

# Prácticas investigativas en Terapia Ocupacional, una mirada transversal de la ocupación

Eunice Yarce Pinzón  
Diana Graciela Lagos Salas  
Anyi Vanesa Arcos Rodríguez  
COMPILADORAS

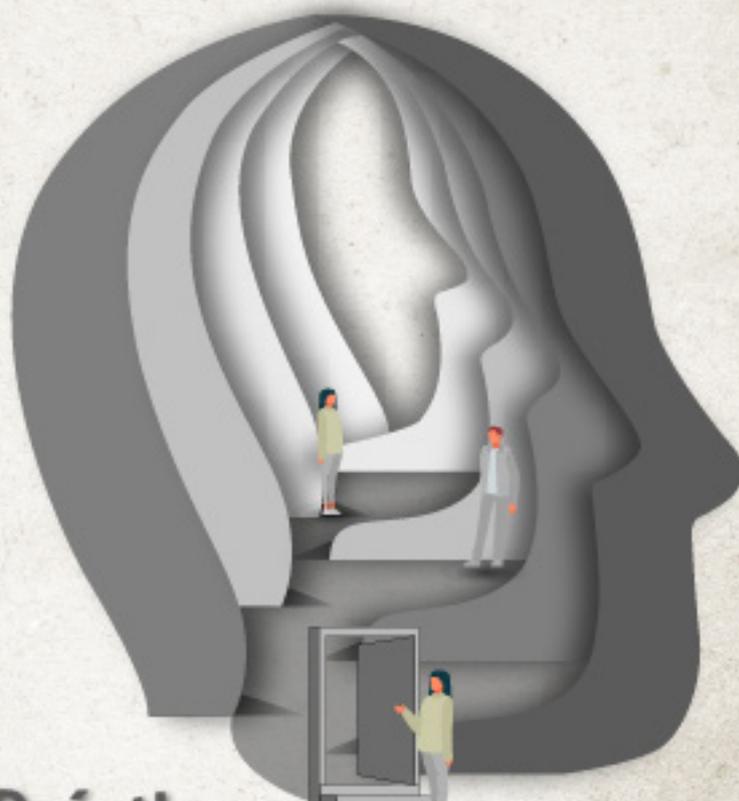


2021

Alexandra Marcela Canchala Obando  
Astrid Verónica Castro Muñoz  
Diana Paola Revelo Portillo  
Eunice Yarce Pinzón  
Natalia Martínez Gallardo  
Diana Cristina Lourido Jurado  
Daniela Andrea Lasso Jaramillo  
Jeisson Armando Lopez Matabanchoy  
Mauricio Andrés Martínez Oliva  
Anyi Vanesa Arcos Rodríguez  
Alexandra Tarapues Calderón,  
Leidy Maribel Montilla Cadena  
Kevin Adrián López Acosta  
Diana Graciela Lagos Salas  
Dayra Cristina Velasco Benavides  
Sindy Marcela Salazar Castro  
Nylce Jhoana Torres Silva

AUTORES

Colección  
Resultado de  
Investigación



**Prácticas  
investigativas  
en Terapia Ocupacional,  
una mirada transversal  
de la ocupación**

***Prácticas investigativas en Terapia Ocupacional, una mirada transversal de la ocupación***

**Compiladoras:** Eunice Yarce Pinzón, Diana Graciela Lagos Salas, Anyi Vanesa Arcos Rodríguez

**Autores:** Alexandra Marcela Canchala Obando, Astrid Verónica Castro Muñoz, Diana Paola Revelo Portillo, Eunice Yarce Pinzón, Natalia Martínez Gallardo, Diana Cristina Lourido Jurado, Daniela Andrea Lasso Jaramillo, Jeisson Armando Lopez Matabanchoy, Mauricio Andrés Martínez Oliva, Anyi Vanesa Arcos Rodríguez, Alexandra Tarapues Calderón, Leidy Maribel Montilla Cadena, Kevin Adrián López Acosta, Diana Graciela Lagos Salas, Dayra Cristina Velasco Benavides, Sindy Marcela Salazar Castro.

**Editora:** Luz Elida Vera Hernández, Editorial UNIMAR

**Fecha de publicación:** 2021

**Páginas:** 106

**e-ISBN:** 978-958-8579-90-0

**Existencias**

**1 Libro Biblioteca Nacional – Libros**

***Prácticas investigativas en Terapia Ocupacional, una mirada transversal de la ocupación***

**Autores:** Alexandra Marcela Canchala Obando, Astrid Verónica Castro Muñoz, Diana Paola Revelo Portillo, Eunice Yarce Pinzón, Natalia Martínez Gallardo, Diana Cristina Lourido Jurado, Daniela Andrea Lasso Jaramillo, Jeisson Armando Lopez Matabanchoy, Mauricio Andrés Martínez Oliva, Anyi Vanesa Arcos Rodríguez, Alexandra Tarapues Calderón, Leidy Maribel Montilla Cadena, Kevin Adrián López Acosta, Diana Graciela Lagos Salas, Dayra Cristina Velasco Benavides, Sindy Marcela Salazar Castro.

**Entidad editora:** Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

**Fecha de publicación:** 2021

**Páginas:** 106

**e-ISBN:** 978-958-8579-90-0

**Edición:** Primera

**Formato:** Digital

**Colección:** Resultado de Investigación

**Materia:** Salud

**Materia tópico:** Terapia Ocupacional

**Palabras clave:** investigación; práctica; Terapia Ocupacional; Ocupación

**País/Ciudad:** Colombia / San Juan de Pasto

**Idioma:** Español

**Menciones:** Ninguna

**Visibilidad:** Página web Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

**Tipo de contenido:** Prácticas investigativas en Terapia Ocupacional, una mirada transversal de la ocupación

© Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

© Eunice Yarce Pinzón

© Diana Graciela Lagos Salas

© Anyi Vanesa Arcos Rodríguez

## **Universidad Mariana**

**Hna. Aylem del Carmen Yela Romo** f.m.i.  
Rectora

**Nancy Andrea Belalcázar Benavides**  
Vicerrectora Académica

**Ángela María Cárdenas Ortega**  
Directora de Investigaciones

**Luz Elida Vera Hernández**  
Directora Editorial UNIMAR

### **Editorial UNIMAR**

**Luz Elida Vera Hernández**  
Directora Editorial UNIMAR

**Ana Cristina Chávez López**  
Corrección de Estilo

**Laura Portilla Erazo**  
Diseño y Diagramación

### **Correspondencia:**

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana  
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia, Calle 18 No. 34 – 104  
Tel: 7244460 Ext. 185  
E-mail: [editorialunimar@umariana.edu.co](mailto:editorialunimar@umariana.edu.co)

### **Depósito Legal**

Biblioteca Nacional de Colombia, Grupo Procesos Técnicos, Calle 24, No. 5-60 Bogotá D.C., Colombia.

Biblioteca Hna. Elisabeth Guerrero N. f.m.i. Calle 18 No. 34-104 Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Colombia.

### **Disponible:**

**Cítese como:** Yarce-Pinzón, E., Lagos-Salas, D. G. y Arcos-Rodríguez, A. V. (2021). *Prácticas investigativas en Terapia Ocupacional, una mirada transversal de la ocupación*. Editorial UNIMAR.



# Prácticas investigativas en Terapia Ocupacional, una mirada transversal de la ocupación

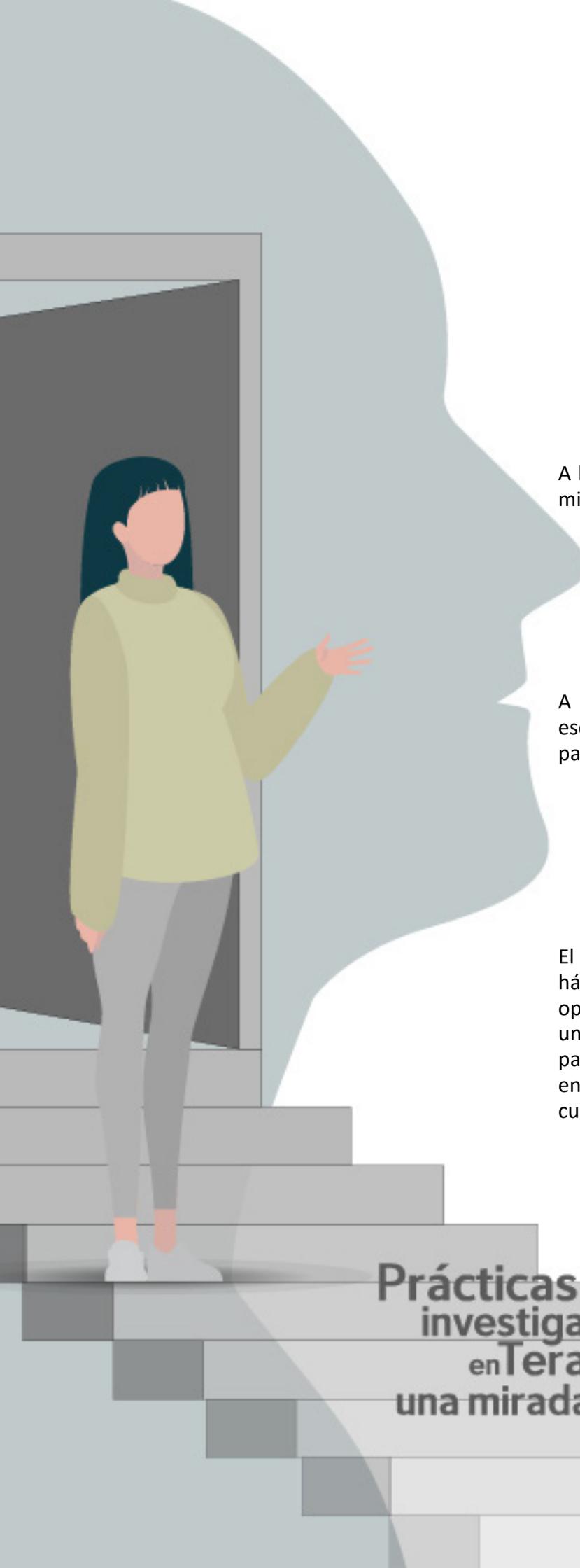
2021

Colección  
Resultado de  
Investigación



Las opiniones contenidas en el presente libro no comprometen a la Editorial UNIMAR ni a la Universidad Mariana, puesto que son responsabilidad única y exclusiva de las autoras, de igual manera, ellas han declarado que en su totalidad es producción intelectual propia, en donde aquella información tomada de otras publicaciones o fuentes, propiedad de otros autores, está debidamente citada y referenciada, tanto en el desarrollo del documento como en las secciones respectivas a la bibliografía.

El material de este libro puede ser reproducido sin autorización para uso personal o en el aula de clase, siempre y cuando se mencione como fuente su título, autoras y editorial. Para la reproducción con cualquier otro fin es necesaria la autorización de la Editorial UNIMAR de la Universidad Mariana.



# Dedicatoria

A los estudiantes, que son la gran motivación de mi práctica docente e investigativa.

*Eunice Yarce Pinzón*

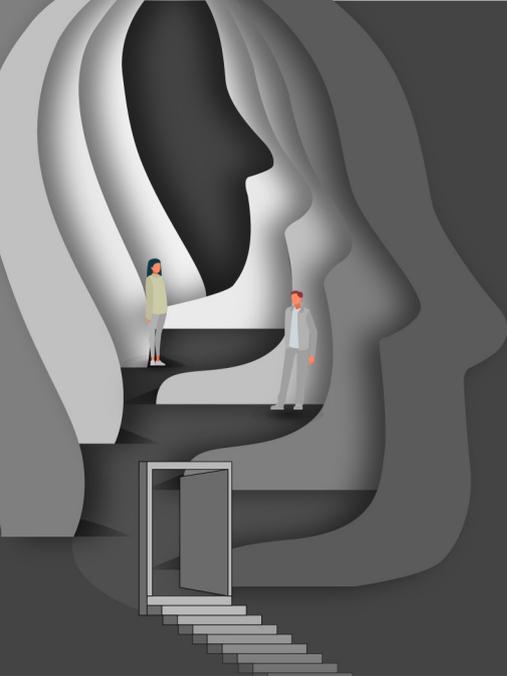
A los sueños, a las ilusiones y a las noches de escritura. A mi familia, su apoyo y sus días de paciencia. A Benjamín, la alegría de mi vida.

*Diana Graciela Lagos Salas*

El agradecimiento debe constituirse en un hábito para el ser humano, y hoy, es una oportunidad para ello. No quisiera nombrar a cada una de las personas a quienes agradezco, pues para mí, es suficiente saber que están localizadas en ese lugar de la mente que transmite a mi cuerpo físico y mental, la energía para ser feliz.

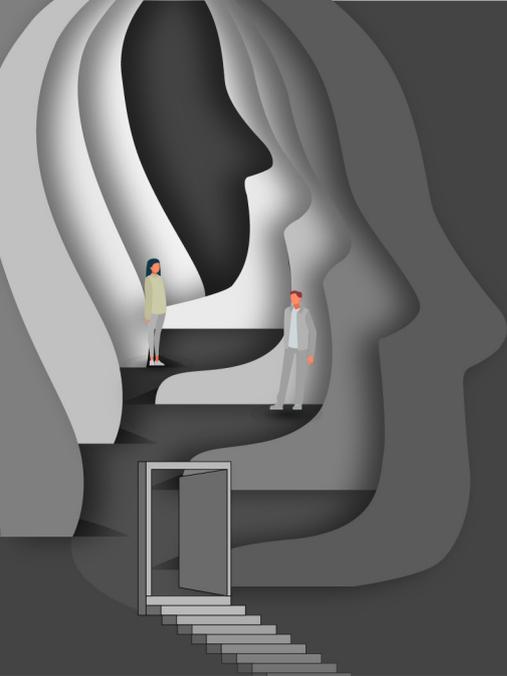
*Anyi Vanesa Arcos Rodríguez*

**Prácticas  
investigativas  
en Terapia Ocupacional,  
una mirada transversal  
de la ocupación**



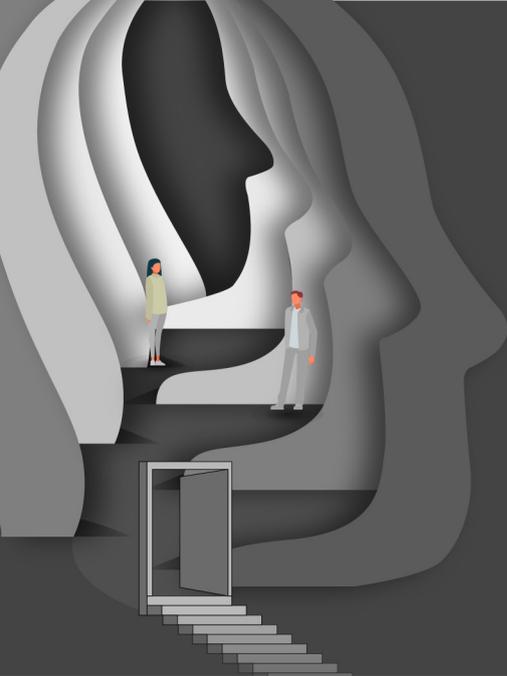
# Contenido

<i>Capítulo 1</i>	<b>Características del juego cooperativo en un grupo de niños y niñas en condición de desplazamiento forzado</b>	
	Alexandra Marcela Canchala Obando, Astrid Verónica Castro Muñoz, Diana Paola Revelo Portillo	<b>11</b>
<i>Capítulo 2</i>	<b>Uso de estrategias pedagógicas creativas de docentes del programa de Terapia Ocupacional</b>	
	Eunice Yarce Pinzón, Natalia Martínez Gallardo	<b>24</b>
<i>Capítulo 3</i>	<b>Relación entre las habilidades de comunicación e interacción y el desempeño escolar en adolescentes</b>	
	Diana Cristina Lourido Jurado, Daniela Andrea Lasso Jaramillo, Jeisson Armando Lopez Matabanchoy, Mauricio Andrés Martínez Oliva	<b>39</b>
<i>Capítulo 4</i>	<b>Percepción de los padres sobre la discapacidad intelectual de sus hijos</b>	
	Anyi Vanesa Arcos Rodríguez, Alexandra Tarapues Calderón, Leidy Maribel Montilla Cadena	<b>56</b>
<i>Capítulo 5</i>	<b>Concepciones de los y las adolescentes frente a la adicción de sustancias psicoactivas: comprensión desde el modelo de ocupación humana</b>	
	Anyi Vanesa Arcos Rodríguez, Alexandra Marcela Canchala Obando, Kevin Adrián López Acosta	<b>74</b>
<i>Capítulo 6</i>	<b>Consistencia interna de un instrumento para evaluar actividad y participación en escolares con desorden en el procesamiento sensorial</b>	
	Diana Graciela Lagos Salas, Dayra Cristina Velasco Benavides, Sindy Marcela Salazar Castro, Nylce Jhoana Torres Silva	<b>91</b>



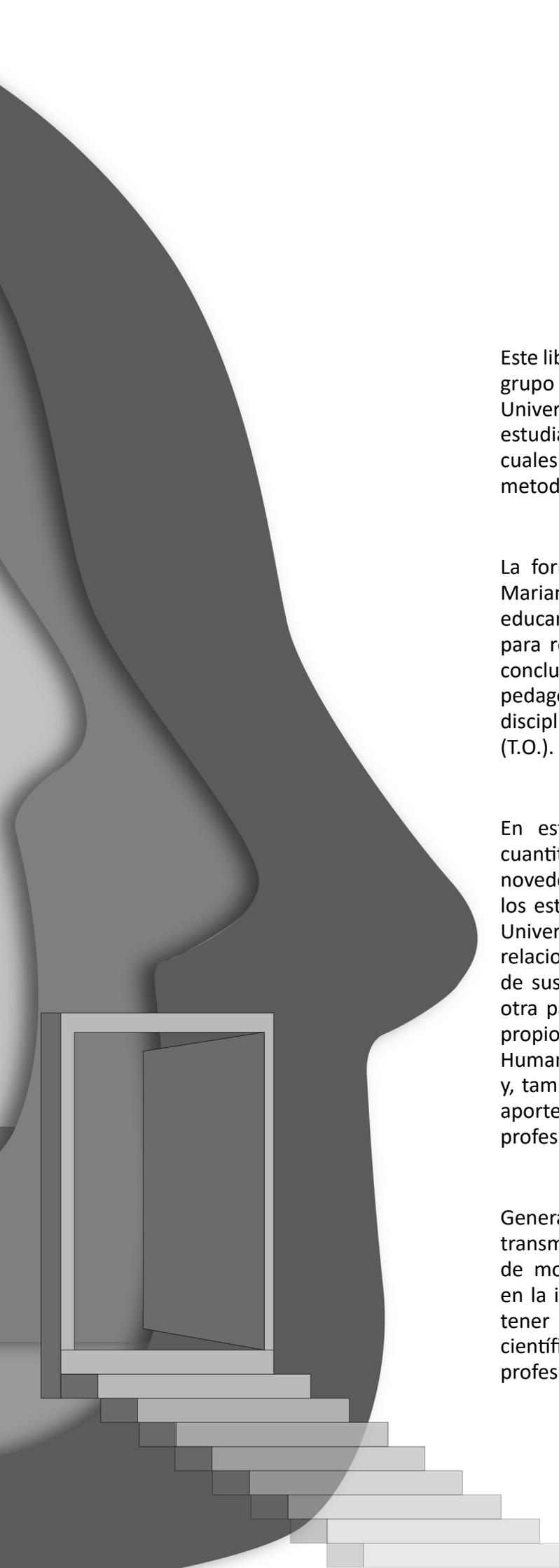
# Lista de Tablas

Tabla 1	Categorías y Subcategorías	15
Tabla 2	Descripción de la Dimensión Independencia en el Pensamiento, según los docentes	29
Tabla 3	Descripción de la Dimensión Promoción de la Integración, según los docentes	29
Tabla 4	Descripción de la Dimensión Flexibilidad en la postura, según los docentes	30
Tabla 5	Descripción de la Dimensión Afectivo Emocional, según los docentes	31
Tabla 6	Descripción Dimensión Independencia en el Pensamiento	31
Tabla 7	Descripción Dimensión Promoción de la Integración	32
Tabla 8	Descripción Dimensión Flexibilidad en la postura	33
Tabla 9	Descripción Dimensión Afectivo Emocional	34
Tabla 10	Consolidado comparativo de los promedios de las dimensiones según docentes y estudiantes	34
Tabla 11	Muestreo probabilístico estratificado	43
Tabla 12	Promedio Variable edad en asociación con los dominios del ACIS	45
Tabla 13	Promedio de estudiantes por grado y calificativo en la ACIS	46
Tabla 14	Cruce de la variable Grado con Edad y Sexo y puntaje significativo cuestionable (ACIS)	46
Tabla 15	Cruce de la variable grado con edad y sexo y puntaje significativo competente (C-DOE)	47
Tabla 16	Asociación de variables ACIS- C-DOE	49
Tabla 17	Coefficiente de correlación de Spearman	49
Tabla 18	Descripción porcentual según sexo	94
Tabla 19	Descripción porcentual según edad	94
Tabla 20	Resultado total observaciones clínicas basadas en la teoría de integración sensorial	94
Tabla 21	Dimensión 2: Tareas y demandas generales	97
Tabla 22	Dimensión 5: Interacciones y Relaciones Interpersonales	98
Tabla 23	Componentes de CIF IA y su repercusión en el ámbito escolar	100



# Lista de Figuras

Figura 1	Relación MOHO, ACIS y C-DOE	42
Figura 2	Modelo Ecológico de Bronfenbrenner	59
Figura 3	Diagrama Microanálisis (Mesosistema)	62
Figura 4	Diagrama Microanálisis (Exosistema)	64
Figura 5	Diagrama Microanálisis (Macrosistema)	67
Figura 6	Esquema del modelo ocupacional de la adicción de Helbig y McKay	77
Figura 7	Categorías y Subcategorías	80
Figura 8	Componente de habituación	82
Figura 9	Dimensión: Factores ambientales	85
Figura 10	Escala general del instrumento	96
Figura 11	Dato general de dimensiones	97

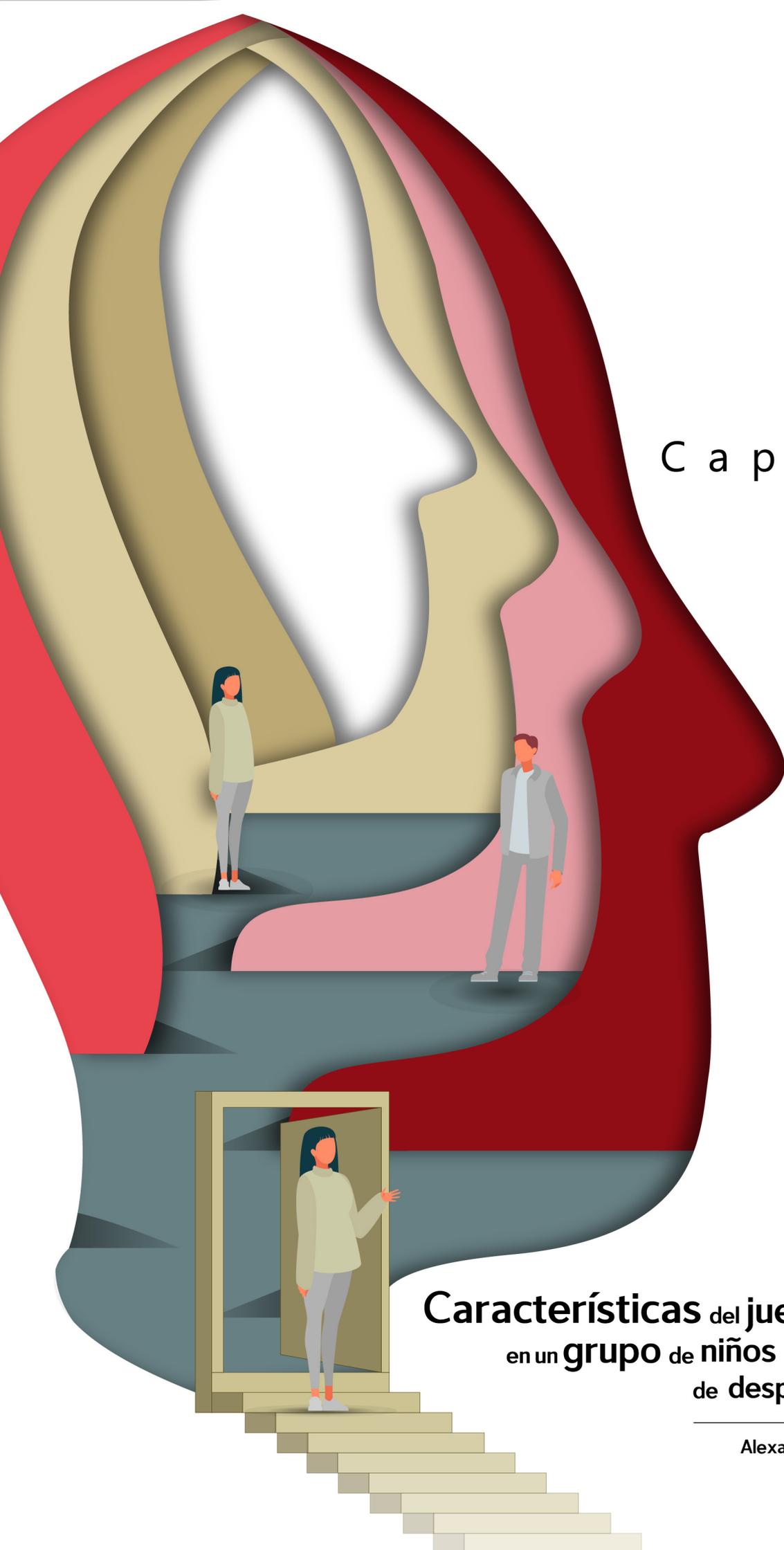


Este libro, compilado por las docentes investigadoras del grupo BIOH del programa de Terapia Ocupacional de la Universidad Mariana, reúne una serie de investigaciones estudiantiles realizadas en el periodo 2017 - 2019, las cuales fueron seleccionadas por abordar temáticas y metodologías novedosas.

La formación para la investigación en la Universidad Mariana es fundamental, por cuanto permite al educando desarrollar las competencias investigativas para recopilar e interpretar información, fundamentar conclusiones y reflexionar sobre temas sociales, pedagógicos, científicos y bioéticos en su quehacer disciplinar, en este caso, desde la terapia ocupacional (T.O.).

En este libro encontrarán investigaciones de corte cuantitativo y cualitativo, este último de manera novedosa, teniendo en cuenta que han sido escasos los estudios de este tipo en el programa de T.O. de la Universidad Mariana, que abordan temáticas sociales relacionadas con el desplazamiento forzado, la adicción de sustancias psicoactivas (SPA) y la discapacidad. Por otra parte, se muestra estudios que abordan modelos propios de la T.O., como el Modelo de la Ocupación Humana (MOHO), el Modelo de la Capacidad Creativa y, también, otros que, si bien no son disciplinares, dan aportes metodológicos y teóricos para el desarrollo de la profesión, desde la atención a la infancia y la pedagogía.

Generar este tipo de publicaciones, además de transmitir nuevo conocimiento, sirve como estrategia de motivación para que los estudiantes se interesen en la investigación y vislumbren el impacto que puede tener alcanzar niveles escriturales para la publicación científica, como parte de la visibilidad del quehacer profesional.



# Capítulo 1

## **Características del juego cooperativo** en un **grupo de niños y niñas** en condición de **desplazamiento forzado**

---

Alexandra Marcela Canchala Obando  
Astrid Verónica Castro Muñoz  
Diana Paola Revelo Portillo

---

## 1. Introducción

Actualmente en Colombia, el desplazamiento forzado es una de las condiciones sociales más frecuentes, dadas las condiciones particulares del conflicto armado presentes en el país. Castrillón-Guerrero, Riveros, Knudsen, López, Correa-Chica y Castañeda (2018) describen que el conflicto armado es un asunto de alta complejidad, considerando las múltiples causas y dimensiones, como social, política, cultural y económica. Manifiestan que, debido a estas situaciones, la cantidad de víctimas son tantas, que se ha caracterizado a Colombia como “una nación desplazada” (p. 85). Según la base de datos del Registro Único de Víctimas (RUV, Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas, 2017), en Colombia se encuentran registradas 8.307.777 víctimas del conflicto armado, de las cuales 7.431 son menores de edad que han sufrido el desplazamiento forzado, mientras que para el departamento de Nariño, en el Informe Regional (Unidad para las Víctimas, 2016) se registra, para el año 2016, un total de 367.206 víctimas del conflicto armado, de las cuales 216 son niños y niñas en dicha situación.

Dados los registros de población desplazada, González y Bedmar-Moreno (2014) describen que “aunque la producción académica sobre la población desplazada en Colombia ha tenido significativos desarrollos, aún se requiere explorar nuevos caminos investigativos con niños, niñas y jóvenes que generen en este grupo poblacional acciones educativas” (p. 31). Por tanto, se consideró necesario proponer procesos de investigación desde T.O., orientados a esta población, para caracterizar el juego colaborativo, como una actividad vital en la infancia.

Según las características de desarrollo normal del juego, se resalta la manera como el desplazamiento forzado altera la participación social de los niños y niñas. Osés, Duarte y Pinto (2016) plantean que en el desarrollo normal de los niños y niñas existen diferentes tipos de juegos, como el cooperativo, donde todos los participantes dan y reciben ayuda en aras de alcanzar propósitos comunes para obtener gratificación y asertividad, de tal forma que pueden interactuar con otros y cooperar en los diferentes retos que se asume en grupo y, por ende, socializar en los diferentes contextos; estos juegos también tienen como finalidad, la comunicación, la cohesión y la confianza entre los participantes.

Desde T.O., López, Ortega y Moldes (citados por Cuevas, Hernández y Torres, 2014) describen que “a través del juego el niño tiene contacto con el mundo que lo rodea y descubre el desarrollo de su naturaleza ocupacional” (p. 31). Así mismo Saracho (citado por Garaigordobil, 2004) afirma que “durante el juego, los niños participan en situaciones sociales donde aprenden a cooperar y resolver problemas sociales” (p. 429), aspectos que conllevan considerar la investigación sobre las características del juego cooperativo en los niños y niñas en condiciones de desplazamiento, describiendo a través de un proceso de observación y una entrevista semiestructurada, permitiendo conocer y describir desde ese acercamiento al grupo de ocho niños y niñas entre 7 a 12 años de edad en condición de desplazamiento en la ciudad de San Juan de Pasto, a partir de un estudio fenomenológico, tomando como categorías el juego libre, el juego desinteresado y el espacio y tiempo empleados en el juego.

### El conflicto armado en Colombia

ha permanecido por más de cinco décadas, durante las cuales ha involucrado y afectado a la población civil de diferentes maneras, especialmente a los niños y niñas, los cuales se han visto inmersos desde muy temprana edad en el mundo de la guerra. (Montoya, 2008, p. 4)

...perturbando significativamente el desarrollo de las habilidades comunicativas y el desempeño de actividades que se relacionan con la edad del individuo, siendo esta población, partícipe directa e indirecta de asesinatos, ataques indiscriminados a la población civil, además de ser víctima del

desplazamiento forzado y estar sometida a esclavitud, explotación y servidumbre por parte de los actores en conflicto, entre otras consecuencias propias de la dinámica de la guerra. De acuerdo con esto, se logra evidenciar la vulnerabilidad de los derechos en la población, en la que los niños y niñas hacen parte y también sufren las consecuencias de las condiciones sociales del país.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2005) define vulnerabilidad:

como un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasa el desarrollo de los pueblos. Por este motivo, merece enfrentarse con políticas y con estrategias integrales y sostenibles, capaces de transformar en plazos razonables las causas que la generan. Hoy está más que demostrado que el principal instrumento para ese cambio es la educación. (párr. 6)

Y para Ortega, Hurtado y González (2018), vulnerabilidad es “toda situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales), se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano” (p. 134). Cuando se habla de vulnerabilidad se establece una relación con la desigualdad, asociándola no solo con condiciones físicas impuestas, sino como el impacto social desde la problemática del desplazamiento, que afecta las características psicológicas y sociales.

La vulnerabilidad de los niños y niñas no se reduce a las faltas ejecutadas sobre su cuerpo, a las necesidades en aumento de su núcleo socio-familiar o a los espacios de destierro consecutivo, puesto que es en gran medida una construcción de sentidos vitales en torno a un núcleo traumático vivido de forma individual y colectiva, que revela la intencionalidad reproductiva y de permanencia de los violentos. (Andrade, 2014, p. 655)

La Ley General de Educación en Colombia (Beltrán-Villamizar, Martínez-Fuentes y Vargas-Beltrán, 2015) reconoce como grupos vulnerables, a la población víctima del conflicto armado: niños, niñas y adolescentes (NNA) en riesgo social y en protección, para brindar atención necesaria a través del programa de atención a víctimas de la violencia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF); así mismo, incluye a los menores que han sido afectados por el desplazamiento forzado, que constituyen, por su magnitud y características, una verdadera crisis humanitaria y una grave violación de los derechos humanos, civiles y políticos, convirtiéndose este grupo de población, en el más vulnerable.

Por otra parte, se considera lo que manifiesta Parra (2011), quien hace un reconocimiento como víctimas directas del conflicto armado, a la población infantil, quienes presentan, como consecuencia de los hechos de violencia, comportamientos, sentimientos y emociones, en formas de comunicación a partir de la dinámica del juego, la imitación o el dibujo, evidenciando las alteraciones en su desarrollo; así, cuando la función simbólica del niño o niña empieza a recrear acontecimientos del pasado, refleja comportamientos y actitudes con sus pares y, en representaciones como el dibujo, según Younis (citado por Parra, 2011), cuando:

Abordó el problema de la guerra en la mente del niño y la influencia que ejercen los medios de comunicación a través del dibujo; como una de sus conclusiones resalta, que a pesar de que la presencia de muerte, sangre y abundante material bélico no se mostraba en los medios informativos, los niños y niñas plasmaron y dibujaron imágenes de la guerra con estos elementos; así mismo, surgieron expresiones como muertos, pistolas, cadáveres, metralletas, tanques, armas, y referencias psicológicas como odio, egoísmo, crueldad, maldad y pánico. (p. 778)

Resulta importante recalcar que el niño o niña, desde temprana edad adquiere la capacidad de representar su realidad con conductas adaptativas al contexto y a la relación con sus pares; cuando vivencia el conflicto, sus conductas tienden a alterarse, manifestándose en comportamientos sociales inapropiados, con una comunicación y relación con los demás poco asertiva, reflejada a través del juego.

Considerando las definiciones realizadas por algunos autores acerca del juego, se encuentra que, Piaget (citado por Saldarriaga, Bravo y Loor, 2016) considera el juego como una “actividad valiosa e importante, porque sirve como una forma de descarga de tensiones y expresión de sentimientos como la ira, ansiedad o frustración, permitiendo que los niños regulen sus emociones y se comuniquen mediante diferentes conductas, pensamientos y necesidades” (p. 133). Además, Piaget (citado por García-Carpintero, 2010) caracteriza la etapa en estadios del desarrollo según la edad, como el estadio operacional concreto (7 a 12 años); describe que razonan sobre las transformaciones y no se dejan guiar por las apariencias perceptivas; así mismo, su pensamiento es concreto y puede clasificar, seriar, entender la noción de número, establecer relaciones cooperativas, asumiendo el punto de vista de otros. El juego favorece también la identidad personal, cultural y la socialización; así mismo, permite el desarrollo moral del infante, que se construye sobre las normas sociales, valores, actitudes y comportamientos sociales que se da dentro de los juegos, “predominando el juego reglado y de colaboración” (Gallardo-López y Gallardo-Vásquez, 2018, p. 48). Es por ello que se relaciona el juego cooperativo con esta edad, puesto que permite que el niño o la niña realice juegos con un fin, sin obtener a cambio algo material, sino, por el contrario, la satisfacción de un logro grupal que se hizo por la comprensión y comunicación que tuvo con sus iguales.

La T.O. trabaja con las personas, considerando varias ocupaciones de su vida, entre ellas el juego, el cual hace parte de un área ocupacional, en este caso para el desarrollo infantil, definido como “cualquier actividad que proporciona disfrute, entretenimiento o diversión” (Mercado y Ramírez, 2008, p. 12). Asimismo, con el juego, el niño o niña puede explorar, aprender a manejar el mundo que le rodea, descubriendo su naturaleza ocupacional con motivación y placer en los diferentes actos realizados en el contexto y con sus pares, que le permiten adquirir nuevas habilidades de interacción.

Teniendo en cuenta el significado de ocupación, habría que decir también que, desde T.O., ésta es vista como un fenómeno; es decir, algo que aparece ante los individuos, cuando realizan una actividad determinada en un ambiente físico, social y temporal determinado, con una forma, un significado y un propósito que se influyen mutuamente (Carrasco y Olivares, 2008). La ocupación humana es algo que tiene significado en el individuo y le permite colocar en práctica las diferentes destrezas y habilidades ocupacionales de acuerdo con la edad; en este caso se habla de la infancia, donde su principal ocupación es el juego, como lo define Huizinga (citado por Tamayo y Restrepo, 2017):

Una acción u ocupación libre que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia. (p. 109)

El juego “puede ser el fundamento de la cultura [...]; las grandes ocupaciones de la convivencia humana están impregnadas de juego” (Huizinga, citado por Crozzoli y Romero, 2017, p. 5); también es una “actividad a la que principalmente (pero no exclusivamente) las niñas y niños dedican la mayor parte de su tiempo” (Huizinga, citado por Rivero, 2018, p. 208). Entonces, se puede comprender el juego cooperativo, que se podría definir como una propuesta que busca disminuir las manifestaciones de agresividad, promoviendo actitudes de sensibilización, cooperación, comunicación y solidaridad; facilita el encuentro con los otros y el acercamiento a la naturaleza; busca la participación de todos, predominando los objetivos colectivos sobre las metas individuales.

“Las personas juegan con otros y no contra los otros; juegan para superar desafíos u obstáculos y no para superar a los otros” (Carralero, 2004, p. 1). Uno de los autores que estudia el juego cooperativo es Huizinga (citado por Rivero, 2018), quien describe el juego como una acción libre y voluntaria que ocurre dentro de unos límites espaciales y temporales y bajo unas reglas libremente consentidas; se realiza de modo desinteresado, sin buscar más finalidad que el sentimiento de alegría que provoca ser algo diferente de lo que se es en realidad y poder transformar la realidad para que parezca lo deseado.

Huizinga (citado por Ríos, 2009) propone el juego como una actividad llena de sentido, que no solo tiene una función social, sino que crea su propia estructura social; en esta teoría, plantea cuatro características propias del juego cooperativo: la primera es el “juego libre” (p. 10), haciendo referencia a un juego en el cual el niño o la niña involucra la iniciativa, las reglas propias, el cómo y el cuándo jugar; la segunda característica es “como si” (p. 10), definido como lo serio y no serio de un juego; la tercera característica es el “carácter desinteresado” (p. 10), donde el niño o la niña realiza un juego por disfrute y no por recibir un premio a cambio; finalmente, la cuarta característica, la cual denomina “intermezzo” (p. 10) de la vida cotidiana, haciendo referencia a la ocupación en tiempo y espacio que emplea el niño o niña en el juego. Por último, se podría decir que el juego tiene una influencia innegable en todos los aspectos del desarrollo infantil, donde se crea una cultura individual que a posteriori se convierte en colectiva. Este juego se identifica principalmente porque busca un fin grupal, integrando los diferentes medios de comunicación verbal y no verbal, con el fin de obtener el propósito colectivo. El desarrollo del proceso de investigación recae en describir las características del juego en el grupo de niños y niñas en condición de desplazamiento.

## 2. Desarrollo Metodológico

La investigación se suscribe a un estudio cualitativo de carácter fenomenológico, definido como “una fenomenología existencial que estudia el movimiento de la conciencia del ser humano en el mundo y cómo éste atribuye un significado a sus propias experiencias” (Guerrero-Castaneda, Menezes y Vargas, 2017, p. 923). Se describe las características del juego cooperativo a través de técnicas de recopilación de información como observación y entrevista, en ocho niños y niñas entre 7 a 12 años de edad, en condición de desplazamiento en la ciudad de San Juan de Pasto, quienes viven en una urbanización de interés social para población víctima del conflicto armado.

La técnica de observación “se puede planear con una finalidad exploratoria, con el fin de obtener información que luego se podrá corroborar con alguna otra técnica” (Guerrero, 2016, p. 6). A través de la entrevista individual semiestructurada, las investigadoras pueden acotar “la información que resulta de ciertos aspectos relacionados con el objeto de estudio, a fin de obtener datos más profundos en temas específicos” (Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia, 2017, p. 331). Para ello se elaboró dos formatos; teniendo en cuenta la descripción de juego de Huizinga, se propuso las preguntas tanto para la entrevista como para la pauta de observación; éstas fueron avaladas por pares evaluadores conocedores del tema. Para la construcción del instrumento se consideró las siguientes categorías y subcategorías, como se aprecia en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Categorías y subcategorías*

<b>Categoría</b>	<b>Preguntas de entrevista</b>	<b>Pauta de Observación</b>
<b>Juego libre</b>	Cómo decides jugar	Cómo juega el niño
	Cómo decides con quién jugar	Cómo elige con quién jugar
	Cómo juegas con otros niños	Cómo juega con otros niños
	Cuando juegas con otros niños, cómo creas las reglas del juego	Cómo crea reglas de juego
<b>Juego desinteresado</b>	Qué tan serio tomas el juego	Qué tan serio toma el juego
	Qué tipo de juego te divierte más	Cómo se divierte en el juego
	Qué es lo que más te motiva del juego	Qué motiva el juego
	Qué deben hacer los otros niños durante el juego	Qué hace durante el juego

Tiempo y espacio del juego	Qué lugares eliges para jugar	Qué lugar eligió para jugar
	Cómo sabes qué hacer en el juego y en qué momentos	Cómo sabe qué hacer y en qué tiempo
	Cómo sabes cuándo inicia el juego	Cómo inicia el juego
	Cómo sabes cuándo un juego se acaba	Cómo finaliza el juego

### 3. Resultados y Discusión

Centrado en los resultados obtenidos en la investigación, el primer objetivo estuvo encaminado a describir el compromiso en el juego cooperativo, donde se encontró como primera categoría inductiva: Interacción con pares cercanos. Huizinga (citado por Enriz, 2014), desde el juego libre, describe que “los individuos no juegan por mandato, y quienes juegan, lo hacen porque encuentran gusto en la práctica y en eso consiste la libertad” (p. 19). Además, explica cuál juego permite decidir inicialmente qué y con quién jugar libremente, pues con la interacción se genera el trato con otros para establecer relaciones interpersonales. Esta categoría inductiva se refleja en las voces de los participantes, quienes expresan:

- A mí me gusta jugar con los niños y niñas que yo conozco, pero que no me peguen. (S1)
- Yo decido jugar con mis amigas; con gente que no conozco, no. (S4)
- A mí me gusta jugar con los niños y niñas que son mis amigos. (S5)
- Yo juego con las niñas del bloque cuando me van a llamar a diferentes juegos, pero cuando un juego no me gusta, me voy. (S8)

En concordancia, Albert (citado por Ávila, 2018) menciona que “es a través de las interacciones sociales que los participantes desarrollan herramientas «comunicativas» para negociar significados, como se esfuerzan para una noción compartida de la situación, de esta manera las capacidades cognitivas son formadas y aumentadas en fenómenos sociales” (p. 129).

Vygotsky (citado por Rodríguez y Marín, 2019), frente a la interacción con pares, menciona que “aprender con los otros permite un enriquecimiento de las experiencias personales y, por lo mismo, conlleva la construcción de una experiencia colectiva” (p. 138). Además, describe que “el juego surge como necesidad de reproducir el contacto con lo demás. Naturaleza, origen y fondo del juego son fenómenos de tipo social” (citado por Cuellar, Tenreiro y Castellón, 2018, p. 122), y teniendo en cuenta la investigación de Garaigordobil (citada por Cuesta, Prieto, Gómez, Barrera y Gil, 2016) quien refiere que “los juegos cooperativos son juegos en los que los participantes dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar uno o varios objetivos comunes” (p. 100), como se manifiesta en las voces de los participantes:

- Me gusta escuchar lo que dicen los demás, y luego elegimos cuál juego jugamos. (S3)
- Decido jugar como todos quieran. (S4)
- Juego como mis amigas quieran jugar. (S8).

En concordancia, Andrade (2014) describe que el conflicto colombiano afecta el desarrollo general de los y las menores vulnerados, a razón de la violación de sus derechos, el estrés socio familiar, el trabajo forzado y el reclutamiento por parte de los grupos armados; así, las secuelas de estos eventos y las pérdidas simbólicas, materiales y psicológicas a las que se ven expuestos, se derivan en problemas de ajuste a los nuevos escenarios de socialización, además de sentimientos de vacío emocional, rabia, temor, desesperanza, soledad y angustia, entre otros (Patiño-Montaña, 2016), situaciones que se evidencia a partir de testimonios como:

- A mí me gusta jugar con todos los niños y niñas, pero que no me peguen. (S1)
- Yo juego con otros niños a lo que ellos quieran jugar, pero respetándonos. (S7)

Así mismo, se da la preferencia del juego con pares conocidos.

En el estudio desarrollado por Jaqueira, Lavega, Lagardera, Araujo y Rodrigues (2014), dirigido a investigar los efectos del juego cooperativo, se encontró que “mediante esta experiencia estos alumnos han podido constatar el extraordinario valor educativo de los juegos cooperativos para educar relaciones sociales pacíficas” (p. 15). En consecuencia, las manifestaciones de los participantes expresan que la interacción con pares cercanos hace parte del desarrollo del juego cooperativo.

Por otra parte, como segunda categoría inductiva está el juego basado en el respeto y la seriedad, el cual es descrito por Huizinga (citado por Carreras, 2017) como “la contraposición que suele hacerse entre el juego y lo serio” (p. 112). Según él, ‘juego’ y ‘lo serio’, no son términos equivalentes: “lo serio trata de excluir el juego, mientras que el juego puede muy bien incluir en sí mismo lo serio” (p. 112). Esta categoría inductiva se ve reflejada en voces de los participantes, quienes expresan:

- Jugar a lo serio; porque de eso se trata el juego. (S3)
- A mí me gusta jugar serio. (S4)
- Me gusta jugar y tomar en serio el juego, porque así jugamos de verdad. (S5)

Paredes (2003) sostiene que cuando se estudia el juego en los niños y niñas “se observa tanta seriedad como en el mismo trabajo más responsable del adulto. Eso sí, ofrece contrastes: seriedad y alegría, diversión y responsabilidad acompañada de gozo” (p. 12). Así mismo, López-Meneses, Cobos, Martín, Molina-García y Jaén (2018) explican que “el juego cooperativo se define desde siete parámetros o características: placer, libertad, proceso, acción, ficción, seriedad y esfuerzo” (p. 3413).

En consonancia, el juego cooperativo se constituye también en un juego basado en valores tales como el respeto; esto se ve reflejado en: “respetarse y seguir las reglas del juego” (S1); “tienen que respetarse durante el juego porque así podemos jugar todos” (S8). El individuo crea algunos cimientos que, posteriormente, se ven manifestados no solo en el juego sino en su vida cotidiana, evidenciando que el juego posee una autonomía y una pureza propias, generando un aspecto positivo, en el sentido de ser una experiencia de plenitud. Esto se refleja en:

- Lo que más me motiva es la diversión que tengo con mis amigos. (S1)
- Me motiva jugar, porque así puedo convivir con las demás personas. (S3)
- Lo que más me motiva a jugar es que sea divertido. (S3)
- Me motiva jugar porque así puedo estar con mis amigos. (S6)

Bajo este entendimiento, Torres (citado por Delgado-Mero, 2016) expresa que el juego no solo favorece y estimula unas determinadas cualidades morales en los niños y niñas, tales como el dominio de sí mismos, la seguridad, la atención, la reflexión, el respeto por las reglas del juego, sino también la creatividad, la curiosidad, la imaginación, la iniciativa y la solidaridad con sus amigos y pares cercanos, haciendo énfasis en un juego limpio:

- Jugar bien, que no se peguen ni se maltraten; que jueguen como es el juego. (S4)
- No gritarse, porque cuando pasa eso, uno ya no puede jugar porque los otros se van. (S2)
- Ayudarse para que el juego sea divertido. (S7)

...logrando evidenciar que los niños y niñas generan un aprendizaje cooperativo basado en el respeto hacia sus pares, asumiendo con seriedad las reglas y, permitiendo la interiorización de valores que se va adquiriendo en el juego.

Finalmente, como tercera categoría inductiva se encuentra ‘El juego en espacio abierto’. Según Huizinga (citado por Ríos, 2009) “el juego tiene una delimitación temporal caracterizada por la repetición; también posee una delimitación espacial, pues siempre se juega dentro de un campo; éste puede ser material o ideal” (p. 11). Esta categoría inductiva se ve reflejada en expresiones de los participantes:

- A mí me gusta jugar en el parque porque hay más espacio. (S7)
- A mí me gusta jugar en el parque. (S3)
- Me gusta jugar en el parque porque están las llantas y así puedo saltar. (S4)



Todo esto representa el lugar de preferencia para llevar a cabo el juego. De acuerdo con esto, los niños disfrutaban más el juego con sus pares en campo abierto; el juego “se caracteriza por ser natural, creativo; maneja un espacio y un tiempo” (Tonucci, citado por Mora, Plazas, Ortiz y Camargo, 2016, p. 140). Así mismo, Morales (2019) describe que la delimitación del tiempo y el espacio “permiten que los individuos den rienda suelta al ingenio, se dejen llevar, pues ese tiempo y espacio no pertenecen a su realidad cotidiana y, su vida no se verá alterada por ello” (p. 53).

Cabe resaltar que esta delimitación temporal también está relacionada con el momento en el que desarrollan el juego:

- Pues... yo juego con mis amigos a lo que me toque y en los momentos que tengo libres salgo a jugar. (S3)
- Juego en mis ratos libres. (S4)
- Juego en mis ratos libres, cuando ya acabo de hacer mis tareas. (S5)
- Juego cuando estoy solo y acabo de hacer todo. (S6)

Huizinga (citado por Jiménez, Pérez-Serrabona, Bombillar y García, 2017) describe que “el juego se aparta de la vida por su espacio y por su tiempo” (p. 24). Además, describe que el juego cooperativo “comienza y en un determinado momento, se acaba. Mientras se juega hay movimiento, de un ir y venir, un cambio, una seriación, enlace y desenlace” (p. 24).

Por lo tanto, como describe Morales (2013), “el jugador detiene la realidad circundante, suspende el ritmo establecido por la cotidianidad con el fin de centrarse únicamente en el tiempo y el espacio del juego” (p. 27). Según las voces de los participantes, un espacio abierto les permite desarrollar el juego y disponer de los tiempos en los cuales pueden salir a jugar con sus pares.

#### 4. Conclusiones

La investigación permitió evidenciar en el desarrollo del juego libre, que la mayoría de los sujetos tuvieron una preferencia para interactuar a través del juego con pares cercanos a su entorno (familiares, amigos, vecinos y compañeros), preferiblemente del mismo género. De ahí que, posiblemente las secuelas que ha dejado el desplazamiento forzado como consecuencia del conflicto armado, pueden estar interfiriendo en la interacción con pares en el grupo que hizo parte de la investigación.

Respecto a la categoría de juego desinteresado, prefirieron realizar el juego basado en el respeto y seriedad, siempre y cuando los pares lo tomen de la misma manera, ya que consideraron que debía ser recíproco para que todos asuman el juego como algo serio.

Referente a la categoría de tiempo y espacio que emplean los niños y niñas en el juego, prefirieron jugar en espacios abiertos y después de realizar las tareas o actividades asignadas en casa, tales como los quehaceres del hogar y las académicas, como las tareas escolares, permitiéndoles reconocer los momentos de inicio y finalización del juego, así como el lugar donde se lleva a cabo.

#### Referencias

- Andrade, J.A. (2014). Complejidad, conflicto armado y vulnerabilidad de niños y niñas desplazados en Colombia. *El Ágora USB*, 14(2), 649-668. <https://doi.org/10.21500/16578031.40>
- Ávila, A. (2018). Enfoque sociocultural y algunas aproximaciones en la enseñanza de las ciencias. En Mora, W. (Ed.). *Proyectos investigativos en educación en ciencias: articulaciones desde enfoques histórico-epistemológicos, ambientales y socioculturales* (pp. 125-147). Editorial Magisterio.

- Beltrán-Villamizar, Y.I., Martínez-Fuentes, Y.L. y Vargas-Beltrán, Á.S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión: Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18(1), 62-75. DOI: <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4>.
- Carralero, K.C. (2004). Los juegos cooperativos: una alternativa para el desarrollo armónico de los escolares. *LUZ*, 3(1), 4.
- Carrasco, J. y Olivares, D. (2008). Haciendo camino al andar: construcción y comprensión de la ocupación para la investigación y práctica de la Terapia Ocupacional. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, (8), 5-16. 10.5354/0719-5346.2010.55
- Carrera, C. (2017). Del Homo Ludens a la gamificación. *Quaderns de filosofia*, 4(1), 107-118.
- Castrillón-Guerrero, L., Riveros, V., Knudsen, M.L., López, W., Correa-Chica, A., & Castañeda, J.G. (2018). Comprensiones de perdón, reconciliación y justicia en víctimas de desplazamiento forzado en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (63), 84-98. <https://dx.doi.org/10.7440/res63.2018.07>
- Crozzoli, A.L. y Romero, C.R. (2017). El juego tradicional en las clases de Educación Física. En 12º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias 13 al 17 de noviembre 2017 Ensenada, Argentina. Educación Física: construyendo nuevos espacios. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev10297>
- Cuellar, M.E., Tenreyro, M. y Castellón, G. (2018). El juego en la Educación Preescolar. Fundamentos históricos. *Revista Conrado*, 14(62), 117-123.
- Cuesta, C., Prieto, A., Gómez, I.M., Barrera, M.X. y Gil, P. (2016). La contribución de los juegos cooperativos a la mejora psicomotriz en niños de Educación Infantil. *Paradigma*, (1), 99-134.
- Cuevas, M., Hernández, N. y Torres, N. (2014). ¿Cómo afecta actualmente la represión política en el juego de niños y niñas mapuche en la región de la Araucanía? *Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional*, 1(2), 28-40.
- Delgado-Mero, D.M. (2016). El juego como método para el desarrollo de las habilidades motoras en la preparatoria. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 2(4), 164-178.
- Enriz, N. (2014). Juego, concepto y ordenamiento de una práctica escurridiza. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, (24), 17-33.
- Gallardo-López, J.A. y Gallardo-Vázquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, (24), 41-51.
- Garaigordobil, M. (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Editorial Pirámide.
- García-Carpintero, E. (2010). La importancia del juego en el control del dolor pediátrico. *Enfermería Global*, 9(1), 1-4.
- González, L.H. y Bedmar-Moreno, M. (2014). Población infantil en situación de desplazamiento forzado en Colombia y sus manifestaciones de ciudadanía. *Derecho y Realidad*, 12(24), 29-48.
- Guerrero, M.A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9.
- Guerrero-Castaneda, R.F., Menezes, T.M. y Vargas, M.G. (2017). Acercamiento al escenario de estudio fenomenológico en México: relato de experiencia. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 70(4), 885-890. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0601>

- Jaqueira, A.R., Lavega, P., Lagardera, F., Araujo, P. y Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 15-32. DOI: <https://doi.org/10.6018/j/194071>
- Jiménez, I., Pérez-Serrabona, J.L., Bombillar, F.M. y García, M.C. (2017). *Los retos del deporte profesional y profesionalizado en la sociedad actual*. Reus Editores.
- López-Meneses, E., Cobos, D., Martín, A.H., Molina-García, L., y Jaén, A. (2018). *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*. Ediciones Octaedro.
- Mercado, R. y Ramírez, A. (Coord.). (2008). *Marco de Trabajo para la práctica de la Terapia Ocupacional: Dominio y proceso* (2.ª ed.). <http://www.terapia-ocupacional.com/aota2010esp.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2005). Documento No. 2: Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-90668.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-90668.html?_noredirect=1)
- Montoya, A.M. (2008). Niñez y juventud participando en la guerra: reclutamiento y vinculación en ejércitos ilegales en Colombia. *Dehuidela, Revista de Derechos Humanos*; 17(9), 2-12.
- Mora, C., Plazas, F., Ortiz, A., y Camargo, G. (2016). El juego como método de aprendizaje. *Nodos y Nudos*, 4(40), 137-144.
- Morales, L. (2013). El impulso lúdico: esencia y estructura del juego. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, (25), 1-27.
- Morales, L. (2019). *Nuevas perspectivas sobre lo lúdico en Guillermo Cabrera infante: 'patafísica, oulipo y el tablero anticastro'* (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=256109>
- Ortega, P., Hurtado, L.J. y González, J.M. (2018). Lineamientos de política educativa: entre la diferencia y la desigualdad. *Revista Educación y Ciudad*, (34), 129-143.
- Osés, R.M., Duarte, E. y Pinto, M. (2016). Juegos cooperativos: efectos en el comportamiento asertivo en niños de 6o. grado de escuelas públicas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(3), 176-186.
- Paredes, J. (2003). *Juego, luego soy: teoría de la actividad lúdica*. Wanceulen Editorial.
- Parra, Y. (2011). Social representation of the Colombian armed conflict on children of a school affiliated with the National Police. *Universitas Psychologica*, 10(3), 775-788.
- Patiño-Montaña, Y. (2016). Cómo vive el desplazamiento la población infantil aquitanense, víctima del conflicto armado. *Derecho y Realidad*, 14(28), 137-154. <https://doi.org/10.19053/16923936.v14.n28.2016.7816>
- Ríos, M. (2009). Johan Huizinga (1872-1945): Ideal caballeresco, juego y cultura. *Konvergencias, Revista de Filosofía y Culturas en Diálogo*, (21), 3-18.
- Rivero, I.V. (2018). Dimensiones para pensar el juego como práctica de vida saludable y derecho de la infancia. *IEYA, Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 4(1), 203-229. DOI: <https://doi.org/10.22370/ieya.2018.4.1.944>
- Rodríguez, A.M. y Marín, C.P. (2019). Implementación de un modelo de juego interactivo para aprender matemáticas. *Praxis & Saber*, 10(22), 115-142. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.7693>

- Saldarriaga, P., Bravo, G. y Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 127-137.
- Tamayo, A. y Restrepo, J.A. (2017). El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección. Una experiencia llena de sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 13(1), 105-128.
- Troncoso-Pantoja, C. y Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas. (2017). Víctimas Conflicto Armado. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Unidad para las Víctimas. (2016). Informes Regionales 2016. Nariño. Así seguimos reparando a las víctimas. <https://www.unidadvictimas.gov.co/especiales/especial-rendicion-2016/docs/narino.pdf>

## Apéndice A. Formatos Recolección de información



Universidad Mariana

Facultad Ciencias de la Salud – Programa Terapia Ocupacional

Investigación: Descripción del juego cooperativo en un grupo de niños y niñas de 7 a 12 años de edad en condición de desplazamiento por conflicto armado en la ciudad de San Juan de Pasto.

Instrumento de Valoración – Guía de observación

---

**Nombre:**

**Apellido:**

**Edad:**

**Procedencia:**

**Lugar de Residencia:**

**Fecha:**

**Aplicado por:**

---

Categoría: Juego Libre

---

**Pregunta**

**Respuesta**

1. ¿Cómo juega el niño?

2. ¿ El niño elige con quién jugar?

3. ¿Cómo juega con otros niños?

4. ¿El niño crea reglas de juego?

---

Categoría: Juego desinteresado (serio y no serio) y como si...

---

**Pregunta**

**Respuesta**

1. ¿Qué tan serio toma el juego?

2. ¿Se divierte durante el desarrollo del juego?

3. ¿Qué motiva el juego de los niños?

4. ¿Qué hacen los niños durante el juego?

---

Categoría: Intermezzo

---

**Pregunta**

**Respuesta**

1. ¿Cuál es el lugar que eligen para desarrollar el juego?

2. ¿Cómo saben qué hacer en el juego y en qué momentos?

3. ¿Cómo el niño inicia el juego?

4. ¿Cómo el niño da por finalizado el juego?

---



Universidad Mariana

Facultad Ciencias de la Salud – Programa Terapia Ocupacional

Investigación: Descripción del juego cooperativo en un grupo de niños y niñas de 7 a 12 años de edad en condición de desplazamiento por conflicto armado en la ciudad de San Juan de Pasto.

Instrumento de Valoración – Entrevista semiestructurada

---

**Nombre:**

**Apellido:**

**Edad:**

**Procedencia:**

**Lugar de Residencia:**

**Fecha:**

**Aplicado por:**

---

Categoría: Juego libre

---

**Pregunta**

**Respuesta**

1. ¿Cómo decides qué jugar?
2. ¿Cómo decides con quién jugar?
3. ¿Cómo juegas con otros niños?
4. Cuando juegas con otros niños, ¿cómo creas las reglas del juego?

---

Categoría: Juego desinteresado (serio y no serio) y como si...

---

**Pregunta**

**Respuesta**

5. ¿Qué tan serio tomas el juego?
6. ¿Qué tipo de juego te divierte más?
7. ¿Qué es lo que más te motiva de un juego?
8. ¿Qué deben hacer los otros niños durante el juego?

---

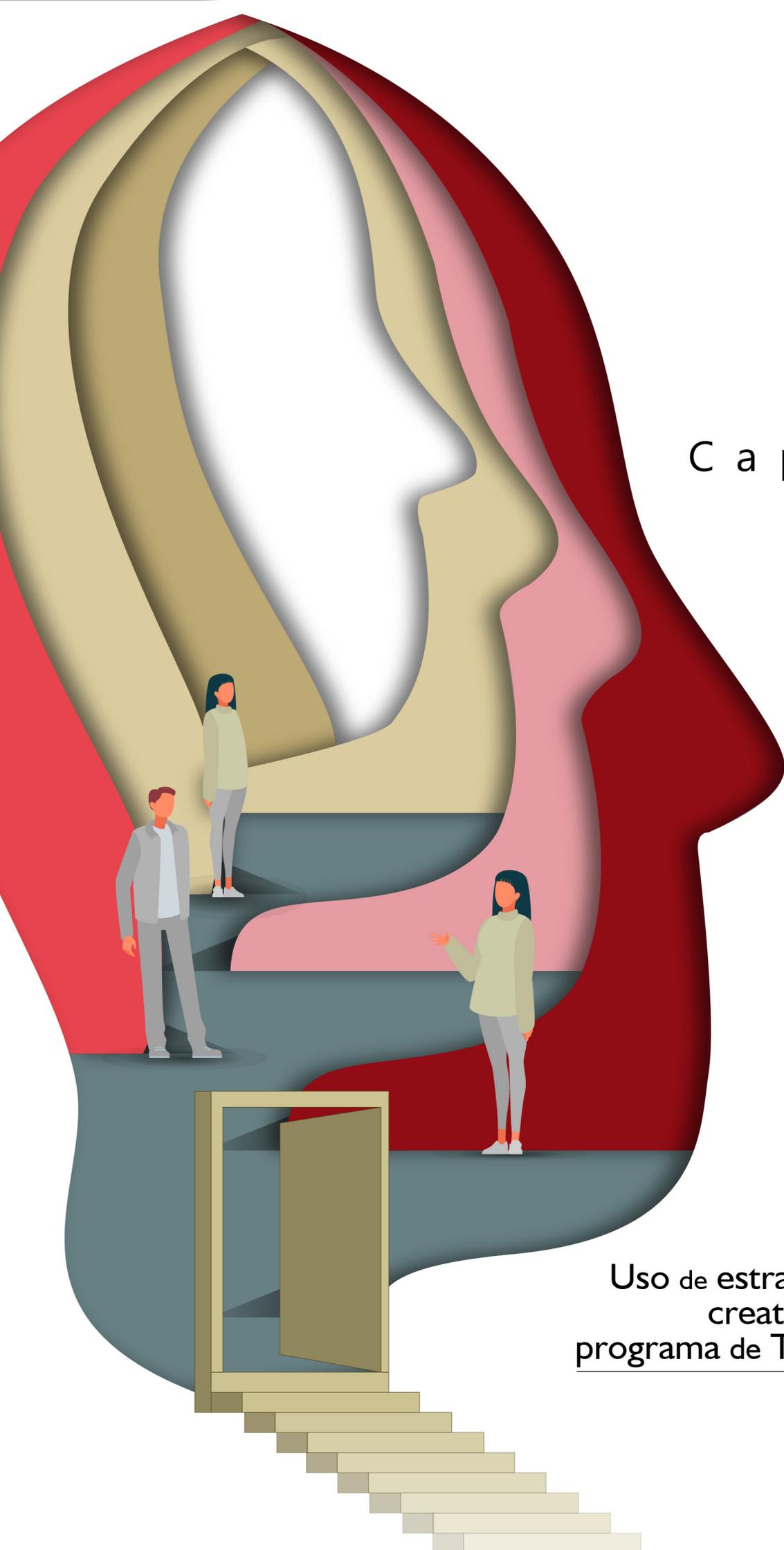
Categoría: Intermezzo

---

**Pregunta**

**Respuesta**

9. ¿Qué lugares eliges para jugar?
  10. ¿Cómo sabes qué hacer en el juego y en qué momentos?
  11. ¿Cómo sabes cuándo inicia el juego?
  12. ¿Cómo sabes cuándo un juego se acaba?
-



## Capítulo 2

Uso de estrategias pedagógicas  
creativas de docentes del  
programa de **Terapia Ocupacional**

Eunice Yarce Pinzón  
Natalia Martínez Gallardo

## 1. Introducción

La T.O. se ha venido involucrando en varios campos importantes, entre ellos, el de la educación, con la Ley 949 de 2005:

Por la cual se dicta normas para el ejercicio de la profesión de terapia ocupacional en Colombia, y se establece el Código de Ética Profesional y el Régimen Disciplinario correspondiente. El profesional en terapia ocupacional identifica, analiza, evalúa, interpreta, diagnostica, conceptúa e interviene sobre la naturaleza y las necesidades ocupacionales de individuos y grupos poblacionales de todas las edades en sus aspectos funcionales, de riesgo y disfuncionales.

Gracias a lo anterior, la profesión participa en cualquier nivel educativo, dando respuesta a las necesidades de los estudiantes, para relacionarse, tener autonomía, desarrollar habilidades recreativas y lúdicas o de accesibilidad, donde los terapeutas deben proporcionar estrategias para promover la participación en el entorno, con el desarrollo de habilidades necesarias de independencia y adaptación.

Así, la tarea del docente terapeuta ocupacional involucra guiar al estudiante hacia el alcance de su máximo potencial, contribuyendo al desarrollo físico, psíquico, afectivo y de participación en el entorno. La institución que presta el servicio educativo cumple un papel fundamental debido a que debe contar con las instalaciones y el personal, en este caso los docentes, suficientemente capacitados y con el perfil necesario para lograr apoyar este proceso educativo y favorecer la formación de los estudiantes.

Desde T.O. se apoya diferentes aspectos en el área de educación, favoreciendo cualquier proceso, entorno, actividad para el aprendizaje y participación en el ambiente. Es importante resaltar el apoyo en el área de participación social, debido a la interacción que involucra el ámbito escolar. Un aspecto que se logra evidenciar son las características del cliente, como los valores, las creencias, la espiritualidad y, también, las funciones del cuerpo y las estructuras corporales, según la actividad en la que esté involucrado, en cuanto a los patrones de ejecución, en los hábitos adquiridos a partir del ingreso a la educación superior, la rutina adoptada, su rol más importante que sería el de estudiante, ya que ocupa la mayor parte del tiempo en este entorno (Mercado y Ramírez, 2008). Teniendo en cuenta las implicaciones, es importante motivar a los estudiantes y docentes a sobrepasar y compensar las dificultades presentes durante el proceso educativo, abordando el desempeño ocupacional en el ambiente escolar (Colegio de Terapeutas Ocupacionales de Navarra, 2006).

Por otra parte, y abordando el concepto de la creatividad, desde T.O. existe un modelo que involucra la creatividad y que puede ser útil para la investigación, denominado 'Modelo de la Capacidad Creativa de Vona du Toit' (Sherwood, 2011), conocido como un modelo para la práctica de T.O., siendo importante para el presente estudio, porque se involucra en la educación, la creatividad y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este modelo se basa en la teoría que desarrolla Vona du Toit en 1974 y, aunque este modelo surgió hace varios años en Sudáfrica, sigue siendo novedoso y de interés para los terapeutas, ya que es muy flexible y se puede aplicar a varios campos de la profesión, como: la salud mental, la educación, dado que tiene en cuenta cómo los seres humanos se desarrollan y se proyectan como ocupacionales.

El modelo se adapta al campo de la educación, con diferentes aportaciones que sustentan la capacidad creativa como un factor importante para las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes. Du Toit (citado por Sherwood, 2011) menciona la amplitud y profundidad de la creatividad, ya que existen muchas definiciones y conceptos sobre este término, surgiendo de diferentes disciplinas. Desde la teoría se menciona que hay que ser específicos en los términos que abarcan la T.O. y cómo se relaciona con el ser humano, resaltando el quehacer de los terapeutas en el sector educativo.

Hablando del concepto de creatividad, para Castillo-Delgado, Ezquerro-Cordón, Lamas y López-Fernández (2016), es la capacidad que tiene una persona para generar ideas o productos originales y novedosos en un contexto social determinado; además, Sánchez, Salguero y Fernández (2016) apuntan a que esa capacidad del ser humano también conlleva conocer su forma de aprendizaje, de tal forma que pueda facilitar los procesos creativos, siendo la creatividad asociada a una función cerebral que permite asociar, analizar e interpretar aprendizajes para generar nuevas ideas (Elisondo y Donolo, 2015). Du Toit (citado por Sherwood, 2011) reconoce la creatividad como un proceso que involucra inmediatamente la conciencia, y de ahí surge una respuesta que conlleva participar y obtener como resultado, un producto tangible o intangible.

Al reconocer que el ser humano posee un impulso de motivación influenciado por su entorno, se infiere que su capacidad creativa es una totalidad que conjuga mente, cuerpo y espíritu, por la importancia y el impacto que genera en el momento de entenderla y hacer uso de ella en su vida cotidiana. Según Frankl (2015), un ser humano que esté compuesto de la manera anteriormente mencionada (mente, cuerpo, espíritu y un impulso de motivación) tiene una necesidad que lo lleva a buscar un sentido para su vida y, para ello, el ser humano debe interactuar, involucrarse y relacionarse completamente con el mundo y los entornos en los que se desenvuelve. La relación del ser humano con su entorno implica varios aspectos como, pensar en el mundo, cómo participar en él, esforzándose física y mentalmente en el modo de actuar, involucrando así la capacidad creativa, al generar una respuesta ante la situación que enfrenta, evidenciando la iniciativa, la capacidad, la relación que establece con su medio y la percepción de tarea que posee (Sarmiento, 2017).

Para Du Toit (citado por Sherwood, 2011), la mayor influencia de la capacidad creativa es su entorno, que le proporciona los desafíos expresados en forma de actividades, situaciones desconocidas, complejas o problemáticas; en esos momentos, la capacidad creativa debe ser suficiente para poder resolver la situación que se le presenta; de lo contrario, la persona experimenta un grado de frustración, ansiedad o estrés que le lleva a abandonar el objetivo o la meta que se había propuesto. Cabe resaltar que la capacidad creativa es cambiante, ya que el actuar en cada situación y el esfuerzo que emplea para tener éxito, producen un cambio proporcional a la motivación y crecimiento en la capacidad, desarrollando nuevas habilidades para incrementar el potencial de la persona. La capacidad creativa se va desarrollando desde la infancia hasta la adultez y así como ésta se puede incrementar, también puede ir disminuyendo, según las condiciones en las que se encuentre y qué tan motivada esté al involucrarse con su entorno.

El uso del Modelo de la Capacidad Creatividad para la práctica de T.O. se centra en su recuperación, originada por estrés, trauma, lesión u otra condición que la involucre. La recuperación o el cambio que se quiere generar en la capacidad creativa se apoya en la tarea que como terapeutas ocupacionales se posee al buscar mejorar la motivación y las destrezas de la persona en la participación para contribuir en su bienestar. El terapeuta le da uso a este modelo, iniciando por un proceso de intervención que involucra el screening, la evaluación exhaustiva, la intervención y el alta. Cabe resaltar que, para aprovechar la aplicación del modelo, es necesario conocer completamente al usuario, reconocer su perspectiva sobre sí mismo y sobre el mundo y, con ello, plantear un plan que facilite el desarrollo o recuperación en su totalidad en ser y llegar a ser y hacer. El modelo es una guía para aplicar la teoría a la práctica; primero se identifica la capacidad creativa de la persona, para obtener una respuesta en forma de decisión para participar en el mundo, facilitar la participación en la actividad en una actividad que desafíe los límites de su capacidad, promoviendo el esfuerzo máximo. La teoría también propone nueve niveles de capacidad creativa, basados en la motivación, haciendo referencia a lo que impulsa a la persona y la acción a la participación en las actividades. La aplicación del modelo pone en conocimiento que, aunque dos personas tengan el mismo nivel de capacidad creativa, no significa que sean iguales y que deban realizar las mismas actividades (Sherwood, 2011).

En el presente estudio se hizo un análisis de las actitudes creativas del docente; por ello fue necesario definir y entender la creatividad; se conoce que ésta es un tema muy amplio, con varias definiciones y desde diferentes disciplinas, siendo la psicología, desde donde se ha realizado gran parte de los

aportes para su conceptualización. Varios autores coinciden en decir que la creatividad es una herramienta primordial para la transformación y mejoramiento de la educación, aceptando que el pensamiento productivo consiste en observar y tener en cuenta aquellos aspectos que conllevan desarrollar habilidades y capacidades de ingenio e innovación.

## 2. Desarrollo metodológico

**Marco bioético.** Para el desarrollo de la investigación se tuvo en cuenta la norma científica, técnica y administrativa referida en la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud (1993), para procesos de investigación con seres humanos: “que los seres humanos pueden ser sujeto de estudio, para lo cual deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y a la protección de sus derechos y su bienestar” (artículo 5). En cuanto a la clasificación de la investigación, se determinó como una investigación sin riesgo, como expresa la Resolución, por cuanto:

Son estudios que emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquellos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio. (Artículo 11)

También se tuvo en cuenta el consentimiento informado, aplicado previamente a la recolección de la información, tanto en docentes como estudiantes:

Éste se entiende como un acuerdo por escrito, mediante el cual, el sujeto de investigación o en su caso, su representante legal, autoriza su participación en la investigación, con pleno conocimiento de la naturaleza de los procedimientos, beneficios y riesgos a que se someterá, con la capacidad de libre elección y sin coacción alguna. (Art. 14)

Por otra parte, como otro referente bioético, se tuvo en cuenta la Ley 949 de 2005 que establece:

El terapeuta ocupacional está obligado a guardar el secreto profesional con respecto a todo cuanto haya visto, oído, entendido o realizado en función de los servicios profesionales que presta a un usuario. El secreto profesional podrá ser revelado por solicitud escrita del usuario; de los padres, si es menor de edad o por diagnóstico clínico de incapacidad manifiesta. En caso de exigencia judicial, prevalecerá el secreto profesional. (Art. 40)

**Diseño metodológico.** La investigación fue cuantitativa, por cuanto se hizo uso de un conjunto de procesos sistemáticos que sigue una serie de normas y procedimientos de manera ordenada, en el cual se estudia un fenómeno, hay una secuencia y se puede probar (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018); afina y estructura ideas de investigación, resolviendo cinco elementos de investigación: los objetivos, las preguntas, la justificación, la viabilidad y la evaluación de deficiencias, describiendo una realidad social; en este caso, en el ámbito universitario, a través de los resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario de actitudes y comportamientos creativos en el desempeño docente (Ruales y Realpe, 2016).

El enfoque desde el cual se desarrolló el proyecto fue el empírico analítico, siguiendo un análisis cuantitativo en el que se aplicó un instrumento validado (Ruales y Realpe, 2016), para luego analizar los datos: esto facilitó la obtención de información de un modo objetivo, mediante una comprensión instrumental y técnica acerca de las actitudes y comportamientos creativos de los docentes de T.O.

Se propuso como una investigación descriptiva, a partir de un análisis sistemático de los aspectos relacionados con las actitudes creativas durante la práctica docente del Programa de T.O., que permitan especificar las propiedades importantes de personas, grupos y/o comunidades (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), en este caso, de los docentes.

**Población y Muestra.** La población correspondió a docentes y estudiantes del Programa de T.O. de la Universidad Mariana, en la ciudad de Pasto, Colombia, con una muestra de tipo no probabilística por conveniencia de 15 docentes de tiempo completo y medio tiempo y por cuotas de 40 estudiantes, seleccionando diez sujetos por cada semestre, de 5°, 6°, 7° y 8° semestres, por ser aquellos grupos, los que se encuentran en proceso de práctica formativa y quienes también reciben clases teóricas y prácticas.

**Técnicas e Instrumentos de recolección de información.** La técnica de recolección utilizada fue el cuestionario de autorreporte, a través del instrumento denominado ‘Cuestionario de actitudes y comportamientos creativos en el desempeño docente’, que cuenta con un formato para entrevistar a los estudiantes y otro para los docentes del programa en mención. El instrumento consiste en un cuestionario con respuesta tipo Likert y una encuesta de preguntas abiertas. Los instrumentos fueron tomados de la investigación de Ruales (2015), con previa autorización del autor, para su uso.

**Cuestionario de actitudes y comportamientos creativos.** Consta de 40 preguntas que están relacionadas con la metodología pedagógica de los docentes y, las consideraciones utilizadas para transmitir la información, las oportunidades de participación en clase, la importancia para el docente sobre las sugerencias de sus estudiantes frente a las técnicas utilizadas para la enseñanza y aprendizaje. En sí, todo lo relacionado a los métodos pedagógicos, la actitud del docente, la claridad y la facilitación del conocimiento brindado, la disposición, las oportunidades y la motivación que se fomenta y genera en los estudiantes.

El cuestionario se enfoca en identificar cuatro dimensiones de la creatividad, que fueron el resultado del estudio en el que se inspiró el presente proyecto, con miras a explicar detenidamente los componentes de la creatividad que sirvieron para proponer, posteriormente, las estrategias pedagógicas, situación que también se tuvo en cuenta para dar cumplimiento al objetivo de la investigación en el programa. Las dimensiones son: Independencia en el pensamiento, Promoción de la integración, Flexibilidad en la postura y la dimensión afectivo-emocional.

### 3. Resultados

Una vez obtenida la autorización y explicación de Ruales (2015), autor del instrumento para la recolección de la información, éste se aplicó durante los meses de febrero y abril del año 2019 a 40 estudiantes (diez por cada semestre) y 15 docentes, quienes accedieron a contestar el cuestionario. El análisis estadístico se realizó por medio del paquete estadístico Epidat 4.2.

Considerando las cuatro dimensiones ya mencionadas que componen el Cuestionario de actitudes y comportamientos creativos en el desempeño docente, se realiza la presentación de resultados, iniciando con los datos obtenidos por los docentes y, seguidamente, de los estudiantes.

Percepción de las actitudes creativas e innovadoras utilizadas por los docentes del Programa de Terapia de la Universidad Mariana

**Tabla 2**

*Descripción de la Dimensión Independencia en el Pensamiento, según los docentes*

Preguntas	Nada		Poco		Bastante		Totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pido a los estudiantes que escriban lo que piensan sobre un tema, antes de empezar a estudiar; luego les muestro el plan de estudios que se va a abordar para su aprobación	0	0	4	27	8	53	3	20

Estimulo procesos intelectuales creativos como la observación, el análisis de ideas insólitas, la imaginación, la fantasía y la solución de problemas.	0	0	0	0	9	60	6	40
Solicito a los estudiantes trabajar en grupos pequeños para llegar a un consenso sobre las notas y los criterios de evaluación.	1	6,6	3	20	8	53	3	20
Planteo actividades problémicas utilizando preguntas abiertas para que descubran las respuestas.	0	0	4	26,7	7	46,7	4	26,7
Realizar procesos de retroalimentación durante el proceso de aprendizaje, hace que el estudiante constata la efectividad de las estrategias.	0	0	0	0	6	40	9	60
Entiendo que la transferencia está impedida cuando los maestros separan el aprendizaje de la aplicación o posponen la aplicación exitosa indefinidamente.	0	0	0	0	10	66,7	5	33
Pienso que el aprendizaje es un proceso que recae esencialmente sobre el estudiante.	3	20	3	20	5	33	4	26,7
Considero que el maestro debe hablar menos, para que los estudiantes piensen más, evitando los razonamientos lógico-mecánicos.	0	0	2	13	10	66,7	3	20
La discusión de un tema en clase permite que el estudiante plantee su punto de vista, presente soluciones y retroalimente los aportes del grupo.	0	0	0	0	5	33	10	66,7
Promedio total		2.9		11.8		50		34.7

En la Tabla 2 se observa que la mayoría de los docentes refieren que ha sido bastante (en promedio 50) el estímulo de procesos intelectuales creativos como la observación, el análisis de ideas insólitas, la imaginación, la fantasía y la solución de problemas, brindando oportunidades o espacios para que el estudiante trabaje en grupos pequeños sobre las notas y criterios de evaluación, al igual que, permitir que la discusión de un tema en clase pueda mostrar el punto de vista del estudiante para que presente soluciones y retroalimente el grupo. Cabe anotar que se evidencia un porcentaje importante (66,7 %) cuando expresan que ofrecen información o retorno durante el proceso de aprendizaje.

**Tabla 3**

*Descripción de la Dimensión Promoción de la Integración según los docentes*

Preguntas	Nada		Poco		Bastante		Totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%
En mis clases, facilito la expresión de las ideas propias de los estudiantes.	0	0	0	0	6	40	9	60
Utilizo técnicas discursivas y controversiales que posibilitan la realización de contrastes con las temáticas estudiadas.	1	6,7	1	6,7	6	40	7	46,7
Estoy de acuerdo en que todos los conocimientos no pueden ser enseñados por los profesores; en consecuencia, requieren que los propios estudiantes sean quienes los investiguen y los elaboren.	0	0	1	6,7	2	13	12	80
Los estudiantes pueden descubrir mucho del contenido del curso por sí mismos, cuando trabajan en grupos pequeños, en unas tareas escogidas, antes de leer o recibir explicaciones del docente.	0	0	2	13	5	33	8	53
Creo que el ejercicio de valoración de trabajos desarrollado entre los compañeros y compañeras contribuye a desarrollar el juicio crítico.	0	0	2	13	8	53	5	33
Proporciono al estudiante la posibilidad de interactuar con sus pares, contribuyendo al aprendizaje de contenidos teóricos, procedimentales y actitudinales.	0	0	1	6,7	10	66,7	4	26,7

Una actitud democrática, más que autoritaria, promueve la cooperación y la solidaridad con responsabilidad.	0	0	1	6,7	4	26,7	10	66,7
Las actividades grupales son verdaderas instituciones sociales que facilitan el aprendizaje de reglas y normas.	1	6,7	4	26,7	6	40	4	26,7
La evaluación realizada en pares tiene ventajas para todos: aliviana la carga al profesor tutor y es útil para los dos.	1	33	5	33	7	46,7	2	13
Genero espacios para que los estudiantes elaboren propuestas o proyectos escolares innovadores que favorezcan el desarrollo de su potencial imaginativo.	0	0	4	26,7	8	53	3	20
Entiendo que las actividades extra-áulicas permiten una socialización y desarrollan habilidades investigativas.	0	0	1	6,7	8	53	6	40
Promedio total			4.2	13.3		42.2		42.3

Respecto a la promoción de integración en el grupo, la mayoría de los docentes (promedio 42) expresa que son: **bastante y totalmente**, los espacios que dan a los estudiantes para interactuar con sus pares, utilizando actividades grupales donde se fomenta la autonomía en el aprendizaje y la investigación, además de asumir una actitud democrática, más que autoritaria, para promover la cooperación y solidaridad con responsabilidad, facilitando las ideas propias de los estudiantes. Se evidencia un gran porcentaje (80 %) al considerar que están de acuerdo en que todos los conocimientos no pueden ser enseñados por los profesores; en consecuencia, requieren que los propios estudiantes sean quienes los investiguen y los elaboren (Tabla 3).

**Tabla 4**

*Descripción de la Dimensión Flexibilidad en la postura según los Docentes*

Preguntas	Nada		Poco		Bastante		Totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Permito a mis estudiantes apartarse de lo que se les dice que hagan.	3	20	6	40	2	13	4	26,7
Doy amplias oportunidades a los estudiantes para emplear lo que aprenden, como ayuda para discurrir y resolver problemas.	0	0	0	0	8	53	7	43,7
Me parece importante recibir comentarios, ideas y sugerencias de los estudiantes.	0	0	0	0	4	26,7	11	73
Me interesa que el estudiante formule preguntas, aun cuando éstas parezcan irrelevantes.	0	0	3	20	1	6,7	11	73
No todos los eventos académicos permiten favorecer la perfección de las prácticas docentes.	1	6,7	6	40	7	46,7	1	6,7
Modifico el programa si observo un marcado interés de mis estudiantes por un tema diferente.	0	0	3	20	7	46,7	5	33
Es necesario romper con estereotipos o tópicos mantenidos en la práctica docente.	0	0	3	20	3	20	9	60
Con frecuencia brindo espacios para experimentar lo trabajado en clase y hago lo posible por facilitar la asistencia a diferentes lugares y eventos.	0	0	0	0	8	53	7	46,7
Los estudiantes deben tomar su tiempo para pensar de diversas maneras.	0	0	2	13	6	40	7	46,7
Actualmente, la selección y organización de los contenidos a trabajar, no representan un problema; de lo que se trata es de variar las metodologías para innovar la educación.	0	0	3	20	5	33	7	46,7
Promedio total			2.4	17.3		33.9		45.6

En la Tabla 4 se evidencia que la mayoría de los docentes consideran que han sido **totalmente** flexibles en su postura (Promedio de 45,6), al recibir comentarios, ideas y sugerencias de los estudiantes,



mostrando interés por las preguntas que estos formulan, brindando espacios con frecuencia para que experimenten lo trabajado en clase, asistiendo a diferentes lugares y eventos, facilitando más tiempo para que puedan pensar de diversas maneras, entre otros, como el modificar los programas planeados o romper estereotipos de la práctica docente.

**Tabla 5**

*Descripción de la Dimensión Afectivo Emocional según los docentes*

Preguntas	Nada		Poco		Bastante		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
El estudiante debe sentir interés por la tarea, percibirla como referente para llevarla a cabo y realizar el esfuerzo que supone.	0	0	1	6,7	6	40	8	53
El proceso educativo eficiente es aquel que transforma la necesidad social en motivo para el estudiante.	0	0	0	0	7	46,7	8	53
Hay que mostrar entusiasmo por las ideas del estudiante e interés por lo que aprenden.	0	0	0	0	4	26,7	11	73
Ayudar a superar los fracasos incentiva el equilibrio y autocontrol emocional, fundamental en la educación.	0	0	1	6,7	2	13	12	80
Hay que respetar las diferencias individuales, escucharlos y estar abierto al diálogo.	0	0	0	0	1	6,7	14	93
Estoy de acuerdo en que la autoconfianza y asertividad en el estudiante contribuyen al aprendizaje.	0	0	0	0	6	40	9	60
Considero importante ver el potencial creativo tanto de los estudiantes aventajados como de aquellos que no lo son.	0	0	2	13	4	26,7	9	60
Una de mis tareas esenciales en la educación es fomentar el afecto por la profesión, desde el convencimiento y el entusiasmo que coloco en mis espacios académicos.	0	0	0	0	3	20	12	80
La autonomía y la libertad en las clases hacen que los estudiantes puedan tomar decisiones.	0	0	4	26,7	4	26,7	7	46,7
Los problemas reales son fuente de indagación y conocimiento, ya que con frecuencia las representaciones mentales con las que educamos, difieren de la realidad.	0	0	2	13	7	46,7	6	40
Promedio total		0		6.6		29.3		63.9

Respecto a la dimensión afectivo emocional, la mayoría de los docentes (promedio 63,9), considera **totalmente** que muestran entusiasmo por las ideas del estudiante y el interés por lo que aprenden, respetando sus diferencias individuales al escucharlos y estar abiertos al diálogo, así como también consideran que ayudan a superar los fracasos, incentivando el equilibrio y el autocontrol emocional, como algo fundamental para la educación. Por otra parte, se evidencia que el 80 % de docentes considera como tarea esencial de la educación, el fomento del afecto por la profesión, al poner entusiasmo en el curso que orienta (Tabla 5).

### **Percepción de estudiantes de Terapia Ocupacional del uso de estrategias creativas e innovadoras de docentes del programa**

**Tabla 6**

*Descripción Dimensión Independencia en el pensamiento*

Preguntas	Nada		Poco		Bastante		Totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Les pido a los estudiantes que escriban lo que piensan sobre un tema, antes de empezar a estudiar; luego les muestro el plan de estudios que se va a abordar para su aprobación	11	27.5	15	37.5	13	32.5	1	2.5

Estimulo procesos intelectuales creativos como la observación, el análisis de ideas insólitas, la imaginación, la fantasía y la solución de problemas.	1	2.5	14	35	19	47.5	6	15
Solicito a los estudiantes trabajar en grupos pequeños para llegar a un consenso sobre las notas y los criterios de evaluación.	3	7.5	14	35	18	45	5	12.5
Planteo actividades problémicas utilizando preguntas abiertas para que descubran las respuestas.	1	2.5	18	45	18	45	3	7.5
Realizo procesos de retorno durante el proceso de aprendizaje; esto hace que el estudiante constate la efectividad de las estrategias	1	2.5	16	40	22	55	1	2.5
Entiendo que la transferencia está impedida cuando los maestros separan el aprendizaje de la aplicación o posponen la aplicación exitosa indefinidamente.	2	5	22	55	16	40	0	0
Pienso que el aprendizaje es un proceso que recae esencialmente sobre el estudiante.	4	10	16	40	15	37.5	5	12.5
Considero que el maestro debe hablar menos, para que los estudiantes piensen más, evitando los razonamientos lógico-mecánicos.	6	15	21	52.5	13	32.5	0	0
Sé que la discusión de un tema en clase permite que el estudiante plantee su punto de vista, presente soluciones y retroalimente los aportes del grupo.	0	0	13	32.5	22	55	5	12.5
Promedio total		8.05		41.4		43.3		7.2

Se puede observar que los estudiantes refieren que los docentes permiten bastante (en promedio 43,3), la observación, el análisis de ideas insólitas, la imaginación, la fantasía y la solución de problemas, realizando procesos de realimentación en el aprendizaje, permitiendo la discusión de un tema en clase desde la visión del estudiante; sin embargo se resalta que poco (en promedio 41,4) se impide la transferencia del conocimiento cuando el maestro separa el aprendizaje de la aplicación, siendo algo positivo en su percepción; además, consideran que el docente debe hablar menos para que los estudiantes piensen más.

**Tabla 7.**

*Descripción Dimensión Promoción de la Integración*

Preguntas	Nada		Poco		Bastante		Totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%
En clases, facilito la expresión de las ideas propias de los estudiantes.	1	2.5	11	27.5	21	52.5	7	17.5
Utilizo técnicas discursivas y controversiales que posibilitan la realización de contrastes con las temáticas estudiadas.	3	7.5	11	27.5	22	55	4	10
Estoy de acuerdo en que todos los conocimientos no pueden ser enseñados por los docentes; por tanto, los propios estudiantes deben ser quienes los investiguen y los elaboren.	0	0	11	27.5	19	47.5	10	25
Los estudiantes pueden descubrir mucho del contenido del curso por sí mismos cuando trabajan en grupos pequeños, en unas tareas escogidas, antes de leer o recibir explicaciones del docente.	1	2.5	9	22.5	23	57.5	7	17.5
Creo que el ejercicio de valoración de trabajos desarrollado entre los compañeros y compañeras contribuye a desarrollar el juicio crítico.	4	10	15	37.5	18	45	3	7.5
Proporciono al estudiante la posibilidad de interactuar con sus pares, contribuyendo al aprendizaje de contenidos teóricos, procedimentales y actitudinales.	2	5	3	7.5	26	65	9	22.5

Tengo una actitud democrática, más que autoritaria, y promuevo la cooperación y la solidaridad con responsabilidad.	0	0	19	47.5	19	47.5	2	5
Las actividades grupales son verdaderas instituciones sociales que facilitan el aprendizaje de reglas y normas.	1	2.5	10	25	24	60	5	12.5
La evaluación realizada en pares tiene ventajas para todos: aliviana la carga al profesor tutor y es útil para los dos.	5	12.5	18	45	13	32.5	4	10
Genero espacios para que los estudiantes elaboren propuestas o proyectos escolares innovadores que favorezcan el desarrollo de su potencial imaginativo.	4	10	20	50	14	35	2	5
Entiendo que las actividades extra-áulicas permiten una socialización y desarrollan habilidades investigativas.	8	20	14	35	16	40	2	5
Promedio total		6.6		32		48.9		12.5

La mayoría de los estudiantes (promedio 48,9) expresa que son bastantes los espacios que dan a los estudiantes para interactuar con sus pares, utilizando actividades grupales para fomentar el aprendizaje autónomo y la investigación.

**Tabla 8.**

*Descripción Dimensión Flexibilidad en la postura*

Preguntas	Nada		Poco		Bastante		Totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Permito a los estudiantes apartarse de lo que les digo que hagan.	6	15	20	50	13	32.5	1	2.5
Doy amplias oportunidades a los estudiantes para emplear lo que aprenden, como ayuda para discurrir y resolver problemas.	2	5	13	32.5	20	50	5	12.5
Me parece importante recibir comentarios, ideas y sugerencias de los estudiantes.	2	5	12	30	18	45	8	20
Me interesa que el estudiante formule preguntas, aun cuando éstas parezcan irrelevantes.	1	2.5	8	20	25	62.5	6	15
Entiendo que no todos los eventos académicos favorecen la perfección de las prácticas docentes.	1	2.5	14	35	24	60	1	2.5
Modifico el programa si observo un marcado interés de mis estudiantes por un tema diferente.	6	15	19	47.5	14	35	1	2.5
Sé que es necesario romper con estereotipos o tópicos mantenidos en la práctica docente.	7	17.5	15	37.5	15	37.5	3	7.5
Con frecuencia brindo espacios para experimentar lo trabajado en clase y hago lo posible por facilitar la asistencia a diferentes lugares y eventos.	4	10	21	52.2	13	32.5	2	5
Los estudiantes deben tomar su tiempo para pensar de diversas maneras.	4	10	20	50	15	37.5	1	2.5
Actualmente, la selección y organización de los contenidos a trabajar, no representan un problema; de lo que se trata, es de variar las metodologías para innovar la educación.	2	5	17	42.5	20	50	1	2.5
Promedio total		8.75		42.52		44.25		7.25

Se observa que la mayoría de los estudiantes considera que los docentes han sido bastante flexibles en su postura (Promedio de 44,25), al dar oportunidades para emplear lo que aprenden, interesándose por los cuestionamientos, así sean irrelevantes. También es evidente la percepción de los estudiantes sobre la poca modificación que hacen los profesores en su programación de clase, en casos donde se presenta un interés por un tema diferente por parte de ellos, al igual que, brindan pocos espacios para experimentar lo trabajado en clase en otros ambientes.

**Tabla 9.***Descripción Dimensión Afectivo Emocional*

Preguntas	Nada		Poco		Bastante		Totalmente	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Creo que el estudiante debe sentir interés por la tarea, percibirla como referente para llevarla a cabo y realizar el esfuerzo que supone.	0	0	11	7.5	26	65	3	7.5
Sé que el proceso educativo eficiente es aquel que transforma la necesidad social en motivo para el estudiante.	2	5	18	45	19	7.5	1	2.5
Muestro entusiasmo por las ideas del estudiante e interés por lo que aprende.	2	5	18	45	17	2.5	3	7.5
Ayudo a superar los fracasos e incentivo el equilibrio y autocontrol emocional; esto es fundamental en la educación.	7	7.5	24	60	9	2.5	0	0
Respeto las diferencias individuales, los escucho y estoy abierto al diálogo.	6	15	11	7.5	16	40	7	17.5
Estoy de acuerdo en que la autoconfianza y la asertividad en el estudiante contribuyen al aprendizaje.	4	10	18	45	15	7.5	3	7.5
Considero importante ver el potencial creativo tanto de los estudiantes aventajados como de aquellos que no lo son.	5	2.5	13	2.5	19	7.5	3	7.5
Una de mis tareas esenciales en la educación, es fomentar el afecto por la profesión, desde el convencimiento y el entusiasmo que coloco en mis espacios académicos.	2	5	10	25	22	55	6	15
La autonomía y la libertad en las clases hacen que los estudiantes puedan tomar decisiones.	4	10	15	7.5	19	7.5	2	5
Los problemas reales son fuente de indagación y conocimiento, ya que con frecuencia las representaciones mentales con las que educamos, difieren de la realidad.	4	10	10	25	21	2.5	5	12.5
Promedio Total		9		37		5.7		8.25

Los estudiantes consideran como bastante (promedio 45,7), que el docente crea que ellos deben sentir interés por la tarea y que crea importante ver el potencial creativo de todos; igualmente, perciben que el docente fomenta el afecto por la profesión. Por otra parte, se observa poco que el docente ayude a superar los fracasos e incentivar el equilibrio y autocontrol en los estudiantes.

**Tabla 10.***Consolidado comparativo de los promedios de las dimensiones según docentes y estudiantes*

Dimensiones	Nada		Poco		Bastante		Totalmente	
	E*	D**	E	D	E	D	E	D
Independencia en el Pensamiento	8.05	2.9	41.4	11.8	43.3	50	7.2	34.7
Promoción de la Integración	6.6	4.2	32	13.3	48.9	42.2	12.5	42.3
Flexibilidad en la postura	8.75	2.4	42.52	17.3	44.25	33.9	7.25	45.6
Afectivo Emocional	9	0	37	6.6	45.7	29.3	8.25	63.9

\*E: Estudiante; \*\*D: Docente

Al comparar los promedios de las respuestas de estudiantes y docentes, se puede evidenciar que los estudiantes califican como poco creativos, las prácticas pedagógicas relacionadas con el desarrollo de la independencia en el pensamiento, a diferencia de lo que consideran con una calificación de bastante, con las dimensiones de promoción de la integración, flexibilidad en la postura y la dimensión afectivo emocional. También es evidente que los docentes se califican con **totalmente**, lo que quiere decir que se perciben como docentes que aplican estrategias pedagógicas creativas.

#### 4. Discusión

Según el Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana (2008), la formación de profesionales y la educación superior están directamente condicionadas a las exigencias y demandas a nivel social y, se resalta el nivel de importancia que han cobrado en la actualidad, como medio de desarrollo. En la educación superior se establece el compromiso de toda la comunidad educativa, de tal manera que la misión institucional pueda ser alcanzable: formar profesionales humana y académicamente competentes, con espíritu crítico, sentido ético y compromiso social, tanto en habilidades cognitivas como en cualidades y valores que contribuyan con el compromiso consigo mismos y con los demás, haciendo parte de la sociedad, como personas integrales.

Este proyecto de investigación pretendió determinar si los docentes del programa de T.O. tienen actitudes y estrategias educativas creativas e innovadoras, así como la percepción de los estudiantes al respecto; pero, para poder entender la importancia sobre la aplicación de estrategias, era necesario entender su finalidad y los aspectos que se requiere para que la educación, como tal, sea oportuna. En el Modelo Pedagógico (Universidad Mariana, 2008) se establece que la historia es una parte fundamental dentro del progreso y la evolución de la educación, por lo que, como universidad, no solamente es esencial reconocer su trayectoria y su compromiso histórico, sino también la urgencia de adaptarse y buscar cómo ajustarse a las necesidades actuales, lo que se asocia a un reto que exige un modelo pedagógico incluyente, flexible, pertinente al mundo actual. Lo ideal es que la formación, como se ha venido mencionando a largo del texto, se dé en términos de una enseñanza y un aprendizaje significativos que, según el Modelo pedagógico, se programa a través de un currículo que se describe como pedagógico y estratégico y que éste se materialice con un sentido de formación integral para todos los estudiantes que pertenecen a la universidad.

En el artículo 4 del marco axiológico del Modelo pedagógico se menciona que la Universidad Mariana va a brindar la educación superior como un servicio comprometido con la formación humana, científica y profesional, que permita aprender a crear, ser, convivir y hacer, razón por la cual es necesario un aprendizaje significativo e innovador que cambie el enfoque sistemático y continuo que impide el desarrollo del pensamiento crítico e independiente, por uno que comprometa tanto al docente como al estudiante, a partir de diferentes técnicas, actitudes y estrategias, a fomentar en el aula el desarrollo de todas las habilidades que sean posibles y que les permitan desenvolverse profesional y humanamente, al igual que, cumplir con todas los fines para el uso de una estrategia en el docente y el estudiante, incrementando la motivación, la comprensión y el uso de ellas en todas sus dimensiones; en este caso, el uso de una actitud o estrategia se desarrolla a partir de la independencia en el pensamiento, permitiéndoles al docente y al estudiante, interactuar continuamente y negociar sobre el curso, siguiendo con la promoción y la integración del grupo que posibilita desarrollar habilidades de interacción social y aprendizaje colaborativo.

Otra de las dimensiones corresponde a la flexibilidad en sus posturas, en la que se determina la relación docente-estudiante, con exigencia en la versatilidad, amplitud, adaptación argumentación, análisis y flexibilidad por las dos partes. Por último, el desarrollo de habilidades cognitivas y de alta exigencia son vitales para el estudiante, así como la relación que se establece entre éste y el docente, la cual debe ser de respeto y colaboración para el desarrollo de las habilidades mencionadas, promoviendo la motivación y el compromiso con la educación.

Con relación a la diferencia entre la percepción de los estudiantes y los docentes sobre el empleo de estrategias creativas e innovadoras en la dimensión de independencia en el pensamiento, el resultado obtenido es similar al del trabajo de Ruales (2015), donde los docentes también tuvieron menor puntaje con respecto a las otras dimensiones, indicando una baja tendencia sobre las actitudes y estrategias frente a la participación de los estudiantes en criterios de evaluación y temáticas, además de aquellas estrategias que fomentan los procesos cognitivos para desenvolverse como profesionales competentes.

Según los resultados de ambas investigaciones, los docentes de la Universidad Mariana presentan la misma falencia y no buscan e indagan sobre nuevas maneras de aprendizaje que permitan desarrollar en los estudiantes un perfil creativo, como lo sugiere el Modelo pedagógico. Otro punto importante a considerar es que dentro de esta dimensión se involucra otros aspectos de la creatividad, la innovación y la resolución de problemas, así como de procesos cognitivos indispensables para la formación, que deben ser promovidos en los diferentes cursos, con actividades, metodologías y estrategias que permitan su desarrollo, motivando a los estudiantes a crear conocimiento y a explorar sobre el que ya existe, para mejorar a toda costa la educación (Díaz y Hernández, 2015). Lo ideal de tener un modelo pedagógico que determina los diferentes medios y procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad Mariana, es que los docentes, al igual que los estudiantes, consideren sus amplias posibilidades, se comprometan y modifiquen los métodos, participando activamente como actores principales del proceso, propiciando un pensar reflexivo y creativo, permitiéndoles dominar, asimilar, relacionar, inferir y, sobre todo, interrogar los contenidos académicos que van adquiriendo con el tiempo (Torrano, Fuentes y Soria, 2017).

En este aspecto, se encuentra una similitud transcendental a discutir, pero cabe resaltar que asimismo pueden ser considerados para la comparación, los resultados que se obtuvo en las otras dimensiones. En cuanto a la integración de grupo, los resultados en las dos investigaciones coincidían en puntaje alto en cuanto a la integración de grupo, siendo ésta una característica utilizada para crear, permitiéndole al estudiante explorar sobre los conocimientos mientras interactúa con más personas. Tanto en los resultados obtenidos en este proyecto de investigación como en el de Ruales (2015), se menciona que los docentes sí permiten que los estudiantes trabajen en grupo, de manera colaborativa y con responsabilidad. A partir de ello se puede mencionar que las habilidades que se desarrolla a partir del uso de esta dimensión favorecen principalmente la creatividad y las habilidades sociales (Gros y Adrián, 2015). Tanto en T.O. como en la Licenciatura en Educación Infantil, los profesionales deben estar en contacto continuo con más profesionales y con estudiantes y, particularmente, en terapia, con sus pacientes, desarrollando actividades de manera grupal.

Se recalca que las dimensiones están interrelacionadas y determinan las habilidades del profesorado con la aplicación metodológica en el aula y la percepción de los estudiantes en los que se aplica. Los docentes y estudiantes coinciden, en promedio, en cómo calificaron el desempeño de los primeros, excepto en una de las categorías, lo que significa que ellos desempeñan su rol de forma adecuada en la mayoría de las dimensiones. Así pues, se puede determinar que los docentes tienen capacidad creativa, son flexibles en su postura, promueven la integración del grupo y lo que deberían hacer es buscar cómo promover la independencia en el pensamiento. Además, también es importante entender que la formación no solo depende de los docentes y sus estrategias, sino de los estudiantes, al apropiarse y participar activamente en los momentos indicados, para modificar, favorecer e innovar, en colaboración de las dos partes, los procesos de educación (Estupiñán, Carpio, Verdesoto y Romero, 2016).

## 5. Conclusiones

La mayoría de los docentes del programa de T.O. se identifican con un perfil creativo y aplican estrategias en tres de las cuatro dimensiones evaluadas y, en conjunto con los estudiantes, están de acuerdo en que facilitan la expresión de ideas, utilizando diferentes técnicas que posibilitan el contraste entre las temáticas, sumadas al trabajo colaborativo, cooperación y solidaridad con responsabilidad; así mismo, son flexibles en cuanto a la postura, y aseguran que las oportunidades que les son generadas a los estudiantes, son para emplear y poner en práctica lo aprendido. En la dimensión afectiva emocional, respetan las diferencias individuales y se mantienen abiertos al diálogo, brindando confianza durante los procesos de aprendizaje.

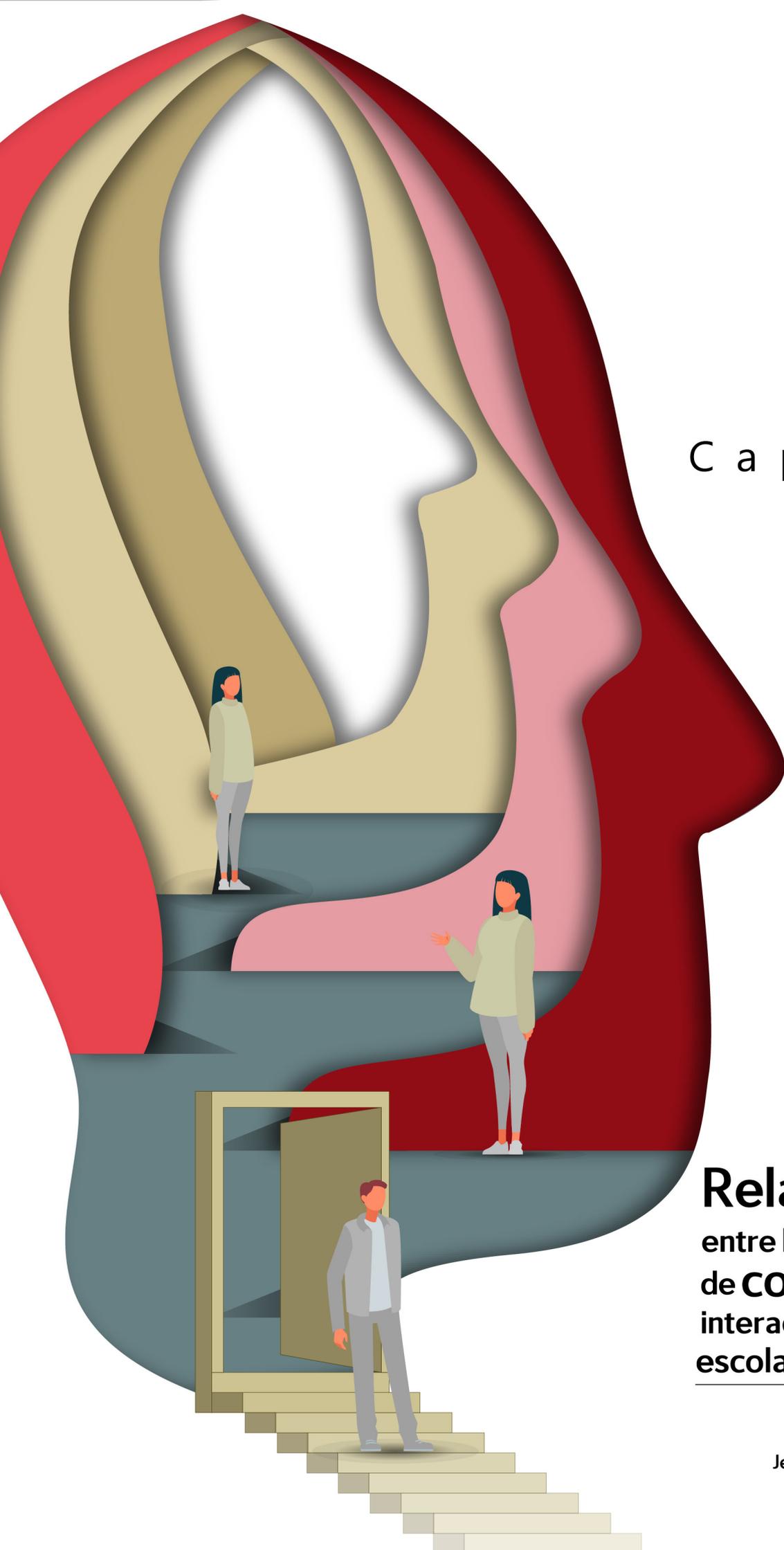
La percepción de los estudiantes sobre el uso de estrategias docentes en los ítems de independencia en el pensamiento no concuerda en cuanto a que los docentes los hacen partícipes de los procesos de evaluación y en las temáticas a tratar durante el desarrollo de los saberes, y expresan que no tienen actitudes creativas para el desarrollo de nuevas formas de aprendizaje para el fortalecimiento de las habilidades y competencias que se pretende en las diferentes temáticas tratadas.

## Referencias

- Castillo-Delgado, M.U., Ezquerro-Cordón, A.U., Llamas, F.U. y López-Fernández, V.U. (2016). Estudio neuropsicológico basado en la creatividad, las inteligencias múltiples y la función ejecutiva en el ámbito educativo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5346994>
- Colegio de Terapeutas Ocupacionales de Navarra. (2006). Terapia Ocupacional en educación. <http://www.ardilladigital.com/DOCUMENTOS/EDUCACION%20ESPECIAL/TVA/Terapia%20ocupacional%20en%20educacion%20-%20COTONA%20-%20articulo.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (2005). Ley 949 de 2005 “por la cual se dicta normas para el ejercicio de la profesión de terapia ocupacional en Colombia, y se establece el Código de Ética Profesional y el Régimen Disciplinario correspondiente”. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1671650>
- Díaz, A. y Hernández, R. (2015). Constructivismo y aprendizaje significativo. <http://metabase.uaem.mx/handle/123456789/647>
- Elisondo, R. y Donolo, D. (2015). Interculturalidad, apertura a experiencias y creatividad. Aportes para una educación alternativa. *Revista de Educación a Distancia*, (41).
- Estupiñán, R., Carpio, D.A., Verdesoto, J. y Romero, V.A. (2016). Participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior de Ecuador. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 1(2), 35-50.
- Frankl, V. (2015). El hombre en busca de sentido. Herder Editorial.
- Gros, B. y Adrián, M. (2015). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. *Education in the knowledge society (EKS)*, 5(1). <https://doi.org/10.14201/eks.14357>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Mercado, R. y Ramírez, A. (Coord.). (2008). *Marco de Trabajo para la práctica de la Terapia Ocupacional: Dominio y proceso* (2.ª ed.). <http://www.terapia-ocupacional.com/aota2010esp.pdf>
- Ministerio de Salud. (1993). Resolución 8430 “por la cual se establece las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud”. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Ruales, R.E. (2015). Actitudes y comportamientos creativos en el desempeño docente. *Criterios*, 22(1), 87-109.
- Ruales, R.E. y Realpe, D.T. (2016). Actitudes creativas de los docentes de la Licenciatura de Educación Preescolar de la Universidad Mariana. *Revista Criterios*, 23(1), 75-97.
- Sánchez, R.B., Salguero, F.L. y Fernández, V.L. (2016). Relación entre creatividad y lateralidad en Educación Infantil. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 34(2), 65-75.



- Sarmiento, J.A. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico y creativo mediante estrategias interconectadas: estrategias de aprendizaje, lectura crítica, y ABP. *Gestión, competitividad e innovación*, 5(2).
- Sherwood, W. (2011). Introducción al modelo de capacidad creativa de Vona du Toit. *Revista electrónica de terapia ocupacional Galicia, TOG*, 8(14), 1-32.
- Torrano, F., Fuentes, J.L. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39(156), 160-173.
- Universidad Mariana. (2008). *Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana*. Editorial Universidad Mariana.



## Capítulo 3

# Relación entre las **habilidades** de **comunicación** e interacción y el desempeño escolar en **adolescentes**

Diana Cristina Lourido Jurado  
Daniela Andrea Lasso Jaramillo  
Jeisson Armando Lopez Matabanchoy  
Mauricio Andrés Martínez Oliva

## 1. Introducción

El estudio que sustenta este capítulo trata las habilidades de comunicación e interacción social, base del ambiente escolar en el que los niños, niñas y jóvenes pasan la mayoría de su tiempo, relacionándose con pares y adultos. La escuela es uno de los entornos más importantes para el desarrollo de las habilidades sociales, permitiendo el desempeño escolar de los adolescentes. Las habilidades de comunicación e interacción son acciones que van dirigidas a otros, mediante procesos que uno mismo y los otros tienen en común; “son una parte importante de la competencia ocupacional que es impulsada por la naturaleza social de la mayor parte del comportamiento ocupacional” (Forsyth, Salamy, Simon y Kielhofner, 1998, p. 4), que implica no solo aquellas tareas que rutinariamente se hace por sí mismo, sino también los múltiples comportamientos ocupacionales que son realizados por otros, los cuales serán efectivos cuando las personas sean capaces de comprometer satisfactoriamente a otros individuos para conocer sus propias necesidades, colaborar, gestionar y entregar información, de manera recíproca. Villarreal, Sánchez y Musitu (2010) manifiestan que:

Las habilidades sociales tienen que ver con la competencia social; es decir, con la capacidad que tiene la persona para enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida diaria, actuar de una manera pertinente negociando con el entorno social y afrontando las complejidades de la vida, con el fin de mantener un estado de bienestar físico, mental y social a partir del ejercicio de comportamientos positivos y adaptables a los procesos de interacción con el entorno social y cultural. (p. 59)

En esta medida, la educación en este tipo de habilidades busca el empoderamiento del ser humano frente a todos los hechos que hacen presencia en su diario vivir, a partir del fortalecimiento de su competencia y habilidad psicosocial dentro de rutinas escolares, siendo este proceso, crucial para la población adolescente, puesto que requiere constantemente comunicarse e interactuar para lograr su desempeño en el contexto escolar. Según Piaget (1978, citado por Lozano, 2014), la adolescencia es la etapa que dura desde los 13 hasta los 20 años; el elemento que define su iniciación es la pubertad, en la cual se produce cambios fisiológicos; el final llega cuando la persona tiene madurez emocional y social; los aspectos característicos pueden ser: un cuerpo nuevo, una nueva sexualidad, nuevos y viejos amigos, mentalidad y autoestima; así mismo, la adolescencia constituye un período crítico de constantes cambios, como las relaciones con sus pares, que tienen suma importancia, hasta convertirse en su principal contexto de socialización y de apoyo.

Está demostrado que los y las adolescentes que tienen amistades se sienten realizados, resultando indispensable que en el contexto escolar les permitan relacionarse de manera óptima y que puedan cumplir su rol de estudiantes, con sus habilidades de interacción y comunicación (Delgado, Ecurra, Atalaya, Pequeña, Cuzcano, Rodríguez y Álvarez, 2016). Mediante estos conceptos, su entendimiento, como seres dinámicos dotados de múltiples cualidades, les permite afrontar la vida e incluirse en un ambiente social para participar de una o varias ocupaciones que idealizan y que dan un significado a su proyecto de vida.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, mediante la Ley 1620 de 2013 aporta significativamente hacia una convivencia escolar sana, entendida como “la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar de manera pacífica y armónica” (p. 298). Este contexto educativo o institución educativa es una entidad en donde los partícipes de la educación, es decir los y las estudiantes, tienen una amplia necesidad de entenderse entre compañeros, para realizar con éxito las actividades rutinarias relacionadas con el desempeño que les exige la institución; por lo tanto, el presente estudio se interesó en conocer las habilidades que se manifiestan en el desempeño escolar de una población estudiantil, siendo novedoso su abordaje, desde la T.O. La investigación permitió explorar los vacíos del conocimiento sobre el desconocimiento que existe de



las habilidades sociales por parte del ente administrativo, de los y las estudiantes y de la familia, lo que puede afectar el rol de estudiante; así mismo, se evidenció el poco desarrollo investigativo sobre la interacción de estas habilidades con el desempeño escolar y los sentidos del hacer escolar, desde la disciplina de T.O.

### **Comprendiendo el Modelo de la Ocupación Humana**

El Modelo de la Ocupación Humana (MOHO) presenta tres subsistemas: **Volición, Habitación y Capacidad de desempeño**, los cuales están relacionados con la experiencia que adquieren los y las estudiantes en el trayecto de su edad y las expectativas que tienen frente al rol de estudiantes, para realizar cada una de las múltiples tareas que ejecutan desde sus habilidades de comunicación e interacción y que predisponen su desempeño en el ambiente escolar. Según Kielhofner (2011), el MOHO hace referencia a:

El uso de conceptos de la teoría de sistemas para determinar los principios que explican la dinámica de la ocupación, puesto que a medida que las personas desarrollan sus ocupacionales cotidianas, como lo es el estudio para un escolar, se despliega un proceso altamente organizado, propio de un sistema abierto y dinámico, es así como en la interacción entre las características de la persona (volición, habitación y capacidad de desempeño) con los factores del ambiente se reflejan conceptos como la heterarquía que se da cuando cada componente contribuye a la dinámica general y la emergencia principio que establece que las acciones, los pensamientos y los sentimientos surgen espontáneamente de la interacción de varios componentes. (p. 25).

La acción de los sistemas humanos es necesaria para crear y sustentar su organización; luego, el comportamiento ocupacional es la expresión humana de la acción organizadora; sin embargo, es único para cada persona, ya que está dado por la organización interna. Por tanto, el MOHO aplicado a los estudiantes se traduce en una **volición**, como la motivación, las ganas y empeño que tienen por llevar a cabo las tareas y actividades que, en su rol de estudiantes, amigos y compañeros, les exige el entorno educativo-social; por tal razón, en la volición están los componentes e impulsos energizantes innatos y adquiridos para iniciar ciertas acciones propias de la ocupación. Precisando, el subsistema volitivo como un proceso continuo, da a entender que los pensamientos y los sentimientos se transforman, a medida que los estudiantes exploran, observan, interpretan y vivencian, para poder elegir las ocupaciones.

En el MOHO, desde la volición se puede identificar los sentimientos de mucha importancia (valores), la percepción de la capacidad y eficacia personal (causalidad personal) y los sentimientos placenteros (intereses). Por ejemplo, en un estudiante, la volición se observa a través de los valores construidos que llevan a ser importante o relevante su desempeño escolar, mientras que la causalidad personal se implica en la autopercepción sobre sus propias capacidades como estudiante y los intereses son desarrollados o afianzados, “en medio de las vivencias escolares experimentadas en su contexto educativo, ofreciendo sentido e identidad a su desempeño” (Kielhofner, 2011, p. 34).

El componente de habitación, entendido como “una internalización organizada que cada sujeto construye en sus rutinas o patrones constantes de comportamiento, guiados por los hábitos y roles que responden a características rutinarias influenciadas por los entornos o ambientes temporales, físicos y sociales” (Kielhofner, 2011, p. 52), se traduce, para el presente estudio, como el proceso por el cual el o la estudiante participa de la ocupación y se organiza en patrones o rutinas, según su rol en el contexto escolar, con patrones que deben ser regulados y organizados para realizar actividades y tareas en el aula o en el entorno general de la institución educativa.

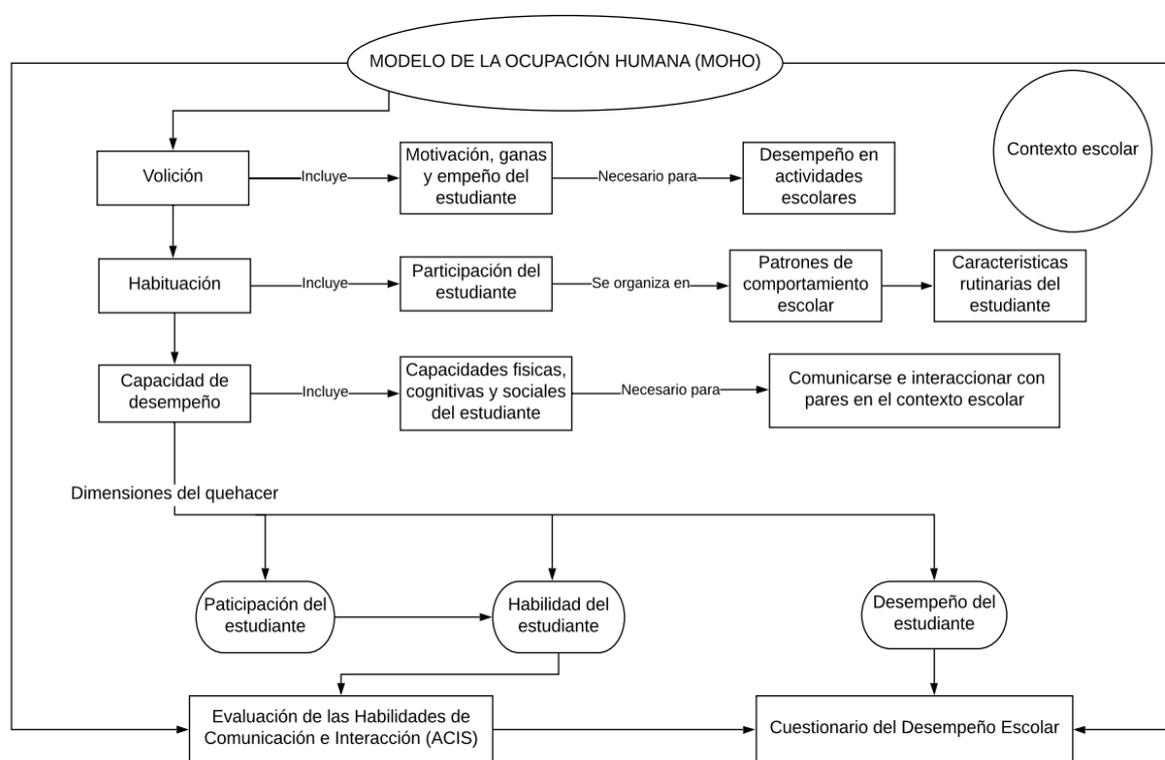
La capacidad de desempeño, por su parte, es entendida como la destreza para hacer las cosas, donde intervienen los sistemas músculo-esquelético, neurológico, respiratorio, cardiovascular y otros, así como las capacidades mentales como la memoria y la planificación perceptivo-motora, de procesamiento y de comunicación y de interacción que son necesarias para la realización de actividades que permiten la participación en el mundo (Kielhofner, 2004).

Mediante la suma de los anteriores componentes se desarrolla el fin ocupacional propio de cada estudiante en el colegio, con la ejecución de las tareas que ocurre a través de la transición dinámica entre compañeros, docentes, personal administrativo y el entorno educativo, permitiendo desenvolverse en las diferentes ocupaciones, explorando cada una de sus habilidades y patrones de desempeño ocupacional.

El ambiente, identificado como “la institución educativa, es complejo y multidimensional, pues la ocupación está influenciada y toma significado a través de su contexto físico y sociocultural” (Kielhofner, 2004, p. 18); incluye los espacios, objetos, personas, con las posibilidades y significados del hacer que existen en el colectivo humano del cual forman parte; en este caso, los estudiantes con su desempeño escolar, y el colegio, como su ambiente. Por ello, su comportamiento ocupacional subyace en el contexto escolar, el cual comprende la capacidad de desempeñarse y cómo éste es influenciado por la motivación, las ganas y los patrones ocupacionales de éstos.

**Figura 1**

*Relación MOHO, ACIS y C-DOE.*



En la Figura 1 podemos evidenciar la estructura y las bases del marco teórico relacionadas con la investigación, según las cuales se explica que el MOHO es el pilar fundamental en donde subyacen los componentes que enmarcan las habilidades de comunicación e interacción y el desempeño escolar del estudiante. Aquí se identifica los componentes del MOHO como la volición, habituación y capacidad de desempeño y su conexión, que hace posible la participación del estudiante en el contexto escolar; así mismo, la Figura 1 hace referencia a los instrumentos claves para obtener la información necesaria para interpretar y analizar las diferentes variables que los componen.

## 2. Desarrollo metodológico

El estudio fue cuantitativo, teniendo en cuenta que con este paradigma se realiza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas con el uso de la estadística, para instaurar con exactitud, patrones de comportamiento en una población (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Se trató de una investigación de tipo asociativo, ya que se quiso conocer el comportamiento de un concepto o variable, en asociación con el comportamiento de otra u otras variables relacionadas.

**Población y muestra.** La población se compuso de 179 estudiantes entre los 13 y 15 años; la muestra está determinada por los grados de secundaria, por un total de 42 estudiantes y se obtuvo mediante el siguiente proceso:

**Tabla 11**

*Muestreo probabilístico estratificado*

Grado	Edad	Ni	Pi	Qi	PiQi	NiPiQi	Wi	ni
Sexto	13	5	0,5	0,5	0,25	1,25	0,01	2
Sexto	14	4	0,5	0,5	0,25	1,00	0,01	1
Sexto	15	2	0,5	0,5	0,25	0,50	0,00	2
Séptimo	13	21	0,5	0,5	0,25	5,25	0,04	7
Séptimo	14	2	0,5	0,5	0,25	0,50	0,00	2
Séptimo	15	5	0,5	0,5	0,25	1,25	0,01	4
Octavo	13	11	0,5	0,5	0,25	2,75	0,02	5
Octavo	14	20	0,5	0,5	0,25	5,00	0,04	8
Octavo	15	3	0,5	0,5	0,25	0,75	0,01	2
Noveno	14	9	0,5	0,5	0,25	2,25	0,02	7
Noveno	15	11	0,5	0,5	0,25	2,75	0,02	2
<b>Población</b>		<b>93</b>				<b>23,250</b>	<b>Muestra</b>	<b>42</b>

Ni = Distribución de la población por grados

Pi = 5 % de población que se estima como margen de error

Qi = Valor de desviación estándar

Wi = Ni/N

ni = Valor de la muestra por estrato o grado.

**Técnicas e instrumentos de recolección de información.** Se utilizó la técnica de observación guiada, siguiendo los ítems del instrumento estandarizado denominado La Evaluación de Habilidades de Comunicación e Interacción (Assessment of Communication and Interaction Skills / ACIS) (Ver Apéndice B), “que obtiene datos sobre la habilidad de comunicación e interacción con otros en una ocupación” (Kielhofner, 2011, p. 223). El instrumento ACIS está conformado por conceptos que representan habilidades de desempeño, compuestas de tres dominios o habilidades de comunicación e interacción: físico, intercambio de información y relaciones. Cada habilidad es graduada con una escala de puntaje, desde un desempeño competente (4) a un desempeño deficiente (1). El ACIS no evalúa directamente las causas de alteraciones en habilidades de comunicación e interacción; solo orienta al observador para descubrir posibles causas, a partir de la narrativa o comportamiento de los sujetos observados.

También se aplicó el instrumento denominado ‘Cuestionario del desempeño escolar’, que mide el grado de desempeño escolar, el cual fue creado para indagar la relación entre las exigencias del desempeño escolar y los ítems de dominio físico, intercambio de información y relaciones que arroja el instrumento ACIS. Está conformado por ítems calificados en una escala de 4 a 1, siendo 4 un calificativo competente y 1 el calificativo de menor grado, que traduce a un déficit en las habilidades de comunicación e interacción, asociados al contexto y desempeño escolar de los participantes. Este instrumento fue sometido a una prueba piloto para medir su eficiencia y corregir o modificar los ítems que no permiten recoger la información de manera adecuada.

**Aspecto bioético.** El estudio se realizó en seres humanos, siendo sus procedimientos, los reglamentados por el artículo 11 de la Resolución 8430 de 1993, que clasifica las investigaciones de acuerdo con su nivel de riesgo para los participantes; según esto, esta investigación fue de riesgo mínimo, pues empleó registro de datos a través de una evaluación basada en la observación, sin implicaciones biológicas. En cumplimiento del artículo 25 de esta resolución, las investigadoras informaron a los padres de los adolescentes que conformaron la población, sobre los objetivos y los procedimientos del estudio; el consentimiento informado se registró mediante un oficio, siguiendo los lineamientos institucionales respectivos del Ministerio de Salud (1993).

Otro aspecto tomado en cuenta fue la confidencialidad; según la Ley 949 de 2005, el Artículo 44, menciona que, el terapeuta ocupacional “cuando quiera que los informes y registros sean utilizados como material de apoyo para fundamentar trabajos científicos y técnicos, deberá mantenerse la reserva del nombre de los usuarios de los servicios” (pp. 6-7). En caso de exigencia judicial, prevalecerá el secreto profesional (Congreso de Colombia, 2005).

### 3. Resultados

**Procesamiento de la información.** La información obtenida con los instrumentos ACIS y C-DOE (desempeño ocupacional escolar) fue sometida al análisis estadístico por medio de la medida y análisis Rasch (Forsyth et al., 1998), que convierte los puntajes ordinales de los dos instrumentos en datos de intervalo, para asumir las propiedades de una medida verdadera, lo cual significa tener un calificativo de cada estudiante en cuanto a las habilidades de comunicación e interacción y el desempeño escolar. Para su realización, se ingresó la información de los resultados del trabajo de campo en el software Ministep (Winsteps) Rasch; una vez hecha esta operación, el programa calibró los puntajes de los 20 ítems de cada instrumento para ajustar la sumatoria total y obtener el calificativo individual de cada estudiante en cuanto a sus habilidades de comunicación e interacción y su desempeño escolar. Este último proceso se hizo considerando la recomendación que hace ACIS y, respetando esta disposición, las investigadoras extrajeron información más certera de los dos instrumentos y, basadas en este mismo método, se decidió subdividir en escalas, en donde 80 era el mayor puntaje, lo que significaba que un estudiante era competente en todos los ítems que ACIS y C-DOE evalúan; esta subdivisión se representó de la siguiente manera: si los puntajes totales individuales por cada instrumento arrojaban una puntuación que fuera de 1 a 20, correspondía a déficit (Nunca); de 21 a 40 inefectivo (Casi nunca); de 41 a 60 cuestionable (Algunas veces) y de 61 a 80 puntos, competente (Siempre). Así, se obtuvo el nivel de puntaje en el cual cada estudiante se encontraba con respecto a las características que medía cada instrumento.

En este orden de ideas, se procedió a analizar la asociación entre las habilidades de comunicación e interacción (ACIS) y el desempeño ocupacional escolar (C-DOE); para lograrlo, se ingresó los puntajes obtenidos desde Ministep (Winsteps) Rasch en el programa Epidat 4.2, para verificar el nivel de correlación que hay en los instrumentos mencionados y cuyos resultados arrojaron un nivel de correlación negativa en cuanto a la asociación de los mismos; es decir, no se encontró ninguna relación entre los dos. Lo anterior queda reafirmado mediante el uso de la metodología de concordancia y consistencia, para lo cual se aplicó el Coeficiente de Asociación de Spearman.

## Análisis e interpretación de datos

**Evaluación de las Habilidades de Comunicación e Interacción (ACIS).** Según la información, el promedio en el dominio físico para la edad de 13 años, el de mayor valor es de 9,8 %, que corresponde al calificativo competente; para la edad de 14 años, este mismo promedio está en el calificativo cuestionable, con un valor de 6; así mismo, existe un valor de 7,6 % en el calificativo competente como mayor promedio en la edad de 15 años. Para el dominio intercambio de información los valores con mayor frecuencia están en el calificativo cuestionable para las edades de 13, 14 y 15 años; los valores oscilan en un nivel de 6,5 relacionados entre sí; esto quiere decir que tienen dificultades en la habilidad, pero no afecta el desempeño escolar. El dominio de relaciones muestra que el 6,6 % está ubicado en el calificativo competente en la edad de 13 años; el escolar es capaz de interaccionar con otros sin dificultades; se encuentra un máximo promedio de 7,4 en el calificativo cuestionable para los 14 años y, finalmente, para la edad de 15 años, el valor máximo es de 6,8 de los estudiantes son competentes.

**Tabla 12**

*Promedio Variable edad en asociación con los dominios del ACIS*

Dominio físico				
Edad	Competente	Cuestionable	Inefectivo	Déficit
13	9,83	4	1	0
14	5,8	6	1,7	0
15	7,6	6,2	1,5	1
Intercambio de información				
Edad	Competente	Cuestionable	Inefectivo	Déficit
13	5,3	6,5	3	1
14	5,1	6	2,4	0
15	4,5	6,3	4,1	1,3
Relaciones				
Edad	Competente	Cuestionable	Inefectivo	Déficit
13	6,6	6,4	1,25	0
14	5	7,4	1	0
15	6,8	5,4	2,6	0

En cuanto al promedio relacionado con los grados sexto, se encuentra que, de cinco estudiantes, el 3,33 demuestra habilidades competentes; en grado séptimo, de 13 estudiantes, se evidencia un 7,83 en el mismo calificativo; en el grado octavo, un nivel competente de siete estudiantes sobre 15 de ellos; finalmente, 5,16 es el valor de competente para el grado noveno en el cual participaron nueve estudiantes. Para el dominio de intercambio de información, los datos demuestran un promedio máximo para grado sexto de 2,66 en calificativo cuestionable, lo que indica la mitad de la población del mismo grado; en ese mismo calificativo se ubica un promedio de 5,55 de 13 estudiantes, afirmando que su nivel de habilidades está por debajo de la mitad. En cuanto al grado octavo, existe un número competente para las habilidades de intercambio de información de 6,44 sobre 15 estudiantes, significado de que están muy bajas; las habilidades para grado noveno son cuestionables, explicadas por un 4,44 de promedio de nueve estudiantes, indicando que la mitad de los estudiantes mantiene buenas habilidades de intercambio de información. Analizando el dominio de relaciones interpersonales, tres estudiantes de grado sexto indican preocupación por estas habilidades; en grado séptimo 5,8 de 13 estudiantes tienen habilidades competentes para relacionarse entre sí; en grado octavo demuestran un calificativo de cuestionable: 7,6 de 15. Finalmente, en grado noveno, 5,2 estudiantes de nueve se comportan competentemente en las habilidades de relación intra y extra personal con los demás.

**Tabla 13**

Promedio de estudiantes por grado y calificativo en la ACIS

Edad	Dominio físico			
	Competente	Cuestionable	Inefectivo	Déficit
Sexto	3,3	1,5	1	0
Séptimo	7,8	4,3	1,3	1
Octavo	7	6,8	1,7	
Noveno	5,1	3,5	1	0

Intercambio de información				
Edad	Competente	Cuestionable	Inefectivo	Déficit
Sexto	2,1	2,6	1,2	0
Séptimo	3,7	5,5	3,6	1,3
Octavo	6,4	6,2	3	0
Noveno	3,1	4,4	2	1

Relaciones				
Edad	Competente	Cuestionable	Inefectivo	Déficit
Sexto	2,3	3	1	0
Séptimo	5,8	5	2,7	0
Octavo	6	7,6	1,7	0
Noveno	5,2	3,6	1	

**Análisis de variables por los instrumentos.** Se evidencia los resultados obtenidos mediante el cruce de las variables que corresponden a los instrumentos ACIS y C-DOE, en donde se cruza las variables Grado con Edad y Sexo de forma independiente, con los calificativos de cada instrumento por estudiante.

**Tabla 14**

*Cruce de la variable Grado con Edad y Sexo y puntaje significativo cuestionable (ACIS)*

Variables	Edad		Sexo		Grado	Sexo	Total	Score grado	Nivel grado	Score sexo	Nivel sexo
	14	15	F	M							
13											
Sexto	-	-	1 100 %	-	-	1					
Séptimo	1 33,3 %	-	2 66,7 %	-	3 100 %	3					
Octavo	-	2 66,7 %	1 33,3 %	2 66,7 %	1 33,3 %	3	41-60	3	3	1	7
Noveno	-	-	1 100 %	1 100 %	-	1					
T. parcial	1	2	5	3	4	8					

Variables	Edad		Sexo		Grado	Sexo	Total	Score grado	Nivel grado	Score sexo	Nivel sexo				
	14	15	F	M											
13	14	15	F	M	Grado	Sexo									
Sexto	4	-	-	3	1	4									
	100 %	-	-	75 %	25 %										
Séptimo	7	2	1	9	1	10									
	70 %	20 %	10 %	90 %	10 %										
Octavo	2	8	2	11	1	12	61-80	4	10	12	8	34	Competente	61-80	Competente
	17,7 %	66,7 %	17,7 %	95,7 %	8,3 %										
Noveno	-	1	7	7	1	8									
	-	12,5 %	87,5 %	87,5 %	12,5 %										
T. parcial	13	11	10	30	4	34									

**Tabla 15**

*Cruce de la variable grado con edad y sexo y puntaje significativo competente (C-DOE)*

Variables	Edad		Sexo		Grado	Sexo	Total	Score grado	Nivel grado	Score sexo	Nivel sexo				
	14	15	F	M											
13	14	15	F	M	Grado	Sexo									
Sexto	-	-	-	3	1	-									
	-	-	-	75 %	25 %										
Séptimo	2	-	1	8	2	3									
	66,7 %	-	33,3 %	80 %	20 %										
Octavo	-	1	1	12	1	2	41-60	4	10	13	9	36	Cuestionable	41-60	Cuestionable
	-	50 %	50 %	92,3 %	7,7 %										
Noveno	-	-	-	8	1	-									
	-	-	-	88,9 %	11,1 %										
T. parcial	2	1	2	31	5	5									

Variables	Edad		Sexo		Grado	Sexo	Total	Score grado	Nivel grado	Score sexo	Nivel sexo				
	14	15	F	M											
13	14	15	F	M	Grado	Sexo									
Sexto	4	-	1	3	1	5									
	80 %	-	20 %	75 %	25 %										
Séptimo	6	2	2	8	2	10									
	60 %	20 %	20 %	80 %	20 %										
Octavo	2	9	2	12	1	13	61-80	4	10	13	9	36	Competente	61-80	Competente
	15,4 %	69,2 %	15,4 %	92,3 %	11,1 %										
Noveno	-	1	8	8	1	9									
	-	11,1 %	88,9 %	88,9 %	11,1 %										
T. parcial	12	12	13	31	5	37									

Según los datos cruzados de grado con edad, el ACIS muestra que en grado sexto hay un estudiante de 15 años que tiene habilidades de comunicación e interacción con calificación cuestionable, mientras que el C-DOE indica que hay ausencia de población en el desempeño escolar con dicho calificativo. En cuanto al cruce con la variable sexo para el mismo grado, se evidencia resultados solamente en C-DOE, con un dato significativo correspondiente a cuatro estudiantes de sexo femenino y masculino con desempeño escolar cuestionable.

Para grado séptimo en ACIS lo ocupan tres estudiantes: uno de 13 años y dos de 15, con habilidades cuestionables en comunicación e interacción; por otro lado, el C-DOE lanza datos que involucran a tres estudiantes de 13 y 15 años con desempeño escolar cuestionable; en este sentido, para la variable sexo en ACIS se observa que tres estudiantes varones tienen habilidades cuestionables y, en el C-DOE, hay un resultado de diez estudiantes, tanto para sexo masculino como femenino, con desempeño escolar cuestionable.

En cuanto a grado octavo, los resultados para ACIS son de tres estudiantes de 14 y 15 años con habilidades interactivas con calificativo cuestionable, mientras que para C-DOE dos estudiantes con las mismas edades obtuvieron desempeño con el mismo calificativo. De esta manera, con la variable sexo se encuentra que tres estudiantes (hombres y mujeres) tienen habilidades cuestionables; en cambio en C-DOE existen 13 estudiantes, de los cuales doce son de sexo femenino y uno, varón.

En grado noveno hay un estudiante de 15 años con habilidad cuestionable y en C-DOE hay ausencia de población con este mismo calificativo. La variable sexo en ACIS la ocupa un estudiante de sexo femenino y en C-DOE existen nueve estudiantes, siendo ocho mujeres y uno, varón, relacionados con el calificativo cuestionable, en cuanto a las habilidades y el desempeño escolar.

Por otra parte, el análisis que corresponde al calificativo de competente nos muestra los siguientes resultados:

En los datos cruzados de grado con edad, el ACIS muestra cuatro estudiantes de 13 de grado sexto que tienen habilidades de comunicación e interacción con calificación competente, mientras que el C-DOE indica que hay cinco, de 13 y 15 años con un desempeño escolar competente. En cuanto al cruce con la variable sexo para el mismo grado, se evidencia resultados en ACIS que indican que cuatro estudiantes tienen habilidades de interacción y comunicación competentes, mientras que en C-DOE cuatro estudiantes tienen desempeño escolar con el mismo calificativo que ACIS.

Para grado séptimo en ACIS, diez estudiantes de 13, 14 y 15 años cuentan con habilidades competentes en comunicación e interacción; de otro lado, el C-DOE manifiesta datos que involucran a diez estudiantes de 13, 14 y 15 años con desempeño escolar competente; en este sentido, para la variable sexo en ACIS se observa a diez estudiantes, nueve mujeres y un varón, que tienen habilidades competentes; y en el C-DOE, hay un resultado de diez estudiantes –ocho mujeres y dos varones-, con desempeño escolar competente.

En cuanto al grado octavo, los resultados para ACIS son de doce estudiantes de 13, 14 y 15 años con habilidades interactivas con calificativo competente, mientras que para C-DOE 13 de ellos con las mismas edades, obtuvieron desempeño con el mismo calificativo. Con la variable sexo, hay doce estudiantes –once mujeres y un varón-, que tienen habilidades competentes; en cambio en C-DOE, existen 13 estudiantes –doce mujeres y un varón- con el mismo calificativo.

En grado noveno hay ocho estudiantes de 14 y 15 años con habilidades competentes y en C-DOE hay nueve de las mismas edades, con este mismo calificativo. La variable sexo en ACIS la ocupan ocho estudiantes –siete mujeres y un varón-; en C-DOE existen nueve estudiantes siendo ocho, de sexo femenino, relacionados con el calificativo competente para las habilidades de comunicación e interacción y el desempeño escolar.

**Tabla 16***Asociación de variables ACIS- C-DOE*

Correlación	IC (95,0%)	
0,1434	0,0000	0,4247

La Tabla 16 permite evidenciar que no existe ningún grado de concordancia y consistencia para ninguno de los dos instrumentos aplicados, por lo cual el resultado se aleja de 1, lo que significa que existe una asociación negativa; este resultado arroja una nueva hipótesis para estudios futuros, como en la diversidad del procedimiento de la aplicación entre ambos instrumentos, afectando la relación entre los mismos; es decir que, posiblemente, estos dos resultados son diferentes el uno del otro, porque el instrumento ACIS en su aplicación es meramente observacional, evaluando al individuo en facetas o actividades que involucran la ocupación; esto es, que esta valoración depende específicamente del evaluador, mientras que el instrumento C-DOE evalúa las características propiamente desde el punto de vista del individuo; es decir, que la persona se reconoce a sí misma en cuanto a sus cualidades, para autoevaluar su desempeño escolar.

**Tabla 17***Coefficiente de correlación de Spearman*

	Score-ACIS	Score-C-DOE
Score-ACIS	1	
Score-C-DOE	0,039	1

Es evidente la aplicación del coeficiente de correlación de Spearman mediante el software EPIDAT 4.2, la cual es una medida de asociación lineal que utiliza los rangos, números de orden de cada grupo y compara dichos rangos. Este coeficiente es muy útil cuando el número de pares de resultados, datos, valores o sujetos que se desea asociar es pequeño y permite conocer el grado de asociación entre ambas variables. Con Spearman es posible determinar la dependencia o independencia de dos variables aleatorias (Mondragón, 2014); en este caso, se conoce los resultados obtenidos para la investigación, que corresponden a: Score-ACIS (1) y Score-C-DOE (0,039), en los cuales se evidencia que no hay ninguna asociación entre los dos instrumentos; esto indica que, según el grado de relación y el coeficiente de correlación, no hay ninguna asociación, siendo lo anterior, un resultado negativo para este estudio.

#### 4. Discusión

Algunas características que limitaron la investigación, fueron: el tiempo de aplicación de los instrumentos, ya que la población objeto de estudio se encuentra a una distancia considerable de la ciudad, por lo cual las investigadoras tuvimos que viajar en constantes ocasiones para realizar el trabajo de campo; esto interfería en los estudios universitarios, dado que se debía cumplir con horarios establecidos en la universidad en materias diferentes al trabajo investigativo; al no contar con el tiempo suficiente para la aplicación de los instrumentos, decidimos aplicarlos en dos días consecutivos, respetando los criterios propios del manual de los instrumentos; el primer día se hizo aplicación del instrumento observacional ACIS y el segundo día, el cuestionario del desempeño ocupacional escolar, actuando siempre en los horarios dispuestos por la institución educativa.

Por otro lado, se tiene limitantes en cuanto a los antecedentes, ya que en la búsqueda se encontró estudios relacionados con otras disciplinas, siendo escasa la información desde el enfoque de T.O. Esto impidió hacer un análisis exhaustivo con otras investigaciones acerca de la temática

tratada en la presente investigación; se tiene, entonces, un solo referente asociado directamente con el instrumento ACIS, trabajado directamente desde esta profesión: Zaldivar (2010), en cuya investigación se utilizó la metodología con estudio descriptivo, correlacional y transversal, con una población correspondiente a 13 niños y adolescentes cuyas edades oscilan entre 6 y 14 años; esto significa que hay una diferencia de edades en cuanto a la población que se evaluó en la presente; además, se utilizó instrumentos de carácter observacional y encuestas. Los resultados obtenidos en este trabajo respecto a las habilidades de comunicación e interacción, mostraron que la mayoría de la población presentó desempeño cuestionable y, con relación a la obtención de los datos, se observa que hay correlaciones positivas significativas en todos los dominios de ACIS; esto también atañe a los resultados obtenidos en la presente investigación, ya que los calificativos que más prevalecieron fueron cuestionable y competente; esto representa una semejanza con los resultados en la institución San Bartolomé de la Florida, Nariño, aclarando que el antecedente argentino no reporta la distribución por edades de su población, razón por la cual no se puede ofrecer un análisis más detallado de esta semejanza, de acuerdo con los rangos de edad de 13 a 14 años.

Otro estudio relacionado con el tema de esta investigación es el de Gutiérrez y Expósito (2015); la metodología utilizada fue de tipo cuantitativa, con una finalidad descriptiva y una población de 142 alumnos de 15 a 17 años, cantidad que sobrepasa la población de nuestra investigación. Dentro de los procedimientos para la recolección de información se tuvo en cuenta instrumentos de observación y cuestionarios, como: la Forma 5 de autoconcepto/ AF5, el Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia (CEDIA), la Escala de Habilidades Sociales y el Autoinforme de conducta asertiva, que están relacionados con las dimensiones de habilidades de interacción. Los resultados arrojados por este estudio psicopedagógico muestran un nivel bajo de habilidades sociales para la población evaluada, lo que se diferencia de los resultados en la presente investigación, que puede deberse a los instrumentos o a la influencia de un entorno personal sobre las capacidades de desempeño comunicativas, las cuales difieren de un entorno europeo a un entorno latinoamericano. El comportamiento ocupacional de cada estudiante se conoce por la combinación de espacios, objetos, formas ocupacionales y grupos sociales más próximos al entorno en el cual se desempeña; por lo tanto, los contextos del país en el cual se llevó a cabo la investigación antecedente son diferentes del contexto en el cual participan los estudiantes latinoamericanos; es decir, los roles estudiantiles, las destrezas y habilidades, tienen una variación según el medio y el contexto en el cual los estudiantes participan (Kielhofner, 2004); así, también se podría explicar que la utilización de instrumentos puede variar de acuerdo con el contexto, la cultura y la población en los cuales se puede aplicar.

Así mismo, se tiene el estudio de Flores, García, Calsina y Yapuchura (2016), orientado a determinar la correlación entre las habilidades sociales y la comunicación interpersonal; para ello utilizaron la metodología cuantitativa de tipo descriptivo, con técnica de encuestas aplicadas a una muestra poblacional de 606 estudiantes; el procesamiento de los resultados se hizo bajo el análisis del programa SPSS; por lo tanto, los resultados muestran que hay una relación entre las dos variables de estudio, indicando una correlación positiva intensa, afirmando que los estudiantes tienen habilidades sociales y utilizan la comunicación interpersonal adecuadamente. Entonces, es claro que no hay una relación directa con los resultados arrojados por nuestra investigación, pero sí guarda una característica muy significativa en cuanto a las variables evaluadas en este antecedente que son, las capacidades que los estudiantes tienen para formar redes sociales, ser amistosos, comunicativos; igualmente, las habilidades que poseen para formar habilidades interpersonales; en consecuencia, dichas competencias fueron evaluadas con el instrumento denominado Escala de Likert, por el cual se puede obtener información relacionada con las habilidades de comunicación e interacción.

Gonzales-Achata y Quispe-Ticona (2016) llevaron a cabo un estudio en una universidad de Perú, con el objetivo de determinar el grado de relación entre el nivel de habilidades sociales y el rendimiento académico en el área de ciencias y letras, aplicando para ello, instrumentos de inventario y cuestionario para la recolección de la información; el muestreo poblacional no probabilístico tuvo la participación de 119 estudiantes, con metodología de coeficiente de correlación de Pearson; los

resultados indicaron que hay una categoría media entre el rendimiento académico y las habilidades de interacción; por lo tanto, se encontró que hay una relación directa entre el nivel de las variables mencionadas.

Dentro del análisis de esta investigación, se puede decir que sus resultados son distintos a los obtenidos en la IEM San Bartolomé de La Florida, dado que los resultados fueron positivos y mencionan relación, en tanto que en la nuestra, los resultados son negativos, indicando que no hay asociación entre variables; sin embargo, es importante diferenciar las variables Rendimiento académico y Habilidades sociales en el desempeño escolar; la primera se refiere a las calificaciones de los estudiantes en los cursos y, la segunda, a las habilidades sociales y de comunicación que los estudiantes utilizan en su cotidianidad escolar.

En este sentido, Benavides (2017) trabajó un enfoque cuantitativo, sustantivo no experimental y correlacional comparativo en una población conformada por 262 estudiantes de sexto grado, a través del coeficiente de correlación de Spearman e identifica que existe una relación moderada entre las habilidades sociales y el rendimiento escolar, mientras que este estudio ofrece información respecto a que los resultados de las habilidades sociales y de comunicación evaluadas por el ACIS no están asociadas o relacionadas con los resultados en la autorreferenciación sobre las habilidades sociales y de comunicación que reportan los niños y adolescentes en su contexto escolar a través del C-DOE construido para este estudio. Estos datos son significativos, dado que indican una relación directa en las habilidades sociales; esto significa que, comparando los dos estudios, hay una gran diferencia, ya que en este antecedente los resultados fueron positivos. La temática de investigación se relaciona con la temática que se llevó a cabo en la presente investigación, puesto que la variable en cuanto a las habilidades de comunicación e interacción mantiene una estructura similar según la metodología.

De igual manera, se analizó el trabajo de Oyarzún, Estrada, Pino y Oyarzún (2012), que se centra en determinar la relación entre las variables de la investigación con una muestra de 245 estudiantes de secundaria con edad promedio de 16 años, utilizando los instrumentos 'Inventario de habilidades sociales para adolescentes', el test sociométrico y de rendimiento académico. Según los resultados, no existen asociaciones significativas entre las variables objeto de estudio, al igual que en la nuestra, mas no significa que las dos investigaciones sean las mismas, dadas las diferencias, por un lado, en la muestra poblacional, los rangos de edad y las disciplinas; por lo tanto, los resultados fueron negativos tanto para la investigación en mención como para la presente.

De otro lado, el estudio de Contreras, Benítez y Amaya (2017) permitió evaluar dos variables enmarcadas con un enfoque mixto, puesto que en ellas se combina técnicas y métodos de investigación cuantitativos y cualitativos; la muestra de población la conformaron 155 estudiantes de sexto grado; para analizar los resultados utilizaron el coeficiente alfa de Cronbach, encontrando asociación estadísticamente significativa entre los desempeños logrados por los estudiantes y, guardando cierta relación con el estado del desarrollo de las habilidades sociales. Con relación a esta investigación, se entrelaza con este antecedente en cuanto a la medición y el análisis de la variable habilidades sociales; así mismo, la población se asemeja en cuanto a la edad y grado; sin embargo, los resultados de las dos investigaciones no guardan relación en cuanto al desempeño y el rendimiento escolar, dado que éstas dos variables son diferentes y fueron evaluadas desde diferentes perspectivas ocupacionales.

Finalmente, teniendo en cuenta que esta investigación tuvo como propósito determinar la relación entre las habilidades de interacción y comunicación y el desempeño escolar de los adolescentes, al examinar los resultados obtenidos respecto a las variables mediante la aplicación de dos instrumentos, se obtuvo que no hay ningún tipo de asociación en ellos, lo que permite evidenciar que la hipótesis nula de este estudio se convierte en tesis, pues, bajo el estricto estudio investigativo, se demuestra inicialmente que no hay asociación entre las habilidades de comunicación e interacción y el desempeño escolar en adolescentes de 13 a 15 años de edad de la I.E. en donde se llevó a cabo la investigación.

## 5. Conclusiones

Por medio de la aplicación del instrumento ACIS se recolectó la información relacionada para conocer las habilidades de comunicación e interacción; esto permite concluir que dichas habilidades se encuentran en los calificativos para ACIS en Competente y Cuestionable en cuanto a sus tres dominios; por tanto, estos resultados permiten dar a conocer que, en algunos casos los estudiantes tienen habilidades competentes; sin embargo, algunos indican habilidades cuestionables; esto significa que éstas últimas podrían interferir en la comunicación/interacción y conlleva resultados inciertos de interacción, dando lugar a riesgo en el rendimiento de las habilidades.

Mediante la aplicación de C-DOE se analizó los resultados que permiten evaluar el desempeño escolar de los estudiantes; es importante seguir utilizando este instrumento en el contexto escolar, puesto que para la tesis de esta investigación, los resultados arrojados por este instrumento fueron muy valiosos y permitieron conocer el desempeño escolar de los estudiantes según su punto de vista, por medio de unos calificativos que indican en qué medida el desempeño escolar está presente en el rol de ellos.

Por último, se logra el cruce de las variables de los dos instrumentos, a través de la rigurosa labor de los investigadores. En sus resultados se logra obtener la información verídica que asegura en la tesis no haber relación en cuanto a la asociación de habilidades de comunicación e interacción y el desempeño ocupacional escolar referido a estas habilidades, lo que permite concluir que cada instrumento trabaja por separado en la recolección de la información; esto es, que ACIS no interfiere en C-DOE y viceversa, en tanto el primero depende de un observador o evaluador y el segundo es dependiente de la percepción del individuo examinado.

## Referencias

- Benavides, L. (2017). Habilidades sociales y rendimiento académico en los alumnos del 6to. grado de instituciones educativas del nivel primario red 09, Ugel 06 - 2015. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/5845>
- Congreso de la República de Colombia. (2005). Ley 949 de 2005 “por la cual se dicta normas para el ejercicio de la profesión de terapia ocupacional en Colombia, y se establece el Código de Ética Profesional y el Régimen Disciplinario correspondiente”. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1671650>
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1620 “por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”. [wsp.presidencia.gov.co-leyes](http://wsp.presidencia.gov.co-leyes).
- Contreras, G.M., Benítez, O.M. Amaya, T. (2017). Incidencia de las habilidades sociales en el desempeño académico de estudiantes de sexto grado. *Assensus*, 2(3), 99-114.
- Delgado, A.E., Ecurra, L., Atalaya, M.C., Pequeña, J., Cuzcano, A., Rodríguez, R.E. Álvarez, D. (2016). Las habilidades sociales y el uso de redes sociales virtuales en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Persona*, (19), 55-75.
- Flores, E., García, M.L., Calsina, W.C., y Yapuchura, A. (2016). Las habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano - Puno. *Comuni@cción*, 7(2), 5-14.

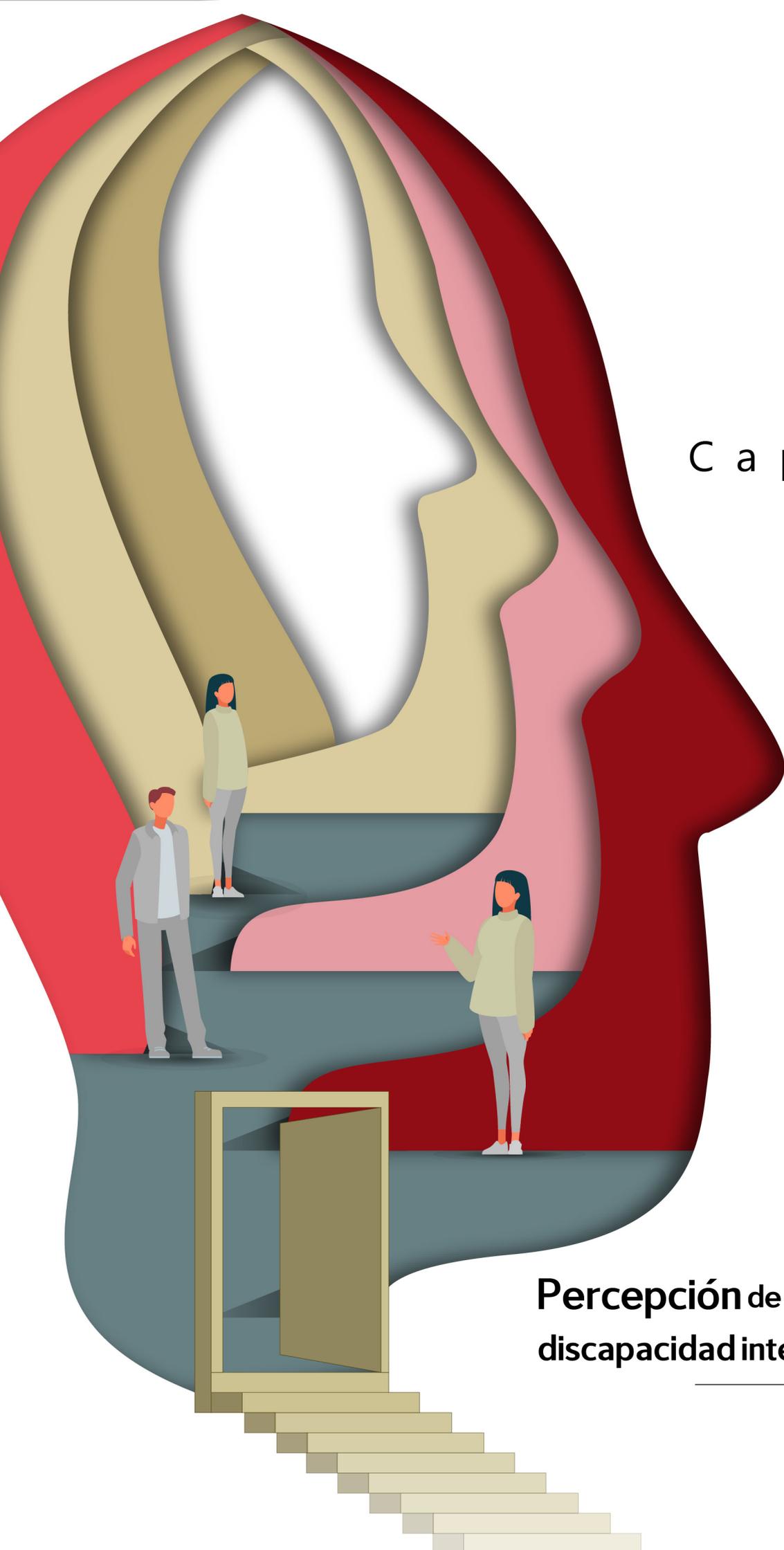
- Forsyth, K., Salamy, M., Simon, S. y Kielhofner, G. (1998). *Manual del Usuario de Evaluación de las habilidades de comunicación e interacción (ACIS)* (Trad. Carmen Gloria de las Heras). University of Illinois at Chicago.
- Gonzales-Achata, A.E. y Quispe-Ticona, P.L. (2016). Habilidades sociales y rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Altiplano - Puno Perú. *Revista Investigaciones Altoandinas*, 18(3), 331-336.
- Gutiérrez, M. y Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Kielhofner, G. (2004). *Terapia Ocupacional. Modelo de Ocupación Humana. Teoría y aplicación* (3.ª ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Kielhofner, G. (2011). *Modelo de Ocupación Humana. Teoría y aplicación* (4.ª ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Lozano, A. (2014). Teoría de teorías sobre la adolescencia. *Última década*, 22(40), 11-36.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). Guías pedagógicas para la convivencia escolar: Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013. Guía No. 49. [aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/guia\\_no.\\_49\\_0.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/guia_no._49_0.pdf)
- Ministerio de Salud. (1993). Resolución 8430 “por la cual se establece las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud”. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Mondragón, M.A. (2014). Uso de la correlación de Spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Movimiento científico*, 8(1), 98-104.
- Oyarzún, G., Estrada, C., Pino, E. y Oyarzún, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: Una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 21-28.
- Villarreal, M.E., Sánchez, J.C. y Musitu, G. (2010). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa para adolescentes: manejo del estrés, resolución de problemas, autoestima, asertividad, proyecto de vida y administración del tiempo libre*. Universidad Autónoma de Nuevo León. México.
- Zaldivar, C. (2010). Habilidades de comunicación e interacción y fortalezas personales en niños y adolescentes institucionalizados. <https://docplayer.es/amp/55489275-Habilidades-de-comunicacion-e-interaccion-y-fortalezas-personales-en-ninos-y-adolescentes-institucionalizados-licenciatura-en-terapia-ocupacional.html>

## Apéndice B. Evaluación de las Habilidades de Comunicación e Interacción (ACIS)

Lugar	Fecha	Hora	
Nombre del estudiante			
Edad			
Sexo			
Grado			
Calificativo	Descripción		
(4) Competente	Desempeño competente que apoya el rendimiento de la comunicación/interacción y conlleva resultados positivos en la interacción personal/grupal. El examinador no observa evidencia de déficit.		
(3) Cuestionable	Desempeño cuestionable que da lugar a riesgo en rendimiento de la comunicación/interacción y conlleva resultados inciertos de interacción interpersonal/grupal. El examinador cuestiona la presencia de déficit.		
(2) Inefectivo	Desempeño inefectivo que interfiere rendimiento de la comunicación/interacción y conlleva resultados indeseables de interacción interpersonal/grupal. El examinador observa déficit leve a moderado.		
(1) Déficit	Déficit en el desempeño que impide el rendimiento de la comunicación/interacción y conlleva resultados de interacción personal grupal inaceptable. El examinador observa un déficit severo (riesgo de daño, peligro, provocación o quiebre de la interacción grupal).		
Dominio Físico (Corporalidad)		Comentarios:	
Se contacta	4	3	2 1
Contempla	4	3	2 1
Gesticula	4	3	2 1
Maniobra	4	3	2 1
Se orienta	4	3	2 1
Se posiciona	4	3	2 1
Intercambio de información		Comentarios:	
Articula	4	3	2 1
Es asertivo	4	3	2 1
Pregunta	4	3	2 1
Se involucra	4	3	2 1
Habla	4	3	2 1
Sostiene	4	3	2 1
Comparte	4	3	2 1
Expresa	4	3	2 1
Modula	4	3	2 1
Relaciones		Comentarios:	
Colabora	4	3	2 1
Cumple	4	3	2 1
Se centra	4	3	2 1
Se relaciona	4	3	2 1
Respeto	4	3	2 1

## Apéndice C. Cuestionario del Desempeño Ocupacional Escolar

Cuestionario del Desempeño Ocupacional Escolar						
Lugar	Fecha	Hora				
Nombre del estudiante						
Edad						
Sexo						
Grado						
Calificativos	(4) Siempre	(3) Al- gunas veces	(2) Casi nunca	(1) Nunca	Obser- vaciones	
<b>Dominio físico (Corporalidad)</b>						
¿Usted tiene contacto físico (saluda de mano, abrazo, entre otros) cuando saluda a sus amigos en la institución académica?						
¿Usted tiene contacto visual (mirar a los ojos al otro) cuando saluda a los docentes en la institución académica?						
¿Usted utiliza su cuerpo al hablar o emitir un mensaje (señalar con la mano, hacer gestos, movimientos de la cabeza, entre otros)?						
¿Usted mantiene una distancia apropiada al interactuar con sus compañeros?						
¿Cuándo usted está de espaldas y alguien lo llama por su nombre, usted gira la cabeza para saber quién lo llama?						
¿Usted mantiene la posición de su cuerpo adecuadamente para la clase (cara mirando al frente, pies sobre el suelo y espalda erguida)?						
<b>Intercambio de Información</b>						
¿Usted pronuncia claramente las palabras cuando habla con sus compañeros?						
¿Durante la clase usted expresa directamente lo que siente o piensa (hablar con seguridad frente a los demás)?						
¿Usted pregunta en clases cuando tiene una duda?						
Cuando un compañero de clase está socializando un tema ¿usted lo interrumpe en el momento adecuado?						
Cuándo usted está hablando, ¿sus comentarios, ideas y argumentos son entendibles por sus compañeros?						
Cuándo usted interactúa con sus compañeros ¿mantiene la conversación?						
¿Usted identifica necesidades o aporta información, experiencias personales de una manera apropiada a sus compañeros?						
¿Usted expresa sus sentimientos a sus compañeros, dependiendo de la situación (alegría, tristeza, enojo, entre otros)?						
¿Usted usa un tono de voz adecuado en sus conversaciones (claro, entendible y se hace oír)?						
<b>Relaciones</b>						
¿Usted colabora y ayuda a sus compañeros cuando les es difícil realizar o comprender la clase?						
¿Usted cumple con el reglamento establecido por la institución educativa?						
¿Usted presta atención en clase y aprende lo que el profesor enseña?						
¿Usted tiene buenas relaciones personales con sus compañeros (es amigable, comparte, manifiesta empatía con los otros)?						
¿Usted pide disculpas o mejora su lenguaje cuando ha ofendido a los otros?						



## Capítulo 4

# Percepción de los **padres** sobre la discapacidad intelectual de sus **hijos**

---

Anyi Vanesa Arcos Rodríguez  
Alexandra Tarapues Calderón  
Leidy Maribel Montilla Cadena

---

## 1. Introducción

La discapacidad es un concepto generalmente amplio, que aborda diferentes características a nivel individual y, con mayor influencia, en el contexto social, cultural, físico y político. Según la Convención de la ONU de 2006 (citada por Verdugo, 2011):

La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias, las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (p. 25)

Es un hecho que las personas con discapacidad (PcD) no gozan de igualdad de oportunidades, dado que se ven enfrentadas a una sociedad que limita su participación ocupacional. Al respecto, se reconoce que la percepción de los padres con hijos con discapacidad intelectual, creen que estos no son capaces de lograr una independencia en un contexto determinado, al tener una concepción centrada en el modelo biomédico, considerando que, en educación y salud, no existe una participación plena de sus hijos, lo que les impide alcanzar expectativas en la formación escolar; sin embargo, las familias conviven con dichas barreras hasta el punto de no percibir las (Zapata, 2014). En concordancia, García y Bustos (2015) manifiestan experiencias relacionadas con la discriminación que reciben las familias y sus integrantes por parte de la sociedad, además de la poca información sobre el diagnóstico de sus hijos y sus características, siendo evidente el pesimismo frente al futuro de ellos.

Estas circunstancias motivaron a investigar sobre la percepción de los padres frente a la discapacidad intelectual de sus hijos, abordando el tema desde una visión del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) que articula diversos sistemas que permiten comprender la problemática de manera integral. El microsistema ubica a la persona con discapacidad, la familia y miembros cercanos; en el mesosistema se encuentra la relación de dos o más entornos; ejemplo: la familia y la escuela; en el exosistema, el sujeto está relacionado con las redes de apoyo conocidas o desconocidas que pueden aportar en su proceso de atención o participación; y, por último, el macrosistema, relacionado con la cultura, la política, la religión, entre otros, que lo conforman. En este modelo, la discapacidad se establece cuando existe una falta de concordancia entre la persona, el entorno y sus ocupaciones diarias, lo cual quiere decir que, una modificación en los diferentes contextos conduce a eliminar paulatinamente las barreras que la persona experimenta, favoreciendo la independencia en la realización de las diferentes actividades. De igual forma, el modelo estudia al individuo de forma global, lo cual permite identificar las dificultades y necesidades que presentan los padres para interactuar con los diferentes entornos que los rodean.

La discapacidad intelectual, según Cabrera, Lizarazo y Medina (2016), se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, expresada en las habilidades adaptativas, conceptuales, sociales y prácticas; por otro lado, Zapata (2014) la considera como “una condición donde es tan importante la dimensión biológica del individuo, como su relación con el contexto, es decir el ambiente y la cultura” (p. 183). Es decir, que el contexto influye en el desarrollo y participación de la población con discapacidad, creando barreras o facilitadores a los cuales están expuestos diariamente los niños y sus familias. Cabe mencionar que la discapacidad intelectual ha sido abordada, comúnmente, desde las necesidades del individuo tanto a nivel físico como psicológico o mental, desconociendo a veces, las percepciones de los familiares, específicamente los padres, siendo éstos los principales cuidadores.

En este orden de ideas, es preciso comprender lo expresado por Cadavid (2013), en cuanto a que la persona con discapacidad y su familia presentan limitación en su actuar en el contexto; de ahí que no existe una falta de capacidad, sino de habilitación, por lo que la discapacidad de una persona no dependerá solo de las características en cuanto a su diagnóstico, sino del apoyo, servicios y actitudes

con los que cuenta para poder desempeñarse. Por esto, fue importante indagar sobre la percepción que tienen los padres de familia respecto a la discapacidad intelectual de sus hijos, desde la mirada del Modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), el cual tiene en cuenta los contextos tanto internos como externos del núcleo familiar y permite analizar la relación entre el microsistema, referente al entorno más cercano, en este caso, la familia; el mesosistema, que permite indagar sobre la interacción de dos entornos; el exosistema, el cual aborda las redes de apoyo con las cuales cuentan los padres y el macrosistema, relacionado con las políticas públicas.

Por su parte, Hernández Ríos (2015) elabora una revisión a través de la historia del concepto de discapacidad; hace referencia, inicialmente, al modelo de prescindencia, en el cual la discapacidad era considerada como un castigo divino y la persona era vista como alguien inútil, inservible para la sociedad. Posteriormente, menciona al modelo médico, el cual entendía la discapacidad como una enfermedad, y los individuos se caracterizaban por ser diferentes. En dicho modelo, la persona ya era reconocida como humana, pero enferma, y necesitaba de un tratamiento médico. Posteriormente, hace referencia al modelo social donde la discapacidad no contemplaba una visión religiosa y médica, sino desde las limitaciones impuestas por la sociedad. En este punto, la persona ya adquiere sus derechos y puede participar de las actividades sociales, culturales y de inclusión social.

Finalmente, el modelo biopsicosocial expresa que la discapacidad resulta de la relación de la persona con los contextos externos a ella. En esta línea, la discapacidad es el resultante que existe entre la relación individuo – entorno; por tanto, si el entorno es un potencial facilitador, incidirá positivamente en la participación social de las PcD. Esto significa que la discapacidad no está en la persona que la experimenta, sino en su relación con el medio, que puede convertirse en una barrera y, en efecto, generar exclusión.

Por otra parte, en el nuevo siglo aparece la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001), donde se describe la situación de cada persona, ofreciendo un lenguaje unificado para los profesionales interdisciplinarios, investigadores y la población en general, de tal manera que se alcance a comprender la situación de salud desde una base científica, utilizando un enfoque biopsicosocial que aborda al individuo de forma global. La CIF establece “la discapacidad como un término genérico que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación” (párr. 4), permitiendo evaluar las funciones y estructuras corporales, las actividades y la participación en las cuales se desempeña el individuo y también los factores ambientales y contextuales que pueden manifestarse como barreras o facilitadores.

“La mayoría de los grupos familiares tiene algún integrante con discapacidad y, muchas personas que no lo son, asumen la responsabilidad de apoyar y cuidar a sus parientes y amigos con discapacidad” (Collado, 2013, p. 2). Muchas veces se cree que la discapacidad es una situación netamente ajena, dejando a un lado que cualquier persona puede adquirirla; se discrimina a la persona que la padece y se la excluye de la participación en diferentes contextos a los cuales estaba acostumbrada a participar habitualmente.

En este punto conviene resaltar que la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social 2013 – 2022 (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014), describe a la familia como:

Una unidad social compleja, diversa y plural ubicada en un contexto social, cultural y político; un agente político, corresponsable de la vigencia de los derechos y desarrollo integral de sus integrantes, siendo la mediadora entre las personas que se encuentran bajo su cuidado, las instituciones del Estado y las organizaciones sociales. (p. 20)

Esta política pública resalta la importancia que cobra la familia en la sociedad y, por tanto, el cumplimiento de sus derechos resulta pertinente.

Teniendo en cuenta la naturaleza del estudio, se hace necesario tener un acercamiento al concepto

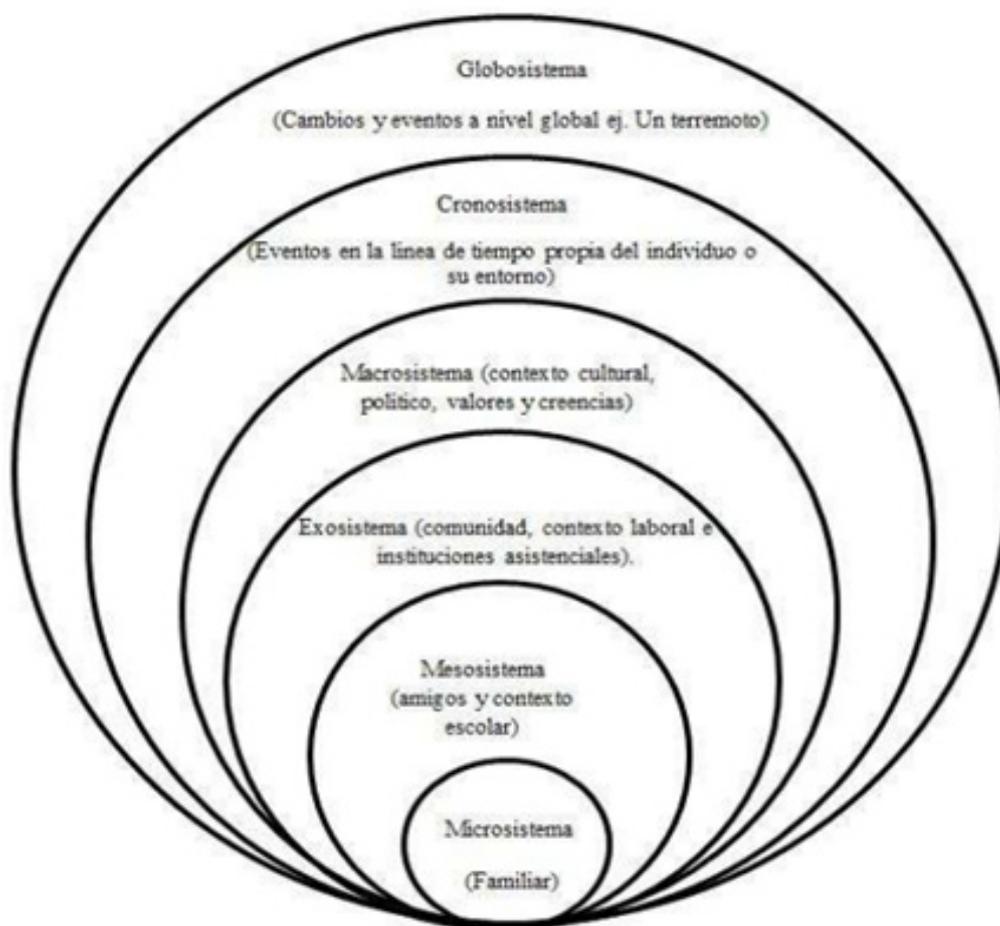
de discapacidad intelectual. Según Flórez (2015), “la discapacidad intelectual es percibida como un diagnóstico del funcionamiento cerebral” (p. 4); esto afectará directamente el desempeño de las personas, teniendo en cuenta que las alteraciones pueden variar, ya sea leve, moderada o grave. También menciona que el término es relativamente nuevo, puesto que anteriormente este diagnóstico era denominado como retraso mental; además de encajar mejor en la práctica e investigación profesional, es menos ofensivo para las personas en esta situación. La modificación de este término tuvo un impacto importante, puesto que eliminó el término de deficiencia mental, discapacidad cognitiva, discapacidad psíquica, retardo mental, anormal o subnormal.

Otra postura totalmente opuesta es la de Arellano y Peralta (2013), quienes señalan la conceptualización de la Asociación Americana sobre Discapacidad Intelectual del Desarrollo: “que aborda la discapacidad como un constructo social y destaca el papel de los apoyos como medio para mejorar el funcionamiento humano” (p. 100). Por lo tanto, se justifica el uso del modelo ecológico en la discapacidad intelectual, porque involucra de forma holística a los padres con hijos con discapacidad intelectual.

**La discapacidad y el Modelo Ecológico.** La investigación que aquí se propone, se adhiere a la propuesta del Modelo Ecológico, según lo mencionado por Bronfenbrenner (1987, citado por Bastidas, Ariza y Zuliani, 2013) quien considera que “el individuo se desarrolla en un ambiente ecológico que corresponde a un conjunto de estructuras seriadas” (p. 103). Por ende, el individuo está rodeado de diferentes sistemas que influyen directa o indirectamente en su participación social y son precisamente esos contextos, los que permiten establecer un abordaje integral.

**Figura 2**

*Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.*



Fuente: Parra y Rubio (2018).

Bastidas et al., (2013) establecen un acercamiento respecto a los sistemas propuestos en el modelo ecológico. De esta manera el primero, microsistema, está conformado por las personas más cercanas al individuo: la familia, como primer grupo social al que se pertenece y en el cual están incluidos los comportamientos, roles y relaciones característicos de los contextos cotidianos en los cuales convive el individuo. En este sistema son desarrollados los afectos, sentimientos y valores. El segundo se refiere al mesosistema, conformado por dos o más entornos como el familiar y el educativo; éste se establece cuando se interacciona con un nuevo entorno y es denominado como un vínculo complementario. En el tercero se señala al exosistema, el cual se fundamenta por la interacción en un sistema más amplio, como las redes de apoyo. En éste, el individuo puede participar de forma directa o indirecta, pero puede afectar o favorecer al individuo y a su contexto. Finalmente, se especifica el macrosistema, sistema más amplio que engloba a los sistemas mencionados; abarca las políticas públicas, la economía y la cultura.

Este modelo ecológico es muy amplio y, a la vez, preciso para llegar a comprender la relación de las familias que tienen un hijo con discapacidad intelectual con los entornos y cómo es la influencia de cada sistema en cuanto a las relaciones que existen en el contexto familiar. También se toma los conceptos que abarca el modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1987), los cuales son determinados de la siguiente manera:

- **Microsistema:** denominado así por ser el primer nivel del modelo y estar conformado por las personas más cercanas al individuo: la familia.
- **Mesosistema:** es el segundo nivel del modelo ecológico y se define por estar conformado por más de dos entornos: el familiar y el educativo.
- **Exosistema:** es el tercer nivel del modelo ecológico y se fundamenta por la interacción en un sistema más amplio; en este caso, se toma las redes de apoyo.
- **Macrosistema:** es el sistema más amplio que abarca las políticas públicas y la cultura.

Finalmente, es necesario resaltar que el objetivo del presente estudio estuvo orientado a comprender, desde el Modelo Ecológico, la percepción de los padres con hijos con discapacidad intelectual en la etapa de la niñez, del Hogar Empresarial Pequeños Ganadores en la ciudad de San Juan de Pasto.

## 2. Desarrollo metodológico

**Diseño metodológico.** La investigación fue cualitativa, pues “se centra en la búsqueda de explicaciones, percepciones y opiniones de los sujetos de estudio” (Vázquez, Ferreira, Mogollón, Fernández, Delgado y Vargas, 2006, p. 48). En este caso, se resalta la comprensión de la percepción de los padres frente a la discapacidad intelectual de sus hijos, desde el modelo ecológico. El tipo de estudio es descriptivo, fenomenológico, dado que se estudia una condición a partir de un fenómeno, que es la discapacidad intelectual. Para Vázquez et al., (2006), este tipo de estudio se relaciona con la documentación del fenómeno u objeto de estudio.

**Unidad de análisis/trabajo.** La población seleccionada son los padres con hijos que presentan discapacidad intelectual, residentes en la ciudad de Pasto, Nariño. El estudio actual se desarrolló bajo un muestreo por conveniencia, por lo cual se seleccionó a seis padres en esta condición, que asisten a un hogar infantil de la ciudad.

**Técnicas de instrumentos de recolección de información.** La técnica que se utilizó fue la entrevista semiestructurada, teniendo en cuenta aspectos del Modelo Ecológico. Posteriormente, la entrevista fue sometida a una revisión por juez experto y, también, a fase de pilotaje, la cual se realizó en la Universidad Mariana, aplicada a un padre que cumplía con las características para la investigación, logrando corregir ciertas dificultades que podrían surgir y, así, adquirir una experiencia significativa para la aplicación real de la prueba.



El primer paso para el procesamiento de la información surge del registro y grabación de las entrevistas individuales dirigidas a los padres participantes en este estudio. Posteriormente, se transcribe textualmente los datos de las grabaciones, elaborando una matriz primaria, para reducción de los datos que respondan a los objetivos. En este punto, es importante mencionar que a cada grabación se le asignó un código, de manera que se mantuviera la confiabilidad de los participantes.

En un segundo momento se hizo un microanálisis de los datos, para realizar una segmentación de frases o temas para la creación de categorías inductivas, con la búsqueda de semejanzas, diferencias o contradicciones de las informaciones de las entrevistas (Vázquez et al., 2006). De esta forma, se desarrolla un análisis dinámico y reflexivo que permite dar un sentido a los hallazgos, desde las percepciones de los padres con hijos con discapacidad, con el objetivo de construir categorías inductivas, sintetizando la información.

Finalmente, el análisis e interpretación permitió generar un alcance descriptivo, tal como se menciona en la metodología. Así, las categorías definidas adhieren a las percepciones de los participantes del estudio, respecto a los cuatro sistemas del Modelo Ecológico. En este sentido, los investigadores analizan e interpretan la información a partir de perspectivas teóricas, percepciones de los sujetos del estudio, visiones de los investigadores y revisión de resultados con los sujetos participantes.

**Aspecto Bioético.** Se tuvo en cuenta la Resolución 8430 del Ministerio de Salud (1993), que “establece las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud” (p. 1), con referencia en los siguientes artículos:

- **Artículo 5:** “En toda investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar” (p. 1).
- **Artículo 11:** Que determina el tipo de riesgo, siendo una “investigación con riesgo mínimo: son estudios que emplean el registro de datos a través de procedimientos comunes consistentes” (p. 3).
- Y, por último, **Artículo 14:** “Se entiende por Consentimiento Informado, el acuerdo por escrito, mediante el cual el sujeto de investigación o, en su caso, su representante legal, autoriza su participación en la investigación” (p. 10).

### 3. Resultados

Los resultados que aquí se presenta, están adheridos al análisis e interpretación a partir del mesosistema, exosistema y macrosistema.

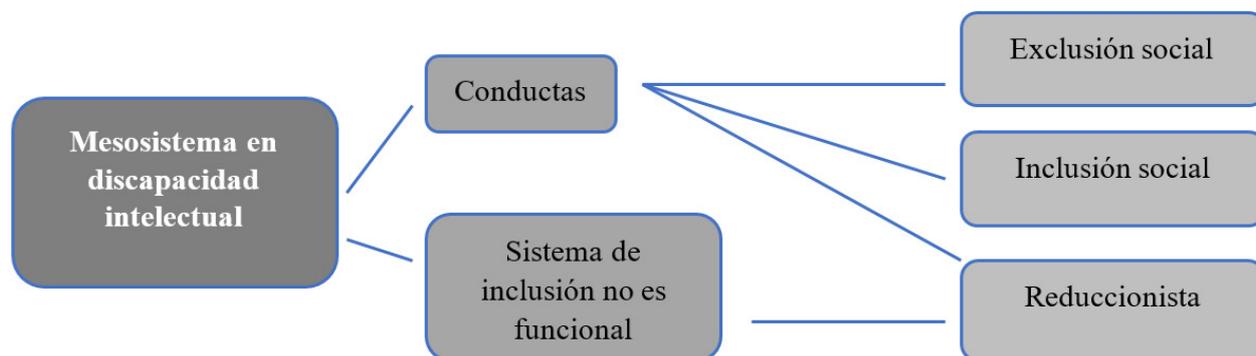
#### **Análisis e interpretación de mesosistema**

En este punto es relevante conceptualizar la categoría deductiva que involucra el mesosistema, el cual se constituye en el segundo sistema que aborda el modelo ecológico y que comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (Musito, Herrero, Cantera y Montenegro, 2004). En este caso, se consideró pertinente identificar las percepciones de los padres respecto a las relaciones que han tenido sus hijos con discapacidad intelectual, con el entorno educativo y social.

Algunos de los participantes detallaron respuestas que dieron lugar a dos categorías: **Conductas y Sistema de Educación no funcional** y, con ellas, la aparición de subcategorías que se visualiza en la Figura 3.

Figura 3

Diagrama Microanálisis.



Fuente: elaboración propia.

**Conductas.** La Real Academia de la Lengua (RAE, 2014) define que las conductas son acciones que desarrolla un sujeto con su entorno. En este sentido, es relevante considerar las conductas que se refleja en ambientes ligados al mesosistema (educativo y social). Rodríguez, Rodríguez y Etopa (2002) mencionan que las conductas, en cuanto a la discapacidad, pueden ser positivas o negativas, influyendo en el proceso de adaptación del niño o la niña con discapacidad.

En el presente estudio se logró evidenciar que las familias con un integrante con discapacidad intelectual, coinciden con los anteriores autores, puesto que perciben conductas positivas y negativas por parte de los contextos sociales y educativos; estas percepciones permitieron estructurar dos subcategorías; en primer lugar, algunos padres situaron el problema en la falta de oportunidades en la participación social de sus hijos con discapacidad intelectual. Así, surgió la subcategoría de Exclusión social. Díaz (2010) entiende la exclusión social, como un proceso que surge de las transformaciones sociales, que implica una división que separa individuos que gozan de oportunidades y aquéllos excluidos, según los determinantes sociales. En este sentido, es posible mencionar que los colectivos con discapacidad son más vulnerables y experimentan mayor exclusión social, como se visualiza en las percepciones de algunos padres:

- No me la aceptaban al principio y durante toda la primaria. (S3)
- Ella ya me decía «mamá, me quitaron esto; mamá, el niño me pisó el maletín; mamá, me rayaron el cuaderno». (S1)
- A veces los otros compañeros son groseros y a ella no le gusta que la traten mal. (S3)
- Pero con los otros niños no; los niños regulares le cuestan, porque los mismos niños lo apartan y se le quitan, le tienen miedo. (S4)
- Uno mira como el rechazo, sí, por uno llega y tratan como de «no mijo, no se acerque a esa niña»; como que tratan de esquivarlo o, va uno, se sienta y ya no; o sea, eso se siente como rechazo. (S1)
- Hay niños o hay más que todo, hay... como la edad de que lo quedan viendo... no, como lo quedan viendo, así como raro. (S2)
- La quedan mirando, unos con lástima. (S5)
- Las niñas más grandes, por lo general, me la aíslan, no me la ajuntan. (S5)
- Hay mucha gente a la que le falta cultura para respetar a las personas con discapacidad en todo tipo; los ven como «uy, el niño enfermito», «qué pesar con el niño». (S4)

Los anteriores testimonios reflejan las realidades que experimentan los niños y niñas con discapacidad intelectual durante la interacción con el entorno social, realidades que concuerdan con

la perspectiva mencionada; como consecuencia, “en un contexto social desfavorable, las personas con discapacidad pueden estar en una situación de desventaja añadida” (Huete y Díaz, 2008, p. 100) y el problema no solamente implica las situaciones de desventaja, sino que las oportunidades de participación social, quedan reducidas.

En concordancia, los hallazgos del estudio de Suriá Martínez (2012) revelan que la población con discapacidad intelectual, vivencia mayor rechazo y no percibe una plena integración; estas situaciones permiten entender que las barreras que experimentan no están únicamente en el contexto físico, sino que son traducidas también, en barreras actitudinales y sociales.

En segundo lugar, tuvo lugar el grupo de respuestas de algunos padres, vinculándose en la subcategoría Inclusión social. Ainscow (2004) refiere que la inclusión social es un proceso de aprender a vivir con las diferencias y de aprender a compartir las diferencias; de esta manera, pueden ser visualizadas de manera más positiva, como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos.

Barton (2009) coincide con Ainscow (1999) quien indica que la inclusión supone la desaparición de toda forma de discriminación, así como decidir qué necesidades deben ser satisfechas y cómo. Supone dar respuesta a cuestiones clave como la justicia social, la equidad, los derechos humanos y la no discriminación. (Meza, 2010, p. 82)

En concordancia, algunos padres entrevistados perciben lo siguiente:

- Vamos al parque, bueno ya la llevo y ella con todo el mundo socializa ella. (S3)
- Yo no he tenido ningún problema; más bien, ha sido como normal, como llevar a un niño regular, no he tenido mayor, al contrario, siempre me dicen que mi hija es muy juiciosa. (S6)
- Los compañeritos piensan que ella no mira bien; me la invitan a jugar; o sea, es bien consentida por todos. (S5)

Después de esto, es posible interpretar que algunos padres perciben conductas de inclusión social para sus hijos, favoreciendo en ellos, la interacción en contextos sociales.

Sistema de inclusión no es funcional. Esta categoría resultó del código in vivo de un sujeto del estudio, al referirse al contexto escolar. Desde esta posición, el sistema educativo se visibiliza como una barrera para las PcD; un sistema que quizás no ha podido asumir acciones y estrategias para lograr una verdadera inclusión; estas personas tienen dificultades para acceder al ambiente educativo, ambiente que, históricamente, se ha distinguido por ser excluyente.

Teniendo en cuenta la categoría anterior, se ha desarrollado la subcategoría Conductas reduccionistas, que permite ampliar su análisis e interpretación. Estas conductas pueden ser adheridas a la postura de la educación especial, que ha cobrado gran fuerza en el ambiente educativo. Los resultados de esta propuesta precisan la creación de sitios especiales para niños diferentes, “con modelos de atención basados en la salud y la rehabilitación, caritativos en muchos casos, alejados del sistema educativo y con bajas expectativas de aprendizaje para la población atendida” (De Escallón, Richler y Porter, 2013, p. 30). Al parecer, algunos sujetos del estudio no están de acuerdo con esta realidad, puesto que en sus afirmaciones comentan:

- Contra el profesor, como falta de interés, porque yo fui, yo peleaba con él, yo le recalaba, porque la niña me decía «mami, el profesor me sentó allá; mami, el profesor me hizo solo pintar». (S1)
- No me le enseñaron nada; él se les salía, se dormía, pero los profesores no le ponían atención. (S2)
- No me la aceptaban al principio y durante toda la primaria (S3).
- Los profesores no la entendían, no la comprendían y había muchas discusiones, muchos alegatos. (S3)

En el marco de las observaciones anteriores, los resultados concuerdan con el estudio de Verdugo y Rodríguez (2012), en el cual manifiestan que una de las principales dificultades asociadas al proceso de inclusión educativa, es la actitud de algunos profesores respecto a los estudiantes con discapacidad intelectual, la cual provoca falta de atención hacia ellos.

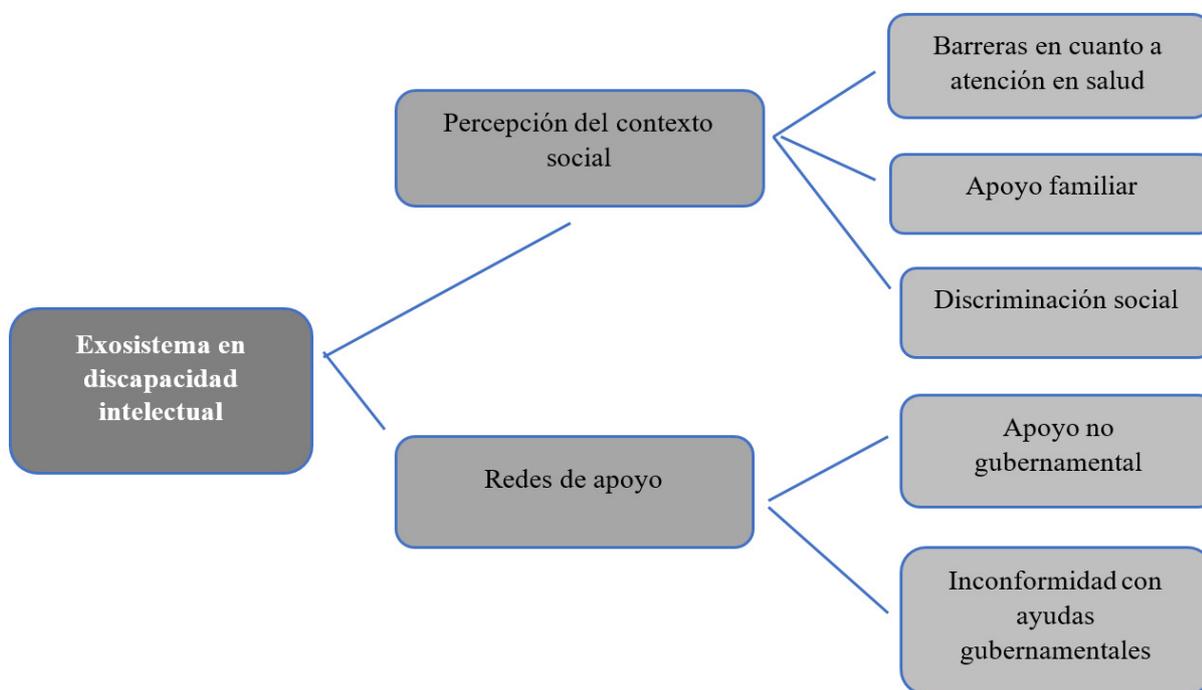
Quesada (2018) expone que uno de los caminos para resolver esta problemática es la actualización docente desde el marco de la educación inclusiva, que contempla una postura totalmente opuesta a la mirada reduccionista. Desde esta posición, Talou y Borzi (citadas por Hurtado y Agudelo, 2014) “resaltan la importancia de la vida escolar, la cual, además de ser un derecho fundamental, genera una inclusión basada en la igualdad de oportunidades y a su vez crea espacios inclusivos en favor de la autonomía y la dignidad” (p. 46).

### **Análisis e interpretación Exosistema**

El exosistema es el tercer sistema que aborda el modelo ecológico; se fundamenta por la interacción en un sistema más amplio; en este caso, se toma las redes de apoyo en las cuales el individuo puede participar de forma directa o indirecta. Es importante mencionar que este sistema puede afectar o favorecer al individuo y a su contexto (Bastidas et al., 2013). Fue aquí donde se obtuvo información de las percepciones de los participantes respecto a la discapacidad intelectual de sus hijos, donde emergen dos categorías y subcategorías, que se aprecia en la Figura 4.

**Figura 4**

*Diagrama Microanálisis.*



Fuente: elaboración propia.

**Percepción del contexto social.** Es importante mencionar el significado del contexto social, puesto que diversos componentes que lo constituyen, tienen relación con el exosistema. Mercado y Ramírez (2008) conciben este contexto como la relación y expectativas que se espera de grupos y organizaciones. En este sentido, se destaca la importancia del contexto social, dado que puede incidir positiva o negativamente sobre el bienestar del individuo.

Córdoba y Soto (2007) señalan que el contexto social se torna indispensable en la familia cuidadora de un hijo con discapacidad; requiere mayor disponibilidad de apoyo social, recursos financieros, apoyo de las diferentes entidades de salud y, así mismo, necesita apoyo emocional. En el caso de la población infantil con discapacidad intelectual, el contexto social tiene un impacto importante en el desarrollo y bienestar. De esta categoría y con relación a las respuestas establecidas por los padres, se logró determinar las siguientes subcategorías:

En primer lugar, algunos participantes nombraban, exclusivamente, **barreras en cuanto a la atención en salud**. Al respecto, Hurtado y Arrivillaga (2018) mencionan que éstas pueden verse reflejadas por la parte administrativa como estructurales, generando dificultades en el acceso a recursos para programas de rehabilitación, calidad en la atención en salud y falta de apoyo. En concordancia, aparecían afirmaciones que muestran los problemas que perciben los padres con hijos con discapacidad intelectual, respecto a la atención en salud.

- Uno que otro tropiezo por ahí, en entidades de salud en cuanto a la atención. (S1)
- En salud, porque cuando [el niño] ha estado enfermo, lo he llevado, me lo han atendido; entonces, eso, no, pero siempre [son demoradas] esas cosas. (S2)
- Servicios de salud, ahora no estoy recibiendo, ni mi hija ni yo. (S3)
- Por lo de servicio de salud, nosotros tenemos ahorita un servicio contributivo pésimo. (S4)
- Nivel de salud, no; lastimosamente, a nivel de Colombia, el apoyo no, aquí en Pasto no hay como un lugar bien establecido o un centro especial para los niños con síndrome de Down. (S5)
- La droga no la hay; cuando se la mandan, he tenido que comprarla yo como particular. (S6)
- He tenido problemas en eso porque... pues, en la EPS donde estamos afiliados, he tenido inconvenientes con sacar la cita. (S6)

Estudios previos ya han evidenciado las dificultades en la atención en salud que vivencia la población con discapacidad. Por ejemplo, los resultados del estudio de Gómez-Perea, Pasos-Revelo, Gonzales-Rojas y Arrivillaga (2018) confirman que las PcD física se exponen a barreras de acceso oportuno, demoras en la oportunidad de la atención, problemas para llevar a cabo el tratamiento en cuanto a medicamentos y falta de dinero para acceso al servicio de salud. Estos hallazgos concuerdan con el presente estudio, en el cual se visibiliza las barreras que deben enfrentar los padres con hijos con discapacidad intelectual respecto a la atención en salud.

En segundo lugar, aparecieron respuestas que fueron vinculadas al **Apoyo familiar**. “Unos apoyos familiares eficaces ayudarán a las familias a desempeñar sus funciones de cuidado con menos malestar psicológico y más satisfacción de cómo lo harían, sin esos apoyos” (Singer e Irvin, 1990, citados por Badia, 2005, p. 334). En concordancia, unos padres de familia muestran su acuerdo con el apoyo de su familia, afirmando:

- Bien; por parte de la familia, sí, bueno, por ellos, bueno; por el apoyo en el cuidado. (S1)
- Bien porque toda la familia me apoya, todos me ayudan a cuidarlo y lo han aceptado. (S2)
- La familia, como en los tíos, abuelos, ellos sí, en lo que pueden me colaboran y así, eso sí, me han colaborado y todos están pendientes. (S3)
- La familia, sí, bien, es aceptada, querida, es amada y me apoyan económicamente. (S5)
- Pues en la familia, todo; ellos han estado desde que nació mi hija y la recibieron bien; en ningún momento sentí yo ningún tipo de rechazo; al contrario, fueron todos a brindarme el apoyo, amor y cariño, para no sentirnos solos. (S6)

De acuerdo con lo anterior, los padres establecen una percepción positiva sobre su familia, instaurando una dinámica de cuidado, aceptación y apoyo. “Esta influencia procede del exterior, pero incide en el microsistema familiar y es, por tanto, una influencia exo-sistémica” (Herrero, 2004, p. 28); es decir, que la familia extensa puede fomentar elementos importantes en el núcleo familiar y, específicamente, en el desarrollo de la población infantil con discapacidad.

En tercer lugar, la **Discriminación social**. Focalizando la reflexión en la discapacidad, se podría mencionar que los imaginarios y, con ello, las actitudes de una comunidad, pueden convertirse o no, en una desventaja para la población con discapacidad. Un sujeto del estudio percibe que “en la comunidad se ve todavía cómo se estigmatiza a un niño diferente”. En este escenario, es probable que sean establecidas dos situaciones: la primera, que la población con discapacidad intelectual experimente discriminación y, la segunda, que se genere un ambiente de estigmatización de la discapacidad. Como han señalado Giaconi, Pedrero y San Martín (2017), aún existe el desconocimiento y la falta de empatía del resto de las personas, pues todavía conciben la discapacidad, como algo lejano que provoca curiosidad, lo cual se puede convertir en una de las principales barreras sociales.

**Redes de apoyo.** Según García y Medina (2016), la red de apoyo es una opción a la cual se acude en caso de una situación estresante que requiera de apoyo de diversos tipos, dependiendo de la circunstancia. Las autoras afirman que la red social de apoyo de las familias con hijos con discapacidad intelectual se ve disminuida, a pesar de ser considerada como una base fundamental para el afrontamiento de esta situación. El análisis de esta categoría dio lugar a dos subcategorías:

En primer lugar, son evidentes las percepciones positivas frente a la labor que cumple la fundación a la cual asisten sus hijos con discapacidad intelectual y, por tanto, se hace mención al **apoyo no gubernamental**. Según Muguerza y Verde (2006), estas organizaciones prestan servicios de tipo social ante diferentes circunstancias, apoyando a las familias con hijos con discapacidad intelectual. Al respecto, la población entrevistada menciona:

- Por medio de instituciones, pues ésta me parece buena. (S1)
- Entonces, la única ayuda que se tiene es por aquí, por la fundación, que nos apoya en la enseñanza de la niña. (S2)
- De eso no, nada; solo la fundación y nada más ellos sí me han colaborado en los útiles, los materiales que necesita, aquí eso sí le han dado. (S3)
- La única ha sido la del Hogar Empresarial que me atiende a mi hija y me la cuidan. (S5)
- La única entidad que nos ha apoyado y que he sentido una ayuda, ha sido de la fundación, porque la cuidan y la ayudan a hacer las cosas que ella necesita hacer. (S6)

Como se observa, los padres del presente estudio perciben que la fundación a la cual asisten sus hijos, ha contribuido a su desarrollo psicosocial. Al respecto, Giné, Balcells-Balcells, Simó, Font, Pró, Mas y Carbó (2011) señalan que el apoyo no gubernamental brindado por las fundaciones u organizaciones se encarga de ofrecer “los servicios y apoyos necesarios para dar respuesta a sus necesidades” (p. 31) en cuanto a la educación de sus hijos, representando un gran apoyo, como lo expresan los participantes de este estudio.

En segundo lugar, algunos participantes expresan su **inconformidad con las ayudas gubernamentales**:

- Eso de ‘Familias en acción’ me le quitaron y yo he ido a averiguar y me han dicho que para ellos no hay ayudas. (S2)
- No he recibido ayuda financiera; por ejemplo, nunca he recibido ‘Familias en acción’. (S4)
- No he recibido como tal una ayuda económica. (S5)

Es claro que gran parte de los padres con hijos con discapacidad intelectual manifiesta inconformidad con el Estado, ya que las ayudas que han recibido son mínimas, resaltando que son escasos los programas y el presupuesto para la salud y educación de sus hijos, lo cual termina afectándoles de manera negativa, ya que requieren mayores recursos económicos para solventar las necesidades a las cuales están expuestos diariamente.

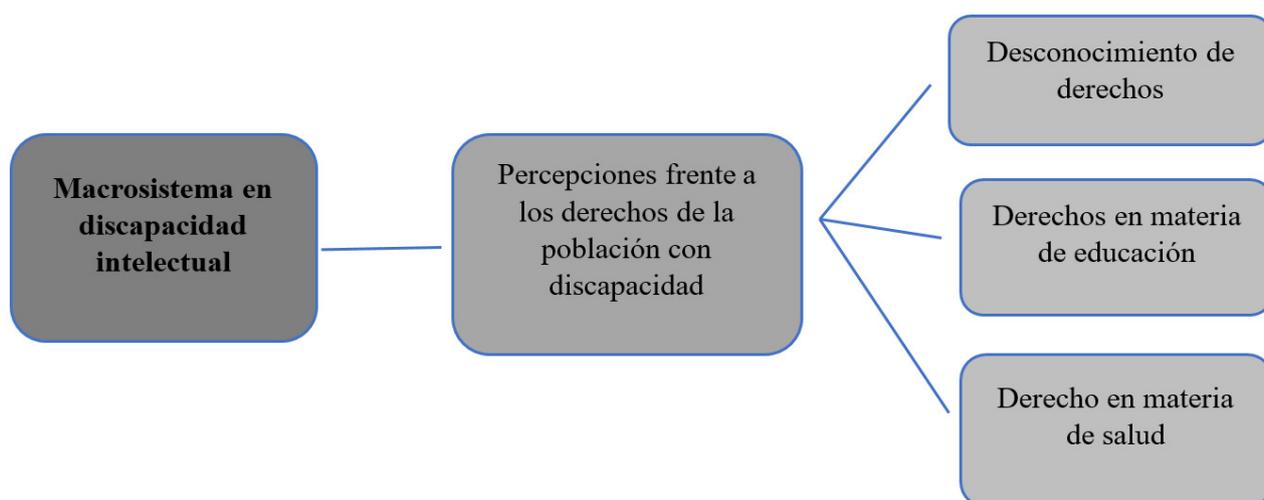
Cunha, Paz-Lourido y Gelabert (2016) encontraron resultados relacionados con la condición de injusticia expresada por las familias, por estar reclamando constantemente junto a las administraciones públicas, para recibir aquello que es suyo por derecho, además de toda la complejidad que comprende tener un hijo con discapacidad. Esto refleja situaciones de inequidad y escaso acceso a los diferentes servicios, afectando a la familia de manera integral.

### **Análisis e interpretación macrosistema**

El macrosistema corresponde al cuarto sistema que conforma el modelo ecológico, el cual abarca las políticas públicas, la economía y la cultura. Es el encargado de organizar y sostener los fenómenos existentes a nivel más amplio. En este caso, los sujetos del estudio, con sus afirmaciones, facilitaron la creación de las categorías y subcategorías que se aprecia en la Figura 5

**Figura 5**

*Diagrama Microanálisis.*



Fuente: elaboración propia.

La categoría de percepciones frente a los derechos de la población con discapacidad dio lugar a tres subcategorías:

**Desconocimiento de los derechos:** se observa que, a pesar de existir una normatividad que ampara a la población con discapacidad, algunos padres del estudio la desconocen:

- Respecto a leyes, no, ahí sí me noqueó, no tengo clara la información sobre este tema. (S1)
- Ahí sí, no sé cuál es la ley. (S2)
- No, de ese tema no me han hablado en ningún lado. (S3)

Argüelles, Reyes y Velandia (2014) refieren que el desconocimiento de la normatividad ocasiona la pérdida de beneficios para las personas en condición de discapacidad, destacando la pobre accesibilidad a los servicios de salud y de educación y, disminuyendo en consecuencia, la posibilidad de participar en un entorno libre de discriminación y exclusión. De igual forma, Erráz y Poveda (2015) expresan que:

El desconocimiento de los padres de familia y la ciudadanía en general sobre las normativas que protegen y garantizan los derechos de las personas con discapacidad, [dan] como resultado, un alto grado de vulnerabilidad a la que se enfrentan a diario. (p. 23)

Llegando a este punto, se observa que ciertos padres no tienen claridad respecto a la normativa de discapacidad, lo cual puede derivar en falta de empoderamiento y la consecuente vulnerabilidad de los derechos de sus hijos. En la subcategoría **Percepciones de derecho en materia de educación** se logra evidenciar que varios padres coinciden en la carencia de oportunidades en el marco del derecho a la educación, en los siguientes comentarios:

- No pues, porque tanto, en los colegios creo que no, porque hay mucha discriminación (S1)
- Para mi familia no ha habido beneficios; yo opino que mal, porque nadie vigila que las leyes se cumplan y por eso tenemos problemas, ya sea de salud, de la escuela. (S3)
- Considero que la ley se ha aplicado, pero no como yo hubiese querido, pues realmente siento que falta mucho para que se cumpla todo lo que es necesario para un niño con discapacidad, en especial en atención de salud y la escuela, que es la más importante. (S4)

Considerando estas percepciones, es importante mencionar el Decreto 1421 de 2017 “por el cual se reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad” (p. 1); se resalta el derecho a la educación a través de un servicio equitativo y en igualdad de oportunidades, que genere el acceso y permanencia de las PcD. Si bien determina que se sancionará todo acto de discriminación y exclusión, según las respuestas de los padres, no se evidencia su desarrollo y aplicación en el contexto escolar.

En este punto es necesario mencionar los hallazgos del estudio de Agüera (2018); en él, la mayor parte de los padres respondieron que es muy gratificante el hecho de que su hijo vaya a una escuela regular, puesto que genera cierta tranquilidad y, al mismo tiempo, es una constante búsqueda de alternativas para que la escuela y la sociedad en general estén más conscientes de los beneficios que trae consigo la educación inclusiva, resultados opuestos a la presente investigación, dado que la opinión de los padres del estudio demuestra dificultades e inconformidad respecto a las oportunidades en el entorno educativo.

Otras afirmaciones de los participantes dieron lugar a la subcategoría **Percepciones de derecho en materia de salud**. Pérez y Perner (2018) señalan que la accesibilidad al derecho a la salud comprende distintas dimensiones: la accesibilidad física, económica, el acceso a la información y la accesibilidad vinculada a la no discriminación.

La percepción de una madre respecto al derecho a la salud de su hijo, evidencia su conformidad al afirmar que:

- En cuanto a lo de salud, sí; no me puedo quejar porque -como le digo- en mi caso, sí he recibido alguna que otra cosa; pero ya hablando, ya haciendo las vueltas correspondientes, uno va y ya le han autorizado. (S2)

También se observa afirmaciones opuestas, manifestando algunos padres su inconformidad respecto al derecho a la salud:

- Para mi familia no ha habido beneficios; yo opino que mal, porque nadie vigila que las leyes se cumplan y por eso tenemos problemas, ya sea de salud. (S3)
- Considero que la ley se ha aplicado, pero no como yo hubiese querido, pues realmente siento que falta mucho para que se cumpla todo lo que es necesario para un niño con discapacidad, en especial en atención de salud. (S4)
- La EPS no le quería brindar la atención adecuada; que nunca hay citas; sí, me tocó poner una acción de tutela. (S5)

En concordancia, es importante resaltar un estudio realizado en Colombia por López, Restrepo y Gómez (2018), quienes concluyen que muchos de los encuestados se mostraron en gran desacuerdo con la operatividad administrativa y financiera que se viene adelantando en el sistema de salud actual, el cual ofrece de manera deficiente y con ausencia de calidad, los servicios y productos de asistencia en salud.

### 3. Conclusiones

En el sistema denominado Mesosistema se observa la percepción de los padres respecto al proceso de inclusión educativa; se reconoce conductas de exclusión social y rechazo por parte del contexto social. Además, las actitudes negativas limitan la participación de las PcD y su familia. En esta línea, los padres perciben al sistema educativo como una barrera para sus hijos, ya que no cuentan con el apoyo ni los recursos para lograr un proceso inclusivo y equitativo. Aquí se resalta la importancia de la formación docente a partir de la propuesta de la educación inclusiva.

En cuanto a la percepción del contexto social y redes de apoyo, se evidencia que los padres encuentran principal dificultad en el acceso a la salud, debido a las fallas administrativas, asistenciales y de atención. En cuanto al apoyo familiar, se nota aspectos positivos, debido a que los padres conciben a la familia, como un facilitador.

Respecto al apoyo de tipo gubernamental, se destaca la inconformidad que sienten los padres, puesto que consideran que el apoyo es escaso con relación a sus necesidades. La entidad no gubernamental, como el Hogar Empresarial Pequeños Ganadores, se ha constituido en un gran apoyo para los niños con discapacidad intelectual; sus padres conciben a esta institución como un apoyo valioso respecto al cuidado y educación.

Teniendo en cuenta el macrosistema, se resalta el desconocimiento que tienen los padres en cuanto a los derechos de las PcD, aspecto negativo que conduce a una falta de empoderamiento de los mismos.

Finalmente, en cuanto a las percepciones en materia de salud, se aprecia que los padres con hijos con discapacidad intelectual no están conformes con el servicio que reciben; esta situación los ha llevado a buscar diferentes estrategias en cuanto a atención y calidad de servicios de salud.

### Referencias

- Agüera, M. (2018). X Jornadas científicas internacionales de investigación sobre personas con discapacidad; estrategias de innova cambio en servicios sociales, educativos y de salud. + *Calidad*, (19), 9-11.
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.
- Arellano, A. y Peralta, F. (2013). Autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual como objetivo educativo y derecho básico: estado de la cuestión. *Revista Española de Discapacidad*, 1(1), 97-117.
- Argüelles, S., Reyes, L.M. y Velandia, O.L. (2014). *Acción pública focalizada para atender la educación de personas con discapacidad: Un desafío de gestión y política pública* (Tesis de Maestría). Universidad de La Sabana. <http://hdl.handle.net/10818/10162>

- Badia, M. (2005). Calidad de vida familiar: la familia como apoyo a la persona con parálisis cerebral. *Psychosocial Intervention*, 14(3), 325-341.
- Bastidas, M., Ariza, G. y Zuliani, L. (2013). Reconocimiento del niño con síndrome de Down como un sujeto de crianza. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 31(1), 102-109.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Cabrera, V.E., Lizarazo, F.A. y Medina, D.C. (2016). Necesidades de relaciones sociales de niños y niñas con discapacidad intelectual en la familia y en la escuela. *Educación y Desarrollo Social*, 10(2), 86-101. DOI: <https://doi.org/10.18359/reds.1958>
- Cadavid, M.J. (2013). La perspectiva colectiva y cultural de reparación para los pueblos y comunidades indígenas en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos. *Cuadernillo de Semillero de Derecho Internacional de Derechos Humanos*, 1(1), 9-16.
- Collado, H. (2013). *Situación Mundial de la discapacidad*. Universidad Nacional Autónoma de Honduras.
- Córdoba L. y Soto, G. (2007). Familia y discapacidad: intervención en crisis desde el modelo ecológico. *Psicología Conductual*, 15(3), 525-542.
- Cunha, C.A., Paz-Lourido, B. y Gelabert, S.V. (2016). Tipos de apoyo a las familias con hijos con discapacidad y su influencia en la calidad de vida familiar. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(10), 3121-3130. DOI: 10.1590/1413-812320152110.18412016
- De Escallón, I.E., Richler, D. y Porter, G. (2013). *Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad*. Fundación Compartir.
- Díaz, E. (2010). Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), 115-135.
- Erráez, J.K. y Poveda, P. (2015). *La ley orgánica de discapacidades y el derecho de inclusión de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad* (Trabajo de Grado). Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/8572>
- Flórez, J. (2015). Discapacidad intelectual y Neurociencia. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*, (124), 2-14.
- Forsyth, K. (1998). *Manual del usuario de la evaluación de las habilidades de comunicación e interacción (ACIS)*. University of Illinois at Chicago.
- García, R. y Bustos, G. (2015). Discapacidad y problemática familiar. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, (8). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4990/499051499005>
- García, M.I. y Medina, M.B. (2016). Apoyo social y afrontamiento del estrés en personas con discapacidad intelectual. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 215-220.
- Giacconi, C., Pedrero, Z. y San Martín, P. (2017). La discapacidad: Percepciones de cuidadores de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad. *Psicoperspectivas*, 16(1), 55-67.
- Giné, C., Balcells-Balcells, A., Simó, D., Font, J., Pró, M.T., Mas, J.M. y Carbó, M. (2011). Necesidades de apoyo de las familias de personas con discapacidad intelectual de Catalunya. *Siglo cero*, 42(240), 31-49.
- Gómez-Perea, C.A., Pasos-Revelo, L.M., González-Rojas, T. y Arrivillaga, M. (2018). Acceso a servicios de salud de personas en situación de discapacidad física en Zarzal (Valle del Cauca, Colombia). *Revista Salud Uninorte*, 34(2), 276-283. DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/sun.34.2.61>.

- Hernández Ríos, M.I. (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59.
- Herrero, J. (2004). La perspectiva ecológica. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3757667>
- Huete, A. y Díaz, E. (2008). Personas con discapacidad afectadas por el sistema penal-penitenciario en España. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:JzQUtIZFqLoJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2936171.pdf+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=co&client=firefox-b-d>
- Hurtado, L.T. y Agudelo, M.A. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *Revista CES Movimiento y Salud*, 2(1), 45-55.
- Hurtado, L.R. y Arrivillaga, M. (2018). Determinación social del acceso a servicios de salud de población infantil en situación de discapacidad. *Revista Cubana de Salud Pública*, 44(1), 100-109.
- López, J.E., Restrepo, J.L. y Gómez, M.L. (2018). Participación ciudadana en el Sistema de Seguridad Social en Salud: estudio de caso, percepciones de sus intervinientes en el departamento del Atlántico (Colombia). *Reflexión Política*, 20(39), 254-262. DOI: <https://doi.org/10.29375/01240781.3306>
- Mercado, R. y Ramírez, A. (Coord.). (2008). Marco de Trabajo para la práctica de la Terapia Ocupacional: Dominio y proceso (2.ª ed.). <http://www.terapia-ocupacional.com/aota2010esp.pdf>
- Meza, C.L. (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: percepciones de profesionales y padres* (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=87791>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). *Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social 2013 – 2022*. Ministerio de Salud y Protección Social.
- Ministerio de Salud. (1993). Resolución 8430 “por la cual se establece las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud”. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Muguerza, M.E. y Verde, C. (2006). Desarrollo de una unidad didáctica práctica: necesidades sociales de las personas con discapacidad. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (1 Ext), 308-308.
- Musito, G., Herrero, J., Cantera, L. y Montenegro, M. (Coord.). (2014). *Introducción a la psicología comunitaria*. Editorial UOC.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). Asamblea Mundial de la Salud. Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud: informe de la Secretaría. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/82187>
- Parra, P. y Rubio, Y. (2018). *Una mirada desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner de dos historias de sujetos que se convirtieron en padres/madres durante su adolescencia* (Trabajo de Grado). Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/1572>
- Presidencia de la República de Colombia. (2017). Decreto 1421 del 29 de agosto “por el cual se reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad”. [es.presidencia.gov.co/.../DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%20201...](https://es.presidencia.gov.co/.../DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%20201...)
- Quesada, L. (2018). La exclusión: una realidad presente en los centros educativos de la Dirección Regional de Educación de Occidente, San Ramón, Alajuela, Costa Rica. *Pensamiento Actual*, 18(30), 156-166.

- Pérez, S. y Perner, S. (2018). El acceso a la salud desde un enfoque de derechos. Percepciones de los equipos de salud de la Zona Andina de Río Negro. *Revista Pilquen - Sección Ciencias Sociales*, 21(3), 32-44.
- Real Academia de la Lengua. (2014). Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/>
- Rodríguez, A., Rodríguez, E. y Etopa, M. (2002). Las actitudes de los futuros maestros y maestras de Educación Infantil hacia la discapacidad: Un factor de prevención. *El Guiniguada*, (11), 171-180.
- Suriá Martínez, R. (2012). ¿Se sienten integrados los estudiantes con discapacidad en su centro educativo? Análisis en función del tipo de discapacidad y etapa formativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 341-356.
- Vázquez, M.L., Ferreira, M., Mogollón, A., Fernández, M., Delgado, M. y Vargas, I. (2006). Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud. *Universidad Autónoma de Barcelona*, 19-51.
- Verdugo, M.Á. (2011). Implicaciones de la Convención de la ONU (2006) en la educación de los alumnos con discapacidad. *Participación Educativa*, (18), 25-34.
- Verdugo, M.Á. y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, (358), 450-470.
- Zapata, M. (2014). Percepción de las familias sobre la funcionalidad, la participación y los factores ambientales donde se desempeñan sus hijos en situación de discapacidad intelectual. *Archivos de Medicina*, 14(2), 175-187.

## Apéndice D. Instrumento de valoración



Universidad Mariana

Facultad de Ciencias de la Salud

Programa de Terapia Ocupacional

### Entrevista semiestructurada dirigida a los padres frente a la discapacidad intelectual de sus hijos en la etapa de la niñez. Un entendimiento desde el Modelo Ecológico

#### Datos socio demográficos

Nombres y Apellidos:

Edad: Sexo:

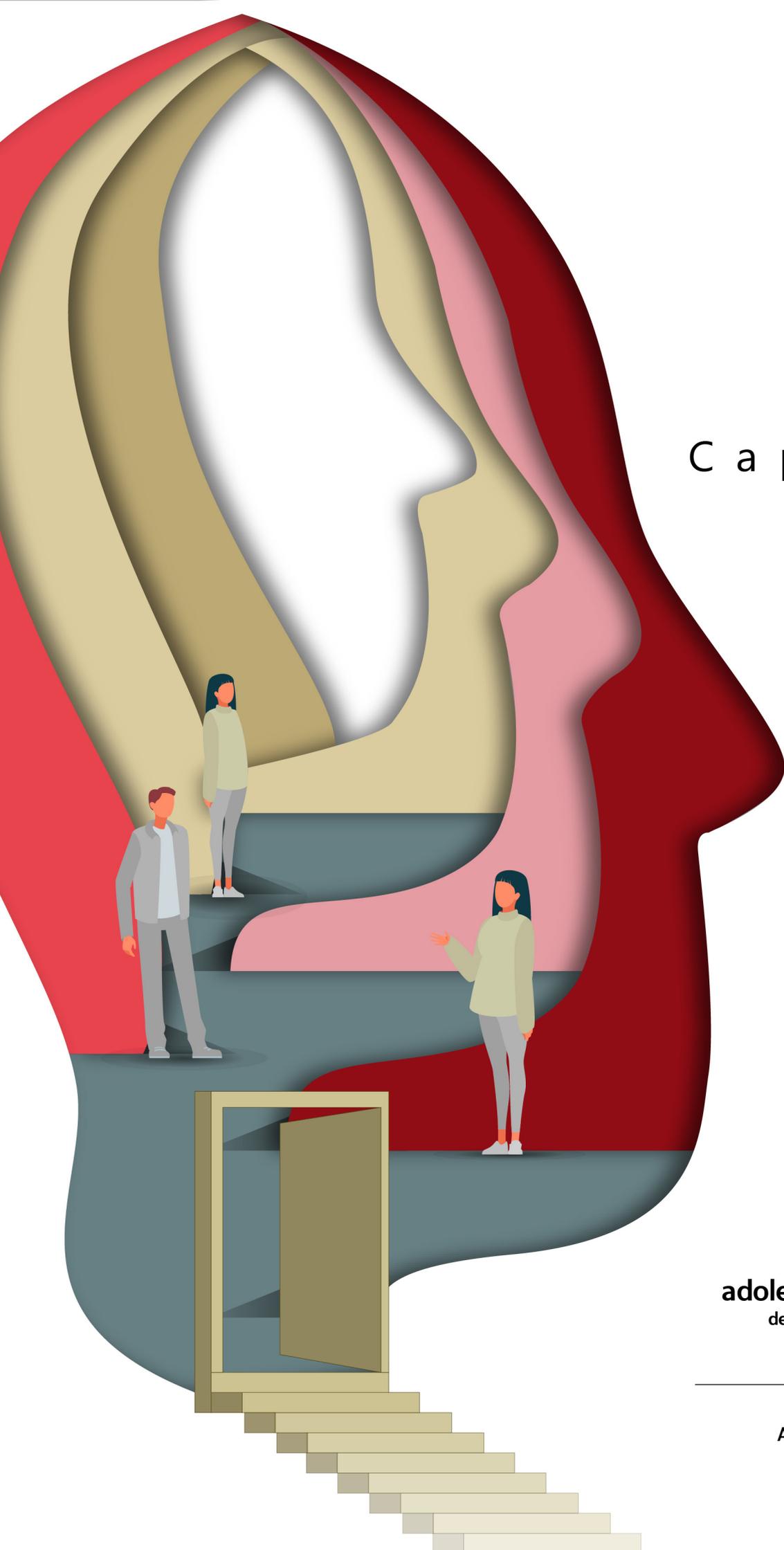
Número de identificación: Ocupación:

Nivel educativo:

Edad de hijo (a)

#### Preguntas orientadoras

Sistema	Pregunta orientadora
	¿Cómo describiría usted la relación que existe entre las personas que viven en su casa y su hijo (a)?
<b>Microsistema</b>	Como familia, ¿cómo describirían las experiencias que han vivido con su hijo (a)?
	¿Cómo percibe las actitudes que han tenido aquí en su casa, frente a la discapacidad de su hijo (a)?
	¿Cómo siente la relación entre el colegio y su hijo (a)?
<b>Mesosistema</b>	¿Cómo ha sentido usted la interacción social con los pares que tiene su hijo o hija?
	¿Cómo percibe usted la relación entre el contexto social (salidas al parque, a reuniones comunales, entre otras) y su hijo (a)?
<b>Exosistema</b>	¿Cómo se siente con el apoyo recibido por parte de: la familia, amigos, comunidad y servicios de salud?
	¿Cómo percibe usted las redes de apoyo que tiene su hijo?
<b>Macrosistema</b>	¿Qué tipo de normas o leyes que apoyan a su hijo, conoce usted?
	¿Cómo percibe usted la aplicación de la ley en cuanto a la discapacidad de su hijo/ hija?



## Capítulo 5

**Concepciones** de los y las  
**adolescentes** frente a la **adicción**  
de **sustancias psicoactivas:**  
comprensión desde el modelo de  
**ocupación humana**

---

Anyi Vanesa Arcos Rodríguez  
Alexandra Marcela Canchala Obando  
Kevin Adrián López Acosta

---

## 1. Introducción

La adolescencia es el tiempo de experimentar situaciones novedosas que llevan a la curiosidad. Estas experiencias pueden conducir a la búsqueda de sensaciones de bienestar; una de las alternativas puede ser el consumo de SPA, debido principalmente a problemas psicológicos, individuales, colectivos, económicos y ambientales y, al no saber manejarlos, el -o la- adolescente se refugia en algún tipo de adicción (Moreno y Palomar, 2017) y, con la fácil accesibilidad que existe en la actualidad y las diversas influencias, se genera un mayor grado de probabilidades de ingresar a este mundo, generando con el tiempo una dependencia o encontrando una vía de escape de la realidad o un alivio temporal a los problemas. Según Lamor (2015):

El acto de rechazo social sobre personas consumidoras de sustancias genera que ellas mismas se sientan incapacitadas. Por lo tanto, estas personas, en el momento que han de lograr metas y objetivos, han de luchar para afrontar barreras sociales junto con la desconfianza que les rodea. (p. 72)

El consumo de SPA es un problema que aumenta notablemente a nivel regional, nacional e internacional; es un hecho muy complejo, multifactorial y con múltiples implicaciones económicas, sociales, culturales y personales; se podría señalar que los factores determinantes frente a la adicción son diversos; quizás, desde determinantes personales hasta culturales y socioeconómicos, que afectan la salud y el bienestar ocupacional del ser humano.

Enmarcando la población de interés para este estudio, Serrano, Rodríguez y Louro (2011) sostienen que existe una tendencia creciente entre los y las adolescentes en la incorporación de sus hábitos, el consumo de diferentes sustancias con fines recreativos o como mecanismo de evasión de la realidad. Así, se podría mencionar que estos suelen comportarse de una determinada manera, según ellos correcta, puesto que, desde su concepción, consideran el consumo de SPA como una forma de experimentar el mundo y un mecanismo para eludir las problemáticas o las dificultades.

En esta misma línea, Soldera, Dalgarrondo, Rodrigues y Cleide (2004) manifiestan que la adolescencia es una etapa de exploración, de aceptación en grupos sociales, en el que entran a tener conflictos consigo mismos, con la familia y la sociedad; esta problemática, enmarcada en el entorno social y familiar de los y las adolescentes, puede conducir al consumo de SPA, como una forma de evitar situaciones estresantes.

Estudios enmarcados en la ocupación humana han tratado de interpretar la problemática de este consumo; por ejemplo, Farias, Guerra, Cifuentes, Rozas y Riveros (2010), consideran que la adicción en la adolescencia se realiza por una mala elección de las ocupaciones a seguir, que no pueden satisfacer sus necesidades o expectativas. De igual forma, Rojo (2013) establece que la adicción conduce a una alteración de los patrones de ejecución, dado que produce una pérdida de roles, hábitos y rutinas, llevando a experimentar una disfunción ocupacional que afecta la participación social y la salud. Esta autora, basándose en la postura de Wilcock en 1998, propone un análisis desde la visión de la T.O., con relación al consumo de SPA, abarcando tres amenazas: el desequilibrio ocupacional (desequilibrio entre sus capacidades biopsicosociales y el rol ocupacional), la privación ocupacional (relacionada con factores externos a la persona, como la falta de oportunidades) y la alienación ocupacional (cuando la competitividad social conlleva procesos de exclusión y discriminación). Respecto a lo anterior, surge el interés de comprender, desde el Modelo de Ocupación Humana –MOHO– (Kielhofner, 2011), la concepción de los y las adolescentes frente a esta adicción, en una institución educativa municipal.

## Conceptualizando la ocupación

**El Modelo MOHO** se adhiere a la perspectiva de la T.O. y su mayor fundamento es el comportamiento ocupacional; el modelo es propuesto por Kielhofner (2011) y conceptualiza a la persona a partir de tres subsistemas:

El **subsistema de volición**, cuyo propósito es seleccionar el comportamiento ocupacional mediante un sistema nervioso complejo que estimula a las personas a participar e interactuar en las actividades de la vida diaria, generando sensaciones placenteras y satisfactorias. El conocimiento y la experiencia surgen a través de cada ocupación que realizan las personas, donde su elección es voluntaria y consciente, en un momento determinado de su vida; es decir, son decisiones deliberadas para emprender un proyecto personal. En este subsistema se incluye varios componentes: entre ellos, la causalidad personal, donde las personas tienen la capacidad de desempeñar ocupaciones de forma efectiva. Este desempeño ocupacional demanda capacidades motoras, sociales y de procesamiento, utilizando sus pensamientos y sentimientos para lograr los resultados deseados. Los valores también representan un papel fundamental en esta categoría; definen cómo las personas actúan en un medio social y cultural y transmiten imágenes de lo que es bueno, correcto e importante (Suárez y Vélez, 2018).

Para Kielhofner (2011), los valores tienen grandes implicaciones sociales y permiten experimentar un sentido de pertenencia en un grupo. Los intereses, que son disposiciones para encontrar ocupaciones placenteras, están influenciados por medio de la experiencia y la manera como son experimentados los aspectos que influyen en el diario vivir y que generan un gusto al realizar actividades. El patrón de interés puede estar influenciado por un tema base, tal como el interés de realizar una actividad o solucionar una dificultad (García y Sastre, 2019). Según Kielhofner (2011), las personas pueden desarrollar preferencias que conducen hacia elecciones de actividades problemáticas, generando sentido de culpa tras ejecutar las acciones. En este momento, los valores desempeñan un papel importante, pues las conductas que vayan en contra, harán que la persona perciba sensaciones de vergüenza, fracaso y culpabilidad.

En segundo lugar, se encuentra el **subsistema de habituación**; las personas, tras hacer siempre las mismas actividades, van haciendo de ellas, un hábito en la vida. Sin embargo, como lo manifiesta Kielhofner (2011), éstas pueden adquirir hábitos que van en contra de la salud y pueden generar un desequilibrio ocupacional; muchos de estos hábitos dependen del entorno que les rodea, ya que están repitiendo patrones de comportamiento familiares y sociales. Esta categoría también incluye los roles, entendidos como cada uno de los papeles elegidos u obligados a desempeñar, dentro de un grupo social y a lo largo de la vida (estudiante, padre, trabajador, amigo); cada rol que se pueda ejercer, conlleva unas obligaciones y expectativas (Kielhofner, 2011).

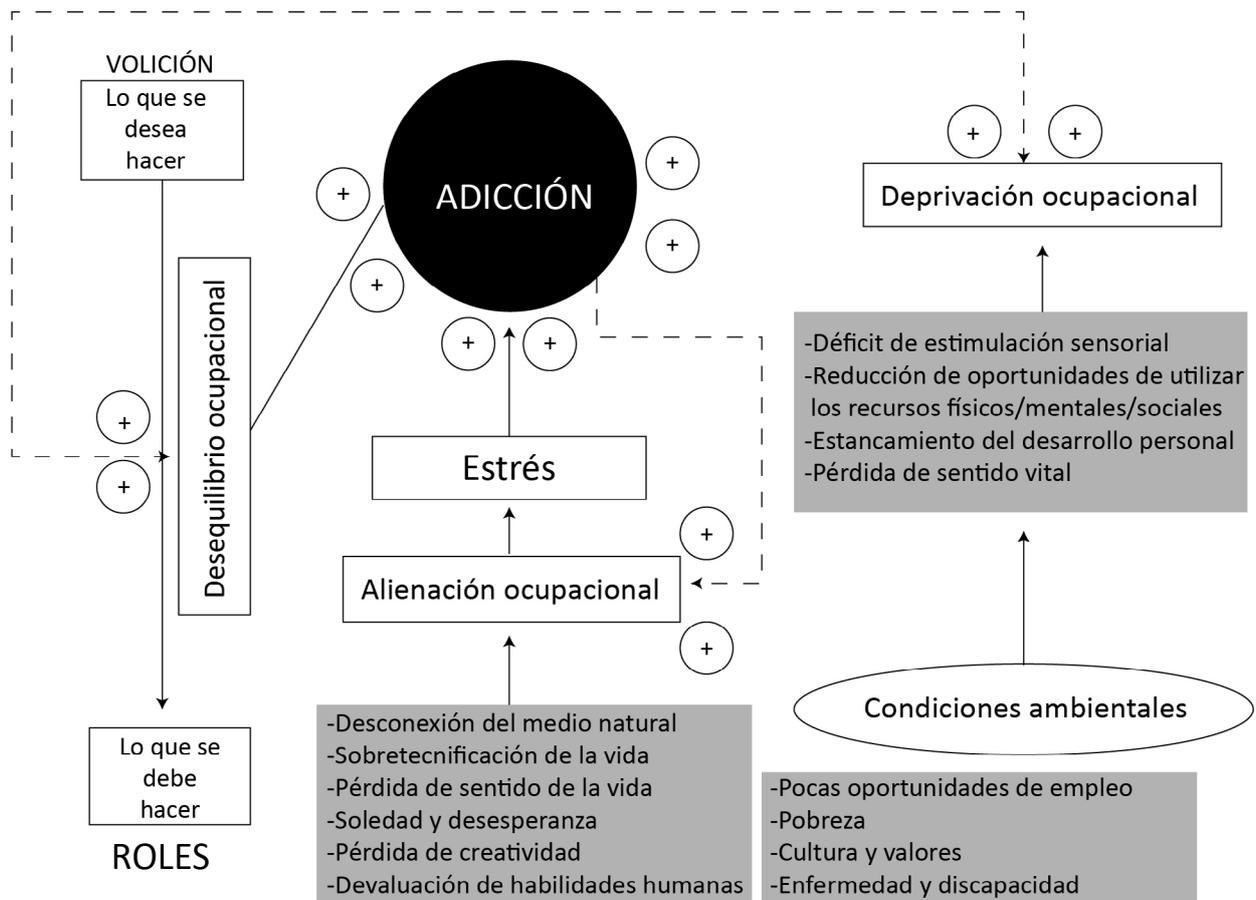
Por último, están los **factores ambientales**, los cuales son “una combinación de espacios, objetos, formas ocupacionales y/o grupos coherentes que constituyen un contexto significativo para el desempeño” (Kielhofner, 2011, p. 27). La relación entre los seres humanos y el entorno es bidireccional; el entorno puede establecerse como un obstáculo que limita la participación ocupacional o, al contrario, facilitar su desempeño generando oportunidades significativas.

**La ocupación y la adicción a sustancias psicoactivas.** Algunos estudios han explorado la conducta adictiva como una ocupación en sí misma, de modo que la búsqueda de financiación para la obtención de las dosis, “su adquisición, su autoadministración y la obtención de sus efectos, configuran, de modo exclusivo, la ocupación de la vida diaria del adicto, compitiendo con otras ocupaciones que quedan relegadas o abandonadas” (Rojo, 2013, p. 3). Quizás, se podría señalar que el consumo de SPA genera satisfacción y se establece como una rutina diaria. Este fenómeno se podría constituir en la persona, como una identidad dentro de un contexto social definido y en tanto, una ocupación seleccionada por la misma.

En la Figura 6, a continuación, se evidencia la propuesta de Helbig y McKay (citados por Rojo-Mota, 2016), respecto a la perspectiva ocupacional y la adicción a SPA, en la cual se resalta tres aspectos que adhieren al MOH: la volición, los roles y las condiciones ambientales.

**Figura 6**

Esquema del modelo ocupacional de la adicción de Helbig y McKay.



Fuente: Rojo-Mota (2016).

Helbig y McKay proponen un modelo teórico desde la T.O. para la explicación del comportamiento adictivo. Previamente, Wilcock (1998, citado por Rojo, 2013) identificó tres amenazas para el mantenimiento de la salud: el desequilibrio ocupacional, la deprivación ocupacional y la alienación ocupacional. La primera se relaciona cuando una persona no encuentra un rol en la sociedad; no sabe cómo desempeñarse, qué debe hacer o qué desea hacer. Así, al no hallar solución a ello, busca refugiarse en el consumo de SPA, encontrando un equilibrio emocional. Esto podría justificar que las adicciones son una ocupación en la vida diaria de las personas. La segunda ocurre como consecuencia de varios factores, entre ellos, la pobreza, la falta de oportunidades, la exclusión social, que llevan a los individuos a refugiarse en el consumo de SPA, como una alternativa de salida a sus problemas; la última, aleja al individuo de su realidad, disminuye sus capacidades y oportunidades, provocando un excesivo estrés y, para reducirlo, se refugia en el consumo de SPA, para manejar la realidad de su vida cotidiana.

Lo expuesto permite reflexionar que, si el o la adolescente no tiene definido su rol en la sociedad, es más vulnerable a adquirir patrones perjudiciales para su bienestar; en el caso concreto, patrones de consumo de SPA, en respuesta a una nueva experiencia para ser aceptado en un grupo determinado o simplemente para ocupar su tiempo libre. Adicionalmente, es posible mencionar que la falta de oportunidades, los problemas familiares, sociales, la pobreza, la exclusión social, la cultura, son también factores desencadenantes de la adicción.

Finalmente, se hace pertinente mencionar la influencia de los factores ambientales en la adicción de SPA. Así, la interacción del sujeto con el medio, establece influencias al imitar patrones de

comportamiento. Al respecto, Romero (2015) menciona que los contextos en los cuales un adolescente se desenvuelve, constituyen un factor predictor del consumo de SPA; más aún, si el grupo de amigos lo hace, dado que se involucra en las acciones que ellos realizan, comparte mucho tiempo con su grupo de pares y entra así a formar parte de los contextos que más influencia genera en su desarrollo social.

De acuerdo con lo anterior, surge la importancia de involucrar los factores ambientales en este estudio ya que, en la adicción de sustancias psicoactivas, los entornos externos a la persona, cobran un valor importante. En este sentido, los y las adolescentes fácilmente pueden adoptar comportamientos observables, imitarlos y ejecutarlos bajo un contexto social que ejerce algún tipo de presión.

Otro de los contextos fundamentales en la influencia en la adicción de SPA es el contexto familiar. Herrera-Chávez, Linares-Rubio y Díaz-Barajas (2018) refieren que el “entorno familiar es el ambiente de inicio y mantenimiento de la adicción” (p. 63), ya que puede generar problemas de conducta como antecedente de padres o hermanos, socialización y relaciones disfuncionales, poca supervisión de padres a hijos y ausencia de una red de apoyo familiar que predispone a la adicción. En esta línea, Quiñonez y Álvarez (2016) argumentan que la adicción también se asocia al estrés familiar, cuando existe una comunicación disfuncional, adicional a los bajos recursos económicos.

## 2. Desarrollo metodológico

Es cualitativo, con un enfoque histórico hermenéutico y de tipo descriptivo. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), se enfoca en “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). Por lo tanto, el presente estudio devela la concepción de los adolescentes frente a la adicción de SPA, teniendo en cuenta las dimensiones del MOHO que consisten en: dimensión volitiva, de habituación y factores ambientales.

Al emplear un método histórico hermenéutico, se establece la recolección de la información por medio de una entrevista semiestructurada; esta información se debe analizar e interpretar para lograr los objetivos de la investigación. Se concentra en la interpretación de la experiencia humana y los ‘textos’ de la vida. No sigue reglas específicas, pero considera que es producto de la interacción dinámica entre las siguientes actividades de indagación (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), las cuales consisten en definir un fenómeno o problema de investigación (una preocupación constante para el investigador), estudiarlo y reflexionar sobre éste, descubrir categorías y temas esenciales del fenómeno (lo que constituye la naturaleza de la experiencia) y describirlo e interpretarlo (mediando diferentes significados aportados por los participantes).

**Unidad de análisis /trabajo:** la presente investigación se llevó a cabo con once estudiantes de una institución educativa de la ciudad de Pasto, pertenecientes a los grados 9; se hizo un muestreo por conveniencia, considerando la selección de la población de acuerdo con el criterio del investigador. En este sentido, los criterios de selección fueron: población en un rango de edad de 13 a 17 años, antecedentes de consumo de SPA, según la información brindada por la institución y, finalmente, quienes aceptasen participar en el estudio de forma voluntaria, firmando el consentimiento informado.

**Técnicas de instrumentos de recolección de información.** Se utilizó la entrevista semiestructurada, en la cual el entrevistador obtuvo información de forma directa con el entrevistado, teniendo implícitos los determinados objetivos que incluyen las tres dimensiones: volición, habituación y factores ambientales. De igual forma, se utilizó la grabación en audio, con el propósito de obtener material auditivo respecto a la información otorgada por los adolescentes participantes de la investigación.

El instrumento fue construido por el investigador, el cual fue sometido a revisión por un profesional experto, quien tiene el perfil de doctor en T.O., entrenamiento en el MOHO y alto reconocimiento en la profesión. Posterior a ello, el instrumento se sometió a prueba piloto con la participación de cinco adolescentes. Esta fase permitió al investigador tener mayor dominio sobre el instrumento; por ejemplo, mayor capacidad y dominio para explicar términos como identidad, importancia y grado de satisfacción. Cuando fue necesario, se mencionó ciertos ejemplos de la vida real, para una mejor comprensión de los adolescentes.

Para la metodología cualitativa se utilizó la entrevista, direccionada a analizar los datos desde las concepciones de los sujetos del estudio; fue individual y durante la misma, se realizó el registro y grabación de un audio. Posterior a ello, los datos fueron transcritos en la matriz de categorías. Se asignó un código que permitiera identificar al sujeto y mantener la confiabilidad del mismo y se transcribió las grabaciones en su forma original. Se preparó los datos para el análisis, limpiando, depurando información y estableciendo inicialmente las preposiciones.

Finalmente, el análisis permitió generar un alcance descriptivo, debido a que las categorías definidas fueron adheridas a las concepciones de los adolescentes con relación a la adicción de SPA, a partir de las dimensiones seleccionadas del MOHO. En este sentido, el investigador revisa el contenido de la información narrativa, para detectar la frecuencia con que se repite palabras o temas específicos (Canales de, Alvarado de y Pineda, 1994). De esta manera, se realizó el proceso de microanálisis que permitió identificar temas específicos, enlazados a los objetivos del estudio. A partir de aquí, se inició una actividad reflexiva, interpretativa y teórica de los datos, buscando categorías y patrones; para ello se tuvo en cuenta las concepciones de los sujetos del estudio, la postura del investigador, las perspectivas teóricas y, finalmente, se realizó la discusión de resultados con los participantes, con el fin de contrastar la interpretación con los sujetos. El proceso fue circular y dinámico, hasta finalizar el proceso de exploración, en coherencia con la metodología cualitativa.

**Aspecto Bioético.** La investigación se realizó observando los lineamientos de la Resolución 8430 de 1993, la cual dictamina las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, que pueden ser bilógicas, de promoción y prevención, entre otras. Según la resolución y el objetivo de la investigación, ésta se cataloga como una investigación de riesgo mínimo, considerando que solo se registró datos a partir de una entrevista semiestructurada, la cual contiene información personal con requerimiento de confidencialidad. Los participantes del estudio firmaron previamente el consentimiento informado; para el caso de los adolescentes menores de edad se solicitó la aprobación y firma del mismo, informado por parte de los padres de familia. La investigación obtuvo aval del Comité de Investigaciones del Programa y los jurados de investigación.

### 3. Resultados

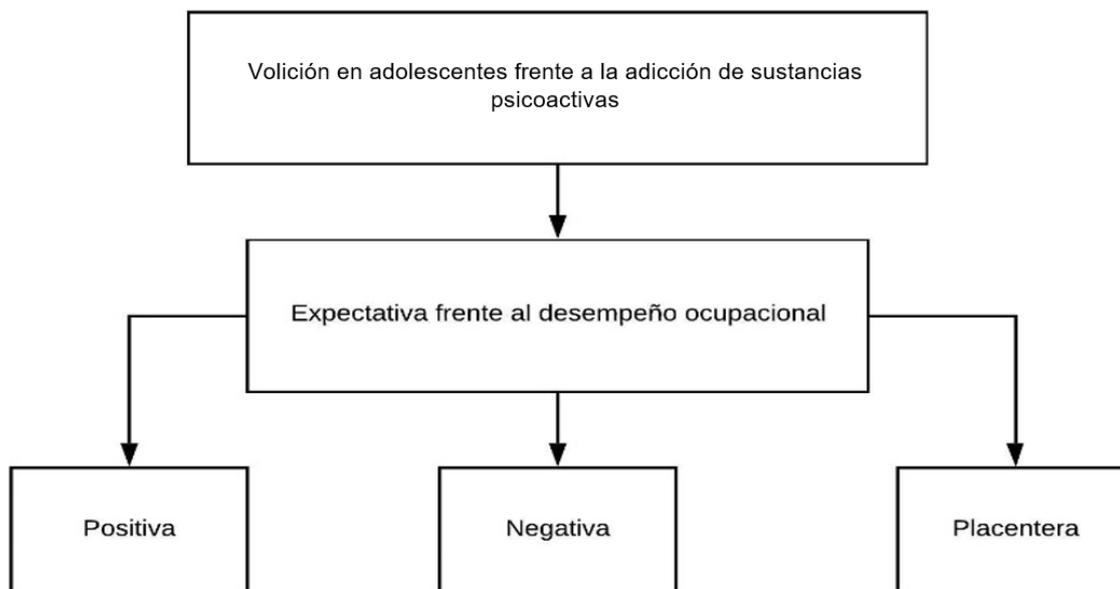
En esta investigación se tuvo en cuenta las concepciones de los adolescentes respecto a la adicción de SPA desde la postura del MOHO; es decir, las representaciones que surgen del análisis fundamentado en los tres elementos que lo conforman: volición, habituación y ambiente. De esta forma se inicia la interpretación, fundamentada en la información arrojada por los sujetos. A continuación, se da inicio al análisis que surge del desarrollo de categorías y subcategorías, que adhieren a partir de la codificación abierta, análisis e interpretación.

#### **Análisis e interpretación del componente volitivo**

En este apartado se da a conocer las categorías y subcategorías que emergieron de las concepciones de los adolescentes con relación a la drogodependencia y el componente volitivo (categoría deductiva).

Figura 7

Categorías y subcategorías.



En primer lugar, se nombra la categoría deductiva denominada ‘Volición’, la cual se constituye en un elemento importante que le permite al ser humano, seleccionar una ocupación significativa y generadora de satisfacción. Barrera, Camaro, Contreras y Jaimes (2013) señalan que los adolescentes consumidores de drogas, experimentan un comportamiento que tiene sentido para ellos y seleccionan esta actividad, porque les resulta significativa dentro de su medio.

A partir de lo anterior, se hizo relevante comprender las concepciones de los adolescentes frente a la adicción a SPA, desde el componente volitivo, destacando la categoría que emerge de la experiencia frente al desempeño ocupacional y tres subcategorías: experiencias positivas, negativas y placenteras.

**Experiencia frente al desempeño ocupacional.** Las afirmaciones que establecen los sujetos de esta investigación desde los procesos volitivos permiten entender que, tras el consumo de drogas, los adolescentes tienen experiencias que les permiten sentir o conocer algo que está inmerso en el desempeño. Al respecto, Kielhofner (2011) menciona que los individuos no solamente experimentan lo que hacen, sino que también tienen la posibilidad de reflexionar sobre esa experiencia. Este hallazgo coincide con sujetos del estudio cuando mencionan: *“Cada vez que consumo, es para jugar y cuando acabo un partido me siento mal por haber hecho eso”* (S1). *“Después de haber hecho eso, me siento mal”* (S2). De este modo, quedaría reflejado entre los adolescentes que consumen, un proceso volitivo de interpretación, puesto que reflexionan sobre la acción de consumir y lo interpretan como un acontecimiento negativo, positivo, placentero o importante.

La primera subcategoría, denominada ‘Experiencias negativas frente al desempeño ocupacional’, permitió analizar que la adicción a SPA conlleva experimentar sensaciones negativas al momento y al finalizar el consumo. En este punto, es esencial mencionar que los adolescentes combinan el consumo cuando participan en ocupaciones y son conscientes del efecto negativo frente a sus habilidades; *“como generalidad, una persona continúa con el acto de consumir, a pesar de los efectos nocivos que éste pueda tener”* (Valverdi y Álvarez, 2012, p. 4).

Lo anterior se corrobora con las concepciones de algunos adolescentes cuando refieren que:

- Baja mi rendimiento y afecta mi salud. (S5)
- Yo, como hago deporte, juego futbol, no es lo mismo jugar metido en sustancias, que jugar así, o sea, sanamente, porque eso me empeora en el rendimiento físico. (S4)
- En las actividades diarias que yo practico, el futbol, el deporte, he bajo mucho el rendimiento físico o me siento con menos fuerza, menos hábil. (S6)

- Me gusta el fútbol y al momento me agita, me distrae la mente. (S10)
- Baja mi rendimiento académico y me distrae de mis obligaciones. (S11)

Queda claro que los adolescentes reconocen que la adicción a SPA provee efectos negativos en las habilidades que demanda una ocupación. Las ocupaciones en las que más enfatizan son: la participación en la educación y tiempo libre. Ante esto, Betancourth-Zambrano, Tacán-Bastidas & Cordoba-Paz (2017) mencionan que, adolescentes antes del consumo, presentan expectativas que pueden ser modificadas durante y al finalizar los efectos; ellos realizan procesos de reflexión, generan interpretaciones relacionadas con su experiencia y, de este análisis, determinan la relevancia del consumo.

En consonancia, sería interesante que el tipo de interpretación y análisis que efectúan los adolescentes con relación a la adicción, conllevara reducir o eliminar el consumo, pero continúan consumiendo. En este sentido, vale la pena mencionar una de las dimensiones de la causalidad personal que Kielhofner (2011) ha denominado como “el sentido de capacidad personal” (p. 4); el mayor problema es comprender si los adolescentes realmente son conscientes de sus potencialidades, carecen de conciencia frente a sus capacidades y/o limitaciones que afectan la manera de anticiparse o interpretar adecuadamente una experiencia y, de este modo, elegir actividades inapropiadas para su bienestar. Sorprende que, a pesar de que ellos conciben que la adicción afecta su capacidad de desempeño en ocupaciones específicas (educación y tiempo libre) continúan consumiendo. La causalidad personal, entendida como “la sensación de cuán eficaz es uno” (Kielhofner, 2011, p. 47), cobra un valor significativo, dado que conduce a pensar si los adolescentes requieren consumir antes de participar en una ocupación, para sentir mayor efectividad en el desempeño.

Algunos sujetos de la investigación refieren:

- Me gusta, para dibujar. (S9)
- Cada vez que consumo, es para jugar. (S1)
- Cada vez que voy a jugar, consumo una dosis. (S2)

En consecuencia, “los adolescentes son desafiados a mantener un sentido de eficacia mientras enfrentan expectativas sociales” (Kielhofner, 2011, p. 4). Este acercamiento podría relacionarse con los hallazgos mencionados, en los cuales el contexto social puede cobrar gran influencia.

La segunda subcategoría enmarca las experiencias positivas frente al desempeño ocupacional. Para dar inicio al proceso de análisis e interpretación de esta subcategoría, es necesario referir que los procesos volitivos en los individuos conducen a experiencias. Kielhofner (2011) reflexiona que en cualquier momento que hacemos algo, es posible vivenciar una amplia gama de experiencias; unas de ellas nos hacen sentir placer y comodidad. Bajo estas consideraciones, sería lógico pensar que el ser humano continúa seleccionando actividades que son placenteras para él.

Algunos adolescentes sostienen que, tras el consumo, las experiencias son positivas; cuando participan en una ocupación, experimentan mayor satisfacción y disfrute en el desempeño:

- Cada vez que voy a jugar, consumo una dosis y siento que juego mejor. (S2)
- Sí, porque al momento de tocar mi instrumento, que es la cosa o la habilidad en la que me desempeño, sí creo que me desempeño mejor tocando mi instrumento. (S3)
- Pues yo creo que sí, porque me siento mejor en la cancha; he mejorado en velocidad y eso. (S7)
- Sí, porque me gusta, el arte me inspira y agudiza mis sentidos. (S9)

Lo anterior, aplicado al tema que concierne, se podría asociar al valor que otorgan los adolescentes a la adicción a SPA; es decir, “a lo que se encuentra importante y significativo para hacer” (Kielhofner, 2011, p. 4). Las consecuencias de esta situación quizás podrían tener su causa en la adicción; más aún, cuando se menciona que el predominio de las expectativas positivas hace que el individuo se aproxime más fácilmente a la emisión de la conducta del consumo (Betancourth-Zambrano et al., 2017). Así, el estudio de Barbosa, Segura, Garzón y Parra (2014) mostró que los adolescentes asocian el consumo de SPA de manera positiva en su vida, resultados que coinciden con la presente investigación.

Finalmente, se presenta la subcategoría relacionada con las experiencias placenteras. Aquí se establece que las sensaciones de placer pueden ser generadas desde la participación en actividades no habituales para las personas, en ocupaciones importantes que les motiven o, en acciones que ayudan a solucionar situaciones. Al respecto, Kielhofner (2011) reporta que la volición determina lo que las personas encuentran placentero, según haya sido la experiencia después de realizar una determinada acción; también menciona que uno de los pensamientos y sentimientos volitivos son los intereses, que reflejan en forma sustancial, los gustos generados por el ciclo de anticipar, elegir, experimentar e interpretar acciones personales.

En esta subcategoría se hizo evidente que en algunos adolescentes el consumo de sustancias conduce a experimentar sensaciones placenteras y quizás, esta experiencia influya de forma importante en la elección del consumo. En línea con lo anterior, algunos de ellos señalaron:

- Me inspira y me agudiza mis sentidos. (S9)
- Me hace olvidar de los problemas. (S7)
- Porque uno se siente atrapado y se despeja. (S8)
- Lo hago porque me divierte. (S6)

En este punto, se podría mencionar que cuando un adolescente experimenta por primera vez sensaciones placenteras tras el consumo, interpreta la experiencia como satisfactoria, buscando elegir el consumo de SPA, para volver a experimentar la sensación de disfrute y placer. Contrastando estos hallazgos, Tena-Suck, Castro-Martínez, Marín-Navarrete, Gómez-Romero, De la Fuente-Martín y Gómez-Martínez (2018), evidenciaron que la mayor parte de los sujetos de su estudio conciben que consumen drogas por placer y por el estímulo que genera está en su organismo, provocando sensaciones de disfrute y de diversión.

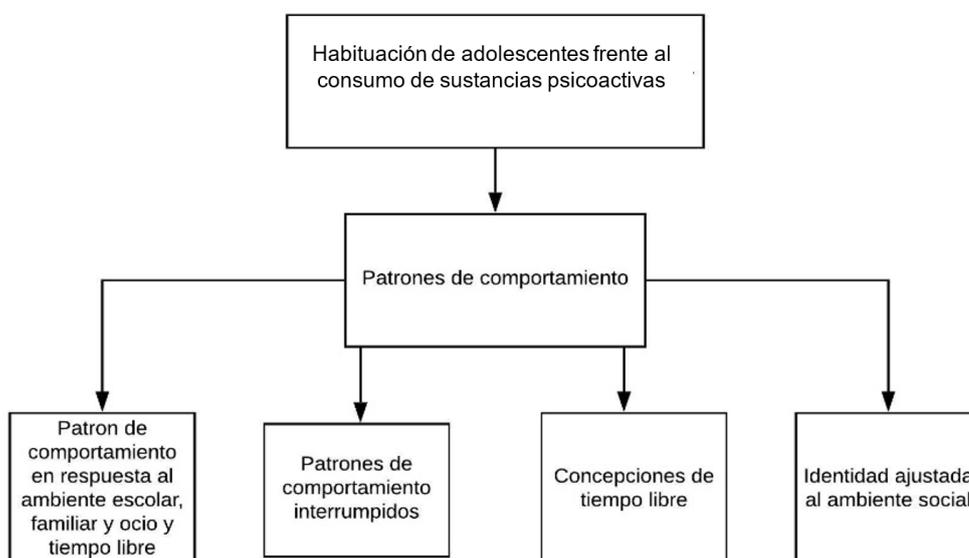
### Análisis e interpretación del componente de Habitación

La segunda categoría deductiva se denomina ‘Habitación’. Kielhofner (2011) la conceptualiza como una disposición internalizada de exhibir patrones constantes de comportamientos guiados por nuestros hábitos y roles que pertenecen a características rutinarias de los entornos temporales, físicos y sociales; por medio de ella, “las personas interactúan con el entorno para realizar acciones de rutina que están incluidas en su vida cotidiana” (p. 50).

A partir de lo anterior, es fundamental analizar las concepciones de los adolescentes frente a la adicción a SPA desde el componente de habitación, destacando la categoría inductiva denominada ‘Patrones de comportamiento’ y la derivación de cuatro subcategorías, como se visualiza en la Figura 8.

**Figura 8**

*Componente de habitación.*



Para dar inicio a este apartado, se establece un acercamiento a la categoría denominada 'Patrones de comportamiento', los cuales tienen lugar cuando los seres humanos realizan acciones que son constantes en el tiempo y que son ejecutadas en diversos contextos. Kielhofner (2011) destaca que "un gran componente de nuestra acción habitual corresponde a las estrategias de incorporar las cosas, personas y los eventos que nos rodean, en lo que hacemos, cómo lo hacemos y cómo se aborda" (p. 71). Los patrones de comportamiento "se adecúan a las expectativas sociales y a las elecciones vitales de cada sujeto" (Moruno y Talavera, 2011, p. 21).

Desde esta perspectiva, para los adolescentes, la adicción a SPA puede constituirse en un patrón que cobra valor en un contexto social determinado. Teniendo en cuenta la opinión de Mero (2018), el consumo de drogas en adolescentes tiene un origen en las acciones que son aprendidas, a partir de su interacción con personas y contextos y de las reacciones particulares que surjan de ésta.

A partir de lo anterior, se realiza el proceso de análisis e interpretación, que permitió identificar patrones de comportamiento en los adolescentes adictos a SPA, constructivos o destructivos, dependiendo de cuál sea la experiencia de estos al realizar una ocupación.

En primer lugar, algunos sujetos del estudio mencionaron aspectos que dieron lugar a la subcategoría **Patrón de comportamiento en respuesta al ambiente escolar, familiar y de ocio y tiempo libre**. Es muy alentador identificar que en los adolescentes adictos persisten patrones de comportamiento constructivos que adhieren a ocupaciones diarias. Este acercamiento puede complementarse con la postura de Moruno y Talavera (2011), cuando mencionan que "un patrón recurrente de conducta ocupacional, favorece el desempeño de comportamientos adecuados en un contexto" (p. 51). De esta manera, los adolescentes escolarizados que participan con su familia y encuentran significativo desempeñar actividades de ocio y tiempo libre, se involucran en estas ocupaciones y contextos, en los que tienen lugar, a pesar de continuar consumiendo.

Tres de los adolescentes de este estudio mencionan:

- No ha afectado en nada, porque sigo estudiando y sigo viniendo a entrenar. (S2)
- No se alteran los hábitos y sigo viniendo a entrenar. (S3)
- No me ha afectado en nada, porque asisto al colegio y salgo con mi familia. (S5)

En este punto vale la pena reflexionar sobre si los adolescentes adictos desconocen el consumo de sustancias como un patrón de comportamiento; así, el consumo "conecta a las personas con su contexto, social, físico y temporal conocidos y las torna funcionales dentro de ellos" (Kielhofner, 2011, p. 4).

En segundo lugar, las concepciones de algunos adolescentes fueron situadas en la subcategoría **Patrones de comportamiento interrumpidos**; la elección de hábitos puede alterar los patrones de comportamiento de un ser humano. "Los hábitos incorporarán nuevas maneras de realizar las cosas en los diferentes entornos, pero esto no significa que todos los hábitos son eficaces para las personas" (Kielhofner, 2011, p. 4).

El hábito hacia el consumo de SPA en los adolescentes está preservado e interrumpe y modifica ciertos patrones de comportamiento; afecta el desempeño y genera pérdida de motivación en la participación en actividades cotidianas, aspecto que se ve reflejado en algunos testimonios de ellos en este estudio:

- No entraba a clases por irme a consumir. (S4)
- Ehh, pues cuando lo hago, los viernes, no me deja tener un buen rendimiento; al otro día me levanto tarde y no puedo ir a entrenar o me da pereza. (S5)
- Sí me ha afectado, porque me da pereza realizar mis actividades. (S11)

Kielhofner (2011) establece un aporte importante respecto a lo anterior; menciona que cuando un individuo pierde patrones de comportamiento efectivos y satisfactorios, afecta de manera negativa sus hábitos; tal dinámica se puede ver reflejada en los adolescentes adictos a SPA, puesto que el

consumo los puede llevar a interrumpir patrones de comportamiento efectivos, como desempeñar ocupaciones educativas y de ocio y tiempo libre. Este aspecto se convierte en una desventaja por dos razones importantes: en primer lugar, porque interrumpe ocupaciones indispensables para el bienestar y, en segundo lugar, porque refuerza los hábitos disfunciones del consumo, compitiendo con demás ocupaciones relegadas o abandonadas (Wasmuth, Pritchard y Kaneshiro, 2016).

Payá y Castellano (2008) manifiestan que el consumo de SPA es un factor de riesgo para la vida ocupacional del adolescente, que puede generar alteraciones en sus hábitos, faltas al colegio, cambios en amistades, compartir pocas actividades con sus familiares, cambios en sus horarios y actividades, por ejemplo, el sueño y la alimentación.

En tercer lugar, tuvo lugar la subcategoría **Concepciones de tiempo libre**. Para dar inicio al proceso de análisis e interpretación de esta subcategoría, es relevante establecer un acercamiento al concepto de tiempo libre; éste se entiende “como una actividad que está intrínsecamente motivada y en la cual se participa durante un tiempo discrecional o libre; es decir, un tiempo no comprometido con ocupaciones obligatorias” (Mercado y Ramírez, 2008, p. 12). Esta conceptualización conduce a preguntar: ¿la adicción a sustancias psicoactivas se concibe como un área de ocupación de tiempo libre para los adolescentes? Frente a este interrogante Polatajko (2007, citado por Rojo-Mota, 2016) sustenta que “no todas las ocupaciones pueden ser necesariamente beneficiosas y que algunas, si bien pueden aportar valor y sentido a la vida, no contribuyen a la salud y bienestar” (p. 161).

En esta subcategoría se hizo evidente que el consumo de sustancias para ciertos adolescentes, es una actividad y/o acción libre; en efecto, conciben que, al momento de consumir, no están interfiriendo o afectando el desempeño de ocupaciones obligatorias, al ser denominado por los participantes como tal:

- Yo consumo cuando tengo tiempo libre o, cuando estoy sin nada que hacer o aburrido. (S6)
- Lo hago en mis tiempos libres. (S8)
- Lo hago en mi tiempo libre y, pues, mi tiempo libre es muy largo. (S10)

Para complementar el análisis de esta subcategoría, se hace imprescindible mencionar las percepciones que establecen algunos habitantes de calle respecto al uso del tiempo libre. Si bien cierto no es la población objeto de estudio, los hallazgos podrían establecer un acercamiento a las concepciones que los adolescentes adictos a SPA otorgan a su tiempo libre, el cual, para los habitantes de calle, significa placer, fuga de la monotonía y tiempo dedicado para sí mismos; sin embargo, cuando han dejado la calle, logran comprender que la dimensión de dicho ‘tiempo libre’, era difuso, sin estructura, sin rutinas, sin espacios delimitados (Restrepo, 2016). Esta postura podría ampliarse en estudios de adolescentes que han dejado de consumir y que son quienes comprenden el verdadero sentido y significado del área de ocupación de ocio y tiempo libre.

Finalmente, la cuarta subcategoría se denomina **Identidad ajustada al ambiente social**. Kielhofner (2011) señala que la identidad se genera cuando los otros nos reconocen y responden a nosotros en función de una posición en particular. La conducta de un individuo depende de su identidad y, su identidad emana de la posición que él ocupa en la sociedad. En este sentido, la participación en actividades ocupacionales es generadora de identidad, al interactuar en contextos en los cuales los grupos sociales otorgan un reconocimiento, como se afirma en la siguiente frase: “A mí, la gente y mi familia me conocen por el deporte que yo hago y no por consumir drogas y sustancias psicoactivas” (S4).

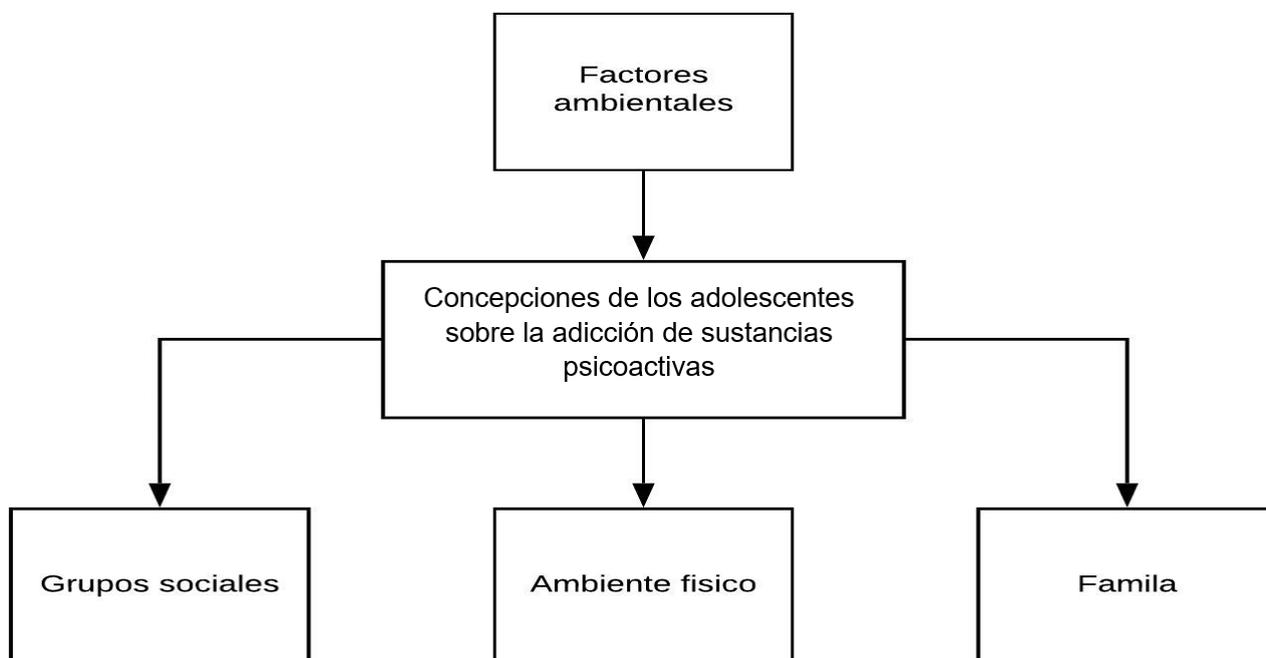
De otro lado, el consumo de sustancias puede estructurar una identidad en los adolescentes, que les permite ser reconocidos por un grupo social y que refuerza el entorno con sus pares, quienes le otorgan su interpretación, como menciona uno de los sujetos: “Sí, porque a veces llego... pues... así... jajaja... trabado, y mis compañeros me quedan viendo y pues... me reconocen como consumidor” (S10).

## Análisis e interpretación del componente Factores ambientales

Explorar las concepciones de los participantes respecto a los factores ambientales facilitó la estructuración de tres categorías: Grupos sociales, Ambiente físico y Familia, como se visualiza en la Figura 9.

Figura 9

Dimensión: Factores ambientales.



Fuente: elaboración propia

**Concepciones de los adolescentes frente a la adicción a sustancias psicoactivas con relación a los grupos sociales.** En esta categoría, varios de los participantes coinciden en que los grupos sociales formados por los compañeros-amigos tienen una gran relevancia en el consumo de sustancias. Conciben que este grupo social y la adicción a SPA se constituye en un complemento e influencia. Varios de los sujetos hablan sobre su inicio:

- Yo creo que las ocasiones, la influencia de los compañeros y demás estudiantes, lo llevan a uno a querer experimentar drogas nuevas. (S1)
- Uno mira cómo los jóvenes consumen y la pasan bien y, por lo que me doy cuenta, a ellos no les afecta en nada; por lo mismo, uno tal vez consume. (S2)
- La mayoría de amigos que tengo son del colegio, y salgo a fiestas con ellos y uno a veces compra donde ellos le mostraron o ellos tienen. (S3)
- Mis amigos del barrio consumen a diario y como no me relaciono con mis papás, paso tiempo en la calle. (S4)
- La influencia de mi primo y de sus amigos, porque yo lo acompañaba a él cuando salía con ellos. (S5)
- La primera vez que consumí fue con mis amigos del barrio y me quedó gustando porque la pasé bien. (S6)
- Algunos compañeros llevan y se va a fumar a la salida. (S9)
- Pienso un poco por la cantidad de gente bien que se mira que consume y uno piensa que eso está bien. (S10)
- El social; mi novio también consume y probé con la marihuana. (S11)

Para complementar el análisis anterior, cabe resaltar la investigación de Herrera-Chávez et al., (2018), en la cual se evidencia que la adolescencia es una etapa importante, porque en ella se

genera un establecimiento de nuevas relaciones sociales, donde prima el interés del adolescente en la participación con personas de su misma edad de manera grupal, con las cuales se pueda llegar a sentir tranquilo, seguro, identificado y libre, por lo que el grupo puede ejercer una fuerte vinculación afectiva, provocando así una influencia en su comportamiento. Las autoras reportan que, una vez el grupo ha comenzado el consumo de SPA, la imitación de los iguales es la forma dominante de influencia social, la cual crea y refuerza patrones de comportamiento y conductas inapropiadas.

**Concepciones de los adolescentes frente a la adicción a sustancias psicoactivas con relación al ambiente físico.** La participación ocupacional de las personas tiene lugar dentro de un entorno físico. Según Kielhofner (2011), el ambiente físico provee espacios que están diseñados y dispuestos de una forma tal, que influyen sobre lo que las personas hacen dentro de ellos; estos espacios tienen características únicas que determinan lo que se realiza en ellos. En este sentido, las afirmaciones de los participantes permiten entender que el ambiente físico y con ello sus características, influyen en el consumo de sustancias, demandando comportamientos particulares. Así, una de las respuestas de los sujetos es: “En mi barrio sí, porque tengo facilidad de comprar, porque venden por mi casa; eso es barato” (S9).

**Concepciones de los adolescentes frente a la adicción a sustancias psicoactivas con relación a la familia.** Según Alpízar (2016), la familia es el primer agente de formación y socialización en los seres humanos; en ella se aprende roles, hábitos y patrones de comportamiento; se crea vínculos importantes para el desarrollo integral de cada miembro, ya sea para fortalecer o debilitar conductas que puedan ser perjudiciales o adictivas en los adolescentes. Con base en lo planteado por los participantes, la familia cobra una influencia relevante en la selección del consumo de sustancias. Las respuestas de los sujetos enfatizan en las problemáticas en el entorno familiar, los patrones de comportamiento y la inestabilidad familiar, que puede ser una de las causas de la adicción a SPA:

- El ambiente familiar sí influye, porque hay problemas como las peleas entre mis papás por causas de infidelidad por parte de mi papá. (S1).
- El familiar sí, porque a veces hay problemas con mis hermanos por la plata que nos dan mis papás; o sea, las preferencias hacia ellos, eso lo afecta a uno. (S5).
- El ambiente familiar sí influye en el hecho de que a veces es por problemas como la separación de mis papás, y las cosas ya no son las mismas; entonces, uno consume para tratar de por lo menos pensar en otras cosas. (S8).
- El ambiente familiar sí, porque influyó mucho para que yo consumiera, ya que mi papá tenía problemas de alcohol y, en ocasiones, yo tomaba con él. (S11).

Herrera-Chávez et al., (2018) refieren que, algunas veces, es la misma familia quien provee de factores que desencadenan en crisis para normativas tanto en sus integrantes de manera individual, como en ella misma como sistema, provocando diferentes problemas, como es el caso de las adicciones a droga. Así mismo, Alpízar (2016) concuerda en que el contexto familiar es el principal ambiente de inicio y mantenimiento de la adicción y el consumo.

#### 4. Conclusiones

Destaca en primer lugar la volición, la cual permite seleccionar a las personas, aquellas ocupaciones que les generen satisfacción y proporcionen experiencias nuevas. La entrevista fue aplicada a adolescentes con problemas de adicción a SPA, evidenciando que genera en ellos experiencias significativas en el medio en el que interactúan o se desenvuelven, donde no solo perciben lo que hacen, sino que también tienen la posibilidad de reflexionar sobre la experiencia que están viviendo. Se puede decir entonces, que esta clase de adolescentes se enfrenta a experiencias negativas, positivas y placenteras. Respecto a la primera, ellos son conscientes que, al consumir SPA, sus habilidades se ven afectadas y, aun así, deciden hacerlo. En la segunda, los adolescentes experimentan placer y

comodidad, encontrando en el consumo, capacidades valiosas y significativas en las actividades que realizan; quizás éste sea un factor que cobra influencia en el mismo. Finalmente, se hace referencia al placer que los jóvenes descubren al realizar una actividad no habitual. Esta experiencia la toman como satisfactoria y buscan volver a experimentar la sensación de disfrute y placer, como se refleja en el consumo.

En la categoría de Habitación, los y las adolescentes interactúan con su entorno, dependiendo de sus patrones de comportamiento, hábitos y roles. En quienes consumen SPA, se puede decir que estos patrones son aprendidos y pueden ser constructivos y destructivos, dependiendo de la experiencia que obtengan al participar en una ocupación. Al hablar de la participación educativa, familiar, de ocio y tiempo libre, se hace referencia a un patrón constructivo en el cual ellos y ellas comparten tiempo con familiares y pares, y realizan actividades cotidianas saludables. Por el contrario, también se observa patrones de comportamiento que son interrumpidos cuando realizan una mala elección de sus hábitos. Para el caso de aquéllos que consumen SPA, ciertos patrones de comportamiento quedan en suspenso y, como resultado, presentan bajo rendimiento en las actividades cotidianas, dejando a un lado actividades que antes eran importantes como: estudiar, asistir a reuniones familiares, participar en actividades de tiempo libre, motivo por el cual es un factor de riesgo que puede traer experiencias negativas de acuerdo con el contexto que los rodea.

Por otro lado, cada persona tiene una identidad que es reconocida en el entorno en el que se desenvuelve. Así, los adolescentes que consumen SPA, logran estructurar una identidad que puede ser definida en su círculo social más cercano.

Para finalizar, en la categoría de Factores ambientales se da a conocer la concepción que tienen los adolescentes frente al consumo de SPA. Desde esta perspectiva, se destaca que los contextos generan nuevas experiencias e intereses, que pueden influir de manera positiva o negativa en su comportamiento. Aquí se resalta como factor esencial, a la familia, frente al consumo; este contexto puede constituirse en un factor de riesgo en los y las adolescentes, en el momento en que se pierda la estabilidad familiar.

## Referencias

- Alpízar, L. (2016). Entorno familiar: factor de riesgo o protección para el desarrollo de conductas adictivas en los hijos. *Drugs and Addictive Behavior*, 1(1), 101-112.
- Barbosa, A., Segura, C.A., Garzón, D. y Parra, C. (2014). Significado de la experiencia del consumo de sustancias psicoactivas en un grupo de adolescentes institucionalizados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 53-69. DOI: [dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.04](https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.04)
- Barrera, C., Camaro, M., Contreras, M. y Jaimes, M. (2013). Comportamiento ocupacional en adolescentes consumidores y en riesgo de consumo de sustancias psicoactivas. *Cuidado y Ocupación Humana*, 1(1).
- Betancourth-Zambrano, S., Tacán-Bastidas, L. y Córdoba-Paz, E.G. (2017). Consumo de alcohol en estudiantes universitarios colombianos. *Universidad y Salud*, 19(1), 37-50.
- Canales de, F., Alvarado de, L. y Pineda, E. (1994). *Metodología de la Investigación. Manual para el desarrollo de personal de salud* (2.ª ed.). Organización Panamericana de la Salud, Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud.
- Farias, L., Guerra, V., Cifuentes, T., Rozas, S. y Riveros, M.E. (2010). Consumo problemático de drogas y terapia ocupacional: componentes ocupacionales evaluados durante el proceso de tratamiento y rehabilitación. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, (10), 45-56. DOI: 10.5354/0719-5346.2010.10559

- García, J.V. y Sastre, P. (2019). Programa de ocio de jóvenes en salud mental. *Revista Terapia Ocupacional Galicia*, 16(30), 249-264.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Herrera-Chávez, K.J., Linares-Rubio, M. y Díaz-Barajas, D. (2018). Ambiente familiar e influencia social asociados al consumo de drogas ilegales y alcohol en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, (46), 61-71.
- Kielhofner, G. (2011). *Modelo de Ocupación Humana. Teoría y aplicación* (4.ª ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Lamor, V. (2015). *Terapia Ocupacional aplicada al ámbito de las drogodependencias: tratamiento y recaída están ligados cuando no se acompaña de la ocupación* (Tesis de Maestría). Universidad de Barcelona. [diposit.ub.edu/.../Lamor%20Rodriguez%2C%20Victor%20pendent%20%202017.pdf](https://diposit.ub.edu/.../Lamor%20Rodriguez%2C%20Victor%20pendent%20%202017.pdf)
- Mero, S.F. (2018). *Factores de riesgo para el consumo de drogas en adolescentes de la Unidad Educativa "Dr. Emilio Uzcátegui García" parroquia Pascuales. Año 2018*. (Trabajo de Grado). Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. <http://repositorio.ucsg.edu.ec/handle/3317/12147>
- Ministerio de Salud. (1993). Resolución 8430 "por la cual se establece las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud". <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Moreno, N.D. y Palomar, J. (2017). Factores familiares y psicosociales asociados al consumo de drogas en adolescentes. *Revista Interamericana de Psicología*, 51(2), 141-151.
- Moruno, P. y Talavera, M.Á. (2011). *Terapia ocupacional en salud mental*. Elsevier Masson.
- Payá, B. y Castellano, G. (2008). Consumo de sustancias. Factores de riesgo y factores protectores. *Revista de formación continuada de la SEPEAP, Módulo 8*.
- Quiñonez, V. y Álvarez, C.G. (2016). *Consumo de bebidas alcohólicas en estudiantes de las Instituciones Educativas: Gran Amauta y Javier Luna Pizarro-Miraflores 2015* (Trabajo de Grado). Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/3649>
- Restrepo, A.A. (2016). El ser humano al límite: una mirada reflexiva al habitante de calle. *Drugs and Addictive Behavior*, 1(1), 89-100.
- Rojo, G. (2013). Terapia ocupacional en adicciones y psicopatología asociada. *Revista Electrónica de Terapia Ocupacional Galicia, TOG*, 10, (8), 55-74.
- Rojo-Mota, G. (2016). Terapia Ocupacional en adicciones: de la teoría a la práctica. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 16(1), 133-146.
- Romero, T. (2015). Influencia de pares en el consumo de SPA en adolescentes: Diferencias entre consumidores y no consumidores. <http://hdl.handle.net/10818/19662>
- Serrano, A.C., Rodríguez, N. y Louro, I. (2011). Afrontamiento familiar a la drogodependencia en adolescentes. *Revista Cubana de Salud Pública*, 37(2).
- Soldera, M., Dalgalarrodo, P., Rodrigues, H. & Cleide, A.M. (2004). Use of psychotropics drugs among students: prevalence and associated social factors. *Revista de Saúde Pública*, 38, 277-283.
- Suárez, P.A. y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 173-198.

- Tena-Suck, A., Castro-Martínez, G., Marín-Navarrete, R., Gómez-Romero, P., De la Fuente-Martín, A. y Gómez-Martínez, R. (2018). Consumo de sustancias en adolescentes: consideraciones para la práctica médica. *Medicina Interna de México*, 34(2), 264-277.
- Valverdi, J. y Álvarez, M.C. (2012). Los pacientes adictos y las distintas evaluaciones del desempeño ocupacional en Terapia Ocupacional. [www.terapia-ocupacional.com/.../Adicciones\\_evaluaciones\\_terapia\\_ocupacional\\_Valverdi\\_mayo13.pdf](http://www.terapia-ocupacional.com/.../Adicciones_evaluaciones_terapia_ocupacional_Valverdi_mayo13.pdf)
- Wasmuth, S., Pritchard, K., & Kaneshiro, K. (2016). Occupation-based intervention for addictive disorders: a systematic review. *Journal of substance abuse treatment*, 62, 1-9. DOI: 10.1016/j.jsat.2015.11.011

## Apéndice F. Instrumento de valoración



**Universidad Mariana**  
**Facultad de Ciencias de la Salud**  
**Programa de Terapia Ocupacional**

### Entrevista semiestructurada dirigida a los adolescentes

<b>Datos socio demográficos</b>	
Nombres y Apellidos:	
Edad:	Sexo:
Número de identificación:	Grado:
Región:	Estrato Social:

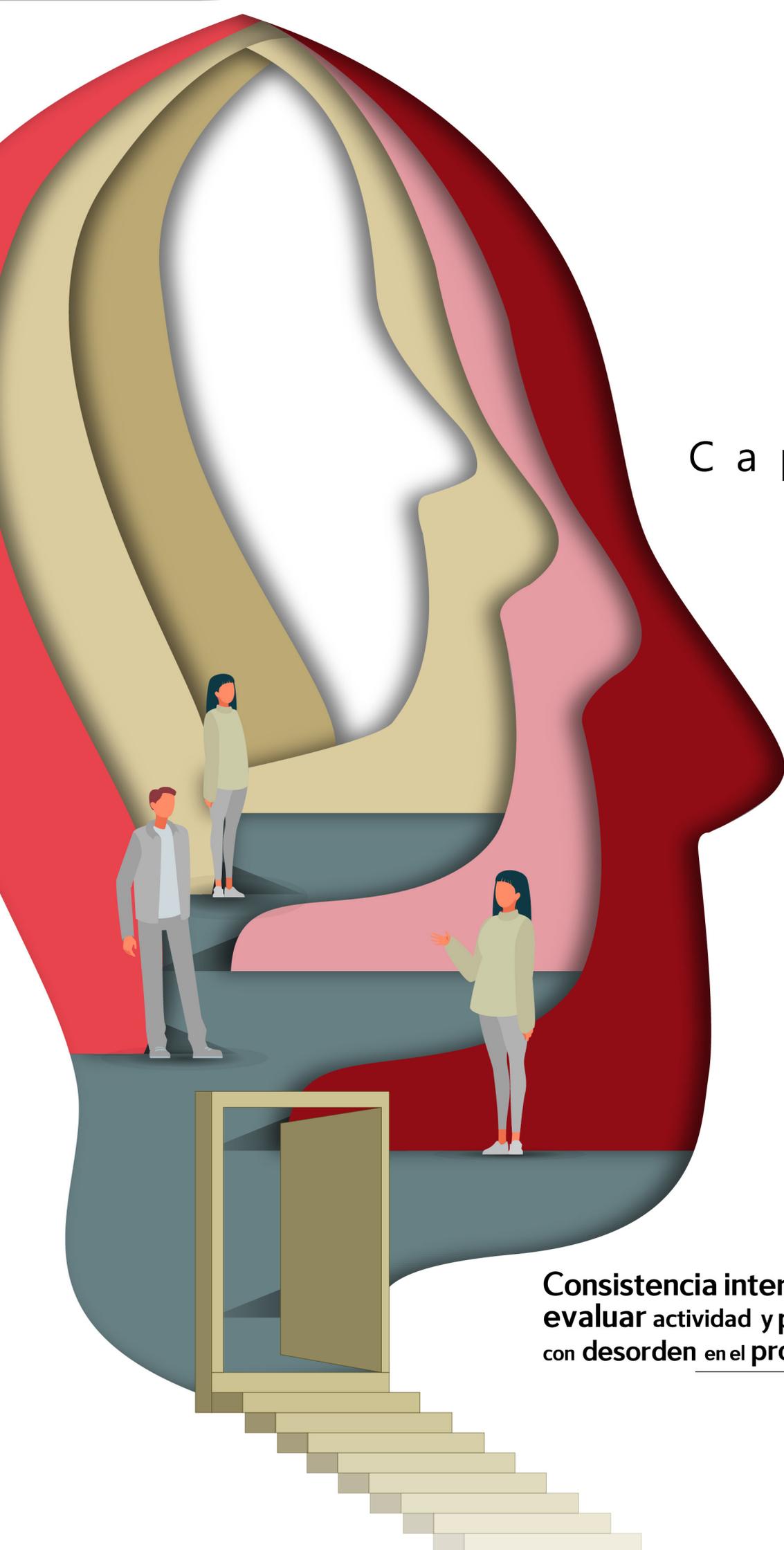
<b>Preguntas orientadoras</b>	
<b>Sub Categoría</b>	<b>Categoría: Volición</b>
Casualidad Personal	¿Usted cree que bajo el efecto de sustancias psicoactivas mejoran sus habilidades al realizar ocupaciones diarias?
Valores	¿Qué importancia tiene el consumo de sustancias psicoactivas en su vida personal?
Intereses	¿Qué grado de satisfacción tiene para usted el consumo de sustancias psicoactivas?

<b>Sub Categoría</b>	<b>Categoría: Habitación</b>
Hábitos	¿De qué manera el consumo de sustancias psicoactivas ha afectado sus hábitos o rutinas diarias?
Roles	En su opinión ¿el consumo de sustancias psicoactivas genera una identidad para usted y los demás?

<b>Sub Categoría</b>	<b>Categoría: Factores ambientales</b>
Familiar, escolar y social	¿Usted considera que el ambiente familiar, el escolar y el social tienen una incidencia para que usted consuma sustancias psicoactivas?



## Capítulo 6

**Consistencia interna de un instrumento para evaluar actividad y participación en escolares con desorden en el procesamiento sensorial**

Diana Graciela Lagos Salas  
Dayra Cristina Velasco Benavides  
Sindy Marcela Salazar Castro  
Nylce Jhoana Torres Silva

## 1. Introducción

El desempeño escolar es un proceso de interacción compleja que articula las diferentes dimensiones que envuelven al estudiante: capacidades individuales, entorno sociofamiliar y las demandas reales de su proceso escolar. Su análisis resulta complejo y con múltiples interacciones. Dentro de las tareas del desarrollo del niño y la niña en edad escolar, están las de adecuar su conducta y su ritmo de aprendizaje a las exigencias del sistema escolar, logrando así interactuar socialmente de forma adecuada con los adultos (Paz, 2007).

La integración sensorial, desde su constructo de base neurológica, permite la contribución de enfoques terapéuticos efectivos (Tudela-Torras, Abad-Mas y Tudela-Torras, 2017); así, comprender la teoría de Integración Sensorial de Ayres (ASI, por sus siglas en inglés), aporta el postulado desde la comprensión del procesamiento sensorial, como el proceso neurológico de organizar las sensaciones del cuerpo y del ambiente; significa, entonces, que favorece el uso del cuerpo de manera adaptativa en el entorno y las demandas de las actividades (Abelenda y Rodríguez, 2020).

De igual manera, las manifestaciones de una desorganizada activación producen interrupciones en el procesamiento neurológico y de la información, afectando progresivamente los procesos de transmisión sináptica progresiva y, en consecuencia, alterando los mecanismos para la habituación y sensibilización (McIntosh, 1999, citado por Erazo, 2018). Este tipo de alteraciones produce, a su vez, problemas en el desempeño ocupacional en el colegio, el hogar y la comunidad (Imperatore y Reinoso, 2008). Bajo este entendimiento, Serna, Torres y Torres (2017) conciben que los desórdenes del procesamiento sensorial afectan en gran medida el desempeño de cada persona, alterando los procesos que permiten interactuar con el mundo y coordinar la actividad propia con éste. Con frecuencia, en el aula se identifica niños y niñas con dificultades de este tipo, pero no se cuenta con conocimientos suficientes para comprender qué les ocurre, cómo aproximarse a ellos y cómo trabajar de manera interdisciplinaria.

Por tanto, esta investigación surgió desde la necesidad de crear insumos de evaluación desde T.O., que cuenten con el rigor metodológico para responder a dos necesidades fundamentales, una de ellas, a través de la comprensión de las manifestaciones sensoriales en entornos educativos y la contextualización de las realidades dentro de la comunidad educativa en el abordaje de la situación, facilitando procesos comprensivos hacia la inclusión y/o participación asesorada de la población con desórdenes en el procesamiento sensorial, sustentado bajo el referente teórico de la Clasificación Internacional del Funcionamiento y Discapacidad en su versión 'Infancia y Adolescencia -CIF I-A' (Organización Mundial de la Salud, OMS, 2011), generado a través del diseño de un instrumento de evaluación del desempeño del escolar dentro de los componentes de Actividad y Participación.

De esta manera, la investigación se respalda en una amplia búsqueda de publicaciones científicas para identificar la confiabilidad de consistencia interna, la cual se desarrolló bajo la medida del alfa de Cronbach, que permite respuestas de varios niveles. Para el desarrollo de los procesos de confiabilidad, entendida como la referencia a la exactitud con que un instrumento de medida mide lo que mide (Magnusson, 1978, citado por Quero, 2010). La prueba también tiene en cuenta el tamaño de la muestra y el número de respuestas posibles del instrumento que refleja el índice de proporción de la verdadera variabilidad, expresada en diversos coeficientes de correlación (Quero, 2010) y, analizada de un grupo de puntajes con relación a la variabilidad total, en el caso específico del coeficiente de confiabilidad vinculado a la homogeneidad o consistencia interna. Para la investigación mencionada, se empleó el coeficiente (alpha) propuesto por Cronbach en el año 1951.

Un elemento esencial dentro de los procesos de investigación educativa son los instrumentos para el registro sistemático de la recopilación de información, articulados en procesos procedimentales válidos como la validez y confiabilidad de los resultados; por lo tanto, este estudio tuvo como

propósito, abordar la confiabilidad de un instrumento creado en la investigación desarrollada por Lagos y Velasco (2016), la cual se genera desde la necesidad latente evidenciada de evaluar, desde T.O., la actividad y participación, tomando como referente la CIF I-A (OMS, 2011) en niños con desorden en el procesamiento sensorial.

## 2. Desarrollo metodológico

Estudio de tipo cuantitativo descriptivo en la adecuación entre las variables seleccionadas y el concepto a medir (Ricard, 2007), que permite arrojar valores altos de validez a través de la cuantificación realizada de un constructo (Frías-Navarro, 2019). La técnica utilizada para obtener el coeficiente de consistencia interna sobre el resultado del instrumento diseñado en la presente investigación se estimó a través del alfa de Cronbach (Frías-Navarro, 2019), que aporta una estimación de la cantidad máxima de varianza que está entre 0 y 1 o bien y, el criterio establecido y señalado por Oviedo y Campo-Arias (2005), que sugiere considerar un valor del alfa de Cronbach entre 0.70 y 0.90, lo cual aporta o indica una buena consistencia interna para una escala unidimensional; los valores más altos de estos índices indican buena consistencia interna, al tener concordancia entre el resultado final y el resultado en cada uno de sus ítems; de esta forma, el proceso desarrollado por las investigadoras permite evidenciar, según Cronbach (1951), que la escala tiene un constructo válido (Oviedo y Campo-Arias, 2005). Se efectuó una evaluación mediante observaciones clínicas basadas en la teoría de integración sensorial, a la población escolar de colegios públicos de la ciudad de San Juan de Pasto, con el fin de escoger e identificar la población muestra, necesaria para la aplicación del instrumento diseñado durante la presente investigación, determinando a través de este proceso, la selección de la muestra participante que cumpliera con los criterios establecidos de inclusión para su selección: presencia de desórdenes en el procesamiento sensorial que afectan su actividad y participación dentro del contexto escolar, repercutiendo en el desempeño, realización y capacidad de incorporación de la persona dentro de una situación vital.

Para el cumplimiento del primer objetivo se organizó la información a través de una base de datos acorde a la población de 169 niños evaluados inicialmente, y posterior análisis de los resultados categorizados en las respuestas del perfil de manifestaciones clínicas basadas en la Teoría de Integración Sensorial aplicada. Se determina, por consiguiente, la selección de niños que presentan Desorden del Procesamiento Sensorial, de los cuales se escogió a 58, caracterizando los factores sociodemográficos de la muestra, por lo cual se tomó su edad, sexo, grado, escolaridad, institución educativa; luego se hizo el análisis por pruebas para relacionar cuál de ellas tuvo mayor porcentaje en su aplicación y cómo influyen en el desempeño ocupacional del escolar.

### 3. Resultados

**Tabla 18**

*Descripción porcentual según sexo*

Sexo	N	%
F	37	21,89
M	132	78,11
Total	169	100

De acuerdo con la Tabla 18, la mayor cantidad corresponde a población masculina, con un porcentaje de 78,11 %.

**Tabla 19**

*Descripción porcentual según edad*

Edad	N
6	37
7	31
8	26
9	21
10	20
11	22
12	12

Según la Tabla 19, el mayor porcentaje de niños y niñas evaluados está entre las edades de 6 años -37 %-, siguiendo aquellos que cuentan con 7 años, que representan el 31 %.

**Tabla 20**

*Resultado total observaciones clínicas basadas en la teoría de integración sensorial*

	Pruebas	B	%	N	%	Total
1	Movimientos Alternos de Brazos (Diadococinesis)	45	78 %	13	22 %	58
2	Tocar dedos en secuencia	53	91 %	5	9 %	58
3	Prueba dedo nariz	53	91 %	5	9 %	58
4	Movimientos oculares (Automáticos y conscientes)	43	74 %	15	26 %	58
5	Test de extensión de brazos	57	98 %	1	2 %	58
6	Flexión contra gravedad -flexión supina	52	90 %	6	10 %	58
7	Extensión contra gravedad -extensión prona	54	93 %	4	7 %	58
8	Control postural	56	97 %	2	3 %	58
9	Extensión de protección	40	69 %	18	31 %	58
10	Descarga peso-estabilidad articulaciones proximales	41	71 %	17	29 %	58
11	Secuencia de acciones proyectadas	38	66 %	20	34 %	58
12	Coordinación motora bilateral	44	76 %	14	24 %	58
13	Praxis posturales	50	86 %	8	14 %	58
14	Praxis orales	46	79 %	12	21 %	58
15	Praxis constructivas	51	88 %	7	12 %	58



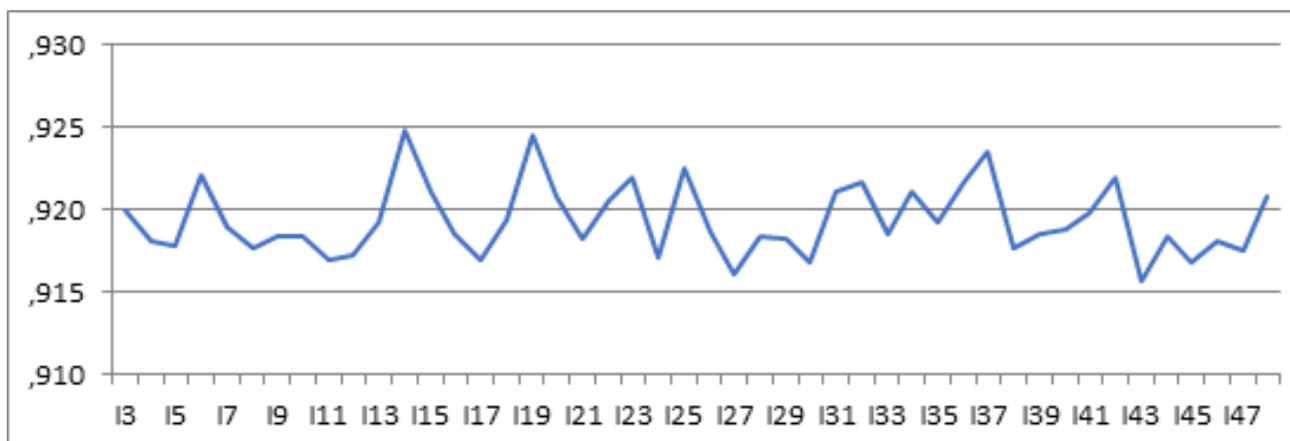
Cada una de las pruebas desarrolladas en las instituciones educativas de la ciudad de San Juan de Pasto a estudiantes en edades de 6 a 12 años, con una población total de 169 niños evaluados mediante el formato de observación clínica para identificar alteraciones en el procesamiento sensorial, dio como resultado, la selección de la población muestra a un total de 58 niños. Mediante el vaciado de datos se asignó puntuaciones entre 50 a 69, las cuales no fueron estimadas dentro de la selección y la inclusión de los escolares seleccionados, sino que corresponden a aquéllos que presentaron mayor dificultad, evidenciando una puntuación igual o mayor a 70 puntos, caracterizando a los niños que presentan dificultad o responden a un nivel bajo en la mayoría de las pruebas, interpretando dichos resultados de acuerdo con los estudios de Blanche (s.f.), de la siguiente manera:

- En la totalidad de las pruebas aplicadas, los niños seleccionados presentaron un nivel bajo, referido a la mayoría de las pruebas aplicadas, evidenciando mayor dificultad para su realización, ubicándose en un porcentaje mayor a 70 puntos.
- En las pruebas de extensión de protección, una alteración puede relacionarse con una inmadurez al procesamiento del input sensorial, relacionada con la disminución del funcionamiento del sistema vestibular.
- La prueba de secuencias de acciones proyectadas también presenta una pobre anticipación de acciones del movimiento, dificultando en el niño un planeamiento motor e implicando secuencias y desarrollo de tiempos.
- Otra prueba con un mayor porcentaje efectuado entre el 70 y 80 % fue la prueba diadococinesis que se genera con un mayor nivel de dificultad, “ya que permite la integración cerebelosa que, al no generarse de manera adecuada, va a impedir en el niño, planificar, secuenciar y generar información” (p.11).
- La prueba de movimientos oculares se relaciona con las funciones visuales que generan estabilidad de los ojos durante el movimiento de la cabeza; no efectuar este movimiento de manera adecuada, implica que el niño tendrá dificultad para el desarrollo de actividades académicas involucradas con la copia de tablero.
- La prueba de descarga de peso permite evidenciar la estabilidad de las articulaciones; si genera inestabilidad en las articulaciones proximales, evidencia una disminución del tono, que no generará fuerza a nivel articular.
- La prueba de coordinación motora bilateral se asocia a un déficit vestibular y propioceptivo que puede generar movimientos desordenados.
- Las pruebas que se hallan dentro del 80 al 90 %, tienden a presentarse con mayor nivel de dificultad: praxis posturales y de construcción, que generan en los niños una inadecuada percepción sensorial relacionada con el sistema táctil, propioceptivo y vestibular, desencadenando posturas inadecuadas al momento de la ejecución de alguna actividad, lo cual acarreará distracciones que conllevan dificultades escolares.
- Y las de mayor prevalencia generadas entre el 90 y 100 %, evidencian un mayor compromiso a nivel sensorial. Las pruebas de tocar los dedos en secuencia y dedo nariz generan una activación cerebelosa que, si no se desarrolla de manera apropiada, va a generar dificultades a nivel de planeación motora y precisión.
- En el test de extensión de brazos también se evidenció gran nivel de dificultad; éste se relaciona con el movimiento disociado de la cabeza, como lo expresan los estudios de Blanche (s.f.), quien refiere que este movimiento se relaciona con el cuerpo; si éste está afectado, no va a generar estabilidad en el niño.
- De igual manera, la prueba de flexión en supino desarrollada durante la evaluación, arrojó niveles bajos en la gran mayoría de niños, relacionados con problemas posturales. Y en la prueba de control postural que se desarrolla sobre la habilidad para regular la posición del cuerpo en el espacio, también los niños, en su gran mayoría, presentaron dificultad, debido a un inapropiado procesamiento que no genera respuestas posturales, como lo refieren los estudios basados en las observaciones clínicas fundamentadas en la teoría de integración sensorial desarrollada por Blanche (s.f.).

Para el segundo objetivo se contó con una muestra final de 34 escolares, a cuyos docentes a cargo se les aplicó el instrumento, observando variación en la muestra por aquéllos que no se pudieron contactar por retiro de las instituciones, disponibilidad en la atención por parte de los docentes, estudiantes que salieron por edad y docentes encargados de más de dos estudiantes; por lo tanto, se hizo la correlación de los ítems con la escala en general mediante el alfa de Cronbach, identificando algunos ítems necesarios para dar alta fiabilidad a la escala y, otros que se requería suprimir y/o reformular, con el fin de incrementar los niveles de correlación muy bajos o negativos, que aumentarían la fiabilidad interna del instrumento, obteniendo una alta consistencia interna de 0,92, lo cual indica que la confiabilidad supera el mínimo aceptado en consistencia interna, del instrumento diseñado desde T.O., y que permite aceptar el instrumento de actividad y participación en niños y niñas con desorden de procesamiento sensorial.

**Figura 10**

*Escala General del Instrumento.*

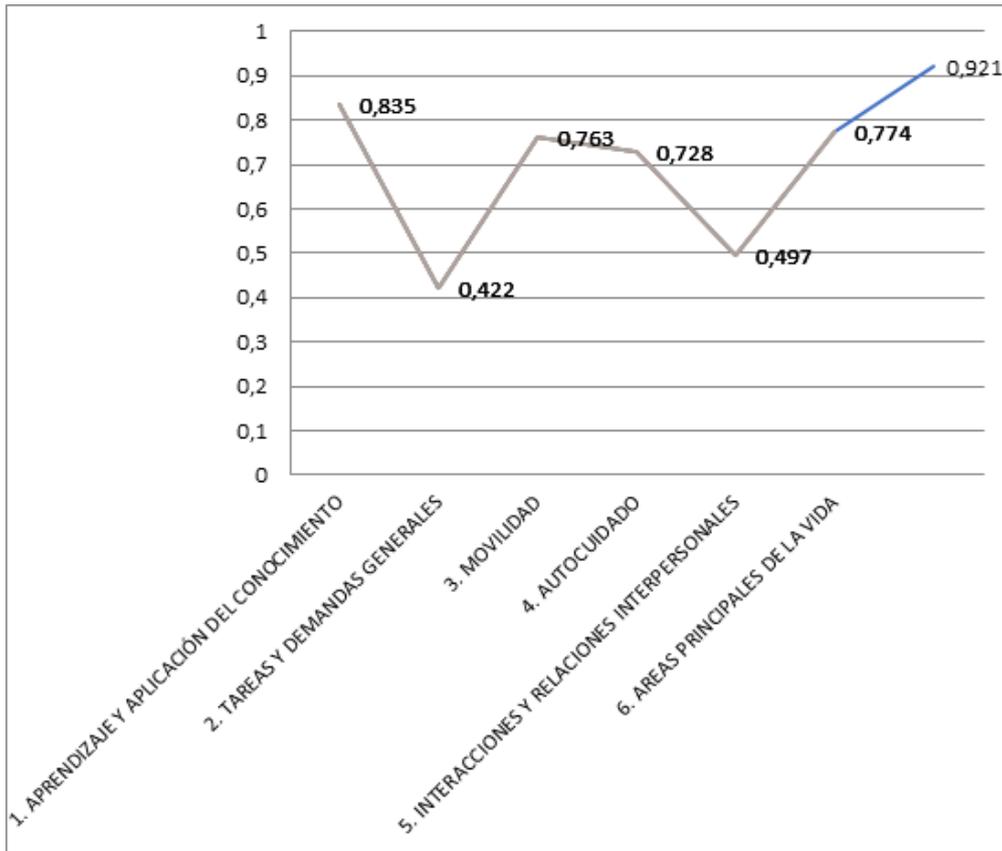


La Figura 10 permite deducir la correlación de los ítems según la escala general, considerando que algunos están con valores bajos y negativos, no relacionándose significativamente con la escala, siendo el 14 ('Mantiene silencio en la capilla o biblioteca') y el 19 ('Es capaz de permanecer sentado en el tiempo que dura la clase'), los que requirieron identificar su asociación adecuadamente con la escala en general, al no poder ser comprendidos por parte del evaluador, que corresponderá más adelante a los docentes de las instituciones educativas o, bien porque fueron mal interpretados, mas no por su relación con la teoría de la integración sensorial. Con el ítem 37 ('Demuestra respeto en el aula de clases') se determinó analizar su pertinencia; su medición generó puntajes bajos al no relacionarse con la escala, teniendo en cuenta que para T.O., al ser algo más conductual, necesitaba más rigor profesional de psicología, dado que era el resultado de una impregnación social. Una vez analizados estos ítems y su pertinencia, se podía considerar ser eliminado o modificado, aumentando así el alfa de Cronbach, puesto que conllevaba disminuir la consistencia al indicar valores por debajo del mínimo aceptado.

Para dar cumplimiento al tercer objetivo, se tuvo en cuenta las ocho dimensiones del instrumento diseñado, las cuales están subdivididas en 48 ítems en la escala general, establecidas mediante el análisis efectuado con los ítems finales que generen una alta confiabilidad al instrumento, siendo necesario estudiar la pertinencia de continuar con dos dimensiones: Comunicación y, Vida Comunitaria, Social y Cívica, de las cuales no se pudo calcular puntuaciones mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach, por lo cual, estadísticamente, no generó resultados significativos y no permitió relacionarse con la escala en general.

**Figura 11**

*Dato General de Dimensiones.*



Se puede observar que, para el total de las dimensiones, las de mayor interrelación y generación de puntuaciones aceptables para el instrumento, fueron: la 2 ('Tareas y demandas escolares') y la 5 ('Interacciones y relaciones interpersonales'), relacionándose significativamente con el instrumento, pues incluían ítems como: organización, preparación, relaciones y participación social, siendo relevante en la ocupación a través de las actividades de la vida diaria, considerando aquellas habilidades, características o creencias que residen en la persona y que pueden afectar su rendimiento en el desempeño de una ocupación, en las dimensiones de los diferentes entornos sociales, culturales, personales (Mercado y Ramírez, 2008), siguiendo con valores promedios, las dimensiones 3 ('Movilidad'), 4 ('Autocuidado'), en las cuales se incluyó lo concerniente a traslados y movilidad funcional, como las Actividades de la vida diaria, recomendando la modificación de algunos de sus ítems, ya que estas dimensiones son de gran importancia dentro del rigor de T.O. al buscar la independencia del ser humano mediante el valor del desempeño ocupacional, teniendo un significado para la acción, que incluye múltiples tareas de las actividades que atañen a las necesidades de autocuidado, disfrute y participación social (Mercado y Ramírez, 2008).

**Tabla 21**

*Dimensión 2: Tareas y demandas generales*

Dimensión 2	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
I12	,266
I13	,078
I14	,472
I15	,521
Total	<b>,422</b>

De la Tabla 21, la dimensión 2 ‘Tareas y demandas generales’ el ítem 14 (‘Es capaz de permanecer sentado en el tiempo que dura la clase’), respecto a los resultados expuestos, evidencia una baja asociación con la dimensión en general, al no poder ser comprendido por parte del evaluador, que corresponde a los docentes de las instituciones educativas o bien, porque fue mal interpretado, mas no por su relación con la teoría de la integración sensorial, en donde es de gran importancia, dado que un niño con desorden en el procesamiento sensorial presenta hostilidad, irritabilidad, es difícil, agresivo o explota en llanto sin razón aparente, lo cual influye de manera negativa en su desempeño escolar al no permitir el proceso de adaptación dentro del entorno escolar, remarcando así la relevancia de las alteraciones de procesamiento sensorial (Pérez, 2012), afectando su participación en las exigencias del sistema educativo.

Se analizó la pertinencia de estimación para su exclusión y se tuvo en cuenta que, al ser eliminado, aumentaría la fiabilidad de la dimensión al no estimarse dentro de los valores, dando un resultado negativo. El ítem 13 (‘Se prepara y organiza para la clase de educación física’) presentó una alta correlación, donde se analizó que, llevar a cabo tareas múltiples podía ser una acción que se desarrolla mediante la integración de los sentidos, permitiendo organizar y procesar esta información para ser seleccionada, concebida como el proceso que facilita responder apropiadamente en una situación.

De acuerdo con las observaciones anteriores, Jorquera y Romero (2016) en su estudio sobre la teoría de integración sensorial y métodos, determinan que las manifestaciones obedecen a una dificultad para procesar e integrar la información tanto externa como interna que recibe el cuerpo humano. Como consecuencia, estos niños muestran ciertas dificultades en su ámbito educativo; por ello, este ítem es considerado relevante dentro de la dimensión, generando una confiabilidad alta para su aplicación.

**Tabla 22**

*Dimensión 5: Interacciones y Relaciones Interpersonales*

Dimensión 5	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
137	,616
138	,260
139	,443
140	,325
141	,465
<b>Total</b>	<b>,497</b>

Acorde con la dimensión ‘Interacciones y relaciones interpersonales’, el ítem 37 (‘Demuestra respeto en el aula de clases’) no se relaciona con la dimensión ni tiene una relación directa con la T.O., al ser algo más conductual, más del rigor profesional de psicología, debido a que es el resultado de una impregnación social del organismo de cada sujeto dentro de la participación en diferentes entornos sociales y, esto no es un proceso unilateral, sino dialéctico (Pérez, 2009).

El ser humano es capaz de orientarse en el mundo que lo rodea, logrando autonomía e independencia, en la medida en que su conducta es más transformadora que adaptativa. En este sentido, la T.O. orienta su labor a generar procesos vinculadores en los que cada individuo busque interactuar con su ambiente de manera competente, en el cual el componente de la salud es el resultado de su habilidad para participar exitosamente en las tareas u ocupaciones que le son significativas y relevantes (Reboredo, Nova, Blanco y Montes, 2015), según su edad, intereses y roles de vida. Por ejemplo, jugar, aprender, cuidar de sí mismo, son algunas de las tareas de las que se ‘ocupa’ un niño, presentando un valor de correlación mínima que genera una baja correlación según la dimensión. Por lo tanto, el ítem 38 (‘Establece conversaciones amigables’) es el de mayor soporte para la dimensión;

se estima recomendable no modificarlo, al aportar significativamente a la dimensión, siendo un ítem significativamente relacionado con la T.O. al ser un proceso ligado dentro de las actividades de la vida diaria, como la participación social, patrones de comportamientos organizados que son característicos y esperados de un individuo o de una posición determinada dentro de un sistema social, como el área educativa.

Por consiguiente, los valores que presentan un nivel no muy significativo que afecte la confiabilidad en correlación con la escala en general, son las dimensiones: 1, 'Aprendizaje y demandas escolares' y 6, 'Áreas principales de la vida diaria', siendo necesario modificar ciertos ítems no relevantes en ella, para una alta consistencia, al ser apreciables dentro de los procesos ocupacionales aportantes a la situación del desempeño ocupacional, involucrando las diferentes actividades o habilidades presentes en la vida del ser humano (Mercado y Ramírez, 2008).

Cabe resaltar que las dimensiones 'Comunicación' y 'Vida comunitaria, social y cívica', deben ser analizadas, para ver si es posible estudiar su pertinencia al tener un solo ítem, deduciendo que no son de mucha relevancia entre ellas, pues no aportan eficientemente al instrumento en general, siendo poco significativas desde el rigor de la profesión de T.O., y más, de Fonoaudiología y Trabajo social, enfatizando más en el desempeño ocupacional del escolar y cómo responde a ciertas exigencias del sistema educativo.

#### 4. Discusión

Teniendo en cuenta que la teoría de la integración sensorial tiene una fuerte orientación para abordar los problemas de aprendizaje en los niños y niñas, es esencial reconocer, en consonancia con Beaudry (2013), la aplicación del marco de referencia de la integración sensorial por parte de un terapeuta experto, que facilita que el niño o niña se halle intrínsecamente motivado. Así tenga una apariencia terapéutica de juego, es una compleja intervención basada en la neurociencia.

Respecto a las afirmaciones descritas, Bundy y Lane (2019) reconocen la exploración en la relación entre cerebro y comportamiento. Es una de las primeras teorías generadas dentro de la T.O., desarrollada en primera instancia en esta profesión, y utilizada por los terapeutas ocupacionales desde hace más de 25 años. Fue creada por Ayres, terapeuta ocupacional y psicóloga, en los años 60; está destinada a ofrecer a estos profesionales, estrategias específicas de intervención para tratar los problemas sensoriales subyacentes que afectan al desempeño funcional, y proveer un importante conjunto de conocimientos y habilidades para los profesionales del mundo entero. Desde los primeros escritos, muchas publicaciones han contribuido a la evolución de esta teoría, convirtiéndola en una de las más citadas y aplicadas entre todas las teorías en T.O. Se puede citar a Abelenda y Rodríguez (2020), reconociendo este modelo conceptual de T.O., el cual busca explicar las relaciones inherentes entre déficits en la interpretación de sensaciones del cuerpo y el ambiente, y dificultades académicas y de aprendizaje motor.

Un elemento esencial en los proyectos de investigación educativa son los instrumentos para la recopilación de información, pues deben llevar a la validez y confiabilidad de los resultados a través de la evaluación del grado en el que los ítems de un instrumento están correlacionados (González y Pazmiño, 2015). El presente documento tuvo como propósito, abordar la confiabilidad de un instrumento creado en la investigación desarrollada por Lagos y Velasco (2016), por la necesidad de evaluar, desde T.O., la actividad y participación, tomando como referente, la CIF I-A en niños y niñas con desorden del procesamiento sensorial, incluyendo información más detallada sobre su aplicación, ofreciendo contenido específico y detalles adicionales para cubrir plenamente las estructuras y funciones corporales, actividades y participación y, entornos de especial importancia para los bebés, niños y adolescentes menores de 18 años. Su información se divide en dos partes:

- Componentes del funcionamiento y discapacidad.
- Componentes de actividad y participación, la cual se escoge dentro de la investigación, pues dispone de dos constructos esenciales: Capacidad y Desempeño/Realización, ya que, viéndose estos alterados una vez, hay una disfunción de integración sensorial, que sería mucho más fácil reconocer y tratar, si se diera de la misma forma en todos; pero, bien sabemos que cada ser humano es un mundo pequeño, con diferentes características, cualidades y personalidades, lo cual le hace diferente; por lo tanto, se percibe de diversas formas, al igual que su proceso de tratamiento.

En esta descripción se analiza la actividad que desarrollan los niños y las niñas en contextos reales dentro de las instituciones educativas y cómo éstas pueden verse limitadas/restringidas al evidenciar un desorden en el procesamiento sensorial:

**Tabla 23**

*Componentes de CIF IA y su repercusión en el ámbito escolar*

Actividad	Procesamiento Sensorial Requerido	Alteración en la Participación
Aprendizaje y aplicación del conocimiento	Mirar	Transcribir del tablero hacia el cuaderno, entender la explicación, seguir la mirada del tablero
	Escuchar	Escuchar instrucciones directas y escuchar al profesor hablar en voz alta
	Aprender mediante acciones con objetos	Recrear una acción o acontecimiento (juego de roles), participar en juego de dramatizados
	Adquirir habilidades	Preguntar sobre personas, eventos u objetos
Tareas y Demandas generales	Centrar la atención y dirigir la atención	Prestar atención en clase y mantenerla en periodos de tiempo
	Llevar a cabo múltiples tareas	Preparar las herramientas escolares, iniciar y finalizar los deberes escolares como organizar las clases de educación física
Comunicación	Manejo de comportamiento propio	Mantenerse en silencio en determinados lugares (iglesia, biblioteca); actitud negativa ante una frustración en las actividades escolares
	Comunicación y recepción de mensajes	Comprender símbolos gráficos del entorno
Movilidad	Cambiar posturas corporales básicas	Mantener organizada la postura, realizar rolado según actividad requerida
	Mantener la posición del cuerpo	Mantenerse sentado en el puesto por determinados periodos de tiempo
	Transferir el propio cuerpo	Deslizarse sobre una banca o pasar de una a otra sin caerse
	Levantar y llevar objetos	Levantar un lapicero y llevar el maletín escolar
	Mover objetos con las piernas	Patear un balón
	Uso fino de la mano	Recorte con tijeras, atarse los cordones y manejar el lápiz
	Uso de la mano y del brazo	Lanzar y atrapar una pelota
	Desplazarse por el entorno	Esquivar obstáculos

	Lavarse	Limpiar partes de su cuerpo
	Cuidado de las partes del cuerpo	Asear sus manos, rostro, boca y nariz
Autocuidado	Higiene personal con relación al proceso de excreción	Utilizar el inodoro adecuadamente y los elementos necesarios
	Vestirse	Colocar y quitar prendas
	Comer y beber	Manejo de cuchara, cuchillo, tenedor y tomar y abrir bebidas
	Cuidado de la propia seguridad	Reconocer situaciones de riesgo
Interacción y relaciones interpersonales	Interacciones personales básicas y complejas	Establecer conversaciones amigables y demostrar respeto
	Relaciones sociales formales	Relación con sus profesores y compañeros
	Relaciones familiares	Mostrarse respetuoso y obediente
Áreas principales de la vida	Vida preescolar y actividades	Participar en actos culturales
	Educación escolar	Trabajo conjunto con compañeros de clase e interés sobre las actividades
	Participación en el juego	Se entretiene y mantiene durante la actividad
Vida comunitaria, social y cívica	Tiempo libre y ocio	Participación en actividades recreativas y deportes

Se realizó una búsqueda detallada sobre este tipo de alteraciones en los niños y cómo pueden repercutir en el desarrollo de actividades y su participación, arrojándonos una teoría que explica que este tipo de desórdenes de procesamiento sensorial indica que no hay un adecuado desarrollo perceptivo y cognitivo, que radica en un inadecuado desarrollo sensorio-motor. Esto genera que cada individuo interprete inadecuadamente la información sensorial que le llega al Sistema Nervioso Central, tanto del entorno como del propio cuerpo, y así no permite planificar acciones adaptadas a las exigencias del ambiente, comprometiendo el desempeño escolar de los niños.

Los desórdenes del procesamiento sensorial alteran la capacidad de modular la información sensorial; se puede observar procesos de orientación, alerta, atención, regulación emocional y organización de comportamientos, que corresponden al estímulo sensorial (Beaudry, 2006). También se puede observar extremas fluctuaciones de hipo e hiper respuesta en nivel de alerta, emocional y organización del comportamiento, evidenciando comúnmente, niños con diagnóstico de autismo o déficit de atención, afectando su capacidad de orientación o de respuesta frente a los diferentes estímulos táctiles, auditivos y motores. En múltiples situaciones, el desempeño de estas capacidades y conductas se ve afectado por la dificultad que tiene el cerebro para procesar de manera eficiente los estímulos que tiene el ambiente, puesto que, si existen problemas en el procesamiento de la integración sensorial, puede haber alteraciones de hiper respuesta y/o de modulación del estímulo, así como problemas de hipo respuesta y/o discriminación, y planeamiento motor. Este tipo de alteraciones produce, a su vez, problemas en el desempeño ocupacional en el colegio, el hogar y la comunidad.

El estudio generó un insumo en la comprensión procedimental desde T.O. en cuanto a procesos bajo requerimientos normalizados, expresados en medidas de confiabilidad y consistencia interna en el diseño de un instrumento a través de la medición de un constructo para su validación en forma indirecta, basándose en la relación que muestren los ítems que componen la escala (Oviedo y Campo-Arias, 2005), componentes relacionados metodológicamente en este artículo.

El objetivo de este trabajo se articuló a través de la incorporación de los conocimientos psicométricos más recientes sobre la estimación de la fiabilidad de la consistencia interna (Viladrich, Angulo-Brunet

y Doval 2017), la aplicación del coeficiente Alfa, desarrollado por Cronbach en 1951 y se utilizó en el caso de aquellas pruebas que tenían más de dos opciones de respuestas posibles. La prueba alfa es la estadística preferida para obtener una estimación de la confiabilidad de consistencia interna, aplicada de forma simple y estable al medir un constructo como la suma o la media de las respuestas a los ítems (Viladrich et al., 2017), usado en la investigación finalizada, como una medida de confiabilidad, en parte, debido a que se requiere de una sola aplicación al grupo de sujetos.

Los valores típicos de esta prueba van de 0 a 1, porque conceptualmente, este coeficiente, al igual que los otros coeficientes de confiabilidad, se calcula para responder a la pregunta de qué tan semejante es ese conjunto de datos, basado en una sola administración del cuestionario, siendo calculados en varios paquetes de software estadístico o interfaces como SPSS (Izquierdo, Olea y Abad, 2014).

Lo que se determina, esencialmente, es la semejanza en una escala que va de 0 (absolutamente no semejante), a 1 (perfectamente idénticos). Debe tomarse en consideración, que cuando el valor del coeficiente alfa es demasiado alto (mayor a 0.90), ello puede deberse a la existencia de redundancia entre los reactivos, estímulos o preguntas. (Reidi-Martínez, 2013, párr. 30)

Referente a las observaciones expuestas por Oviedo y Campo-Arias (2005) en el criterio establecido y señalado a considerarse al determinar un valor del alfa de Cronbach, debe estimarse entre 0.70 y 0.90, lo cual indica una buena consistencia interna para una escala unidimensional; según las observaciones anteriores y de acuerdo con lo que sostienen Oviedo y Campo-Arias (2005),

...el valor mínimo aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es 0,70; por debajo de ese valor, la consistencia interna de la escala utilizada es baja. Por su parte, el valor máximo esperado es 0,90; por encima de éste, se considera que hay redundancia o duplicación. Varios ítems están midiendo exactamente el mismo elemento de un constructo; por lo tanto, los ítems redundantes deben ser eliminados.

Usualmente, se prefiere valores de alfa entre 0,80 y 0,90. [...] Es necesario tener en cuenta que el valor de alfa es afectado directamente por el número de ítems que componen una escala, (p. 575)

...considerando para esta investigación, lo descrito por Streiner (2003) en cuanto a que la aplicación del alfa de Cronbach se aborda como promedio de las correlaciones entre los ítems que hacen parte de un instrumento. "A medida que se incrementa el número de ítems, se aumenta la varianza sistemáticamente colocada en el numerador, de [modo] que se obtiene un valor sobreestimado de la consistencia de la escala" (Oviedo y Campo-Arias, 2005, p. 575), para lo cual se establece la elaboración de base de datos, análisis, información con paquete estadístico SPSS, análisis descriptivo y determinación consistencia interna mediante el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach; se acostumbra entender la fiabilidad, como la consistencia interna de los ítems que mide el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach (basado en el promedio de las correlaciones) (Guix, 2004).

La investigación presentó una población inicial de 169 escolares, de los cuales se estableció una muestra de 58 escolares, posterior al análisis de los resultados, categorizados en las respuestas del perfil de manifestaciones clínicas basadas en la Teoría de Integración Sensorial aplicada, determinando la selección de niños que presentaban Desorden del Procesamiento Sensorial. Mediante el vaciado de datos se asignó puntuaciones entre 50 a 69, las cuales no fueron estimadas dentro de la selección y la inclusión de los escolares seleccionados, sino que corresponde a aquéllos que presentaron mayor dificultad, evidenciando una puntuación igual o mayor a 70 puntos, caracterizando a los niños con dificultad, que responden a un nivel bajo en la mayoría de las pruebas, interpretando dichos resultados de acuerdo con los estudios de Blanche (s.f.). Posteriormente se desarrolló la aplicación del instrumento Prueba test y Pretest, aplicado a 34 docentes que, en el momento de la ejecución de la investigación, tenían a su cargo niños seleccionados en la muestra con Desorden en el Procesamiento Sensorial, los cuales entraron en la muestra final, la cual arrojó características de este tipo de desorden.

Una vez obtenida la información, mediante la prueba del test se ejecutó la correlación de los ítems con la escala en general, a través del alfa de Cronbach, identificando algunos ítems necesarios para dar la alta fiabilidad a la escala y otros cuya pertinencia es preciso analizar, para suprimirlos y/o formularlos nuevamente, en aras de incrementar niveles de correlación muy bajos o negativos, y así, incrementar la fiabilidad interna del instrumento, obteniendo una alta consistencia interna mayor de 0,92, lo cual indica que se superó el mínimo aceptado en consistencia interna del instrumento diseñado desde T.O., y permite deducir que el instrumento de actividad y participación en niños y niñas con desorden de procesamiento sensorial, arroja niveles altos de confiabilidad.

Para el desarrollo del instrumento se estableció 48 ítems, divididos en ocho dimensiones, de las cuales cabe resaltar que dos, Comunicación y Vida Comunitaria, Social y Cívica, deben ser analizadas, para estudiar su pertinencia al tener un solo ítem.

Finalmente, se puede decir que, la puntuación significativa que se arrojó mediante el cálculo del coeficiente de Alfa de Cronbach de 0,92, satisface los criterios de confiabilidad del instrumento diseñado, considerando un porcentaje que está por encima del mínimo aceptado para un instrumento confiable.

## 5. Conclusiones

Eliminando los ítems, se podría decir que, estadísticamente, muestran niveles de correlación muy bajos o negativos; se obtendría un coeficiente en el alfa de Cronbach para generar la confiabilidad, que superó el mínimo aceptado de consistencia, el cual fue de 0,92, indicando que el instrumento que evalúa Actividad y Participación en escolares de 6 a 12 años con Desordenes en el Procesamiento Sensorial es confiable para su aplicación, y deberá ser guiado bajo la supervisión de un profesional competente y con conocimientos en este campo. Como medida, se tomó el Alfa de Cronbach para implementar este proceso, ya que éste arroja resultados importantes al proporcionar estimaciones reales de confiabilidad.

Para la investigación, este método permitió determinar la correlación existente entre el número de ítems con la escala en general, deduciendo una correlación positiva fuerte, al arrojar puntuaciones con el nivel más alto, satisfaciendo los criterios de confiabilidad. Se tomó a la población en edad escolar que presentaba Desordenes en el Procesamiento Sensorial, considerando cómo las manifestaciones de alteración en procesamiento de la información sensorial influyen significativamente en el desempeño escolar y en sus ocupaciones diarias dentro de la participación funcional en las mismas, al ser el resultado del complejo mundo que envuelve al estudiante. Las capacidades individuales, su medio sociofamiliar, su realidad escolar y, por lo tanto, su análisis, resulta complejo y con múltiples interacciones, siendo necesario un adecuado proceso de estimulación e intervención necesaria, a fin de buscar respuestas adaptativas dentro de su entorno escolar.

Para el desarrollo del instrumento se fijó 48 ítems, aplicados a una población de 34 docentes, dando una puntuación significativa mediante el cálculo del coeficiente de Alfa de Cronbach de 0,92, satisfaciendo los criterios de confiabilidad del instrumento diseñado, al evidenciar un porcentaje que está por encima del mínimo aceptado para un instrumento confiable.

La presente investigación permitió analizar la importancia de desarrollar una metodología con pruebas psicométricas que, aunque no están dentro de nuestro rigor profesional, son significativas, ya que nos permitió participar dentro de la creación de un instrumento que mide aspectos específicos de una población, generando resultados que ofrezcan seguridad, confianza y credibilidad al investigador.

## Referencias

- Abelenda, A.J. y Rodríguez, E. (2020). Evidencia científica de integración sensorial como abordaje de terapia ocupacional en autismo. *Medicina*, 80(Supl. II), 41-46.
- Beaudry, I. (2006). Un trastorno en el procesamiento sensorial es frecuentemente la causa de problemas de aprendizaje, conducta y coordinación motriz en niños. *Boletín de Pediatría de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria y Castilla y León*, 46(197), 200-203.
- Beaudry, I. (2013). El enfoque de la integración sensorial de la doctora Ayres. *TOG (A Coruña)*, 10(17): 1-11.
- Blanche, E. (s.f.). Observations based on Sensory Integration Theory. <https://www.wpspublish.com/observations-based-on-sensory-integration-theory>
- Bundy, A.C. & Lane, S.J. (2019). *Sensory Integration: Theory and Practice* (3<sup>rd</sup> ed.). F.A. Davis Company.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Erazo, Ó.A. (2018). Dificultades en integración sensorial, afectividad y conducta en estudiantes de una escuela pública. *Praxis & Saber*, 9(20). DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.5884>
- Frías-Navarro, D. (2019). Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida. <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- González, J.A. y Pazmiño, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(2), 62-77.
- Guix, J. (2004). Dimensionando los hechos: la encuesta (I). *Revista de Calidad Asistencial*, 19(6), 402-406.
- Imperatore, E. y Reinoso, G.A. (2008). Algunos enfoques de intervención en Terapia Ocupacional en la Infancia. En: López P., Ortega C., Moldes V. *Terapia Ocupacional en la Infancia: Teoría y Práctica*, (pp. 105-120). Editorial Médica Panamericana.
- Izquierdo, I., Olea, J. y Abad, F.J. (2014). Análisis factorial exploratorio en estudios de validación: usos y recomendaciones. *Psicothema*, 26(3), 395-400. DOI: 10.7334/psicothema2013.349.
- Jorquera, S. y Romero, D.M. (2016). Terapia ocupacional utilizando el abordaje de integración sensorial: estudio de caso único. *Revista chilena de Terapia Ocupacional*, 16(1), 115-124.
- Lagos, D.G. y Velasco, D.C. (2016). Validez de contenido: criterios para evaluar Desórdenes de Procesamiento Sensorial. *Revista UNIMAR*, 34(1), 97-116.
- Mercado, R. y Ramírez, A. (Coord.). (2008). Marco de Trabajo para la práctica de la Terapia Ocupacional: Dominio y proceso (2.<sup>a</sup> ed.). <http://www.terapia-ocupacional.com/aota2010esp.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Organización Mundial de la Salud.
- Oviedo, H.C. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.

- Paz, S. (2007). Problemas en el desempeño escolar y su relación con el funcionalismo familiar en alumnos de EGB. *Revista de la Facultad de Medicina*, 8(1), 27-31.
- Pérez, Á. (2009). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324022908/9.pdf>
- Pérez, R. (2012). *Trastornos de regulación del procesamiento sensorial una contribución a la validación para un diagnóstico en la primera infancia* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/117791/rpr1de1.pdf?sequence=1>
- Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, 12(2), 248-252.
- Reboredo, J., Nova, M. y Blanco, M. (Comp.), Montes, S. (Coord.). (2015). *Terapia Ocupacional y ocupación: de la definición a la praxis profesional*. <http://www.revistatog.com/mono/num7/mono7.pdf>
- Reidi-Martínez, L.M. (2013). Confiabilidad en la medición. <http://riem.facmed.unam.mx/node/76>
- Ricard, F. (2007). Metodología de la Investigación. <https://www.scientific-european-federation-osteopaths.org/wp-content/uploads/2014/07/apuntes-de-metodologia.pdf>
- Serna, S.E., Torres, K.K. y Torres, M.A. (2017). Desórdenes en el procesamiento sensorial y el aprendizaje de niños preescolares y escolares: revisión de la literatura. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 17(2), 83-91. 10.5354/0719-5346.2018.48088
- Streiner, D.L. (2003). Being inconsistent about consistency: when coefficient alpha does and doesn't matter. *Journal of Personality Assessment*, 80(3) 217-222.
- Tudela-Torras, M., Abad-Mas, L. y Tudela-Torras, E (2017). Integración sensorial: beneficios y efectividad del abordaje terapéutico en los trastornos del procesamiento sensorial. *Revista de Neurología*, 64(1), 73-77.
- Viladrich, C., Angulo-Brunet, A. y Doval, E. (2017). Un viaje alrededor de alfa y omega para estimar la fiabilidad de consistencia interna. *Anales de Psicología*, 33(3), 755-782. DOI: <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.3.268401>



**Prácticas  
investigativas  
en Terapia Ocupacional,  
una mirada transversal  
de la ocupación**



Editorial  
**UNIMAR**

Universidad Mariana

Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto

<http://editorial.umariana.edu.co/libros/index.php/editorialunimar>