D. L., Yang, M. H., et al. (2008). Mindfulness meditation training in adults and adolescents with ADHD: A feasibility study. Journal of Attention Disorders, 11(6), 737-746.

Incidencia de la práctica pedagógica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje para estudiantes con discapacidad intelectual del grado cuarto de la Institución Educativa Café Madrid de Bucaramanga

Autores

Johanna Carolina Pino Álvarez
Karem Yurieth Galvis Sanabria
Karoll Slendy Ruiz Mancipe

Título del proyecto:

Incidencia de la práctica pedagógica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje para estudiantes con discapacidad intelectual del grado cuarto de la Institución Educativa Café Madrid de Bucaramanga.

Programa académico:

Maestría en educación para la inclusión y la discapacidad.

Líder del proyecto:

Diego Fernando Silva Prada

Correo electrónico:

dsilvapr@uniminuto.edu.co



Resumen

Este proyecto de investigación busca mejorar las prácticas pedagógicas en la enseñanza de estudiantes con discapacidad intelectual en grado 4 de la Institución Educativa Café Madrid, en Bucaramanga. El estudio analiza las limitaciones de las prácticas tradicionales, proponiendo un plan de formación para docentes enfocado en metodologías inclusivas y en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El enfoque metodológico adoptado fue mixto, a través de encuestas, observaciones y entrevistas. La investigación demuestra que la capacitación docente en prácticas inclusivas es clave para asegurar un entorno educativo accesible, equitativo y de alta calidad para todos los estudiantes.

Palabras clave

Discapacidad intelectual, DUA, educación inclusiva, formación, contexto.

Abstract

This research project seeks to improve pedagogical practices in the teaching of students with intellectual disabilities in grade 4 of the Educational Institution Café Madrid, in Bucaramanga. The study analyzes the limitations of traditional practices, proposing a training plan for teachers focused on inclusive methodologies and Universal Design for Learning (UDL). The methodological approach adopted was mixed, through surveys, observations and interviews. The research demonstrates that teacher training in inclusive practices is key to ensuring an accessible, equitable and high quality educational environment for all students.

Keywords

Intellectual disability, UDL, inclusive education, training, context.

Introducción

Con esta investigación se reconocieron de manera científica las barreras que imposibilitan, en la educación básica y media, el libre desarrollo del aprendizaje a personas en condición de discapacidad, específicamente, teniendo en cuenta que, desde las prácticas pedagógicas, se pueden encontrar estrategias que faciliten el aprendizaje significativo en población con discapacidad intelectual de cuarto año de primera matriculados en la institución Educativa Café Madrid del municipio de Bucaramanga. El objetivo principal fue mejorar la praxis pedagógica en los procesos de enseñanza

y de aprendizaje para estudiantes en condición de discapacidad intelectual, en el marco de la educación con calidad inclusiva y equitativa, disminuyendo las barreras que estos estudiantes vivencian en el entorno educativo.

La institución en donde se llevó a cabo la investigación cuenta con 55 docentes y aproximadamente 1500 estudiantes, los cuales desarrollaron sus actividades en dos jornadas académicas, en la mañana bachillerato y en la tarde primaria. Esta población, profesoral y estudiantil será la beneficiada de los alcances y resultados de esta investigación. Esta intervención se desarrolló dentro del marco de la educación inclusiva, equitativa y de calidad, buscando optimizar las metodologías de enseñanza para garantizar una educación accesible para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones. El proceso de intervención se estructuró en tres fases: diagnóstico, formación docente y evaluación de resultados. Se implementaron técnicas como encuestas pre y post-test a los docentes, observaciones de clase y entrevistas, para evaluar el conocimiento previo de los docentes sobre la inclusión y su evolución después de las intervenciones formativas.

Los tres objetivos del proyecto fueron alcanzados de manera exitosa, con la identificación de las prácticas pedagógicas actuales, la implementación de un plan de formación centrado en metodologías inclusivas, y la evaluación del impacto de estas intervenciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados evidenciaron una mejora significativa en las competencias pedagógicas de los docentes y en la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual en las actividades académicas. La investigación permitió demostrar que la capacitación docente en prácticas pedagógicas inclusivas es fundamental

para promover un entorno educativo equitativo y accesible, favoreciendo el desarrollo académico y social de los estudiantes con discapacidad intelectual.

En los últimos años, la educación inclusiva ha adquirido gran relevancia a nivel mundial, y en Colombia, ha sido respaldada por políticas públicas que promueven el derecho de los estudiantes con discapacidad intelectual a recibir una educación de calidad en aulas regulares. Sin embargo, a pesar de los avances, persisten desafíos en la implementación efectiva de prácticas pedagógicas que aborden las necesidades específicas de este grupo de estudiantes. Este estudio pretende contribuir a mejorar estas prácticas, proporcionando evidencia empírica sobre su impacto y proponiendo nuevas estrategias pedagógicas adaptadas a las realidades del aula.

Desarrollo

La investigación parte por analizar los fundamentos teóricos y prácticos que la respaldan a partir de prácticas pedagógicas inclusivas en instituciones educativas colombianas, enfocándose en la necesidad de superar barreras físicas, actitudinales y pedagógicas para garantizar una educación equitativa. Se han explorado múltiples investigaciones que abordan la educación inclusiva, evidenciando retos y estrategias aplicadas en contextos diversos. Por ejemplo, en la Escuela Normal Superior de Charalá, un estudio cualitativo etnográfico identificó carencias en las prácticas inclusivas y subrayó la necesidad de formación docente específica. De igual forma, en Los Santos, se desarrollaron lineamientos curriculares para niños con discapacidad, concluyendo que un currículo centrado en el desarrollo crítico y emocional es esencial para su autonomía. En el Instituto Santo Ángel de Bucaramanga, se detectaron barreras

actitudinales y falta de recursos como principales desafíos para la inclusión, reflejando problemáticas similares en otras instituciones de Santander. Además, investigaciones en Puerto Wilches destacan la falta de compromiso estatal y parental como obstáculos para implementar políticas inclusivas de manera efectiva.

El objetivo principal de la investigación en la Institución Educativa Café Madrid fue mejorar las prácticas pedagógicas para garantizar una educación inclusiva, apoyándose en el Modelo Social de la Discapacidad y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

El Modelo Social de la Discapacidad, desarrollado por Linton (1998) y complementado por autores como Oliver (1990) y Shakespeare (2006), redefine la discapacidad como una construcción social donde las barreras estructurales son las responsables de la exclusión. Este modelo impulsa la transformación de entornos y actitudes para eliminar obstáculos físicos, sociales y culturales, promoviendo la participación plena de las personas con discapacidad. En el ámbito educativo, implica la necesidad de adaptar las escuelas para que sean espacios inclusivos.

Por otro lado, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece una guía práctica para atender la diversidad estudiantil. Este enfoque, basado en principios neurocientíficos, propone eliminar barreras al aprendizaje a través de estrategias flexibles que incluyan múltiples medios de representación, acción y expresión, además de opciones para motivar y comprometer a los estudiantes. Según Hall, Meyer y Rose (2012), su implementación beneficia tanto a estudiantes con discapacidad como al colectivo general, creando ambientes que valoren la diversidad.



En el contexto del Colegio Café Madrid, el Modelo Social de la Discapacidad y el DUA convergen para transformar las prácticas educativas. Este proceso requiere la formación continua del profesorado, promoviendo competencias en estrategias pedagógicas inclusivas y un cambio cultural hacia la aceptación y valoración de la diversidad. La capacitación debe enfocarse en adaptar materiales, currículos y metodologías, además de fomentar el uso de tecnologías y recursos accesibles. La investigación también resalta la importancia de diseñar

entornos accesibles que promuevan la autonomía de los estudiantes. Según Imrie (2001), el entorno físico puede ser tanto una barrera como un catalizador de inclusión. Por ello, es fundamental garantizar que los espacios escolares sean inclusivos desde el diseño arquitectónico hasta las dinámicas pedagógicas. Asimismo, el trabajo en el Colegio Café Madrid refuerza la relevancia de un enfoque interdisciplinario para abordar la discapacidad, como lo plantea Goodley (2011). Esto implica combinar perspectivas sociales, pedagógicas y políticas para generar cambios significativos en las prácticas educativas.

El Modelo Social de la Discapacidad también pone énfasis en la participación activa de la comunidad educativa en la construcción de una cultura inclusiva.

Esto abarca la sensibilización de los docentes, la colaboración con familias y el diseño de políticas internas que respalden la equidad. Por su parte, el DUA aporta herramientas específicas para garantizar el aprendizaje efectivo de todos los estudiantes, eliminando barreras de acceso al contenido, expresión y motivación. La implementación del DUA en el Colegio Café Madrid debe ser evaluada de manera continua mediante indicadores clave, como el progreso académico, la participación en actividades extracurriculares y el bienestar emocional de los estudiantes. Además, se deben establecer mecanismos de retroalimentación para ajustar y mejorar las prácticas inclusivas en función de las necesidades de los alumnos.

La inclusión educativa, como señala la UNESCO (2013, 2020), es un proceso dinámico que busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, puedan participar y alcanzar su máximo potencial. En este sentido, el Colegio Café Madrid se

compromete a integrar estos enfoques en su modelo pedagógico, promoviendo una educación de calidad que respete y valore la diversidad. El desarrollo de competencias socioemocionales, el aprendizaje activo y la diferenciación curricular son estrategias fundamentales para fomentar una cultura escolar inclusiva. Según Tomlinson (2001) y CASEL (2019), estas prácticas no solo facilitan el aprendizaje, sino que también refuerzan las relaciones positivas en el aula, promoviendo el respeto mutuo y el trabajo en equipo.

El Modelo Social de la Discapacidad y el DUA destacan que la discapacidad no debe ser vista como una limitación intrínseca, sino como el resultado de barreras sociales y culturales que pueden y deben ser eliminadas. Este enfoque requiere un compromiso colectivo para transformar la educación en un espacio verdaderamente equitativo, donde cada estudiante tenga las mismas oportunidades de aprender y crecer. La implementación de políticas inclusivas y la integración de estrategias pedagógicas innovadoras en el Colegio Café Madrid no solo beneficiarán a los estudiantes con discapacidad, sino que enriquecerán la experiencia educativa de toda la comunidad escolar, promoviendo un entorno donde se valore la diversidad y se fomente el desarrollo integral de todos los individuos.

El marco legal en educación inclusiva establece derechos y políticas clave a nivel internacional y nacional. En países como Canadá y Finlandia, se promueve la inclusión mediante leyes y recursos que garantizan la educación para todos, incluyendo planes pedagógicos individualizados y ambientes menos restrictivos. En Colombia, leyes como la 1346 de 2009 y la 1618 de 2013, y decretos como el 366 de 2009 y el 1421 de 2017, aseguran el acceso a la educación para

personas con discapacidad, promoviendo ajustes razonables, formación docente y eliminación de barreras. Estas normativas buscan garantizar la igualdad, inclusión y participación plena en el ámbito educativo.

Diseño metodológico

El diseño metodológico se basa en un enfoque de investigación mixto, que combina métodos cualitativos y cuantitativos para analizar el impacto de las prácticas pedagógicas en estudiantes con discapacidad cognitiva del cuarto grado de la Institución Educativa Café Madrid de Bucaramanga. Este enfoque permite una visión integral del fenómeno mediante la triangulación de datos, recolectados a través de observaciones, encuestas y talleres. El estudio se desarrolla como un caso colectivo, contextualizando las prácticas pedagógicas y sus efectos en un entorno real. La población incluye estudiantes y docentes de cuarto grado, pertenecientes a comunidades vulnerables del barrio Café Madrid.

Los instrumentos incluyen observaciones directas, encuestas a docentes y talleres con estudiantes, diseñados para captar experiencias y evaluar la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Este marco promueve estrategias inclusivas adaptadas a la diversidad estudiantil. La investigación se organiza en fases: diagnóstico inicial mediante pretest, implementación de formación en DUA, evaluación de resultados con postest y sistematización de recursos pedagógicos efectivos. Se asegura la validez mediante análisis temático y triangulación de datos, respetando consideraciones éticas como la confidencialidad. Los resultados esperan identificar prácticas inclusivas efectivas y áreas de mejora, contribuyendo al desarrollo de estrategias pedagógicas

equitativas en la institución.

Resultados

De acuerdo con el estudio realizado, se destacó la participación del total de docentes del grado cuarto, en la aplicación de cada uno de los objetivos. Primero, se aplicó una encuesta a las docentes, como pretest para conocer sus conocimientos y actitudes sobre la inclusión educativa. Luego, se realizó una observación directa no participante en las aulas para identificar las estrategias pedagógicas utilizadas por las docentes al atender la diversidad, antes de implementar un plan de formación docente basado en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Finalmente, se llevaron a cabo talleres con los estudiantes con discapacidad intelectual para evaluar su desempeño en un entorno inclusivo, promoviendo su autoestima y participación.

Por consiguiente, en el desarrollo del primer objetivo, se encontró que un 83% de las docentes encuestadas ha recibido capacitación en educación inclusiva y un 17% aún no ha recibido formación específica en este campo, lo que representa un reto para asegurar que todos los estudiantes reciban una atención de calidad, también, revela que un 50% de las docentes encuestadas se siente “totalmente seguro” en su capacidad para adaptar sus métodos de enseñanza a las necesidades de estudiantes con discapacidad intelectual, pero, un 17% de los docentes manifestó sentirse “poco seguro”, lo que evidencia la necesidad de seguir fortaleciendo dicha formación. Por otro lado, en los hallazgos de las observaciones de clase, a través de la implementación del segundo objetivo, reflejan aspectos de mejora en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, pues, se observó un uso limitado de

recursos multisensoriales, adaptaciones curriculares inconsistentes, y una necesidad de fomentar más la participación y la autonomía de los estudiantes con discapacidad intelectual. Finalmente, con la implementación de los talleres DUA se evidenció disposición, interés, motivación y una gran participación de los estudiantes, y las docentes tuvieron en cuenta la importancia de brindar a sus estudiantes, caracterizados o no, todas aquellas herramientas que facilitaron y promovieron su participación durante la ejecución de las actividades, tal cual, como se evidenció en las conclusiones del taller de formación a las docentes sobre DUA, pues, se deben promover ambientes de innovación y apoyo constante, donde los docentes se sientan respaldados para experimentar con nuevas tecnologías y donde se valoren los errores como oportunidades de aprendizaje.

Discusión

Este proyecto ha puesto de manifiesto que la formación docente en metodologías inclusivas, especialmente a través del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), tiene un impacto significativo en las prácticas pedagógicas y en la creación de entornos educativos más inclusivos.

A través de la implementación de este modelo, los docentes mostraron un aumento en su confianza y competencia para adaptar tanto los contenidos como las estrategias de enseñanza, lo que permitió un acceso más equitativo al aprendizaje para todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad intelectual. Un hallazgo crucial es que, cuando los docentes se sienten capacitados, logran generar un ambiente más inclusivo y receptivo, lo que impacta positivamente en la participación y motivación de los estudiantes con

discapacidad. Sin embargo, también se identificaron desafíos, como la variabilidad en la implementación de las estrategias inclusivas, lo cual está estrechamente relacionado con las diferencias en la experiencia previa de los docentes. Además, la falta de recursos especializados y la sobrecarga laboral fueron barreras significativas que dificultaron la personalización adecuada de los materiales y actividades, limitando la capacidad de crear un entorno plenamente accesible. Estos hallazgos destacan la necesidad de que las instituciones educativas no solo ofrezcan formación continua, sino también apoyos institucionales que ayuden a reducir las barreras para implementar prácticas inclusivas de manera consistente.

Conclusiones y recomendaciones

Este proyecto ha demostrado que una formación docente continua y especializada en educación inclusiva, basada en enfoques como el DUA, mejora significativamente las prácticas pedagógicas y fomenta un aula más equitativa. Al empoderar a los docentes con herramientas para adaptar los contenidos y las estrategias de enseñanza, se logra una mayor participación de todos los estudiantes, incluyendo a aquellos con discapacidad intelectual, quienes se sienten más incluidos y motivados a participar activamente en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, el estudio también señala que la falta de recursos especializados y la sobrecarga laboral de los docentes son obstáculos para la implementación plena de estas estrategias, lo que limita su efectividad. Por tanto, se recomienda que la institución educativa, junto con las autoridades educativas, proporcionen recursos adecuados y tecnología accesible que respalden estas prácticas

inclusivas. Además, es fundamental que la formación en metodologías inclusivas sea un proceso continuo y no aislado, ya que esto permite que los docentes puedan integrar de manera más efectiva las estrategias de enseñanza y adaptación a las necesidades de sus estudiantes. Para el futuro, es importante profundizar en investigaciones que evalúen la sostenibilidad y el impacto de estas prácticas a largo plazo, así como en estudios que analicen su efecto en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad. Finalmente, se debe trabajar en crear un sistema de apoyo que facilite la colaboración entre docentes, promueva la mentoría y asegure que la inclusión sea una responsabilidad compartida entre todos los miembros de la comunidad educativa.



Referencias

- Ainscow, M. (2020). El desarrollo de escuelas inclusivas. Morata.
- Alvear, S. P. U., y Alvear, L. M. U. (2019). Educación inclusiva y su incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje de niños de baja visión. Importancia del material didáctico. Revista San Gregorio, 29. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i29.648>
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2020). Intellectual disability. <https://www.aaidd.org/intellectual-disability>
- Bandura, A. (2018). Autoeficacia: Cómo influye en el aprendizaje y la motivación. Editorial Psicológica.
- Barrera, J., y Martínez, C. (2020). Estrategias de capacitación docente para la inclusión en el aula. Editorial Educativa.
- Beltrán Esparza, DA, y Gutiérrez Pérez, MV (2023). El DUA como agente transformador de la práctica pedagógica en séptimo grado en el colegio Argelia. Universidad de los Andes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/585d796d-34e6-4319-b6b2-c2ac1c6dfef4/content>.
- Carmen, A. P. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. Redined. <https://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>
- Carrillo Sierra, S. M., Forgiony Santos, J. O., Rivera Porras, D. A., Bonilla Cruz, N. J., Montanez Torres, M. L., y Alarcón Carvajal, M. F. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. Link: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p15.pdf>
- CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines. Center for Applied Special Technology. Recuperado de <https://udlguidelines.cast.org>
- Castillo, R. G. C., y Ruíz, M. J. B. (2019). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. Alteridad, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2020). Intellectual disability. https://www.cdc.gov/ncbddd/actearly/pdf/parents_pdfs/intellectualdisability.pdf
- Clavijo Castillo, R. G., y Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. Alteridad. Revista de Educación, 15(1), 113-124.
- Darling-Hammond, L., y Rothman, R. (2019). Teacher education and the development of socioemotional competencies. Teaching Education, 30(3), 241-254. <https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1609543>
- De Espinosa, I. P. L., Martínez, Y. M., y Seijo, J. C. T. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. Profesorado, 23(4), 128-151. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.9468>
- Departamento Administrativo de la Función Pública. (2017). Decreto 1421 de 2017. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=87040
- Díaz Anaya, M. (2021). Estrategias didácticas, pedagógicas y comunitarias para mitigar las barreras de aprendizaje existentes en el proceso educativo de los estudiantes en condición de discapacidad del Instituto Santo Ángel de Bucaramanga (Disertación doctoral, Corporación Universitaria Minuto de Dios).
- Díaz, M., y Herrera, A. (2019). Colaboración interdisciplinaria en contextos educativos inclusivos. Revista de Innovación Educativa, 14(2), 69-78.
- Díaz-Piñeres, A., Bravo-Rueda, C., y Delgado, G. E. S. (2020). Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del decreto 1421 del 2017. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 22(34). <https://doi.org/10.19053/01227238.982>
- Doria-Dávila, D. P., y Manjarrés-Rodelo, M. M. (2020). Educación inclusiva: programa de sensibilización en una institución educativa de Sincelejo-Sucre. RHS-Revista Humanismo y Sociedad, 8(1), 6-21. <https://doi.org/10.22209/rhs.v8n1a01>
- Dowdy, C. A. (2019). Person-centered planning in schools: Foundations, processes, and outcomes. Guilford Press.
- Dueñas Buey, M. (2020). Diseño Universal para el Aprendizaje: Fundamentos y aplicaciones. Narcea.

Dueñas Buey, M. L. (2020). La educación inclusiva y el ajuste de herramientas didácticas. Editorial Educativa. <https://www.editorialeducativa.com/libro>

Escartín, E. F. (2022). La variabilidad neuronal y el diseño universal para el aprendizaje (DUA). *Journal Of Neuroeducacion*, 3(1). <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.38611>

Espinosa Dávila, J., y Valdebenito Zambrano, V. (2016). Explorar las concepciones de los docentes respecto al proceso de educación inclusiva para la mejora institucional. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 195-213.

Fernández-Batanero, J. (2020). Estrategias inclusivas en el aula: Claves para el desarrollo profesional docente. Pirámide.

García, M., y López, A. (2021). Recursos y materiales didácticos para la educación inclusiva. Aljibe.

Gil Alarcón, M. A., y Yepes Olivares, E. K. (2022). Incidencia del enfoque del diseño universal de aprendizaje—DUA—en el mejoramiento del proceso de comprensión lectora de los estudiantes del grado segundo C de la Institución Educativa Bomboná del municipio de Puerto Berrio, Antioquia, Colombia (Doctoral dissertation, Universidad UMECIT).

Gómez, K. S. S. (2021). Perfil del docente para la implementación de la Educación Inclusiva. *Ciencia Latina*, 5(2), 1408-1421. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i2.336

López, F., y García, E. (2021). Capacitación docente y prácticas inclusivas: Mejorando la intervención en el aula. *Estudios sobre Educación y Diversidad*, 19(4), 52-61.

Martínez, A. (2016). El uso de tecnologías en la educación inclusiva: oportunidades y desafíos. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(3), 45-60.

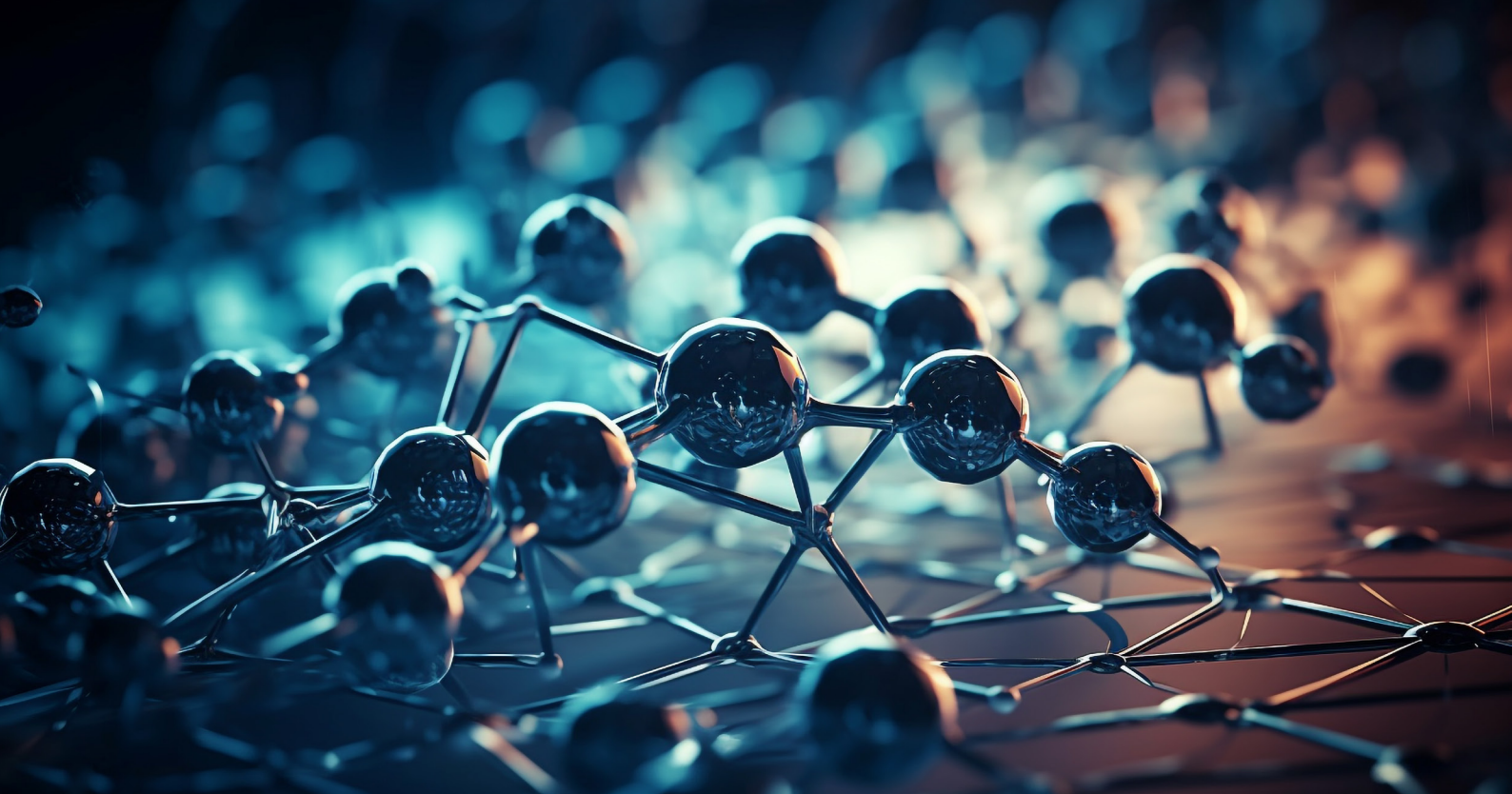
Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 1278 de 2002. Por el cual se establece el estatuto de profesionalización docente. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-114960_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación. (2020). La inclusión educativa en las escuelas: Manual para docentes. Editorial del Ministerio de Educación.

Oliver, M. (1990). "The Politics of Disablement: A Sociological Approach." *Disabil Handicap Soc*, 5(2), 101-115.

Rose, D., Harbour, W., Johnston, C., Daley, S., & Abarbanell, L. (2006) en "Universal design for learning in postsecondary education: Reflections on principles and their application" reflexionan sobre los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y su aplicación en la educación postsecundaria.

Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203640098>



Diseño de un Prototipo Dispositivo Electrónico para la Enseñanza de los Alcanos, Alquenos y Alquinos en Química Orgánica: estudio de caso, persona con sordoceguera

Autores

Johanna Carolina Pino Álvarez
Karem Yurieth Galvis Sanabria
Karoll Slendy Ruiz Mancipe

Título del proyecto:

Diseño de un Prototipo Dispositivo Electrónico para la Enseñanza de los Alcanos, Alquenos y Alquinos en Química Orgánica: estudio de caso, persona con sordoceguera.

Programa académico:

Maestría en Educación para la Inclusión y la Discapacidad.

Líder del proyecto:

Mg. Angélica Nohemy Rangel Pico

Correo electrónico:

lina.salazar-n@uniminuto.edu.co
adriana.martinez-ce@uniminuto.edu.co
erika.sarmiento@uniminuto.edu.co

Resumen

La identificación de barreras para el aprendizaje en personas con sordoceguera es crucial ya que esto permitirá poder diseñar estrategias de inclusión educativa. Este estudio analiza los desafíos enfrentados por [A], mediante una encuesta y el set de Washington, evaluando condiciones y limitaciones en su proceso educativo. Como resultado, se propone un prototipo de dispositivo electrónico accesible que integra tecnologías hápticas para superar a futuro barreras de aprendizaje, mejorando la comprensión y el acceso al conocimiento de personas con discapacidades sensoriales.

Palabras claves

Sordoceguera, inclusión, tecnologías adaptativas, educación inclusiva, barreras de aprendizaje.

Abstract

The identification of barriers to learning in people with deafblindness is crucial since this will allow us to design educational inclusion strategies. This study analyzes the challenges faced by [A], through a survey and the entire Washington, evaluating conditions and limitations in their educational process. As a result, a prototype of an accessible electronic device is proposed that integrates haptic technologies to overcome learning barriers in the future, improving the understanding and access to knowledge of people with sensory disabilities.

Keywords

Deafblindness, inclusion, adaptive technologies, inclusive education, learning barriers.

Introducción

La educación inclusiva garantiza igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades sensoriales. No obstante, las personas en particular aquellas con sordoceguera, enfrentan barreras significativas para acceder al conocimiento. Según el informe de la Organización Mundial de la Salud, más del 2% de la población mundial presenta algún grado de sordoceguera, lo que limita su acceso a disciplinas que dependen de representaciones visuales complejas (Ramírez & González, 2020).

Esta situación plantea desafíos específicos en la enseñanza, la falta de recursos pedagógicos adecuados para estudiantes con discapacidades sensoriales genera exclusión académica, afectando su desarrollo profesional y social (Hernández & Castillo, 2021). En este contexto, la investigación que se presenta tiene como objetivo diseñar un prototipo de dispositivo electrónico que facilite el aprendizaje de conceptos a personas sordociegas, permitiendo a estudiantes con sordoceguera superar algunas de las barreras de aprendizaje. El estudio se enmarca en principios del diseño universal de aprendizaje y la educación inclusiva, proponiendo una solución tecnológica mediante el uso de interfaces hápticas que permitan a los estudiantes con sordoceguera interactuar de manera efectiva con la información académica. Estas tecnologías permiten transformar conceptos abstractos en estímulos comprensibles para las personas con discapacidades sensoriales, fomentando su desarrollo cognitivo y social (Lozano, 2020).

La metodología aplicada en esta investigación se centró en el estudio de caso de la persona [A] con sordoceguera, específicamente con el síndrome de Usher tipo 3, que presenta pérdida auditiva y visual progresiva. La propuesta tecnológicabuscabordarlas limitaciones tradicionales de la enseñanza, ofreciendo una solución adaptada que combina estímulos táctiles y visuales, adaptando la información para hacerla accesible y comprensible. Este enfoque responde a la necesidad urgente de herramientas inclusivas en la enseñanza (Oliveira & Martins, 2020). La recopilación de datos incluye una encuesta y el análisis del set de Washington, cuyos resultados fundamentan el diseño del prototipo.

Desarrollo

Tabla 1.

| | |
|-------------------------------------|--------------------------|
| ¿Depende económicamente de alguien? | Sí, depende de su madre. |
|-------------------------------------|--------------------------|

La dependencia económica de [A] hacia su madre puede ser vista desde la perspectiva de Vygotsky, quien enfatiza la importancia del entorno social y cultural en el desarrollo de una persona. Según Vygotsky (1978), “el desarrollo cognitivo no se produce de manera aislada, sino que depende en gran medida de la interacción social y el apoyo recibido” (p. 57). La dependencia económica hacia su madre puede entenderse como una forma de apoyo social clave para la persona con discapacidad. Esto implica que la madre no solo cubre las necesidades básicas, sino que también actúa como un puente entre la persona y el mundo exterior, facilitando su bienestar.

Tabla 2.

| | |
|---------------------------------|--|
| ¿En la actualidad tiene empleo? | No, no tiene empleo formal. Ayuda en la finca con pollos y ganado. |
|---------------------------------|--|

Según las preguntas ¿En la actualidad tiene empleo? Cuya respuesta fue, No, no tiene empleo formal. Ayuda en la finca con pollos y ganado. El hecho de que [A] no tenga un empleo formal y ayude en actividades rurales, como cuidar pollos y ganado, podría ser interpretado bajo las teorías de Charles Usher, quien estudió el impacto de la sordoceguera en la autonomía. Según Usher (2001), “las personas con sordoceguera enfrentan barreras significativas para acceder a empleos formales debido a la falta de apoyos específicos, formación adecuada y accesibilidad” (p. 112). En este caso, su rol en la finca puede ser una forma de mantenerse activo, pero la falta de un empleo formal revela las limitaciones estructurales y sociales que enfrentan las personas con discapacidad en entornos rurales o socioeconómicos bajos.

Tabla 3.

| | |
|----------------------------------|--|
| ¿Ha desertado de algún programa? | Sí, desertó de la universidad después de dos semestres por sus dolores de cabeza |
|----------------------------------|--|

Con respecto a la pregunta ¿Ha desertado de algún programa?, su respuesta fue Sí, desertó de la universidad después de dos semestres por sus dolores de cabeza. El abandono de la universidad tras dos semestres debido a dolores de cabeza puede ser analizado desde el enfoque de Helen Keller. Keller, quien también fue una persona sordociega, destacó la importancia de los apoyos adecuados para que las personas con discapacidades sensoriales puedan alcanzar la educación superior. Según Keller (1903), “la educación para las personas sordociegas requiere de herramientas accesibles y tecnologías de apoyo que permitan superar las barreras impuestas por la discapacidad” (p. 128). En este caso, la deserción universitaria podría haber sido evitada si se hubieran brindado los apoyos necesarios para manejar las condiciones de salud y las barreras comunicativas del individuo.

Tabla 4.

Set de Washington

| | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|-------------------------|--|--|
| A continuación, se relaciona el set de Washington, análisis realizado en el caso de estudio de la persona [A], especificando las opciones de respuesta | | | | | |
| Opciones | [NO] ninguna dificultad. | [Sí], cierta dificultad. | [Sí], mucha dificultad. | No puedo ver/oír en absoluto. / No puedo realizar esta actividad | Mucha dificultad para ver y oír, posiblemente un código 3 o 4. |

Tabla 5.

| | |
|--|------------------------------------|
| ¿Tienes alguna condición que requiere un apoyo para moverte, comprender, comunicarte, ver u oír? | Sí, requiere apoyo para ver y oír. |
|--|------------------------------------|

De acuerdo con el siguiente cuestionamiento ¿Tienes alguna condición que requiere un apoyo para moverte, comprender, comunicarte, ver u oír? La respuesta proporcionada por parte de [A] fue Sí, requiere apoyo para ver y oír. Finalmente, el análisis de las dificultades para ver, oír y comunicarse es crucial en la comprensión de la situación. Vygotsky podría argumentar que las dificultades para comunicarse no solo afectan el desarrollo individual, sino que también limitan las interacciones sociales y el aprendizaje, ya que, para él, “el lenguaje es una herramienta fundamental en la mediación del pensamiento” (Vygotsky, 1978, pág.57). Además, Keller destacó la importancia de encontrar medios alternativos de comunicación, como el Braille o el lenguaje de señas táctil, para superar estas barreras. Si bien no se especifica si la persona usa algún sistema de comunicación alternativo, es evidente que la falta de adaptaciones agrava su aislamiento y dificulta su inclusión.

Tabla 6.

| | |
|---|--------------------------------------|
| ¿Tiene dificultad para oír, incluso cuando usa un audífono? | Sí, tiene mucha dificultad para oír. |
|---|--------------------------------------|

A la luz de **Helen Keller**, quien superó barreras significativas a pesar de la sordoceguera, se resalta cómo el uso de métodos sensoriales alternativos (como el tacto y el sentido kinestésico) puede ayudar a las personas con estas dificultades a interactuar con el mundo. Sin embargo, para personas que, como en este caso, tienen una pérdida auditiva significativa, la adaptación y el aprendizaje requieren más que un audífono. Keller misma demostró que las soluciones van más allá de dispositivos, al integrar el apoyo de personas capacitadas en lenguaje táctil.

Desde la perspectiva de **Charles Usher**, la combinación de pérdida auditiva y visual representa desafíos únicos en la comunicación. Los dispositivos como audífonos no

siempre restauran la audición funcional en casos graves, por lo que muchas personas deben adaptarse con estrategias comunicativas alternativas, como el uso de guías táctiles o asistencia constante.

Tabla 7.

| | |
|---|---|
| ¿Tiene dificultad para caminar o subir escalones? | No se menciona dificultad para caminar o subir escalones. |
|---|---|

Tabla 8.

| | |
|--|---|
| ¿Tiene dificultad para comunicarse, por ejemplo, entender a los demás o que lo entiendan a usted, cuando se usa un lenguaje normal (habitual)? | Sí, tiene dificultad para comunicarse debido a sus problemas auditivos y de visión, pero no se especifica si usa un lenguaje alternativo. |
|--|---|

Para **Vygotsky**, la comunicación y el desarrollo del lenguaje están profundamente ligados al entorno social. En el caso de alguien con deficiencias auditivas y visuales, la falta de herramientas de comunicación adecuadas puede limitar significativamente el desarrollo de habilidades de interacción. Vygotsky argumenta que el lenguaje no es solo una herramienta de comunicación, sino también de pensamiento y desarrollo cognitivo. La ausencia de un lenguaje accesible (como lenguaje de señas o táctil) puede resultar en una limitación tanto comunicativa como cognitiva, al restringir la interacción y el aprendizaje.

Desde la visión de **Van Dijk**, quien trabajó con personas con sordoceguera, la comunicación para alguien con estas características debe estar adaptada a sus habilidades sensoriales. Van Dijk enfatiza la necesidad de crear un “lenguaje común” basado en las experiencias sensoriales disponibles, ya que la comunicación no puede basarse en el lenguaje habitual. En este caso, la falta de un lenguaje alternativo adaptado puede llevar a dificultades para comprender y expresar ideas efectivamente, afectando así la capacidad para interactuar con los demás.

Diseño metodológico

La investigación siguió un enfoque cualitativo, empleando el método de estudio de caso para evaluar la efectividad de un prototipo tecnológico diseñado para una persona con sordoceguera causada por el síndrome de Usher. Se recopilaban datos mediante observaciones directas, entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos sobre enseñanza inclusiva y tecnologías adaptativas (Rodríguez & Pérez, 2019).

El sujeto del estudio, identificado como [A], nació en 1979 y enfrentó múltiples complicaciones médicas desde su gestación debido a un tratamiento inapropiado contra la tuberculosis durante el embarazo. Su diagnóstico de síndrome de Usher tipo 3, una condición genética que afecta la audición y la visión, se confirmó tras años de problemas de salud y pérdida progresiva de capacidades sensoriales.

La investigación también consideró el contexto social y emocional de [A], quien ha encontrado propósito en actividades rurales, mejorando su calidad de vida. Este enfoque integral permitió evaluar tanto las dimensiones técnicas del prototipo como su impacto en la autonomía y el bienestar del usuario.

Resultados

Los resultados obtenidos en la encuesta y el set de Washington, evidencian la urgente necesidad de avanzar en el diseño de dispositivos electrónicos inclusivos. Este prototipo representa un avance hacia la inclusión educativa, particularmente en la enseñanza de conceptos científicos abstractos. Aunque actualmente el proyecto se encuentra en la fase TRL 2, se proyecta continuar su desarrollo, adaptándolo a las necesidades específicas de personas con sordoceguera mediante nuevas iteraciones y el uso de tecnologías accesibles. El diseño del dispositivo fue desarrollado en el marco de un caso de estudio con [A], quien enfrenta barreras significativas para el aprendizaje, como dificultades en la comunicación, la interpretación de materiales visuales y la falta de acceso auditivo. Estas limitaciones fueron analizadas y abordadas a través del prototipo, el cual transforma información académica en estímulos táctiles comprensibles. Este enfoque pretende reducir barreras y facilitar el acceso a contenidos de química orgánica, como alcanos, alquenos y alquinos.

Aunque no se han realizado pruebas experimentales, el diseño teórico del dispositivo incluye el uso de vibraciones hápticas adaptadas como herramienta para mejorar la interacción con conceptos científicos. Se espera que, al implementar esta tecnología, se genere un impacto positivo en la autonomía y motivación para el aprendizaje de [A]. Estudios previos, como el de Hernández y castillo (2021), respalda el potencial de las tecnologías adaptativas para fomentar la inclusión educativa y el desarrollo cognitivo y social en personas con discapacidades sensoriales.

En conclusión, los resultados que se obtuvieron del análisis sugieren que el diseño propuesto puede tener un impacto transformador en los procesos educativos para personas con sordoceguera. Aunque los resultados actuales se limitan al ámbito teórico, el proyecto establece una base sólida para futuras investigaciones y desarrollos que integran herramientas tecnológicas inclusivas, promoviendo la equidad y la participación académica en el contexto de la educación científica.

Discusión

La investigación reafirma la importancia del uso de tecnologías adaptativas como herramientas clave en la educación inclusiva. El prototipo diseñado demuestra que las interfaces hápticas pueden superar barreras de aprendizaje en personas con sordoceguera, facilitando la comprensión de conceptos abstractos y promoviendo la autonomía del estudiante.

Aunque los resultados a futuro son prometedores, se reconoce la necesidad de una mayor colaboración interdisciplinaria entre educadores, diseñadores tecnológicos y especialistas en inclusión. Esto garantizará que futuros dispositivos sean más accesibles y puedan aplicarse en contextos educativos diversos.

Además, se deben explorar las limitaciones identificadas durante el estudio, como la sensibilidad del dispositivo a distintos niveles de percepción táctil y la necesidad de personalización para cada usuario. Ampliar la muestra de estudio y evaluar la efectividad del dispositivo en distintos escenarios educativos son pasos esenciales para optimizar su impacto.

Conclusiones y recomendaciones

La investigación nos indica que la tecnología es una herramienta poderosa para promover la inclusión educativa

en personas con discapacidades sensoriales. El diseño del dispositivo, basado en interfaces hápticas, facilitará el aprendizaje de conceptos científicos abstractos, como los de química orgánica, al adaptar la información a las capacidades sensoriales del usuario. Los resultados de los instrumentos aplicados con [A] validan la efectividad de la tecnología para reducir barreras de acceso al conocimiento, aumentando la motivación hacia el aprendizaje y mejorando la interacción con los contenidos educativos.

Se recomienda continuar el desarrollo de dispositivos adaptativos mediante procesos de co-creación con usuarios finales, docentes y expertos en educación para personas con discapacidad. Esto permitirá optimizar las funciones del prototipo y personalizarlo según las necesidades individuales. Además, es crucial capacitar a los docentes en el uso de tecnologías adaptativas para garantizar su correcta implementación en el aula.

Por último, se sugiere ampliar la investigación hacia otros campos educativos y disciplinas científicas, evaluando la efectividad del dispositivo en contextos variados y con diferentes tipos de discapacidad sensorial. La integración de tecnologías inclusivas debe considerarse un proceso dinámico, con revisiones constantes para garantizar su sostenibilidad y eficacia a largo plazo. Solo así se podrá avanzar hacia un sistema educativo verdaderamente equitativo y accesible para todos.

Referencias

- Andrade, Arheta Ferreira de. (2018). Sordoceguera, Cartografía y Descolonialidad. *Psicología: Ciencia y Profesión*, 38(3), 595-610. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000082018>
- ASOCIACION COLOMBIANA DE SORDOCIEGOS SURCOE | FOAL. <https://www.foal.es/es/asociaciones/asociacion-colombiana-de-sordociegos-surcoe>
- Cader-Nascimento, FAAA, Costa, MPR (2010). Descubriendo la sordoceguera: educación y comunicación. São Carlos, SP: EdUFSCar. Como actuar frente a una persona sordociega – Fundación ONCE para personas con sordoceguera. <https://www.foaps.es/la-sordoceguera/como-actuar-frente-a-una-personasordociega>
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Daniel Ricardo Monroy, Gloria Stella Fernandez, Anny Viviana Lozano. (2019). Proponer el plan de gestión de las Comunicaciones al Proyecto. Curso Gestion de Stakeholder. Bogotá, D.C.
- Decreto 1350. Ministerio de Hacienda y Crédito Público, Bogotá, D.C., 26 de julio de 2019. <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201350%20DEL%2026%20DE%20JULIO%20DE%202019.pdf>
- Decreto 1421. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, D.C., 29 de agosto de 2017. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Decreto 2011. Ministerio del Trabajo, Bogotá, D.C., 30 de noviembre de 2017. <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%202011%20DEL%2030%20DE%20NOVIEMBRE%20DE%202017.pdf>
- Lenguaje Braille. <https://www.discapnet.es/areas-tematicas/disenio-para-todos/accesibilidad-decomunicacion/lenguaje-braille>
- Lenguaje de señas - EcuRed. https://www.ecured.cu/Lenguaje_de_se%C3%B1as
- Ley 361. Diario Oficial No. 42978 de la Republica de Colombia, Bogotá, D.C., 11 de febrero de 1997. https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3673_documento.pdf
- Ley 982. Diario Oficial No. 45995 de la Republica de Colombia, Bogotá, D.C., 9 de agosto de 2005. https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3726_documento.pdf
- Ley Estatutaria 1618 de 2013. Ministerio de Salud, Bogotá, D.C., junio 2017. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documentobalance-1618-2013-240517.pdf>
- Noticias Caracol. (2015). Presidente de la asociación colombiana de sordociegos, un ejemplo de vida [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=qb6Wgdvie7s>
- Plan K0 (2012). Ministerio de Educación Nacional. Asociación Colombiana de Sordociegos SURCOE. https://issuu.com/surcoe_publicaciones/docs/plan-casero-dxsordoceguera-web
- Reyes, DA (2004). La sordoceguera: una discapacidad singular. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles. 37
- Watanabe, DR, Giacomini, L. y Maia, SR (Org.). (2006) Contacto con personas sordociegas: formas de comunicación (Vol. 2). Sao Paulo: Grupo Brasil.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Macmillan International Higher Education.
- Organización Mundial de la Salud (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF). Ginebra: OMS.
- Shakespeare, T. (2014). *Disability Rights and Wrongs Revisited*. Routledge. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista- Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Goetz, J. (2017). Sordoceguera: Definiciones, características y perspectivas socioculturales. *Revista de Sordoceguera*, 15(2), 45-60.
- Rowland, C. (2011). Comunicación e intervención en la sordoceguera: Estrategias y enfoques para el apoyo integral. Editorial Sordoceguera Internacional. <https://euro-funding.com/es/blog/que-es-la-escala-de-madurez-tecnologica-trl/>
- Scopus (no date). Available at: <https://www.scopus.com/search/form.uri?display=basic> (Accessed: April 15, 2023).
- Download (no date) VOSviewer. Available at: <https://www.vosviewer.com/download> (Accessed: April 15, 2023). <https://www.lamalditatis.org/post/entrevista-semi-estructurada>
- <https://investsocperu.medium.com/la-revisi%C3%B3n-bibliogr%C3%A1fica-1188b99df9b7>
- https://www.washingtongroupdisability.com/fileadmin/uploads/wg/The_Washington_Group_Primer_-_Spanish.pdf



Acompañamiento terapéutico grupal y bienestar psicosocial a la población trans en la asociación plataforma LGBTIQ+ Santander

Autores

Joaquín Santana Ortiz, Ana María Rojas Jerez, Saúl Ernesto García Serrano, Oscar Zambrano

Título del proyecto:

Acompañamiento terapéutico grupal y bienestar psicosocial a la población trans en la asociación plataforma lgbtiq+ Santander.

Resumen

Estudio cualitativo y la aplicación del Inventario de Depresión de Beck (BDI), caracterizando una muestra de 12 participantes, revelando alta prevalencia de síntomas depresivos. La implementación de la terapia cognitivo-conductual permitió fortalecer redes de apoyo, autoestima y habilidades de afrontamiento. Los testimonios destacaron la importancia de contar con espacios terapéuticos seguros y afirmativos, así como el beneficio del reconocimiento legal de la identidad de género, apoyado por organizaciones sociales, que mejora significativamente el bienestar psicológico. El estudio refleja

el rol de una institución sobre el respeto a la dignidad de la población trans, sin desconocer su vulnerabilidad que reclama políticas públicas inclusivas.

Palabras clave

Transgénero, Acompañamiento terapéutico, Identidad de género, Inclusión.

Abstract

This project aimed to analyze the impact of group therapeutic support on transgender individuals affiliated with the Plataforma LGBTIQ+ Association in Bucaramanga. Using a qualitative approach and the Beck Depression Inventory (BDI), a sample of 12 participants was characterized, revealing a high prevalence of depressive symptoms. The implementation of cognitive-behavioral therapy helped strengthen support networks, self-esteem, and coping skills. Testimonies highlighted the relevance of safe and affirming therapeutic spaces. Additionally, legal gender identity recognition—facilitated by social organizations—was shown to significantly improve psychological well-being. The study underscores the violation of human dignity in the transgender population and the urgent need for inclusive public policies.

Keywords

Transgender, Therapeutic accompaniment, Gender identity, Inclusion.

Introducción

El presente trabajo de investigación se propone comprender las dinámicas, impactos y significados de los espacios de apoyo psicosocial para explorar las experiencias vividas de las personas trans

vinculadas al grupo de apoyo “Fuerza Trans” de la Asociación Plataforma LGBTIQ+ Santander. Esta elección responde a la naturaleza cercana y experiencial del acompañamiento terapéutico que allí se desarrolla, caracterizado por la observación directa, la entrevista y la comprensión de realidades desde las voces de sus protagonistas. A través de un enfoque inclusivo y participativo, se analiza cómo el acompañamiento grupal contribuye al bienestar emocional y a la afirmación identitaria de las personas trans en un contexto marcado por la exclusión social y la violencia estructural (Crenshaw, 1898).

La Defensoría del Pueblo de Colombia entre enero y octubre de 2024, registró 258 casos de violencia por prejuicio contra personas transgénero y no binarias, lo que representa un aumento del 29,6 % respecto al mismo período de 2023. (Defensoría del pueblo., 2024) lo cual, evidencia la necesidad de continuar investigando, sensibilizando y transformando las prácticas sociales que perpetúan la discriminación, con el fin de promover una convivencia más justa, digna e inclusiva.

Por otra parte, se ha evidenciado que la población trans enfrenta múltiples formas de exclusión, afectando su bienestar psicosocial y limitando el acceso a espacios seguros de apoyo emocional; simultáneamente, diversas políticas públicas promovidas por entidades como la Organización Internacional del Trabajo han tenido como objetivo asegurar condiciones legales y laborales justas para las personas LGBTIQ+, iniciativas que han reconocido derechos esenciales, incluyendo la unión material de hecho, el acceso a servicios de salud, la posibilidad de adopción, el respeto por identidad de género y la igualdad en entornos educativos y sociales (Gutiérrez, 2021)

Introducción

El presente trabajo de investigación se propone comprender las dinámicas, impactos y significados de los espacios de apoyo psicosocial para explorar las experiencias vividas de las personas trans vinculadas al grupo de apoyo “Fuerza Trans” de la Asociación Plataforma LGBTIQ+ Santander. Esta elección responde a la naturaleza cercana y experiencial del acompañamiento terapéutico que allí se desarrolla, caracterizado por la observación directa, la entrevista y la comprensión de realidades desde las voces de sus protagonistas. A través de un enfoque inclusivo y participativo, se analiza cómo el acompañamiento grupal contribuye al bienestar emocional y a la afirmación identitaria de las personas trans en un contexto marcado por la exclusión social y la violencia estructural (Crenshaw, 1998).

La Defensoría del Pueblo de Colombia entre enero y octubre de 2024, registró 258 casos de violencia por prejuicio contra personas transgénero y no binarias, lo que representa un aumento del 29,6 % respecto al mismo período de 2023. (Defensoría del pueblo., 2024) lo cual, evidencia la necesidad de continuar investigando, sensibilizando y transformando las prácticas sociales que perpetúan la discriminación, con el fin de promover una convivencia más justa, digna e inclusiva.

Por otra parte, se ha evidenciado que la población trans enfrenta múltiples formas de exclusión, afectando su bienestar psicosocial y limitando el acceso a espacios seguros de apoyo emocional; simultáneamente, diversas políticas públicas promovidas por entidades como la Organización Internacional del Trabajo han tenido como objetivo asegurar condiciones legales y laborales justas para las personas LGBTIQ+, iniciativas

que han reconocido derechos esenciales, incluyendo la unión material de hecho, el acceso a servicios de salud, la posibilidad de adopción, el respeto por identidad de género y la igualdad en entornos educativos y sociales (Gutiérrez, 2021)

Desarrollo

Una persona transgénero es alguien cuya identidad de género, es decir, cómo se siente y se reconoce internamente, no coincide con el sexo que se le asignó al nacer, por tal motivo enfrentan múltiples barreras sociales, estructurales y emocionales que afectan profundamente su bienestar psicosocial (Association., 2015) Se afirma, además de esto, que la constante exposición a situaciones de estigmatización, discriminación y violencia que vive esta población, la identidad de género puede afectar significativamente la salud mental de las personas transgénero, aumentando el riesgo de depresión, ansiedad y pensamientos suicidas debido a factores como la discriminación y el estigma social (Grant, 2011). En este contexto las redes de apoyo, en especial aquellas que están fundamentadas en espacios seguros y de contención emocional como los grupos terapéuticos, cumplen un papel importante para promover la resiliencia, la autoestima y la inclusión social de esta población (Singh, 2011).

La Teoría Queer e Interseccionalidad

La teoría queer surge como una corriente crítica que desafía las concepciones normativas sobre la sexualidad y el género, desestabilizando las categorías fijas de identidad. (Butler, 1990) una de sus principales exponentes, argumenta que tanto el género como la sexualidad no son rasgos fundamentales para el individuo, más bien construcciones performativas, es decir, efectos reiterativos de discursos sociales, culturales y políticos que

imponen normas sobre los cuerpos y las identidades.

El término queer (pronunciado /kwɪə(r)/ o /kwɪr/), originalmente un anglicismo que significa “extraño” o “raro”, fue históricamente utilizado de manera peyorativa. Sin embargo, a partir de las décadas de 1980 y 1990, comenzó a ser resignificado por movimientos activistas y académicos como una forma de resistencia frente a las normas heteronormativas (Valencia M. , 2019). Según la CIDH (2015), hoy en día, se emplea para describir identidades sexuales y de género que no se ajustan a las reglas establecidas, funcionando también como un término paraguas que agrupa orientaciones e identidades de género que se sitúan más allá de las categorías tradicionales del espectro LGBT, como el género queer, representan expresiones que trascienden la dicotomía hombre-mujer. Estas identidades no se ajustan a las normas binarias de género y reflejan una diversidad que desafía las construcciones sociales convencionales. La CIDH (2015) reconoce que las personas con identidades de género no normativas enfrentan formas particulares de violencia y discriminación, lo que subraya la necesidad de políticas públicas inclusivas y respetuosas de la diversidad de género. Aunque en algunos contextos más conservadores el término aún puede resultar ofensivo, para muchas personas representa una afirmación identitaria, política y cultural. En el ámbito hispanohablante, los estudios queer también han adoptado la adaptación fonética cuir, como una forma de apropiación y resignificación que incorpora una dimensión política (Valencia, 2019).

En su obra *Cuerpos que importan* (*Bodies That Matter*), Butler (2002) amplía su reflexión sobre el género y el cuerpo, analizando cómo ciertos cuerpos son

considerados “inteligibles” en el marco de las normas sociales, mientras que otros, como los cuerpos trans, son marginados o excluidos. Desde esta perspectiva, las identidades trans no representan una desviación de la norma, sino una subversión de la misma, al poner en evidencia la artificialidad de las categorías de género. Así, las personas trans desafían la idea de una coherencia lineal entre sexo asignado al nacer, identidad de género y expresión de género. (Butler., 2002) Esta mirada crítica es especialmente pertinente en el análisis del acompañamiento terapéutico a la población trans, ya que permite comprender las vivencias de estas personas no desde la patología o la corrección, sino desde la legitimación de sus identidades y la desestabilización de los discursos que históricamente las han excluido. Butler invita a pensar en la posibilidad de una política del cuerpo que reconozca la diversidad y no reproduzca lógicas normativas que vulneran la autonomía de las personas trans.

La teoría de la interseccionalidad fue introducida por Kimberlé Crenshaw en (1989), mediante su ensayo *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*, publicado en el University of Chicago Legal Forum. Posteriormente, Crenshaw amplió y profundizó este enfoque en su artículo *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color*, publicado en 1991 en la *Stanford Law Review*. Una herramienta teórica y metodológica clave para analizar cómo múltiples formas de desigualdad y opresión se entrecruzan en las experiencias de las personas. Crenshaw, jurista y académica afroamericana, introdujo este concepto para explicar cómo las mujeres negras enfrentan

una forma específica de discriminación que no puede entenderse únicamente desde la categoría de género o raza por separado, sino desde la interacción simultánea de ambas.

Según Crenshaw (1988) las estructuras sociales, jurídicas y políticas han tendido históricamente a analizar los problemas de manera fragmentada, lo que genera la falta de visibilidad de quienes viven en la intersección de múltiples sistemas de exclusión. Esta perspectiva invita a repensar las categorías identitarias como dinámicas, complejas y situadas, reconociendo que la discriminación no se manifiesta de forma aislada, sino a través de capas superpuestas que generan formas particulares de vulnerabilidad. En el contexto de la población trans en Colombia, la interseccionalidad se presenta como una lente imprescindible para comprender cómo se configuran sus vivencias muchas personas trans sufren discriminación por desafiar las normas binarias, más allá de su identidad de género, también por pertenecer a sectores sociales empobrecidos, ser racializadas, vivir con discapacidad, o ejercer el trabajo sexual.

Esta realidad se refleja en la Plataforma LGBTIQ+ de Santander, donde la exclusión no solo es de carácter simbólico, sino también estructural y material. Incorporar la perspectiva de Crenshaw en la investigación permite, por tanto, identificar y visibilizar estas múltiples opresiones, generando propuestas de acompañamiento terapéutico más integrales, sensibles y transformadoras. A su vez el pensamiento de Kimberlé Crenshaw (1989) con su teoría de la interseccionalidad denuncia que los marcos normativos tradicionales tienden a invisibilizar estas interacciones, lo que agrava la exclusión social de quienes sitúan en los márgenes.

En el contexto colombiano, esta mirada interseccional permite analizar de manera más crítica la realidad de las personas trans que, además de enfrentar discriminación por su identidad de género, son atravesadas por dinámicas estructurales de violencia, pobreza, racismo y estigmatización. Por lo tanto, incorporar esta perspectiva en el acompañamiento terapéutico grupal implica reconocer no solo la identidad trans como una categoría política y vivencial, sino también las condiciones sociales que influyen en su bienestar y su derecho a la ciudadanía plena.

Diseño metodológico

Se aplicó un marco metodológico con enfoque cualitativo, que permite, como señalan Denzin y Lincoln (2018), una comprensión profunda de los significados y experiencias humanas en contextos específicos. Asimismo, Charmaz (2014) destaca que este enfoque inductivo genera teoría desde los datos, entendidos como las acciones e interacciones de los individuos. Por ello, el análisis del proceso terapéutico grupal se centró en las vivencias expresadas por los participantes durante las sesiones y sus avances en los procesos individuales de tránsito.

Desde esta perspectiva, el conocimiento está orientado hacia la emancipación, favoreciendo procesos de reflexión, conciencia y cambio (Habermas, 1987), en coherencia con el propósito transformador de esta investigación.

El tipo de investigación fue descriptiva, documental y de Acción Participativa, lo cual permite comprender de manera profunda el acompañamiento terapéutico grupal a la población trans en la Asociación Plataforma LGBTIQ+ Santander, metodología que facilita no solo el análisis de documentos relevantes,

sino también la participación activa de las personas involucradas en el proceso. A través de esta estrategia, se busca visibilizar sus experiencias, necesidades y perspectivas. Además, permite generar propuestas transformadoras desde una construcción colectiva del conocimiento.

Para la recolección de información se empleó en primera instancia un cuestionario online creado por la Plataforma para indagar aspectos sociodemográficos de la población, seguido de esto, se aplicó el Inventario de Depresión de Beck (BDI), como instrumento terapéutico complementario, y por último la observación psicológica con enfoque terapéutico grupal, la cual permitió interpretar las dinámicas del grupo terapéutico en su contexto natural, facilitando una comprensión profunda de las interacciones y expresiones emocionales (DeWalt, 2002; KAWULICH, 2005) .

Resultados

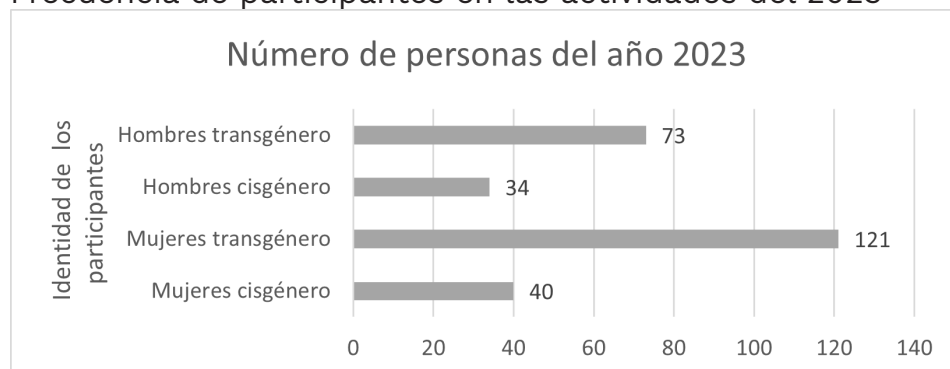
Caracterización de la población. Para ver la frecuencia de la población total que participó en las actividades de la Asociación Plataforma LGBTQ+, se analizaron los listados de asistencias aplicados en los años 2023 y 2024.

Seguido de esto, como segunda actividad, se analizaron los resultados obtenidos del cuestionario online, aplicado a los y las 12 participantes de la muestra intencionada que escogió la Plataforma, como actividad dentro de sus procesos terapéuticos. Estos datos, se analizaron teniendo en cuenta, los resultados arrojados en el formulario como, su identidad, edad, estrato socioeconómico, nivel de escolaridad, ocupación y el tipo de seguridad social.

Este proceso desarrollado en dos actividades permitió evidenciar de primera mano algunas de las características más relevantes de la población trans, por lo que a continuación se presentarán los datos encontrados en el cuestionario realizado por la Asociación Plataforma LGBTQ+.

Figura 1.

Frecuencia de participantes en las actividades del 2023

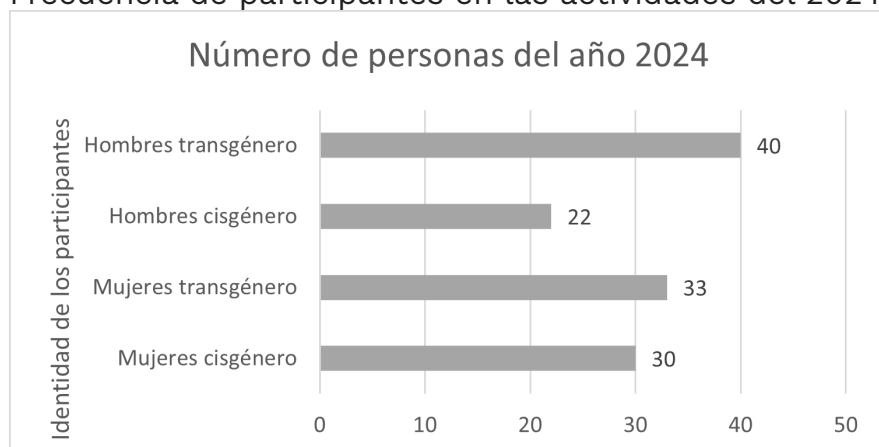


Nota: Descripción de la cantidad de personas que participaron en todas las actividades del 2023. Elaboración propia

En la figura 1 se evidencia la asistencia de las personas a cada una de las actividades que desarrolló la plataforma LGBTIQ+ en el transcurso del segundo semestre del 2023. Para el año 2023, asistieron 268 personas, de las cuales 121 se identificaron como mujeres transgénero, 40 mujeres cisgénero, 73 hombres transgénero y 34 hombres cisgénero. Cabe aclarar que algunas personas que participaron en una actividad masiva o evento representativo como la brigada de salud (que como evento tiene objetivos diferentes al grupo de apoyo “Fuerza Trans”) estas personas que participaron, también pudieron ser parte de las reuniones del grupo de apoyo.

Figura 2

Frecuencia de participantes en las actividades del 2024



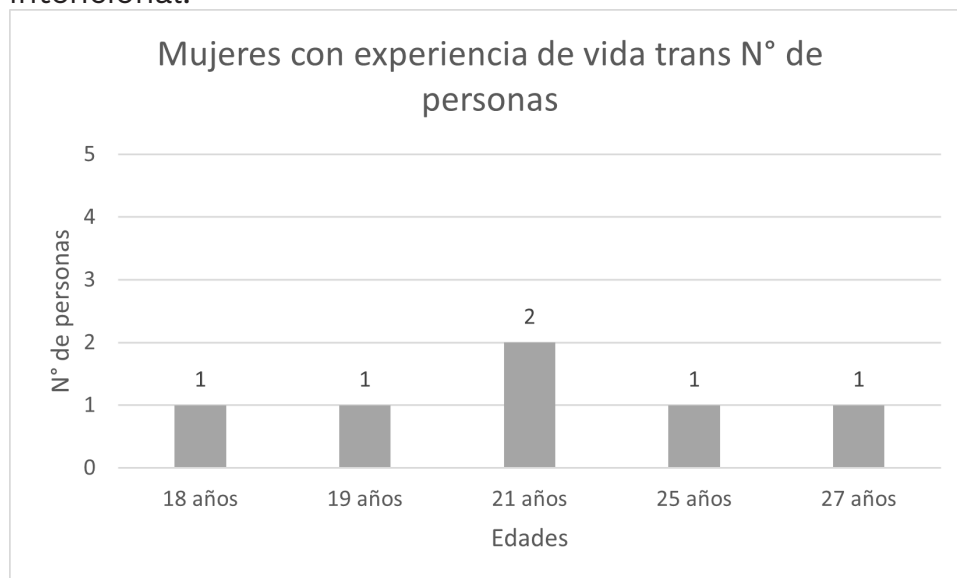
Nota: Descripción de la cantidad de personas que participaron en todas las actividades del 2024. Elaboración propia

En la figura 2 se evidencia la asistencia de las personas a cada una de las actividades que desarrolló la plataforma LGBTIQ+ en el transcurso del primer semestre del 2024. La participación total fue de 125 personas, de las cuales 33 se identificaron como mujeres transgénero, 30 mujeres cisgénero, 40 hombres transgénero y 22 hombres cisgénero. Aunque, en este apartado se evidencia la asistencia a todas las actividades, cabe aclarar que algunas personas que participaron en una actividad masiva o evento representativo como, por ejemplo, el clap académico-Foro-transformación, también pudieron ser parte de las reuniones del grupo de apoyo.

Por otro lado, como se mencionó anteriormente la muestra supuso 12 personas, cuyo tipo de muestreo, se realizó como, una muestra intencional o por conveniencia, pues, se seleccionaron a los participantes que mostraron una mayor participación en las sesiones del grupo de apoyo Fuerza Trans (Patton, 2015). Estos datos, de los 12 participantes, se caracterizó teniendo en cuenta, el cuestionario online, aplicado por la Plataforma LGBTIQ+ para conocer, su identidad, edad, estrato socioeconómico, nivel de escolaridad, ocupación y el tipo de seguridad social, tal como se muestran en las siguientes gráficas.

Figura 3

Edad de las mujeres con experiencia de vida transgénero de la muestra intencional.



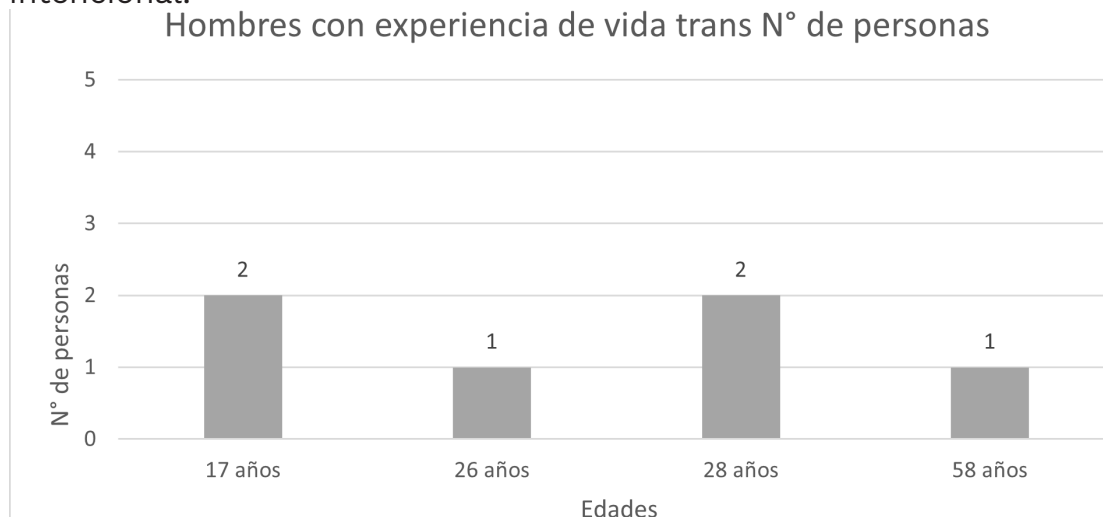
Nota: Descripción de las edades de las mujeres con experiencia de vida trans que participaron en todas las sesiones del grupo de apoyo durante 2023-2024. Elaboración propia.

La figura 3 muestra los años de las mujeres con experiencia de vida trans, de las cuales, el 90% de ellas se encuentran atravesando procesos de terapia de reemplazo hormonal, esta terapia es un proceso médico mediante el cual se administran hormonas sexuales exógenas con el fin de inducir características físicas congruentes con la identidad de género de la persona.

Esta terapia puede incluir la administración de estrógenos y antiandrógenos en mujeres trans, o testosterona en hombres trans (Deutsch, 2016). Ahora bien, el 10 % de ellas que no se encuentran en dicho proceso, manifestaron que sus familias no están de acuerdo ni las apoya o no cuentan con la información suficiente para empezar el proceso.

Figura 4

Edad de los hombres con experiencia de vida transgénero de la muestra intencional.



Nota: Descripción de las edades de los hombres con experiencia de vida trans que participaron en todas las sesiones del grupo de apoyo durante 2023-2024. Elaboración propia.

La figura 4 muestra los años de los hombres con experiencia de vida trans, de los cuales, el 70% de ellos se encuentran atravesando procesos de terapia de reemplazo hormonal (Deutsch, 2016). Ahora bien, el 20 % de ellos que no se encuentran en dicho proceso, manifestaron que están en trámites de iniciarlo por su EPS, pero, ha sido compleja la espera con el especialista.

Por otro lado, el 5% restante afirma no contar con el apoyo suficiente de sus padres para comenzar la terapia y el otro 5% manifestaron en las reuniones que debido a las consecuencias médicas de la hormona han decidido dejar el tratamiento de reemplazo hormonal, pues, la administración de la testosterona en hombres transgénero puede conllevar efectos secundarios y riesgos para la salud, si no se realiza bajo una adecuada supervisión médica. Entre los efectos adversos más comunes se incluyen: acné severo, calvicie de patrón masculino, aumento de los niveles de colesterol LDL, disminución del colesterol HDL y posible elevación de la presión arterial (Hembree et al., 2017; Goodman et al., 2019). Además, se ha identificado un riesgo potencial de policitemia, es decir, un aumento anormal en la concentración de glóbulos rojos, lo cual puede incrementar el riesgo de eventos trombóticos si no se controla (Deutsch, 2016).

Figura 5

Número de personas que pertenecen al Sistema de seguridad social



Nota: Descripción del número de personas de la muestra intencional que pertenecen a algún tipo de Sistema de Seguridad Social. Elaboración propia.

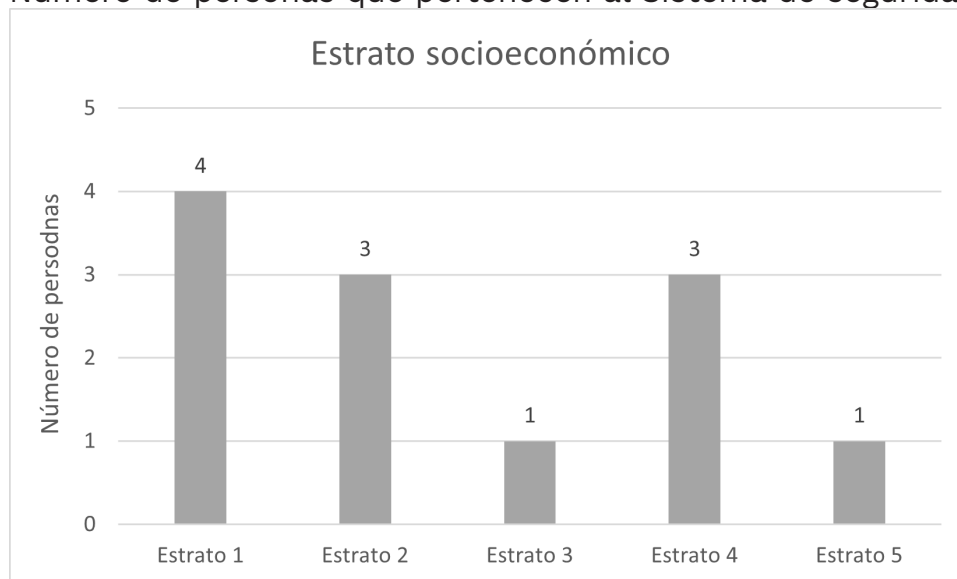
En la figura 5, también evidenció que el 33% de la población equivalente a 4 personas se encuentran afiliadas como contribuyentes al Sistema de Salud, y de estos, tres son hombres con experiencia de vida trans y una mujer trans.

Por otro lado, 8,3% de la población, que representa una persona y en esta muestra a un hombre transgénero, tiene régimen de salud subsidiada. Finalmente, el 8.3% restante que evidenció no tener ningún tipo seguridad social, equivalente a la respuesta de una persona, una mujer transgénero.

Estos datos, son representativos, ya que, dan cuenta de una realidad de las personas transgénero, pues, el acceso a servicios de salud con enfoque diferencial es una de las principales problemáticas que enfrenta la población trans en el país. Las barreras institucionales, el desconocimiento médico y el estigma influyen en la negativa de atención adecuada, especialmente en procesos relacionados con la afirmación de género (Ponce Ricaurte, 2021). De hecho, en ciudades como Medellín, solo el 20% de las personas trans accede regularmente a pruebas de VIH, y muchas reportan experiencias de discriminación en servicios de salud pública (El Espectador, 2022).

Figura 6

Número de personas que pertenecen al Sistema de seguridad social



Nota: Descripción del número de personas de la muestra intencional discriminados en estratos socioeconómicos. Elaboración propia.

La figura 6 de la población muestra, evidenció que, respecto al estrato socioeconómico de las 12 personas con experiencia de vida transgénero, el 33 % que equivale a cuatro personas, indicó pertenecer a estrato 1, en este caso, 3 de ellos son hombres con experiencia de vida trans y una mujer.

Respecto al estrato 2, tres personas respondieron que se encuentran ubicados en este sector económico, lo cual equivale al 25% de la población, siendo en este caso 2 hombres trans y una mujer.

Por otro lado, una mujer transgénero que corresponde a este 8.3% de la población indicó en el cuestionario pertenecer a estrato 3. En cuanto al estrato 4, equivalente a otro 25 % de la población, en este caso tres mujeres transgénero, respondieron hacer parte de este sector económico.

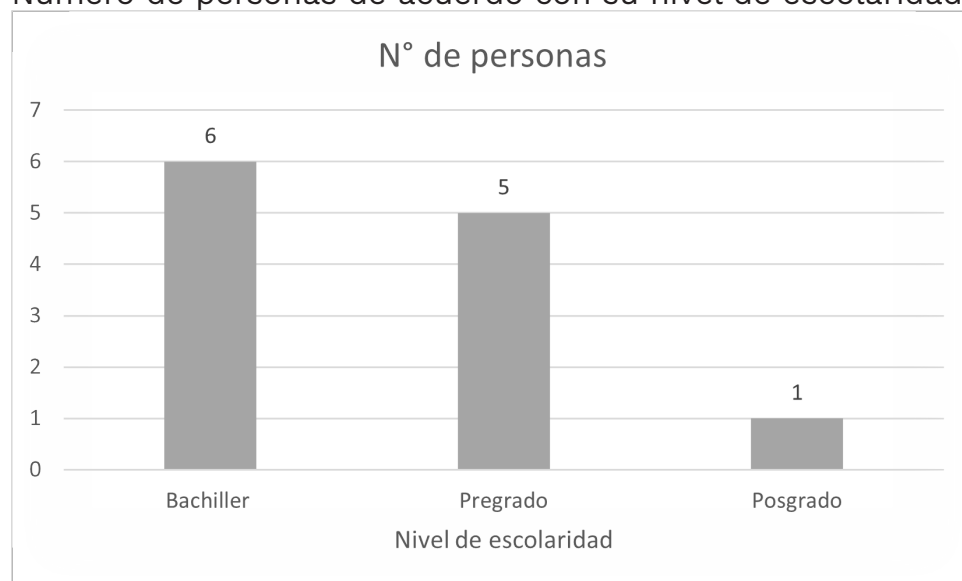
El último, el estrato 5, equivalente al otro 8.3% de la población, lo constituye un hombre con experiencia de vida trans. Estos datos, corroboran las estadísticas nacionales, ya que, las cifras concuerdan con que la población trans en Colombia enfrenta altos niveles de exclusión socioeconómica, reflejados en su concentración en los estratos bajos y el acceso limitado a servicios y recursos. Según el Departamento Nacional de Planeación (s.f.), el

57 % de las mujeres trans y el 41,2 % de los hombres trans pertenecen al estrato 2, mientras que una proporción importante se encuentra en el estrato 1, tal como lo evidencia lo encontrado en la investigación.

Además, solo 4 de cada 100 personas trans tienen un contrato laboral formal, lo que evidencia una alta informalidad (DNP, s.f.). Por su parte, el Williams Institute (2020) reporta que el 25 % de las personas transgénero en Colombia viven en el estrato 1, y muchas ganan por debajo del salario mínimo, a pesar de tener formación universitaria.

Figura 7

Número de personas de acuerdo con su nivel de escolaridad



Nota: Descripción del número de personas de la muestra intencional discriminados en nivel de escolaridad. Elaboración propia.

La figura 7 evidencia el número de personas pertenecientes a la población muestra, discriminada en nivel de escolaridad. Se encontró según los datos obtenidos y analizados de la encuesta aplicada por la Plataforma LGBTIQ+ a la población, lo siguiente.

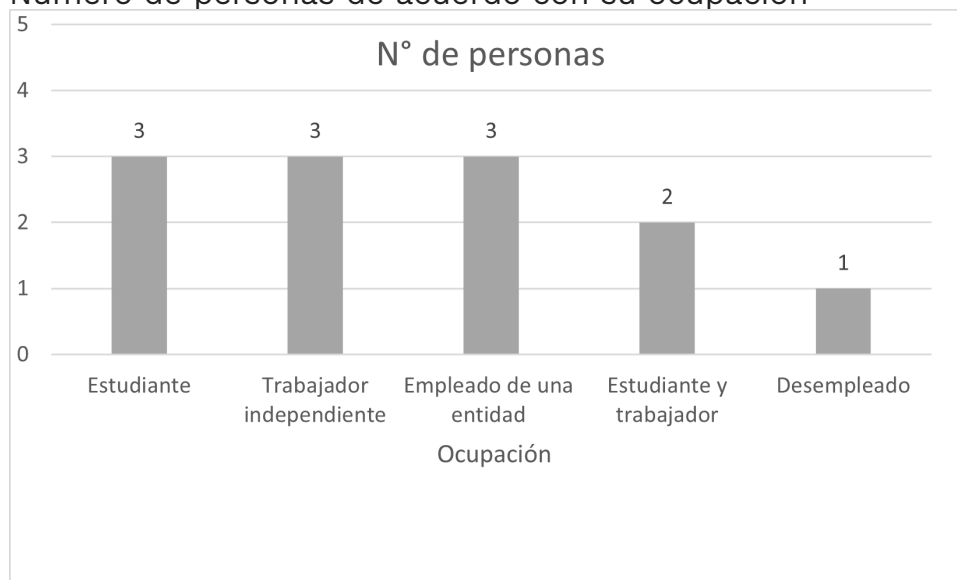
El 50 % de la población son bachilleres, correspondiendo a 6 personas, de las cuales tres de ellas son hombres y tres mujeres. Ahora bien, respecto al pregrado, 5 de ellos, que hacen parte del 41.6% de la población, tres son mujeres y dos hombres.

Finalmente, la persona con experiencia de vida trans que corresponde al 8.3% de la población muestra y en que, en este caso, es un hombre transgénero, afirmó tener estudios hasta posgrado, tal como se evidencia en la figura 7. Estos datos, demostraron que del total de la población muestra (12 personas), el 50 % lograron acceder a estudios de educación superior, siendo esto una cifra favorable, en comparación con lo que se ha evidenciado en las estadísticas nacionales, ya que, en Colombia, el acceso a la educación por parte de la población trans continúa siendo una deuda social significativa.

De acuerdo con un estudio realizado en Medellín, solo el 60% de las personas trans logra culminar la educación secundaria, y apenas el 3% accede a la educación superior, lo que evidencia una marcada exclusión desde etapas tempranas de formación (El Espectador, 2022). Esta situación se ve agravada por entornos escolares hostiles, discriminación institucional y la falta de garantías para el ejercicio pleno del derecho a la identidad de género en los espacios educativos (Lozano Beltrán, 2020).

Figura 8

Número de personas de acuerdo con su ocupación



Nota: Descripción del número de personas de la muestra intencional discriminados en su ocupación. Elaboración propia

La figura 8 evidencia el número de personas pertenecientes a la población muestra, discriminada en tipo de ocupación. Se encontró según los datos obtenidos y analizados de la encuesta aplicada por la Plataforma LGBTQ+, que, el 25 % de ellos se encuentran estudiando, lo que, correspondiendo a 3 personas, de las cuales todas de ellas son mujeres trans.

Ahora bien, respecto a la ocupación de trabajador independiente, 3 de ellos, que hacen parte del 25% de la población, dos son hombres y una es mujer. Respecto a las personas empleadas en una entidad, según los datos obtenidos, corresponde al 25% de la muestra, de los cuales dos son hombres y una mujer.

Para quienes se encontraron dentro de las personas que estudian y trabajan, correspondiente al 16 % de la población muestra, estas equivalen a dos personas, una mujer y un hombre transgénero.

Finalmente, la persona desempleada hace parte del 8.3% y se identifica como un hombre transgénero. Estos datos a grandes rasgos muestran diferencias entre hombres y mujeres trans, pues, aunque son las mujeres trans las que se encuentran estudiando actualmente, se evidencia que los hombres transgénero tienen más oportunidades de encontrarse laborando,

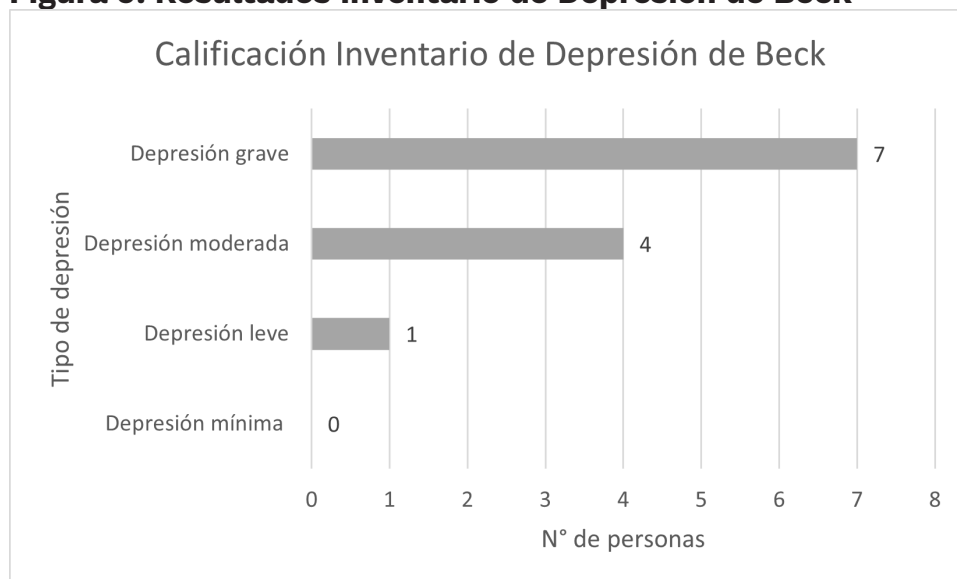
lo cual, también, refleja las desigualdades laborales y como estas afectan de manera aguda a la población trans en Colombia.

Pues, según un informe del Observatorio Laboral de la Universidad del Rosario, las mujeres trans ganan en promedio solo el 61,8% del salario de un hombre cisgénero en cargos similares (Cortés Lamilla, 2022). Esta brecha salarial está relacionada con altos niveles de desempleo, discriminación laboral y exclusión del mercado formal, lo que obliga a muchas personas trans a desempeñarse en economías informales o en trabajos precarios (Lozano Beltrán, 2020).

La caracterización de la población trans del grupo de apoyo “Fuerza Trans” de la Asociación Plataforma LGBTIQ+ de Santander permitió visibilizar aspectos clave de su situación sociodemográfica, económica y de acceso a derechos. El análisis del cuestionario online aplicado por la Plataforma y los datos obtenidos evidenciaron que las personas trans comparten contextos de vulnerabilidad estructural, en particular en cuanto al acceso a la salud, la educación y el empleo

Para la segunda actividad. Se realizó otro análisis de los resultados del instrumento utilizado en el grupo de apoyo por parte de la Asociación Plataforma LGBTIQ+, el Inventario de Depresión de Beck con el fin de identificar su pertinencia terapéutica. La Asociación Plataforma LGBTIQ+, eligió el Inventario de Depresión de Beck II (BDI-II), pues, es un instrumento ampliamente validado a nivel internacional y adaptado para el contexto colombiano. El BDI-II permite medir la intensidad de la sintomatología depresiva a partir de 21 ítems que evalúan aspectos emocionales, cognitivos, motivacionales y físicos de la depresión (Beck, Steer & Brown, 1996). En Colombia, ha mostrado adecuados niveles de validez y confiabilidad, lo cual, respalda su uso en investigaciones psicológicas. (Sanz & Martínez, 2014). Dicho lo anterior, para conocer los factores psicosociales más afectados en la población de los y las 12 participantes del grupo de apoyo. A continuación, se presentará una tabla en donde se evidenciará el análisis de los resultados obtenidos.

el apoyo entre pares, el sentido de pertenencia y la construcción de redes de contención emocional, elementos claves para la salud mental de la población trans (Pachankis, 2014). La evidencia empírica respalda la eficacia de este enfoque para reducir síntomas de ansiedad y depresión, especialmente cuando se adapta a las experiencias específicas de las personas trans y otras diversidades.

Figura 9. Resultados Inventario de Depresión de Beck

Nota: Descripción de los resultados de la aplicación del Inventario de depresión de Beck a los 12 participantes de la muestra. Elaboración Propia.

La figura 9 evidencia los resultados del Inventario de Depresión de Beck aplicado en la segunda sesión del grupo de apoyo “Fuerza Trans” a los 12 participantes con el objetivo de observar un diagnóstico de su estado emocional. De acuerdo con, los datos de la Figura 9, el 58% de la muestra (7 personas) presentó niveles de depresión grave; de estos, cuatro eran mujeres con experiencia de vida trans y tres eran hombres con experiencia de vida trans. El 33% (4 personas) obtuvo puntuaciones correspondientes a depresión moderada, distribuidas equitativamente entre dos mujeres y dos hombres trans. Finalmente, un participante (8,3%) identificado como hombre con experiencia de vida trans presentó niveles de depresión leve.

Estos hallazgos reflejan una alta prevalencia de sintomatología depresiva en el grupo, lo cual es consistente con estudios previos que evidencian una mayor incidencia de depresión en la población transgénero. En contraste con lo presentado en un estudio realizado en Lima Metropolitana encontró que el 54% de las personas transgénero y transexuales presentaban síntomas depresivos severos, y se identificó una correlación inversa entre depresión y apoyo social percibido (Pérez Gomero, 2024). También, una investigación en Cali, Colombia, reveló que las mujeres trans enfrentan desafíos significativos en su salud mental debido al estigma y la discriminación, experimentando depresión, ideación suicida y ansiedad (Guerrero Gallo, 2024).

Teniendo en cuenta lo anterior, y siguiendo las actividades planteadas, se ejecutó una tercera actividad, que consistió en la sistematización de las temáticas terapéuticas planteadas en la plataforma LGBTQ+, comparando su efectividad terapéutica en el abordaje de las problemáticas de la población transgénero de la ciudad de Bucaramanga.

Para tal fin, hay que precisar que estos espacios terapéuticos fueron abordados con temáticas respaldadas por la terapia cognitivo-conductual (TCC), que, desde el trabajo grupal, permiten fortalecer las redes de apoyo y generar mecanismos de afrontamiento adecuados para la salud mental de la población transgénero.

La sistematización de los procesos terapéuticos grupales desarrollados por la Asociación Plataforma LGBTIQ+ a través del grupo de apoyo “Fuerza Trans” permitió evidenciar la pertinencia del enfoque cognitivo-conductual en el abordaje de problemáticas de salud mental en personas con experiencia de vida transgénero.

Las temáticas tratadas, así como el instrumento utilizado (como el Inventario de Depresión de Beck II), posibilitaron un diagnóstico inicial que reflejó niveles alarmantes de sintomatología depresiva, en concordancia con hallazgos previos en contextos similares (Pérez Gomero, 2024; Guerrero Gallo, 2024). Las acciones enfocadas en fortalecer factores protectores como la autoestima, el autoconcepto y las habilidades sociales, fueron coherentes con las recomendaciones terapéuticas actuales para esta población (Secretaría Distrital de Salud, 2022; Dávila, 2018).

Además, se destaca el impacto positivo de las intervenciones grupales en el fortalecimiento del autoconcepto y la regulación emocional, como lo evidencia la literatura especializada (Filós & Samaniego, 2025; Naranjo Bedoya & Santana Hernández, 2023). En conjunto, estos resultados validan la importancia de continuar estructurando y evaluando sistemáticamente los procesos terapéuticos en función de las necesidades psicosociales de la población transgénero.

Finalmente, para la sistematización del segundo objetivo, se utilizó una herramienta de tabulación mediante la cual se organizó el cronograma terapéutico de los años 2023 y 2024. Este instrumento permitió clasificar de forma ordenada las actividades desarrolladas en cada sesión del grupo de apoyo, su temporalidad, contenido temático, descripción metodológica y objetivos esperados.

Evaluación de los procesos de acompañamiento terapéutico grupal

Se evaluó los procesos de acompañamiento terapéutico grupal a la población trans en el grupo de apoyo fuerza trans. Para tal fin, se llevaron a cabo dos actividades.

La primera, analizar la pertinencia y el impacto de cada una de las actividades terapéuticas propuestas por la Plataforma LGBTIQ+, por medio de la tabulación de las respuestas 9 y 10 del cuestionario online, aplicado en la población de la muestra intencionada de los y las 12 personas transgénero participantes. Tomando las dos preguntas claves del cuestionario, que evaluó los aspectos esenciales para la asistencia y permanencia de la participación al grupo de apoyo, los cuales son la motivación y los aportes significativos que el grupo

ha hecho en sus vidas. A continuación, se presentan la tabulación de las respuestas.

Tabla 10.

Pregunta número 9 del cuestionario de la Plataforma LGBTIQ+

| ¿Qué te motivaba a ir al grupo de apoyo fuerza trans? |
|---|
| Sentirme un poco comprendido |
| Las experiencias vividas |
| Conocer más experiencias de personas trans |
| Aprendía sobre otras experiencias trans y me hacía no sentirme solo |
| Aprender de las distintas experiencias trans que viven las personas que también asisten al grupo de apoyo, contar y hablar sobre mis experiencias y sentirme parte de una comunidad |
| No sentirme como un unicornio |
| Por el apoyo, consejos, y el esfuerzo que hacen para organizar cada reunión |
| Estar en un ambiente en el que me sentía más segura donde podía compartir mis vivencias y escuchar a los demás |
| El ambiente tan tranquilo que había. |
| Quisiera asistir más compartir tiempo. Talleres |
| Encontrar mas personas que me entendieran |
| Rodearme de personas trans/NB de la ciudad |

Nota: Descripción de los resultados a la pregunta número 9 sobre la motivación para ir al grupo de apoyo “fuerza trans”. Elaboración Propia.

En la Tabla X se presentan las respuestas de los 12 participantes del grupo de apoyo “Fuerza Trans” de la Asociación Plataforma LGBTIQ+ a la pregunta: “¿Qué te motivaba a ir al grupo de apoyo?”. Entre las afirmaciones más representativas se encuentran: “aprendía sobre otras experiencias trans y me hacía no sentirme solo”, “sentirme un poco comprendido” y “estar en un ambiente en el que me sentía más segura, donde podía compartir mis vivencias y escuchar a los demás”. Estas respuestas, reflejan la importancia de contar con espacios terapéuticos exclusivos para personas con experiencia de vida trans, que fomenten la identificación compartida y el apoyo mutuo.

La creación de redes de apoyo entre pares es fundamental para fortalecer las herramientas emocionales de las personas trans. En Colombia, se ha documentado que las personas trans enfrentan múltiples formas de discriminación y exclusión social, lo que impacta negativamente en su bienestar psicológico. Sin embargo, la participación en grupos de apoyo puede mitigar estos efectos al proporcionar un entorno seguro y comprensivo. Por ejemplo, un estudio realizado en Colombia destaca que la pertenencia a una comunidad y el sentirse aceptado disminuyen los niveles de depresión y ansiedad, y aumentan la autoestima y la calidad de vida en personas trans (Hoyos-Hernández et al., 2021).

Además, la implementación de terapias grupales basadas en enfoques como la terapia cognitivo-conductual ha demostrado ser efectiva en el fortalecimiento del autoconcepto y la regulación emocional en personas trans. Estas intervenciones permiten compartir experiencias, validar emociones y desarrollar estrategias de afrontamiento adaptativas, contribuyendo al mejoramiento de la salud mental y la calidad de vida de esta población (Filós & Samaniego, 2025).

A continuación, en la tabla 11, se presentará las respuestas a la pregunta número 10 del cuestionario online aplicado por la Plataforma LGBTIQ+.

Tabla 11.

Pregunta número 10 del cuestionario de la Plataforma LGBTIQ+

| ¿De qué manera te aportó el grupo de apoyo fuerza trans a tu vida y en tu tránsito? |
|---|
| En su momento me ayudó a no sentirme tan solo |
| En mi aceptación como persona trans |
| Dejar algunas inseguridades que tenía conmigo mismo |
| Me aportó de manera positiva, porque pude implementar muchas de las cosas que nos enseñaban en mi vida diaria |
| Me ayudó a ser más seguro de mi mismo y a tener más empatía con otras personas que también viven su tránsito pero de una manera distinta a mí |
| Darme cuenta de la diversidad de la comunidad trans. |
| En la asesoría en el cambio de nombre |
| Entender la situación por la que pasan otras personitas trans y a valorarme más a mi misma |
| A conocer otras experiencias y validar las diferentes formas que hay de transitar. |
| En mi cambio de nombre y componente |
| A sentirme mejor con mi vida y mi transición |
| A no sentirme solo, y a exteriorizar muchos sentimientos sin sentirme invalidado |

Nota: Descripción de los resultados a la pregunta número 10 sobre el aporte del grupo de apoyo a la vida de los participantes. Elaboración Propia.

En la Tabla XI se presentan las respuestas de los 12 participantes del grupo de apoyo “Fuerza Trans” de la Asociación Plataforma LGBTIQ+ a la pregunta: “¿De qué manera te aportó el grupo de apoyo “fuerza trans” a tu vida y a tu tránsito?”. Entre las afirmaciones más representativas se encuentran: “dejar las inseguridades que tenía conmigo mismo”, “a sentirme mejor con mi vida y mi tránsito”, “a no sentirme solo y a exteriorizar muchos sentimientos sin sentirme invalidado”, “en la asesoría en el cambio de nombre”. Estos testimonios reflejan la importancia de contar con espacios terapéuticos guiados por profesionales en psicología clínica y a su vez, orientados en género y diversidad, cuyo plan de intervención estuvo orientado a responder a las necesidades de las personas con experiencia de vida transgénero.

Por otro lado, respecto a la afirmación de “en la asesoría en el cambio de nombre”, esto se logró, gracias a que desde la Plataforma se impulsó el cambio de cedula de algunas personas que asistían al grupo de apoyo, utilizando los recursos que desde Fondo Lunaria se obtuvieron.

Ahora bien, la segunda actividad consistió en la transcripción de los testimonios de algunas personas del grupo de apoyo que quisieron contar su experiencia. Para realizar esta actividad se tuvo en cuenta los testimonios de las personas con experiencia de vida trans, beneficiadas en el proceso de cedula, esta actividad le ayudo a alrededor de 18 personas con el cambio de sus documentos a lo largo de los años 2023 y 2024.

Para el proceso de cedula se llevó a cabo una convocatoria por redes sociales del Instagram de la Plataforma LGBTIQ+ Santander en donde se explicaban los requisitos y pasos a seguir para ser beneficiado con el proceso

de acompañamiento y subsidio en el cambio de documentación. Para ello, dentro de la convocatoria había un enlace que debían diligenciar para ser contactos con los profesionales, y después se les asignaba el dinero y una persona para acompañar el proceso de cedulación.

Seguido de esto, y finalizado el proceso de cedulación, se registraba las impresiones de cada uno de los beneficiados, con la siguiente pregunta “¿Por qué es importante para ti cambiar los documentos”? A continuación, se presentarán algunas de las respuestas de los beneficiados y por confidencialidad a su integridad, se guardarán sus nombres.

Hombre transgénero beneficiado: “Es importante porque la documentación que tengo ahorita no tiene relación conmigo, y cambiarlos ayudaría a mi bienestar emocional y psicológico, por ello, quiero agradecer a la Plataforma LGBTIQ+ Santander y a Fondo Lunaria por hacer posible este cambio”

Mujer transgénero beneficiada: “Es fundamental para chicas como yo, poder resaltar y hacer este tránsito para poder lograr lo que queremos en nuestros documentos”.

La importancia de este cambio documental se evidencia en diversos estudios realizados en Colombia. Por ejemplo, una investigación sobre mujeres transgénero residentes en Bogotá destaca que la falta de concordancia entre la identidad de género y los documentos oficiales puede generar barreras significativas en el acceso a servicios de salud, oportunidades laborales y sistemas educativos, perpetuando la exclusión y la discriminación (Gómez et al., 2020).

Finalmente, el reconocimiento y la importancia que representó para las personas beneficiadas no solo impacto en las diferentes áreas de su vida, en la disminución de las barreras sino que también el acompañamiento personalizado que se brindó desde la plataforma para realizar el cambio en cada una de las entidades junto con el apoyo económico en la cancelación monetaria del nuevo documento de identidad, significó un transitar seguro en cada uno de los beneficiados en el proceso, tal como lo evidencia los testimonios colgados en las redes sociales de la Asociación Plataforma LGBTIQ+.

Discusiones

La caracterización de la población trans del grupo de apoyo “Fuerza Trans” de la Asociación Plataforma LGBTIQ+ de Santander permitió visibilizar aspectos clave de su situación sociodemográfica, económica y de acceso a derechos. El análisis de los registros de asistencia del Fondo Lunaria y la observación directa durante los encuentros del grupo evidenciaron que, si bien existe una diversidad de identidades de género, las personas trans comparten contextos de vulnerabilidad estructural, en particular en cuanto al acceso a la salud, la educación y el empleo.

Uno de los hallazgos más relevantes fue que las mujeres con experiencia de vida trans enfrentan mayores obstáculos que los hombres trans en términos de acceso a servicios de salud y oportunidades laborales. Esta tendencia ha sido ampliamente documentada en estudios nacionales, como el de Colombia Diversa (2022), que indica que el 72 % de las mujeres trans no cuenta con un empleo formal y el 40 % ha sido discriminada en servicios de salud. Además, muchas personas participantes del grupo pertenecen a estratos bajos, lo que agrava su situación de exclusión y limita el acceso a bienes y servicios básicos, una realidad que coincide con el diagnóstico de la Encuesta LGBTI realizada por el Ministerio del Interior (2018).

Pese a estas dificultades, se identificaron avances significativos, varios participantes han accedido a procesos de educación superior, lo que contrasta con estadísticas nacionales que muestran tasas de deserción escolar cercanas al 70 % entre personas trans (Red Comunitaria Trans, 2021). Este logro sugiere que el acompañamiento continuo del grupo de apoyo y la Plataforma LGBTIQ+ ha contribuido a la construcción de trayectorias de vida más estables, fortaleciendo redes de apoyo, identidad y pertenencia.

En conjunto, estos hallazgos permiten afirmar que la caracterización no solo ofreció una radiografía clara de las condiciones de vida de las personas trans en el grupo, sino que también evidenció la urgencia de políticas y estrategias diferenciales que reconozcan sus realidades específicas, promuevan su inclusión efectiva y garanticen el acceso a derechos fundamentales desde un enfoque interseccional y de derechos humanos.

La sistematización de los procesos terapéuticos grupales desarrollados por la Asociación Plataforma LGBTIQ+ a través del grupo de apoyo “Fuerza Trans” permitió evidenciar la pertinencia del enfoque cognitivo-conductual en el abordaje de problemáticas de salud mental en personas con experiencia de vida transgénero. Las temáticas tratadas, así como los instrumentos utilizados (como el Inventario de Depresión de Beck II), posibilitaron un diagnóstico inicial que reflejó niveles alarmantes de sintomatología depresiva, en concordancia con hallazgos previos en contextos similares (Pérez Gomero, 2024; Guerrero Gallo, 2024). Las acciones enfocadas en fortalecer factores protectores como la autoestima, el autoconcepto y las habilidades sociales, fueron coherentes con las recomendaciones terapéuticas actuales para esta población (Secretaría Distrital de Salud, 2022; Dávila, 2018).

Además, se destaca el impacto positivo de las intervenciones grupales en el fortalecimiento del autoconcepto y la regulación emocional, como lo evidencia la literatura especializada (Filós & Samaniego, 2025; Naranjo Bedoya & Santana Hernández, 2023). En conjunto, estos resultados validan la importancia de continuar estructurando y evaluando sistemáticamente los procesos terapéuticos en función de las necesidades psicosociales de la población transgénero.

Conclusiones

Entre los hallazgos más importantes, se identificó una alta prevalencia de sintomatología depresiva en la población trans participante, evidenciada mediante el Inventario de Depresión de Beck, así como la eficacia del acompañamiento terapéutico grupal basado en la Terapia Cognitivo Conductual, para mejorar la autoestima y el afrontamiento emocional. Además, la caracterización sociodemográfica realizada aporta insumos valiosos para la formulación de políticas públicas inclusivas, visibilizando las condiciones estructurales que afectan a esta población históricamente marginada.

Referencias

- American Psychological Association. (2015). Guidelines for psychological practice with transgender and gender nonconforming people. APA. <https://www.apa.org/practice/guidelines/transgender.pdf>
- Beck, A. T., Steer, R. A., & Brown, G. K. (1996). Manual for the Beck Depression Inventory-II. Psychological Corporation
- Charmaz, K. (2014). Constructing grounded theory (2nd ed.). SAGE Publications.
- Colombia Diversa. (2022). Informe de derechos humanos de personas LGBT en Colombia. <https://colombiadiversa.org>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2015). *Violencia contra personas lesbianas, gay, bisexuales, trans e intersex en América*. <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/ViolenciaPersonasLGBTI.pdf>
- Cortés Lamilla, L. (2022, septiembre 16). Población trans en Colombia dentro de las más afectadas por la brecha salarial. Agencia Pi. <https://www.agenciapi.co/noticia/academia/poblacion-trans-en-colombia-dentro-de-las-mas-afectadas-por-la-brecha-salarial>
- Dávila, A. M. (2018). Habilidades sociales y bienestar psicológico en personas transgénero. *Revista Psicoanálisis y Sociedad*, 20(2), 33-50.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). The SAGE Handbook of Qualitative Research (5th ed.). SAGE Publications.
- Departamento Nacional de Planeación. (s.f.). Investigación sobre la situación de las personas trans en Colombia. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Social/Documentos/Investigacion_situacion_de_las_personas_trans_en_Colombia.pdf
- Deutsch, M. B. (2016). Guidelines for the primary and gender-affirming care of transgender and gender nonbinary people (2nd ed.). Center of Excellence for
- DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2002). Participant observation: A guide for fieldworkers. AltaMira Press.
- El Espectador. (2022, septiembre 8). Educación y salud: los derechos más vulnerados de las personas trans en Medellín. <https://www.elespectador.com/colombia/medellin/educacion-y-salud-los-derechos-mas-vulnerados-de-las-personas-trans-en-medellin/>
- Filós, J. M., & Samaniego, K. (2025). Terapias afirmativas y salud mental en población trans: aportes desde la terapia cognitivo-conductual. *Revista Colombiana de Psicología Clínica*, 30(1), 45–60.
- Gómez, L. C., Rodríguez, A., & Suárez, M. (2020). Barreras de acceso a servicios para mujeres trans en Bogotá. *Revista de Salud Pública*, 22(2), 210–220.
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social (Vol. 1). Taurus.
- Lozano Beltrán, J. A. (2020). Educación, trabajo y salud: realidades de mujeres transgénero residentes en Bogotá, Colombia. *Saúde e Sociedade*, 29(4), e190639. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902020190639>
- Lykes, M. B., & Mallona, A. (2008). Towards transformative democratic praxis: A comparative analysis of participatory action research projects in the Caribbean and the US. *Social Justice*, 35(4), 14–35.
- Ministerio del Interior. (2018). Encuesta para la caracterización de la población LGBTI en Colombia. Dirección de Derechos Humanos. <https://www.mininterior.gov.co>
- Murad, M. H., ... & T'Sjoen, G. G. (2017). Endocrine treatment of gender-dysphoric/gender-incongruent persons: An Endocrine Society Clinical Practice Guideline. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*, 102(11), 3869–3903. <https://doi.org/10.1210/jc.2017-01658>
- Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice (4th ed.). SAGE Publications.
- Pérez Gomero, K. (2024). Depresión y apoyo social percibido en personas trans en Lima Metropolitana. *Revista Peruana de Psicología*, 30(1), 88-101.
- Ponce Ricaurte, M. del M. (2021). Sistema de salud colombiano para población trans en el marco de los derechos humanos. *Diálogos de Derecho y Política*, (28), 7–33. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/derypol/article/view/347139>
- Red Comunitaria Trans. (2021). Ser trans en Colombia: Una deuda histórica con los derechos humanos. <https://www.redcomunitariatrans.org>
- Transgender Health, University of California San Francisco.



MD UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos