

Urdimbre

Construcción de tejido social en y desde la UT

Revista de la Dirección de Extensión y Proyección Social de la Universidad del Tolima • Vol. 5 No. 5 Semestre B de 2025



Universidad
del Tolima



ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

¡Construimos la universidad que soñamos!

Revista Urdimbre : Construcción de tejido social en y desde la UT / Dirección de Extensión y la Proyección Social; dirección, revisión, corrección de estilo y coordinación de la publicación Albeiro Arias; diseño y diagramación Laura Valentina González Toro – Vol. 5, No. 5 (semestre B, 2025) -- Sello Editorial Universidad del Tolima, 2020-.

Anual, Año 5 No. 5 – Semestre B 2025-
ISSN digital: 2745-1178

1. Sociedad y estado 2. Tejido social 3. Construcción social I. Título II. Arias, Albeiro [director] III. Laura Valentina González Toro [diseño]

378
R454

Revista Urdimbre
Construcción de tejido social en y desde la UT
Vol. 5 No. 5 Semestre B de 2025

ISSN digital: 2745-1178



Sello Editorial Universidad del Tolima
Edificio Los Ocobos
Carrera 5 calle 10, esquina, piso 4

editorial@ut.edu.co

Dirección, revisión, corrección de estilo y coordinación de la publicación
ALBEIRO ARIAS

Diseño y diagramación
LAURA VALENTINA GONZÁLEZ TORO

Hecho en Colombia
Todos los derechos reservados. Prohibida su reproducción total o parcial en cualquier medio, sin autorización expresa del titular del derecho de autor.

Urdimbre

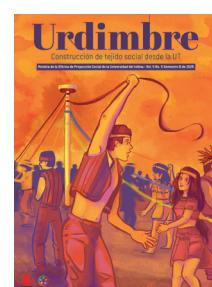
Construcción de tejido social en y desde la UT

VOL. 5 No. 5
Semestre B de 2025

Revista de la Dirección de Extensión y Proyección Social

Unión, legado y cultura son las palabras que definen la danza de Indios e Indias de Trenza Chimila.

Esta tradición, símbolo de identidad y resistencia cultural, permanece viva desde el año 1945 y se destaca en el Carnaval de Barranquilla, donde la danza se convierte en una expresión carnavalera que enlaza memorias, comunidades y un legado familiar a través de los lazos tejidos, manteniendo viva la memoria colectiva de estas manifestaciones culturales.



Diseño de Portada:
LAURA GONZÁLEZ
Estudiante de Artes Plásticas y Visuales



Universidad
del Tolima



ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

¡Construimos la universidad que soñamos!

Oficina de Proyección Social

Rector

OMAR ALBEIRO MEJÍA PATIÑO

Vicerrectora de Docencia

NANCY GÓMEZ TORRES

Vicerrector Desarrollo Humano

DIEGO ALBERTO POLO PAREDES

Vicerrector Administrativo y Financiero

MARIO RICARDO RAMÍREZ LÓPEZ

**Vicerrector de Investigación – Creación,
Innovación, Extensión y Proyección Social**

JOHN JAIRO MÉNDEZ ARTEAGA

**Directora/ Dirección de Extensión
y Proyección Social**

LILIANA ACOSTA PUENTES

proysocialut@ut.edu.co

Vicerrectoría de Investigación-Creación,
Innovación, Extensión y Proyección Social

Agradecimiento a todo el equipo de profesionales
de la Oficina de Proyección Social:

Martha Isabel Quintana Mejía

Jonathan Muñoz Araujo

Rubén Darío Mendoza García

Liliana Acosta Puentes

María del Rosario González Barbosa

Sandra Milena Gracia

Edgar Villanueva Prieto

Contenido

- 7 **Escuelas de paz: iniciativa puesta en marcha desde la Dirección de Extensión y Proyección Social para impactar a las Instituciones Educativas.**
María del Rosario González Barbosa
Alexa Yudiana Buitrago Palomino
- 14 **La Proyección Social en el proceso de acreditación institucional de la Universidad del Tolima.**
Adriana Paola Albarracín Calderón
Elizabeth Fajardo Ramos
Martha Lucía Núñez Rodríguez
- 24 **Defensa de los derechos laborales y de la seguridad social en población vulnerable: experiencia del Consultorio Jurídico de la Universidad del Tolima**
Maritza Cruz Caicedo
- 34 **Memorias objetuales sonoras**
Félix Raúl Martínez Cleves
Angie Lorena Machado Rueda
- 43 **Intervención escolar para adolescentes basada en DBT regulación emocional y efectividad interpersonal ibagué 2024**
Lyda Marcela Lozano Cortes
Nelly Hernández Molina
Robin Fernando Cadena Arias
- 67 **El club de tareas, una opción de proyección social que acerca la universidad al entorno**
Laura Lizeth Díaz Martínez
Andrés Jamir Campos López
Catalina Sánchez Trujillo
- 77 **Tejiendo universidad y comunidad: experiencias y desafíos en mi práctica en extensión universitaria**
Maria Alejandra Buitrago Aldana
- 90 **Vivencias de estudiantes en la interacción de cuidado con niños y madres con condiciones especiales**
Laura Sofia Brito Álvarez
Karen Liseth Bocanegra Barrios
Angie Daniela Opina Labrador
Laura Marcela Martínez Angulo
Juan Pablo Romero Daza
María Alejandra Cárdenas Guzmán
Geraldine Caicedo Luna
Lorena Sánchez Rubio
- 96 **Las zonas de reserva campesina (zrc): alternativas de desarrollo rural para la persistencia campesina**
Wilmer Andrés Martínez Rodríguez

Presentación

Pensar la proyección social desde la Universidad del Tolima implica reconocer que el territorio no es un escenario externo, es un espacio vivo con el cual dialogamos de manera constante; un espacio que invita, orienta y demanda comprensión de sus ritmos, de sus voces y de sus silencios; en ese intercambio continuo, cada acción realizada se integra a relaciones amplias en las que la academia, las comunidades y las instituciones públicas se encuentran, avanzan y producen sentidos compartidos; desde esta perspectiva, cercana al pensamiento de Fals Borda, el conocimiento se cultiva con las personas, a través de investigaciones que toman forma en la práctica, prácticas que abren paso a aprendizajes colectivos, y aprendizajes que regresan a los territorios para seguir desarrollándose. En este recorrido institucional se llegó a treinta y dos municipios del Tolima; este alcance supera

cualquier registro cuantitativo, expresa el resultado de un trabajo amplio en el que las facultades aportaron saberes, métodos y presencia en escenarios que van desde escuelas rurales hasta procesos comunitarios y espacios educativos locales; este acercamiento ha permitido ajustar programas formativos a realidades específicas, y fortalecer de manera continua las relaciones entre la universidad y las comunidades.

En paralelo, se avanzó en líneas estratégicas que orientan las acciones de la Dirección; el emprendimiento, especialmente aquel que surge desde iniciativas innovadoras con im-

El territorio no es un escenario externo, es un espacio vivo con el cual dialogamos de manera constante; un espacio que invita, orienta y demanda comprensión de sus ritmos, de sus voces y de sus silencios; en ese intercambio continuo, cada acción realizada se integra a relaciones amplias en las que la academia, las comunidades y las instituciones públicas se encuentran, avanzan y producen sentidos compartidos.

pacto social, adquirió nuevo impulso; la educación continuada amplió su alcance y su potencial para acompañar trayectorias formativas en distintas regiones; y, a lo largo de este proceso, se mantiene una pregunta que guía mi labor: cómo asegurar que cada esfuerzo sea útil para la comunidad, cómo comprender el efecto real de lo que hacemos, cómo actuar con responsabilidad ante quienes confían en la universidad; esa inquietud encuentra un punto de reflexión en Sofía, mi hija, cuya presencia me recuerda la importancia de pensar en las generaciones que recibirán estos territorios y en la necesidad de que cada acción tenga sentido para ellas.

Estas apuestas toman forma en experiencias concretas; un ejemplo es el proyecto desarrollado en el barrio El Bosque, donde los clubes de acompañamiento en matemáticas, comprensión lectora y actividad física han creado espacios de confianza, continuidad y apoyo; niñas y niños encuentran allí oportunidades para fortalecer aprendizajes, avanzar en sus procesos y desarrollar capacidades

que requieren atención y dedicación; este tipo de iniciativas revela cómo la proyección social se manifiesta en lo cotidiano, en la presencia cercana y en la escucha atenta.

También destacan las primeras Olimpiadas del Saber; se amplió la participación a múltiples campos del conocimiento, convocando a cerca de ocho mil estudiantes del Tolima; esta participación diversa muestra la amplitud del talento académico presente en el departamento y destaca la responsabilidad universitaria de abrir caminos, estimular vocaciones y reconocer capacidades que brotan en distintos contextos.

De otro lado, la estrategia Me Preparo Saber 11 constituye otro ejemplo de avance; su implementación en Icononzo, San Luis y Roncesvalles acompañó procesos educativos que evidenciaron progresos significativos; Roncesvalles, por ejemplo, ascendió de la categoría D a la C, un resultado que expresa el esfuerzo conjunto de estudiantes, docentes, familias y equipo institucional, y muestra cómo el acompañamiento atento puede fortalecer dinámicas locales.

De igual manera, la Escuela de Liderazgo Femenino promovió un espacio en el que las participantes ampliaron capacidades políticas, sociales y personales; allí, el empoderamiento se comprende como la posibilidad de abrir horizontes, construir criterios propios y promover transformaciones en los entornos; diversas trayectorias de vida convergieron en este proceso, revelando los retos y potenciales del ámbito comunitario.

En esta vigencia reconozco y agradezco la participación de más de doscientos docentes y cerca de mil estudiantes y graduados que se vincularon a las iniciativas impulsadas por la Dirección; su presencia amplió el alcance territorial y enriqueció los procesos formativos, permitiendo que la universidad continúe fortaleciendo su tarea social.

Todo este trabajo cuenta con el impulso del equipo que acompaña cada acción; Katherine, Jessica, Lorena, José Luis, Brenda, Rubén Darío, Jonathan, Sandra, Martha, Mariana, Juan Sebastián, Juanita, Alejandra, Mario, Alexa, María del Rosario, Edgar, y quienes han hecho parte de estos procesos en distintos momentos, aportan dedicación y compromiso en cada jornada; su labor fortalece el sentido público que orienta la misión de la universidad.

Así las cosas, la Universidad del Tolima fortalece un modelo de proyección social que articula academia, territorio y Estado; un modelo que evita enfoques verticales y promueve el diálogo;

un modelo que reconoce que el conocimiento adquiere mayor fuerza cuando circula, cuando se contrasta, cuando se abre a saberes comunitarios y experiencias de vida; esta edición de la Revista Urdimbre recoge ese impulso, mostrando una universidad que observa el territorio con atención, que asume su papel en la vida pública y que apuesta por transformaciones que perduren.

Liliana Acosta Puentes

proysocialut@ut.edu.co

Directora/ Dirección de Extensión
y Proyección Social

Escuelas de paz: iniciativa puesta en marcha desde la Dirección de Extensión y Proyección Social para impactar a las Instituciones Educativas.



María del Rosario González Barbosa

mrgonzalezb@ut.edu.co

Administrativa Universidad del Tolima – Dirección

de Extensión y Proyección Social

Egresada de la Licenciatura en Literatura y Lengua

Castellana. Instituto de Educación a Distancia,

Universidad del Tolima.

Alexa Yudiana Buitrago Palomino

aybuitragop@ut.edu.co

Socióloga de la Facultad de Ciencias Humanas y

Artes, Universidad del Tolima.

Resumen

Las escuelas de paz son espacios de formación en los que se promueve la convivencia, se fortalecen las habilidades socioemocionales y se fomentan prácticas de equidad, solidaridad y justicia. Su labor se centra en el reconocimiento de las emociones, los valores y la resolución pacífica de conflictos dentro del aula. Mediante un enfoque pedagógico y sociológico, estas escuelas buscan formar ciudadanos empáticos y comprometidos con el bien común, contribuyendo a la reconstrucción del tejido social desde lo cotidiano.

Asimismo, integran la educación en valores como eje transversal, lo que ayuda a los estudiantes a conocerse, relacionarse y convertirse en agentes de cambio para la transformación social. Este enfoque en-

frenta las causas estructurales de la violencia y promueve la inclusión a través de la participación educativa. De esta manera, se busca desarrollar en los estudiantes la capacidad de reconocerse, gestionar sus emociones, fortalecer la solidaridad y resolver los conflictos a partir del diálogo. En concordancia con las políticas educativas nacionales, se hace referencia a la política de paz denominada “Diseño e inclusión de pedagogías para la paz en los currículos”, concebida como una herramienta transformadora que forma ciudadanos responsables y favorece cambios profundos en la sociedad desde la primera infancia.

Palabras clave: Paz, escuelas de paz, política de paz, emociones, educación, valores, resolución de conflictos.

Abstract

Peace Schools are educational spaces that promote coexistence, strengthen socio-emotional skills, and encourage practices of equity, solidarity, and justice. Their work focuses on the recognition of emotions, values, and the peaceful resolution of conflicts within the classroom. Through a pedagogical and sociological approach, these schools aim to train empathetic citizens committed to the common good, contributing to the reconstruction of the social fabric in everyday life.

Likewise, they integrate values education as a cross-cutting axis, helping students to know themselves, build relationships, and become agents of change for social transformation. This approach addresses the structural causes of violence and promotes inclusion through educational participation. In this way, it seeks to develop in students the ability to recognize themselves, manage their emotions, strengthen solidarity, and resolve conflicts through dialogue. In line with national educational policies, reference is made to the Peace Policy entitled "Design and Inclusion of Pedagogies for Peace in Curricula", conceived as a transformative tool that shapes responsible citizens and fosters profound social change starting from early childhood.

Keywords: peace, Peace Schools, Peace Policy, emotions, education, values, conflict resolution.

Introducción

Las Escuelas de Paz pueden definirse como iniciativas pedagógicas impulsadas desde la Dirección de Extensión y Proyección

Social, orientadas a promover la convivencia, el reconocimiento de las emociones, la práctica de valores y la resolución pacífica de conflictos en las instituciones educativas. Su propósito principal es generar ambientes de aprendizaje activos e interactivos que favorezcan la atención y participación de los estudiantes. Para lograrlo, fue necesario diseñar talleres con contenidos ajustados al nivel escolar y al tipo de institución, con el fin de transmitir un mensaje significativo y perdurable en cada uno de los niños y niñas participantes.

El contexto escolar afronta diversas formas de violencia, tanto simbólicas como físicas, que afectan las relaciones cotidianas. Frente a estas coyunturas, surge la necesidad de construir espacios educativos que no solo transmitan conocimientos, sino que también promuevan vínculos humanos basados en el respeto, la empatía y la convivencia pacífica.

En este sentido, las Escuelas de Paz se conciben como procesos socioeducativos que contribuyen de manera práctica y simbólica a la vida cotidiana de las comunidades escolares. A través de contenidos pedagógicos inclusivos y participativos, estas experiencias involucran tanto a estudiantes como a docentes, generando ambientes de confianza que facilitan la reflexión sobre las acciones y relaciones. De esta forma, no se busca únicamente dar respuesta a problemas inmediatos, sino sentar las bases para la construcción de una cultura de paz desde la primera infancia.

Finalmente, se destaca que los materiales diseñados fueron elaborados de manera flexible y adaptable, lo que permite que puedan ser retomados y profundizados en

el futuro con el respaldo de las instituciones educativas. En este marco, las Escuelas de Paz se configuran como una estrategia innovadora y necesaria para fomentar dinámicas escolares basadas en la justicia, la equidad y el respeto, condiciones indispensables para el pleno desarrollo del ser.

Imagen 1. *Escuelas para la paz*



Fuente: Elaboración comunicaciones Dirección Extensión y Proyección social.

Desarrollo del tema

La Universidad del Tolima cuenta con diversas políticas institucionales, entre ellas la Política de Paz, que se desarrolla desde la Dirección de Extensión y Proyección Social. Esta línea de trabajo se ha materializado en actividades como charlas, ponencias, foros virtuales y pódfcast, además de proyectos específicos que promueven la formación ciudadana. En este marco se destacan las Escuelas de Paz, inscritas en el proyecto Articulación con la Escuela, una iniciativa liderada por la Dra. Liliana Acosta Puentes, cuyo propósito es fomentar aprendizajes significativos en las instituciones educativas y generar un impacto positivo en los estudiantes.

El trabajo pedagógico realizado en las aulas se orienta a promover la reflexión sobre las situaciones cotidianas que enfrentan los estudiantes y la manera en que pueden afrontarlas. En este proceso se abordó, en primer lugar, el tema de las emociones, utilizando ejercicios prácticos que les permitieron reconocerlas y comprender que estas reacciones surgen como estímulos provocados tanto por causas internas como externas. Esta aproximación busca fortalecer la autoconciencia emocional y la capacidad de autorregulación.

De manera complementaria, se trabajó el concepto de paz, promoviendo discusiones orientadas a responder preguntas como: ¿qué significa la paz?, ¿cómo la representan en su vida cotidiana? y ¿de qué forma se relaciona con sus experiencias escolares? Estas reflexiones se vincularon con el tema de los valores, a partir de preguntas sobre cuáles practican y cómo los integran en su vida diaria. El ejercicio pedagógico permitió reforzar la idea de que los valores se encuentran interconectados y que su práctica constante constituye la base para la construcción de relaciones justas, solidarias y pacíficas dentro del entorno educativo.

Llevamos a los estudiantes nuevos conocimientos sobre la familia, los distintos tipos de familia y la manera de ejercitarse los valores y las emociones en la relación con nuestros seres queridos y con todo lo que nos rodea en el entorno. Se enfatizó en la importancia de prestar atención y el respeto a los demás.

Posteriormente, se abordó el tema de la resolución de conflictos. Esta experiencia pedagógica se trabajó a través de la histo-

ria de José, tomada de la Biblia, considerada un texto significativo para muchos y un ejemplo valioso de reconciliación. A partir de este relato, los estudiantes participaron activamente en el análisis de cómo resolver conflictos mediante el diálogo, la comprensión y la puesta en práctica de valores y habilidades emocionales.

Durante el desarrollo de los talleres se identificaron situaciones complejas, como la discriminación entre estudiantes. Esta problemática, detectada desde el inicio de las actividades, se abordó mediante procesos de reflexión orientados a fortalecer actitudes de respeto, integración y apoyo hacia los compañeros con discapacidad o dificultades psicológicas. Para profundizar en este aspecto se proyectó una película sobre la discriminación, que sirvió como recurso pedagógico para discutir las formas de acompañamiento y solidaridad necesarias en estos casos.

En conclusión, los talleres dejan como reflexión que la paz es un tema crucial y multifacético, susceptible de trabajarse desde diferentes perspectivas. Es responsabilidad de los docentes llevar este conocimiento al aula y concienciar a los estudiantes sobre la importancia de aplicar lo aprendido. Nuestra tarea es constituirnos en ejemplo para niños y niñas en proceso de formación, orientándolos a ser ciudadanos críticos, sabios y comprometidos con la construcción de una cultura de paz.

Discusión

Las Escuelas de Paz pueden entenderse como un espacio de intersección entre la

sociología de la educación, el estudio del conflicto y los procesos de socialización. La escuela, concebida como un lugar de producción cultural, se constituye en un escenario privilegiado para el aprendizaje de normas y comportamientos orientados a la configuración de identidades sociales. En este sentido, funciona como un ámbito de mediación simbólica y práctica que busca redefinir las formas de interacción entre los actores escolares. Dichas interacciones no solo responden a la gestión de los conflictos, sino que también promueven la participación democrática y el ejercicio de toma de decisiones.

Uno de los componentes centrales de las Escuelas de Paz es el abordaje de las emociones, los valores y la resolución de conflictos. En este marco, también se visibilizan normas culturales y patrones de interacción asociados a expectativas sociales específicas. El proceso de identificar y gestionar emociones permite comprender las reacciones humanas, condicionadas tanto por estímulos internos como externos, y facilita una interacción más consciente, empática y solidaria. Así, las instituciones educativas actúan como agentes de socialización secundaria que asumen un rol mediador, posibilitando revisar, cuestionar y transformar representaciones emocionales vinculadas a prácticas dominantes de exclusión y violencia.

La familia entendida como la primera institución de convivencia

En el marco de las políticas institucionales de la Universidad del Tolima, la Política de Paz se constituye como un referente funda-

mental en la formación integral de los estudiantes y en la proyección social. Bajo estos criterios, las Escuelas de Paz, concebidas como herramientas educativas, promueven un aprendizaje significativo que trasciende de lo académico al entorno cotidiano. De esta manera, trabajan desde la escuela hacia la vida diaria a partir de experiencias de los propios estudiantes, invitándolos a construir su propio significado de la paz en conexión con valores como el respeto, la empatía, el amor y la solidaridad, los cuales se fortalecen de manera constante mediante la práctica.

En cuanto a su abordaje temático, se trabajan aspectos como la familia, entendida como la primera institución de convivencia en la que se definen roles y lugares específicos que sitúan al individuo dentro de una red de normas relacionadas con el núcleo familiar y con la forma en que los sujetos se perciben a sí mismos y a los demás. Estas dinámicas se enmarcan en patrones culturales de los distintos contextos sociales, lo que reafirma la importancia de la familia dentro de la estructura fundamental de la formación humana. Asimismo, se incluyen reflexiones sobre la resolución de conflictos desde narrativas de carácter espiritual, que permiten pensar en el perdón, el diálogo y la comprensión como elementos esenciales en los ámbitos de convivencia. Tales prácticas contribuyen a afrontar los conflictos cotidianos como parte inherente de los procesos de socialización.

Comprender, fortalecer y abordar adecuadamente estas dinámicas presentes en los entornos educativos y sociales implica reconocer que el conflicto debe entenderse como un desacuerdo o tensión entre indivi-

duos o grupos, inherente a la vida humana. Desde esta perspectiva, la violencia aparece como una forma destructiva de gestión del conflicto, ya que lejos de resolverlo lo intensifica, lo profundiza y lo multiplica. En cambio, al reconocer estas distinciones, en el ámbito escolar las dinámicas pedagógicas de las Escuelas de Paz permiten asumir los conflictos como oportunidades de diálogo, reflexión y crecimiento colectivo. En este sentido, se entienden no como hechos violentos, sino como un reto pedagógico que contribuye a la construcción de relaciones saludables y responsables.

Resolución de conflictos

Desde una visión tradicional, el conflicto se ha considerado como algo que debe ser controlado, evitado y corregido. Estas percepciones influyen directamente en la gestión de las emociones dentro de los ámbitos escolares. Del mismo modo, el tratamiento del conflicto refleja una cuestión organizativa y de posicionamiento ideológico que impacta en la forma en que se viven, entienden y resuelven las interacciones en el entorno educativo, revelando los valores, las estructuras de poder y los modelos de organización que operan en él. Si bien el conflicto es inevitable en la vida social, su negociación o un manejo autoritario pueden contribuir a generar tensión, inequidad y desconexión entre los distintos actores, incluidos docentes, estudiantes y familias.

Frente a ello, las Escuelas de Paz buscan promover de manera efectiva la gestión constructiva del conflicto, reconociéndolo no como un obstáculo, sino como una

oportunidad para fomentar una comprensión más abierta, democrática y participativa en el entorno escolar. Para ello, generan espacios seguros donde los conflictos pueden debatirse y resolverse colectivamente, convirtiendo las instituciones educativas en auténticos laboratorios de ciudadanía, igualdad y construcción de paz.

Manejo de las emociones

Asimismo, las desigualdades persistentes y el conflicto cotidiano en los entornos escolares obligan a repensar el rol del sistema educativo como transmisor de conocimientos. Por ello, uno de los pilares fundamentales de las Escuelas de Paz es el trabajo con las emociones, entendidas como componentes esenciales de la experiencia humana y de la interacción en los procesos de aprendizaje. Estas se incorporan en dinámicas pedagógicas como la escritura y el libre desarrollo de la personalidad a través de dibujos caricaturescos creados por los propios estudiantes. Tales estrategias de reconocimiento permiten comprender cómo los factores culturales, sociales e históricos influyen en las emociones y las causas de las mismas, mediadas a su vez por normas sociales, roles institucionales y vínculos establecidos tanto en la familia como en las comunidades donde habitan los estudiantes. (Henao López & García Vesga, 2009).

Trabajar las emociones, en este sentido, permite visibilizar prácticas de exclusión, señalamiento y formas de violencia simbólica que muchas veces carecen de reconocimiento dentro y fuera del aula. A su vez, fomenta procesos de transformación mediante herramientas de encuen-

tro, reflexión y cambio social, situando al ser humano como eje fundamental en la construcción de una sociedad más integral y comprometida con el camino hacia la paz.

Conclusiones

Las Escuelas de Paz son una actividad que están bajo el marco del proyecto “Articulación con la Escuela” que permite la realización de talleres con temas vinculados con la Paz (las emociones, la familia los valores y la Resolución de conflictos) llevando al aula de clase un aprendizaje significativo, con una comprensión profunda, un análisis y una práctica sobre lo aprendido.

La paz puede ser comprendida bien desde su núcleo mínimo, que radica en la ausencia de conflictos y enfrentamientos violentos; (C-379de 2016).

Agradecimientos

Expresamos nuestra gratitud a la directora de Extensión y Proyección Social, doctora Liliana Acosta Puentes, por su iniciativa en la realización de estos talleres; al rector de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento; a las docentes de los grados cuarto y quinto de primaria de la jornada de la tarde; y a los estudiantes, por su atención y disposición.

Bibliografía

Universidad del Tolima. Consejo Académico. (2019). Acuerdo 0112 por medio del cual se define la Política de Paz de la

Universidad del Tolima.
Universidad del Tolima. Dirección de Extensión y Proyección Social. (vigente). Infografía: Extensión y Proyección Social.
Henao López, Gloria C, García Vesga, María C.(2009). Interacción familiar y de-

sarrollo emocional en niños y niñas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Volumen (7), file:///D:/DATOS/Desktop/DEPS-2025/PAZ/LIBRO%20PAZ%20FINAL%20COMPLETO-%2023%20nov_230918_153908%20(2).pdf

La Proyección Social en el proceso de acreditación institucional de la Universidad del Tolima



Adriana Paola Albarracín Calderón

palbarra@ut.edu.co

Docente de carrera Universidad del Tolima

Instituto de Educación a Distancia

Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia.

Elizabeth Fajardo Ramos

efajardo@ut.edu.co

Docente de carrera Universidad del Tolima

Facultad de Ciencias de la Salud

Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia

Martha Lucía Núñez Rodríguez

mnunez@ut.edu.co

Docente de carrera Universidad del Tolima

Facultad de Ciencias de la Salud

Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia

Resumen

El presente texto hace un análisis de los avances y los desafíos de la Universidad del Tolima (UT) en proyección social y extensión, alineados con los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación (CNA). La Universidad evidencia una articulación misional sólida entre la docencia, la investigación y la extensión, reflejada en proyectos como el Hospital Veterinario, el Consultorio Jurídico y el programa UT Territorio de Paz, que promueven el desarrollo regional y la construcción de paz. No obstante, persisten retos críticos. Los pares evaluadores señalan la necesidad de indicadores cualitativos que evidencien transformaciones sostenibles en las comunidades, más allá de un enfoque asistencialista. Además, ad-

vierten que la dimensión estética y cultural es poco visible en los resultados reportados y recomiendan integrar con mayor fuerza las artes en la vida universitaria. Asimismo, se subraya la urgencia de incorporar innovación tecnológica (p. ej., plataformas digitales y telemedicina) para alinearse con los estándares actuales del CNA.

La Universidad del Tolima ha evolucionado desde un modelo de extensión tradicional hacia uno de responsabilidad social universitaria (RSU), vinculado a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Sin embargo, para consolidar su acreditación de alta calidad debe superar brechas en la medición del impacto, la sostenibilidad financiera y la articulación entre investigación y pro-

yección. El análisis concluye que, pese a los logros, la proyección social debe convertirse en un motor de transformación; ello exige planes de mejora centrados en la evidencia cualitativa, la innovación tecnológica y el fortalecimiento de la dimensión cultural.

Palabras clave: Proyección social, acreditación, impacto cualitativo, innovación, ODS.

Abstract

This text analyzes the progress and challenges of the Universidad del Tolima (UT) in social projection and outreach, aligned with the guidelines of the National Accreditation Council (CNA). The University evidences a solid mission articulation between teaching, research and outreach, reflected in projects such as the Veterinary Hospital, the Legal Clinic and the “UT Territory of Peace” program, which promote regional development and peace. However, critical challenges persist. The academic peers highlight the need for qualitative indicators that demonstrate sustainable transformations in the communities, beyond the welfare approach. They also point out that the aesthetic and cultural dimension is not very visible in the results reported, and recommend better integration of the arts in university life. They also stress the urgency of incorporating technological innovation (e.g. digital platforms, telemedicine) to align with current CNA standards.

The Universidad del Tolima has evolved from a traditional extension model to one of university social responsibility (USR), linked to the Sustainable Development Goals (SDGs). However, in order to consolidate its high quality accreditation, it must overcome

gaps in impact measurement, financial sustainability and research-projection articulation. The analysis concludes that, despite the achievements, social outreach must become an engine of social change, requiring improvement plans focused on qualitative evidence, technology and culture.

Key Words: Social projection, accreditation, qualitative impact, innovation, SDGs.

Introducción

Las instituciones de educación superior en Colombia orientan su actividad en torno a tres ejes misionales: docencia, investigación y proyección social. Los resultados que las universidades reportan en estas áreas constituyen, entre otros aspectos, insumos para demostrar a la sociedad la calidad y pertinencia de su labor. Algunos procesos que evidencian dicha calidad corresponden a los adelantados por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), tanto en la acreditación de alta calidad de programas académicos como en la acreditación institucional.

En este contexto, este documento busca ofrecer elementos para la reflexión, el análisis y la acción en torno a la proyección social en la Universidad del Tolima. Se enmarca en el proceso de autoevaluación con fines de acreditación institucional de alta calidad realizado en 2023, el cual condujo a la reacreditación de la institución por un período de seis años.

En primer lugar, se presentan algunos elementos conceptuales sobre la manera en que se aborda la proyección social en la Universidad del Tolima y la evolución de este concepto en el marco del Consejo Nacional de Acreditación (CNA). En segundo lugar, se exponen los hallazgos más rele-

vantes identificados por los pares académicos durante el proceso de evaluación externa. Finalmente, se identifican los aspectos que constituyen fortalezas y retos en torno a la proyección social en la Universidad del Tolima.

La Extensión y la Proyección social en la Universidad del Tolima

Tal como lo establece el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad del Tolima (Universidad del Tolima, 2023a), para el cumplimiento de la Misión, la Visión y los principios institucionales, el Consejo Superior aprobó una estructura organizacional que garantiza el desarrollo de los ejes misionales, entre ellos la proyección social y la extensión. El desarrollo de estos ejes está a cargo de la Vicerrectoría de Investigación, Creación, Innovación, Extensión y Proyección Social (en adelante, VICIEPS).

La Extensión y la Proyección social de la Universidad del Tolima constituyen una función misional que, dentro de la estructura organizacional, se reconoce como una Dirección adscrita a la VICIEPS. Esta Dirección facilita la articulación de la docencia y la investigación con el entorno local, regional, nacional e internacional, y contribuye a la construcción de una sociedad sostenible, democrática, equitativa, solidaria, justa y en paz.

A partir de la función misional de proyección social de la institución, se establecen procesos de interacción con las comunidades, los actores sociales y el territorio, reconociendo las capacidades de los actores universitarios (estudiantes, profesores, semilleros y grupos de investigación). Me-

diante la formulación de proyectos y actividades, estos actores contribuyen a la resolución de las necesidades de las comunidades desde distintas áreas del conocimiento.

Las fuentes de financiación para la formulación y ejecución de estas iniciativas son diversas, entre ellas: la Vicerrectoría de Investigación, Creación, Innovación, Extensión y Proyección Social; la Dirección de Extensión y Proyección Social; las facultades; la Vicerrectoría de Desarrollo Humano; y los convenios interinstitucionales, entre otras.

“Los criterios de pertinencia, diversidad, inclusión y equidad asumidos institucionalmente respaldan la consolidación de un proyecto de regionalización con el propósito de responder a necesidades identificadas en diversas variables, tales como las ambientales, políticas, económicas, culturales, jurídicas, tecnológicas y de salud pública.”

Proyección social en articulación con el proceso formativo

“Las prácticas académicas, pedagógicas y profesionales están definidas en la estructura curricular de los programas y se articulan de manera coherente con los ejes misionales de la institución. Estas se incorporan en los componentes formativos y pedagógicos, de modo que buscan establecer relaciones entre la asimilación de los contenidos teóricos y las dinámicas de los contextos cotidianos, en donde se aplican los conocimientos del futuro profesional (Universidad del Tolima, 2003b).”

Las prácticas académicas y el servicio social universitario tienen como propósito evaluar el desarrollo de las competencias teóricas y analíticas del estudiante, así como su

capacidad de interacción social y su iniciativa en la resolución de problemas. Asimismo, buscan fomentar el trabajo colaborativo y la cooperación, preparando al estudiante para enfrentar escenarios propios del ámbito laboral y del ejercicio profesional.

Según la naturaleza y las características de cada programa, la estructura curricular establece el tipo de práctica a realizar: prácticas de campo; prácticas docentes (en los programas de licenciatura); prácticas de docencia-servicio (en los programas de Ciencias de la Salud); y servicio social universitario, que puede realizarse como opción de grado.

El Consejo Nacional de Acreditación y la proyección social

La proyección social, junto con la investigación y la docencia, constituye uno de los ejes fundamentales que orientan el quehacer de las instituciones de educación superior en Colombia. En este marco, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) ha sistematizado los procesos de evaluación de la calidad de los programas académicos y de las instituciones mediante la definición de lineamientos que funcionan como referentes orientadores. Dichos lineamientos permiten que los programas y las instituciones, a través del cumplimiento de indicadores específicos, logren altos niveles de calidad y contribuyan a la consolidación de criterios comunes que otorgan coherencia al sistema educativo en su conjunto.

Los lineamientos para la acreditación de programas académicos e instituciones se han implementado desde 1996, con la publicación de los Primeros Lineamientos para la Acreditación de Programas.

Posteriormente, en 2001 se publicaron los Lineamientos para la Acreditación de Instituciones. En 2006 se actualizaron los lineamientos para la acreditación de programas de posgrado e instituciones, y en 2010 se publicaron los lineamientos correspondientes a programas de maestría y doctorado. En 2013 el CNA presentó una nueva propuesta de lineamientos para programas de pregrado, y en 2015 emitió lineamientos específicos para instituciones. Finalmente, en 2021 el CNA publicó una nueva versión de lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas académicos.

Esta línea cronológica de lineamientos puede analizarse en cuatro grandes períodos. El primero corresponde a los lineamientos iniciales generados por el CNA (1996-2004), configurados como una etapa fundacional caracterizada por un enfoque básico de calidad, centrado en la evaluación de condiciones mínimas y sin la definición de indicadores de medición claros y detallados. El segundo periodo, comprendido entre 2006 y 2012, introdujo factores, características e indicadores que permitieron una mejor estructuración de criterios, y comenzó a valorar de manera más equilibrada las actividades relacionadas con la docencia, la investigación y la proyección social. El tercer periodo, entre 2013 y 2020, se distinguió por lineamientos más detallados y exigentes: se fortaleció el uso de evidencias con resultados medibles y se solicitó una descripción más precisa del impacto de los programas e instituciones en su entorno social. Finalmente, el cuarto periodo, vigente desde 2021, se caracteriza por una mayor flexibilización y por la apuesta hacia una evaluación des-

de la perspectiva de la innovación educativa, la sostenibilidad y la responsabilidad social. Paralelamente a los cambios en los lineamientos que orientan los procesos de evaluación de alta calidad de programas e instituciones, también ha evolucionado el concepto y la forma de evaluación de la proyección social por parte del CNA. En una primera etapa, el CNA entendió la proyección social desde el enfoque de la extensión universitaria. Los aspectos evaluados se centraban en la identificación y ejecución de actividades de difusión cultural (conferencias, encuentros, talleres), en la prestación de servicios a la comunidad (consultorías, educación continua) y en programas o acciones de carácter asistencial (brigadas, apoyo social). En este periodo, la proyección social era concebida como un componente accesorio de las funciones de docencia e investigación.

En una segunda etapa se otorgó a la proyección social un concepto más integral, equiparándola con la investigación y la docencia. Dejó de concebirse como un conjunto de acciones desarticuladas y comenzó a orientarse desde el enfoque de la responsabilidad social universitaria (RSU). En este periodo, los lineamientos incluyeron la evaluación de la relación de programas e instituciones con sectores externos, tales como empresas, organizaciones no gubernamentales (ONG) y el Estado. Asimismo, se fortaleció la necesidad de evidenciar el papel de los estudiantes en estas acciones y se exigió la presentación de evidencias de impacto, tales como convenios o informes de beneficiarios (Consejo Nacional de Acreditación, 2006).

Finalmente, la tercera y última etapa se

centra en el impacto y la sostenibilidad de las acciones de proyección social implementadas tanto por los programas académicos como por las instituciones. En esta etapa, la proyección social no solo debe evidenciarse a partir de indicadores de impacto, sino también en su capacidad de generar transformaciones reales, en una articulación más sólida con la investigación y en su vinculación con políticas y programas de alcance global, tales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

La proyección social en los lineamientos del CNA ha mostrado una evolución, pasando de una visión restringida a la extensión universitaria hacia un enfoque estratégico que exige impacto y articulación institucional. No obstante, el principal reto sigue siendo su adecuada operacionalización en los procesos de acreditación, de manera que no se reduzca a un requisito formal, sino que funcione como un verdadero motor de transformación social.

Pese a los avances en la conceptualización y en el enfoque metodológico para la medición de la proyección social desde los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), aún persisten diversos retos. Al respecto, González y Pérez (2018) identifican varios desafíos críticos en la incorporación de la proyección social dentro de dichos lineamientos. Uno de los principales consiste en la ausencia de indicadores claros y estandarizados para medir el impacto real de las actividades de proyección social, lo que dificulta una evaluación objetiva en los procesos de acreditación. Asimismo, los autores señalan la persistencia de una tensión entre el enfoque asistencialista tradicional y la necesidad de impulsar proyectos

transformadores con sostenibilidad a largo plazo. Otro reto destacado es la valoración desigual frente a las demás funciones sustantivas, en particular la investigación, lo que ha llevado a que muchas instituciones prioricen la producción académica sobre el compromiso social, limitando así el potencial transformador de la educación superior en las comunidades.

En este contexto, a continuación, se presentan los logros que la Universidad del Tolima ha alcanzado en materia de proyección social, a partir de la heteroevaluación realizada por los pares académicos. Se destacan, en particular, los avances y oportunidades identificados por los pares que acompañaron el proceso de reacreditación de alta calidad de la Universidad del Tolima en 2023.

Los conceptos de los pares académicos producto de la evaluación externa y las enseñanzas obtenidas

En el marco de la cultura de la calidad y de la operacionalización del modelo de autoevaluación institucional, una de las etapas más relevantes corresponde a la evaluación externa realizada por pares académicos. Esta evaluación se constituye en un referente que permite conocer la percepción de actores externos sobre el grado de avance en cada aspecto evaluado y, en consecuencia, fortalecer el plan de mejoramiento institucional. En el proceso de renovación de la acreditación institucional, la Universidad del Tolima recibió la visita de pares designados por el Ministerio de Educación Nacional (en adelante, MEN), los días 29 y 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2023. Como resultado de dicha visita, los pares

elaboraron un informe, del cual se extrajeron algunas apreciaciones en relación con los temas de proyección social.

Teniendo en cuenta que el modelo del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) se organiza en factores y características, a continuación, se presenta el factor y la característica en los que se enmarca la apreciación relacionada con la proyección social.

Factor 1. Identidad Institucional, Característica: Formación integral y construcción de identidad

Los pares académicos señalaron que:

“Es claro el compromiso de la Universidad del Tolima con la formación integral propuesta en los principios institucionales, asumiendo de manera explícita su compromiso con el entorno” (Consejo Nacional de Acreditación, 2023).

Esta afirmación se sustenta en los testimonios de miembros de la comunidad universitaria, quienes consideran que la principal impronta o sello distintivo de la institución es ser un “proyecto social”, en la medida en que sus políticas y acciones se orientan, en primer lugar, al bienestar y desarrollo humano de los integrantes de su comunidad, favoreciendo la adecuada convivencia colectiva, y, en segundo lugar, al diseño e implementación de acciones dirigidas a aportar soluciones a las problemáticas de su entorno y región.

Asimismo, desde el modelo pedagógico “sociocultural”, que reconoce las capacidades y las inteligencias múltiples de sus estudiantes, la universidad los proyecta como

sujetos creativos, críticos y conocedores.

Factor 5. Estructura y Procesos académicos, Característica componente de interacción y relevancia social

Los pares académicos señalaron que “se advierte correspondencia entre los perfiles formativos y los objetivos de los programas académicos con las necesidades de formación profesional y laboral en los contextos regional, nacional e internacional” (Consejo Nacional de Acreditación, 2023). Asimismo, destacaron la necesidad de fortalecer las relaciones académicas con otras instituciones y de precisar cómo el uso de las tecnologías impacta en la vida de las personas a lo largo del tiempo.

Entre las distintas acciones adelantadas, los pares académicos resaltaron aquellas relacionadas con el Centro de Estudios Regionales (CERE), el cual “se ha articulado mediante convenios con la Alcaldía de Ibagué, la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) y la Gobernación del Tolima; la Cátedra Regional y el diplomado Conflicto armado, justicia especial y resistencia indígena; así como con la estrategia de divulgación y apropiación social del conocimiento que, según la institución, le ha permitido fortalecer su presencia en el territorio. También destacan el papel del Hospital Veterinario Universitario, el Consultorio Jurídico Alfonso Palacios Ruedas, las relaciones con las alcaldías incluidas en las zonas de los PDET (Ataco, Chaparral, Planadas y Rioblanco), el Parque Interactivo Innovamente y la divulgación de productos derivados de iniciativas territoriales en un proceso de diálogo de saberes” (Consejo Nacional de Acreditación, 2023).

Asimismo, añadieron a este listado los trabajos disciplinarios e interdisciplinarios de los estudiantes, desarrollados a través de las prácticas universitarias tanto en instituciones educativas como en entidades político-administrativas y empresariales.

En relación con sus esfuerzos de construcción de paz, los pares académicos señalaron que:

“la institución desarrolla el programa UT Territorio de Paz, al considerar que la educación debe servir a este propósito. En este contexto, la Universidad del Tolima apoya la formación de liderazgos en los territorios y realiza jornadas de reflexión y diálogos de saberes con las comunidades” (Consejo Nacional de Acreditación, 2023).

El listado de convenios de los que dispone la institución resulta coherente con las prioridades definidas, las cuales incluyen la producción agrícola y la investigación vinculada a ella, el abordaje de los problemas sociales más urgentes de la región y la propia vida universitaria como ejes centrales. La naturaleza de la institución y su compromiso con el desarrollo regional permiten suponer un avance significativo en la formación integral. Asimismo, resulta evidente que se consideran tanto las competencias profesionales como aquellas vinculadas a la función política y social. En este horizonte, la dimensión estética aparece menos explícita; no obstante, la atención a las diversas culturas que convergen en la institución sugiere que se otorga a las expresiones culturales un lugar relevante en el proceso formativo. En apartados anteriores se ha señalado la universidad como espacio de encuentro de distintas culturas, recono-

ciendo la riqueza de esta diversidad. Cabe aclarar que la noción de cultura en este contexto abarca las múltiples dimensiones de la práctica vital, más allá de las expresiones artísticas o de las manifestaciones del folclore. Finalmente, resulta pertinente indagar en la manera como la institución establece su relación con las artes, no solo en el ámbito de las aulas, sino también en la cotidianidad de la vida universitaria.

Por otro lado, el equipo evaluador resaltó, entre otros, los siguientes aspectos:

1. La Cátedra Ambiental Gonzalo Palomino Ortiz y el Diplomado en Formación Ambiental Ciudadana, que ha contado con la participación de 6.000 personas, evidencian un enfoque pedagógico orientado hacia la sostenibilidad.

2. Los grupos de investigación generan soluciones aplicadas a problemas regionales, con un financiamiento de 24.557 millones de pesos destinados a proyectos.

Avances significativos en Extensión y Proyección social en la Universidad del Tolima

Los impactos sociales, ambientales, políticos y culturales de la Universidad del Tolima se articulan con las aspiraciones estratégicas de consolidarse como territorio de paz y territorio verde. Estos propósitos se integran al objetivo institucional de formar seres humanos críticos, reflexivos y comprometidos con el futuro de la región y de la institución. Entre 2018 y 2022, los beneficiarios de los proyectos de proyección y extensión social ascendieron a 30.558

personas atendidas. A modo de síntesis, se identifican los siguientes avances en el eje de la proyección social:

a) Estrategia de divulgación y apropiación social del conocimiento

Ha contribuido al fortalecimiento de la presencia institucional mediante acciones y programas desplegados en los territorios. Se destacan el Hospital Veterinario, el Consultorio Jurídico Alfonso Palacios Rudas, el Parque Interactivo Innovamente y la divulgación de productos derivados de iniciativas territoriales en un proceso de diálogo de saberes. A lo anterior se suman los trabajos disciplinares e interdisciplinarios de los estudiantes en prácticas universitarias desarrolladas en instituciones educativas, político-administrativas y empresariales. Estas acciones concretas promueven y fortalecen derechos como el derecho a la ciencia y a la cultura (UNESCO), el acceso a la justicia (Constitución Política de Colombia) y el derecho al desarrollo (ONU).

b) Proyectos ambientales y derecho a un medio ambiente sano

En coherencia con el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), la Universidad ha desarrollado procesos de sensibilización y educación ambiental, así como iniciativas de protección y conservación. Entre ellas sobresale el Diplomado en Formación Ambiental Ciudadana, con más de 6.000 participantes en actividades realizadas en la ciudad y la región. Asimismo, el Proyecto Arcoíris (2022-2023), en alianza con Cortolima, implementa procesos de intervención territorial y educación ambiental, y diseña estra-

tegias para siete municipios beneficiados en materia de sostenibilidad.

c) Programa UT Territorio de Paz.

Este programa se fundamenta en el derecho de los pueblos a la paz, promovido por la ONU y la UNESCO, y concibe la educación como proceso e instrumento para alcanzarla. En esa dirección, la Universidad del Tolima apoya la formación de liderazgos en los territorios e interactúa con las juntas de acción veredal mediante jornadas de reflexión y diálogos de saberes sobre el futuro de la paz y las dinámicas territoriales. De esta manera, contribuye a la construcción de una pedagogía para la paz y a la resolución de conflictos territoriales, asumiendo la paz como un derecho humano fundamental.

d) Desarrollo cultural y reconocimiento de la diversidad.

La institución promueve la importancia de la diversidad cultural mediante jornadas de sensibilización y socialización realizadas en el Museo Antropológico, el Jardín Botánico Alejandro von Humboldt, la Biblioteca Rafael Parga Cortés y a través de la exposición de la colección botánica y zoológica de la Facultad de Ciencias, entre otros escenarios. Estas actividades están abiertas a la comunidad y buscan fortalecer el compromiso de la Universidad con la región y la construcción de identidad cultural. Todo ello se inscribe en el espíritu de la Constitución de 1991, que en sus artículos 70, 71 y 72 consagra el derecho a la cultura en Colombia.

Conclusiones

Los resultados actuales que reporta la Universidad del Tolima en materia de proyección social y extensión reflejan el trabajo arduo que toda la comunidad universitaria ha venido realizando para articular dichas acciones, no solo a partir de los elementos orientadores de la propia institución, como el Proyecto Educativo Institucional (*PEI*) y el Plan de Desarrollo, sino también en coherencia con los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación (*CNA*). No obstante, desde una perspectiva crítica orientada a la autoevaluación para la acreditación de alta calidad, se identifican tanto fortalezas como oportunidades de mejora.

En el nivel de fortalezas, se destaca la articulación misional, evidenciada en la clara alineación entre el Proyecto Educativo Institucional (*PEI*) y las actividades de proyección social, particularmente a través de la Vicerrectoría de Investigación, Creación y Extensión de la Proyección Social (*VICIEPS*). La integración de la docencia, la investigación y la extensión en proyectos como el Hospital Veterinario, el Consultorio Jurídico Alfonso Palacios Rudas y el programa UT Territorio de Paz refleja un enfoque holístico. Asimismo, se ha consolidado un impacto social cuantificable, lo que ha permitido a la Universidad del Tolima avanzar en su accionar en consonancia con la evolución conceptual del *CNA* sobre la proyección social, hasta llegar a incorporar temas de sostenibilidad y a articular sus diversas acciones con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (*ODS*). En cuanto a las oportunidades de mejora, persiste el reto de construir e implementar indicadores cualitativos que permitan a la Universidad evidenciar las transformaciones sosteni-

bles implícitas en sus acciones de proyección social.

Asimismo, resulta relevante fortalecer la dimensión estética y cultural, la cual aún no se refleja de manera clara en los resultados reportados por la institución.

En lo referente a tecnología e innovación, los pares evaluadores destacaron la necesidad de precisar cómo las tecnologías impactan en la proyección social. En este sentido, la Universidad del Tolima debería incorporar ejemplos concretos de innovación digital, como plataformas de divulgación científica o servicios de telemedicina, que permitan alinearse con los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) sobre innovación educativa.

La Universidad del Tolima ha avanzado de manera significativa en proyección social, consolidándose como un actor relevante en el desarrollo regional. El análisis aquí presentado no pretende limitarse a un ejercicio de reflexión y reconocimiento, sino que busca configurarse como una

hoja de ruta para transformar la proyección social en un verdadero motor de cambio social, en consonancia con los estándares actuales de calidad.

Referencias

- Consejo Nacional de Acreditación. (2023). Informe de evaluación externa con fines de acreditación institucional. Bogotá, Colombia: CNA.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2006). Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado. Bogotá, Colombia: CNA.
- Consejo Superior. (2022, marzo 24). Acuerdo 010 de 2022. Por medio del cual se adopta la estructura organizacional. Universidad del Tolima.
- González, R., & Pérez, L. (2018). La proyección social en los procesos de acreditación de alta calidad en Colombia: Un análisis desde los lineamientos del CNA. *Educación y Desarrollo Social*, 12(2), 56–74.

Defensa de los derechos laborales y de la seguridad social en población vulnerable: experiencia del Consultorio Jurídico de la Universidad del Tolima



Maritza Cruz Caicedo

mcruzca@ut.edu.co

Asesora del área de Derecho Laboral y Seguridad Social,
Consultorio Jurídico

“Alfonso Palacio Rudas”, Universidad del Tolima.

Miembro del Grupo de Investigación Derecho Humanos y
Contextos Sociales.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8554-3322>

Resumen

El Consultorio Jurídico y Centro de Conciliación «Alfonso Palacio Rudas» de la Universidad del Tolima desempeña un papel central en el acceso a la justicia de poblaciones vulnerables en Ibagué y el departamento del Tolima. Este artículo analiza los resultados del área de Derecho Laboral y Seguridad Social durante el semestre A de 2025 (n = 67 casos), con el objetivo de identificar las tipologías principales de casos, evaluar el impacto sobre los usuarios y valorar el aporte pedagógico de la práctica clínica en derecho. Se empleó una metodología de sistematización de casos que integró datos cuantitativos y cualitativos (registros institucionales, seguimiento procesal

y testimonios). Los resultados muestran la prevalencia de conflictos relacionados con liquidaciones contractuales, procesos pensionales y pérdida de capacidad laboral; además, evidencian que el consultorio jurídico cumple una doble función: proveer acceso efectivo a la justicia y fortalecer la formación experiencial de estudiantes avanzados de derecho. Se discuten implicaciones para la práctica clínica universitaria y recomendaciones para mejorar la trazabilidad y el impacto de las intervenciones.

Palabras clave: consultorio jurídico; derecho laboral; seguridad social; aprendizaje experiencial; población vulnerable.

Introducción

Con más de una década de trayectoria, el Consultorio Jurídico y Centro de Conciliación «Alfonso Palacio Rudas» de la Universidad del Tolima combina la formación práctica de los estudiantes de derecho con la atención gratuita de casos que abordan problemáticas jurídicas que afectan, que afectan, de manera especial, a trabajadores en condiciones de precariedad e informalidad.

Durante el semestre A de 2025, el área de derecho laboral y seguridad social concentró gran parte de su labor en asuntos relacionados con la terminación injusta de contratos de trabajo y con la protección de los derechos de los afiliados al sistema de seguridad social en pensiones. Frente a este panorama, el consultorio se constituye en una urdimbre pedagógica y social, en la que la enseñanza clínica del derecho se articula con la defensa de los derechos laborales y con la construcción de ciudadanía jurídica.

Así, el propósito central de este artículo es describir las principales problemáticas laborales y de seguridad social atendidas en el escenario práctico de la sede Miramar de la Universidad del Tolima, examinar el impacto social y las gestiones realizadas en beneficio de la población usuaria y, finalmente, reflexionar sobre el valor pedagógico que el aprendizaje experiencial y el litigio estratégico aportan a la formación clínica de los estudiantes de octavo y noveno semestre del programa de derecho.

Por consiguiente, este artículo se fundamenta en la sistematización de datos cuantitativos y cualitativos de los casos atendidos, integrando el enfoque del aprendizaje experiencial (Dewey, 1938; Kolb, 1984) con

la noción de litigio estratégico, entendida como la capacidad de los procesos jurídicos para generar transformaciones estructurales más allá de la resolución individual de conflictos (Bonilla Maldonado et al., 2018; Buitrago Libreros, 2024).

Desde esta perspectiva, los consultorios jurídicos en Colombia —regulados por la Ley 2113 de 2021— se han consolidado como escenarios de acceso a la justicia y de construcción de ciudadanía (López, 2022). Al mismo tiempo, funcionan como laboratorios pedagógicos en los que los estudiantes desarrollan competencias críticas y éticas que potencian su formación profesional.

Metodología

El estudio se desarrolló con un enfoque descriptivo-analítico y un diseño de sistematización de experiencias. La información se recopiló a partir de los registros institucionales del Consultorio Jurídico de la Universidad del Tolima, correspondientes al área de derecho laboral y seguridad social durante el semestre A de 2025. Los datos incluyeron formularios digitales de caracterización de usuarios, bases de datos de casos y reportes de seguimiento procesal.

Se analizaron 67 casos atendidos por estudiantes adscritos a las asignaturas Consultorio Jurídico I y Consultorio Jurídico II, quienes gestionaron los trámites pertinentes mediante turno en cubículo, reparto interno o reasignación, bajo la orientación de la monitora y de la asesora docente del área. La sistematización contempló tres niveles: (i) *clasificación de tipologías de casos*, (ii) *caracterización sociodemográfica de los usuarios* y (iii) *sistematización de los resultados judiciales y administrativos obtenidos*.

Los datos se organizaron en tablas y gráficos elaborados a partir del informe institucional. La interpretación de los resultados se realizó mediante triangulación con literatura académica sobre aprendizaje experiencial, la función social de los consultorios jurídicos y el litigio estratégico, con el fin de evidenciar los aportes pedagógicos y sociales de la experiencia.

Resultados

El análisis del semestre A de 2025 en el área de derecho laboral y seguridad social de la Universidad del Tolima evidencia dinámicas relevantes tanto en la atención a la población usuaria como en la práctica clínica del derecho. La sistematización de la información permitió identificar la diversidad de problemáticas laborales y de seguridad social que afectan a los sectores más vulnerables de Ibagué y el Tolima, así como la capacidad institucional para responder a estas demandas mediante asesorías, conciliaciones y actuaciones judiciales. Las tablas y gráficos que se presentan a continuación ilustran la tipología de los casos, su distribución y las tendencias más representativas del período analizado.

Tipos de trámites en el área laboral y seguridad social

En una etapa inicial, la clasificación de los servicios respondía a categorías amplias, tales como pérdida de capacidad laboral, corrección de historias laborales pensionales, devolución de saldos en el Régimen de Ahorro Individual con Solidaridad (RAIS) e indemnizaciones sustitutivas contempla-

das dentro del Régimen de Prima Media con Prestación Definida (RPMPD), ya fuera por contingencias de vejez, invalidez o sobrevivencia. No obstante, con la implementación de un sistema automatizado para el registro de la información, se evidenció que las gestiones en el ámbito laboral y de seguridad social debían ampliarse debido a la creciente demanda de los usuarios durante el semestre A de 2025.

Esta situación permitió superar las categorías tradicionales y avanzar hacia una identificación más precisa y flexible de las problemáticas atendidas por el Consultorio Jurídico. A partir de esta experiencia, se reconoció la necesidad de estructurar rutas diferenciadas, capaces de reflejar con claridad el tipo de trámite en curso, estandarizar el ingreso de datos y sentar las bases para futuros análisis mediante herramientas tecnológicas avanzadas, como la inteligencia artificial (IA).

En consecuencia, el área ajustó la tipología de los procesos, incorporando descripciones detalladas y habilitando un menú desplegable en la base de datos que permite seleccionar con exactitud la naturaleza del caso. Esta mejora no solo fortaleció la trazabilidad de la información, sino que también contribuyó a la construcción de una lógica organizativa más coherente, alineada con las exigencias del ejercicio práctico y con la evolución de las herramientas digitales aplicadas al derecho.

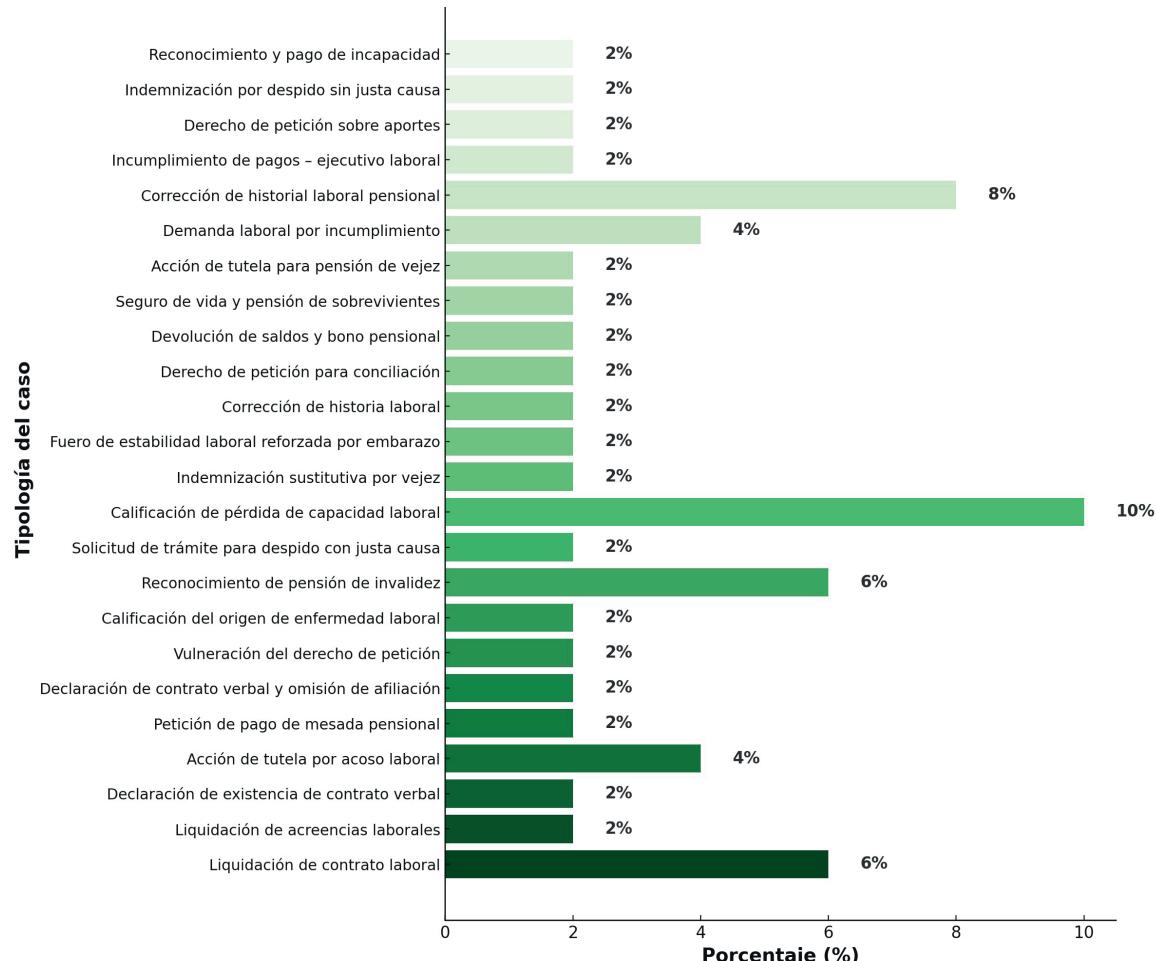
Tabla 1. Temas consultados por los usuarios en el semestre A 2025

Tipología del Caso	
1	Liquidación de contrato laboral, salarios adeudados y prestaciones sociales
2	Liquidación de acreencias laborales y acciones por represalias del empleador
3	Declaración de existencia de contrato de trabajo verbal y pago de indemnización por despido sin justa causa
4	Acción de tutela por acoso laboral
5	Petición de pago de mesada pensional
6	Declaración de contrato de trabajo verbal y omisión en la afiliación al Sistema de Seguridad Social, con solicitud de prestaciones sociales
7	Vulneración del derecho de petición frente al traslado de régimen pensional
8	Calificación del origen de enfermedad laboral
9	Reconocimiento de pensión de invalidez
10	Solicitud de trámite para despido con justa causa
11	Calificación de pérdida de capacidad laboral
12	Indemnización sustitutiva por vejez
13	Fuero de estabilidad laboral reforzada por embarazo
14	Corrección de historia laboral
15	Derecho de petición para conciliación por pago de salarios y prestaciones sociales
16	Devolución de saldos y bono pensional
17	Seguro de vida en el contrato laboral y solicitud de pensión de sobrevivientes
18	Acción de tutela para reconocimiento de pensión de vejez
19	Demandas laborales por incumplimiento en el pago de salarios, prestaciones sociales y aportes al sistema de seguridad social
20	Corrección de historial laboral pensional
21	Incumplimiento en el pago de salarios y acreencias laborales—ejecutivo laboral de única instancia
22	Derecho de petición sobre información de aportes al sistema de seguridad social y liquidación
23	Indemnización por despido sin justa causa
24	Reconocimiento y pago de incapacidad por enfermedad común superior a 30 días a cargo de la EPS

Fuente: elaboración propia con base en el informe semestral del área, Universidad del Tolima (2025).

La clasificación anterior permite evidenciar la amplitud de asuntos abordados, que van desde la liquidación de contratos laborales y el reconocimiento de pensiones, hasta acciones constitucionales por acoso laboral o por vulneración del derecho de petición. Con el fin de profundizar en esta distribución y representar de manera proporcional la naturaleza de cada proceso, se presenta a continuación un gráfico que ilustra los porcentajes de participación de cada tipología dentro del conjunto de casos registrados.

Figura 1. Tipologías de los trámites atendidos durante el semestre A 2025



Fuente: elaboración propia con base en el informe semestral del área, Universidad del Tolima (2025).

En la Figura 1 se evidencia que los conflictos en materia laboral y de seguridad social no constituyen disputas aisladas, sino que reflejan deficiencias en la garantía de derechos fundamentales. La recurrencia de casos asociados con pensiones, estabilidad laboral e incapacidades prolongadas pone de manifiesto un desajuste persistente entre el marco normativo de protección y las prácticas institucionales y empresariales. Esta situación, además de evidenciar la vulnerabilidad de amplios sectores de la población

trabajadora, reafirma el papel del consultorio jurídico como mecanismo de acceso efectivo a la justicia y como escenario de verificación empírica de la eficacia real de las normas laborales y de seguridad social en contextos específicos.

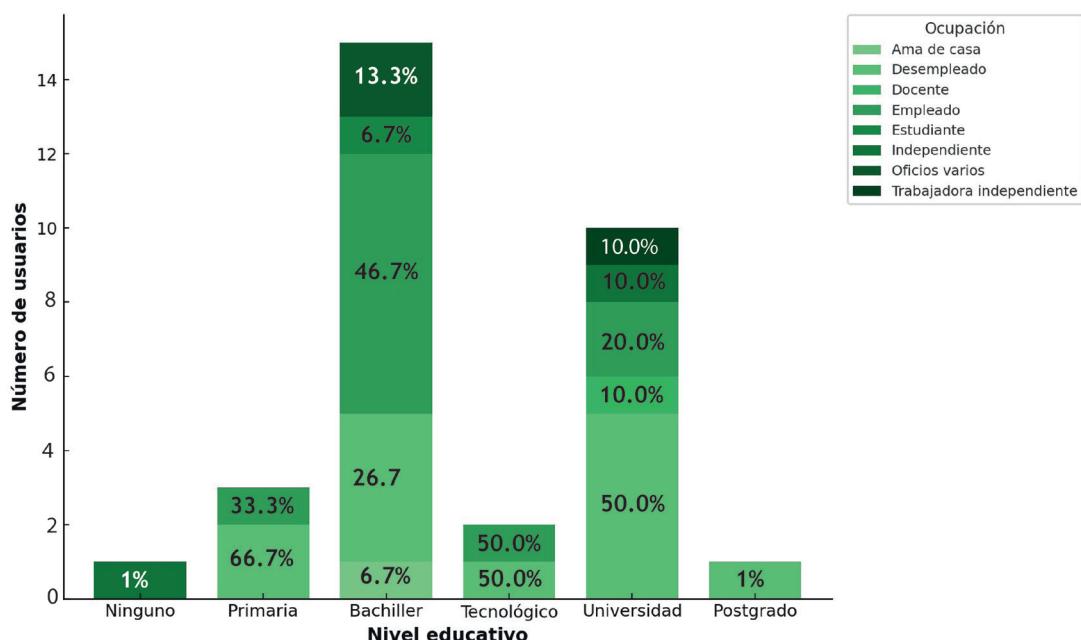
Usuarios atendidos en el semestre A 2025

Este apartado tiene como propósito evidenciar la manera en que la práctica jurídica

universitaria se articula con la realidad social de las comunas y sectores donde incide, al señalar tanto las condiciones de vulnerabilidad de los usuarios como el modo en que el acceso a la justicia actúa como un factor

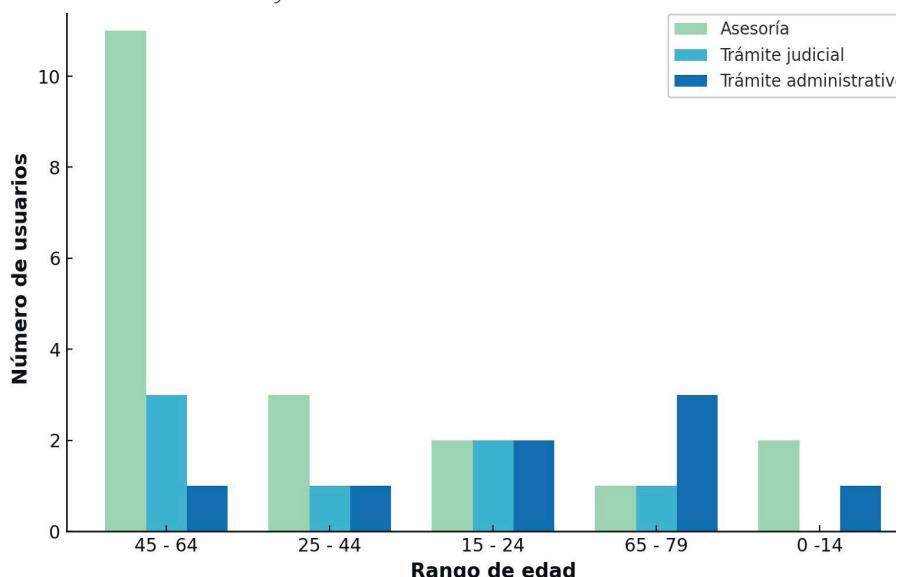
de protección de derechos. En este sentido, los datos presentados ofrecen un panorama que vincula la formación académica de los estudiantes con la función social de la institución en el territorio.

Figura 2. Caracterización de los usuarios por nivel educativo y formación



Fuente: elaboración propia con base en el informe semestral del área, Universidad del Tolima (2025).

Figura 3. Relación entre edad y servicio brindado



Fuente: elaboración propia con base en el informe semestral del área, Universidad del Tolima (2025).

La Figura 3 muestra la correlación entre la edad de los usuarios y el tipo de servicio brindado. La tendencia predominante indica que las personas en el rango de 45 a 64 años acuden en mayor proporción a procesos judiciales, lo que refleja que en etapas avanzadas de la vida laboral los conflictos en materia pensional, de seguridad social o de estabilidad en el empleo se tornan más complejos y demandan intervención judicial.

Por su parte, los usuarios de 25 a 44 años presentan una distribución más equilibrada entre la asesoría y los trámites administrativos relacionados con el sistema integral de seguridad social, lo que evidencia que aún se encuentran en etapas en las que las acciones preventivas y de orientación pueden resolver controversias sin necesidad de acudir a un juez.

Además de los 32 nuevos usuarios receptionados entre el 11 de febrero y el 26 de junio de 2025, se continuó con el trámite de 35 casos que venían activos desde el semestre B de 2024. Este aspecto resulta relevante porque muestra la naturaleza prolongada de muchos conflictos laborales y de seguridad social, cuya resolución exige un acompañamiento constante y sostenido en el tiempo. La combinación entre casos nuevos y procesos en curso permite dimensionar no solo la demanda inmediata de la población usuaria, sino también la capacidad del Consultorio Jurídico para garantizar continuidad en la defensa de derechos.

Experiencias exitosas en casos gestionados por estudiantes

Los registros cualitativos del semestre A-2025 evidencian logros significativos en la defensa de los derechos de los usuarios, al tiempo

que fortalecen la formación práctica en clínica jurídica de los estudiantes. Entre estos logros destaca la nulidad de un fallo de tutela inicialmente adverso a los intereses del usuario, lo cual permitió que se estudiara de fondo el acto administrativo que había negado el traslado laboral desde otra ciudad por motivos de reubicación familiar. Esta decisión favoreció el restablecimiento del principio de estabilidad laboral y la conciliación entre vida laboral y familiar (Buitrago Libreros, 2024).

Otro logro estuvo relacionado con el reconocimiento de una pérdida de capacidad laboral superior al 50 % en una persona que se encontraba en situación de desempleo. Este reconocimiento le garantizó el acceso a una pensión de invalidez equivalente a un salario mínimo legal mensual vigente (SMLMV), lo que aseguró al usuario un ingreso básico para su subsistencia (Bonilla Maldonado et al., 2018). Estos avances se evidenciaron con mayor claridad en los estudiantes de Consultorio Jurídico II, quienes, tras un semestre de práctica inicial, mostraron un progreso en su aprendizaje reflejado en resultados concretos y favorables para la población atendida, en concordancia con lo dispuesto en la Ley 2113 de 2021.

De igual modo, la recuperación de más de quince millones de pesos en aportes omitidos por una entidad territorial, junto con el reconocimiento de semanas adicionales en las historias laborales, evidencian el impacto en la población objetivo. Estas actuaciones no solo restituyeron derechos fundamentales, sino que también contribuyeron a fortalecer la confianza en la justicia laboral ordinaria y en los jueces que conocen de acciones constitucionales, como la tutela (Dewey, 1938; Kolb, 1984). Así, el Consultorio

Jurídico se consolida como un espacio de formación integral en el que los estudiantes desarrollan habilidades críticas, combinando la teoría con la praxis jurídica en beneficio de poblaciones vulnerables. En este contexto, el aprendizaje experiencial y el litigio estratégico se configuran como ejes pedagógicos que permiten a los futuros abogados enfrentar problemáticas reales, avanzando hacia transformaciones estructurales en el acceso a la justicia (López, 2022).

Discusión

El análisis de los casos atendidos durante el semestre A de 2025 evidencia que el ámbito laboral y de la seguridad social constituye un espacio decisivo de aprendizaje en clínica jurídica y de servicio a la comunidad. Gran parte de las controversias se concentran en el reconocimiento de derechos pensionales, la estabilidad laboral reforzada y las prestaciones derivadas de la relación de trabajo, lo cual confirma la persistencia de vacíos en la protección de los trabajadores en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. Este panorama evidencia la necesidad de fortalecer políticas públicas orientadas a la efectividad de los derechos laborales y a la garantía de un sistema de seguridad social universal y sostenible.

Al contrastar la experiencia práctica con los marcos teóricos, se observa que el aprendizaje experiencial y el litigio estratégico operan conjuntamente como catalizadores de la formación jurídica crítica. Los estudiantes enfrentan problemáticas reales que requieren argumentación sólida, interpretación normativa y uso adecuado de los mecanismos de protección, lo que enriquece su capacidad de análisis y de respuesta

frente a escenarios complejos (Dewey, 1938; Kolb, 1984). Al mismo tiempo, cada caso revela tensiones estructurales del sistema, como la fragmentación institucional en el acceso a prestaciones, la persistencia de la informalidad laboral y las dificultades de los usuarios para lograr la corrección de aportes o una calificación justa de su pérdida de capacidad laboral.

Otro aspecto relevante es el papel que desempeña el consultorio jurídico como actor en la construcción de ciudadanía y justicia social. Las acciones de tutela y las reclamaciones administrativas no solo restituyen derechos individuales, sino que también producen un efecto pedagógico colectivo, al visibilizar la importancia de la legalidad y del respeto a las garantías mínimas en el ámbito laboral. En esta perspectiva, el ejercicio clínico trasciende la formación académica para convertirse en una práctica transformadora que articula el derecho con las realidades sociales de la región y contribuye a la consolidación de una cultura de paz y justicia material (Bonilla Maldonado et al., 2018; Buitrago Libreros, 2024).

Finalmente, la reflexión sobre los hallazgos permite destacar la función del Consultorio Jurídico y Centro de Conciliación «Alfonso Palacio Rudas» como un espacio de articulación entre servicio público y pedagogía. Que los estudiantes de Consultorio Jurídico II, con un semestre de experiencia previa, logren intervenir con solvencia en casos complejos demuestra que la práctica clínica favorece un aprendizaje progresivo. Este modelo, sustentado en el marco normativo que regula la función social de los consultorios jurídicos (Ley 2113 de 2021), se proyecta como una estrategia eficaz para la formación de abogados con competencias

sólidas y compromiso social, capaces de incidir en las transformaciones del mundo del trabajo y de la seguridad social en Colombia.

Conclusiones

El semestre A de 2025 evidenció que la atención de problemáticas laborales y de seguridad social constituye una de las áreas de mayor sensibilidad social en la práctica clínica universitaria. Los conflictos abordados muestran que las tensiones entre el derecho al trabajo, la seguridad social y la estabilidad en el empleo continúan representando un desafío estructural para amplios sectores de la población de Ibagué y del departamento del Tolima.

La labor desarrollada evidenció que los usuarios no solo requieren acompañamiento jurídico para la resolución de sus controversias, sino también orientación pedagógica que les proporcione herramientas para comprender y ejercer sus derechos. Esta doble función reafirma el carácter social del Consultorio Jurídico y Centro de Conciliación «Alfonso Palacio Rudas», así como la pertinencia de su labor en las comunas 11, 12 y 13, la cual se ha extendido a casos de alcance departamental.

En el plano pedagógico, se observa una distinción significativa entre los estudiantes que cursan Consultorio Jurídico I y aquellos que ya avanzan en Consultorio Jurídico II. Los primeros se aproximan a la práctica clínica con un enfoque exploratorio, fortaleciendo habilidades básicas de recepción, escucha activa y análisis preliminar de casos, lo que constituye la base para una comprensión integral de la realidad social y jurídica de los usuarios. Los segundos, en cambio, alcanzan un nivel más alto de ma-

duración en su proceso formativo, demostrando competencias litigiosas y capacidad de gestión procesal que se reflejan en resultados concretos, como el reconocimiento de pensiones, la declaración de nulidades o la recuperación de acreencias laborales.

De cara al futuro, la proyección del Consultorio Jurídico y Centro de Conciliación debe enfocarse en el fortalecimiento del litigio estratégico y de los mecanismos alternativos de solución de conflictos, orientados a generar transformaciones estructurales en materia laboral y de seguridad social. Igualmente, resulta indispensable ampliar la cobertura y diversificar las estrategias de intervención, con el fin de consolidar un modelo de práctica clínica universitaria que, además de formar abogados con una visión crítica, contribuya de manera efectiva a una justicia más accesible y equitativa para las comunidades que lo necesitan.

Referencias

- Bonilla Maldonado, D., Uprimny Yepes, R., & Gutierrez, F. (2018). Litigio estratégico en Colombia: Experiencias, aprendizajes y desafíos. Dejusticia.
- Buitrago Libreros, D. F. (2024). Los consultorios jurídicos en Colombia frente al interés público, el litigio estratégico y los derechos humanos: Ley 2113 de 2021 [Trabajo de grado, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio UExternado. <https://doi.org/10.57998/bdigital/handle.001.1732>
- Congreso de Colombia. (1971). Decreto 196 de 1971. Diario Oficial, 33.150.
- Congreso de Colombia. (2000). Ley 583 de 2000. Diario Oficial, 44.101.

- Congreso de Colombia. (2021). Ley 2113 de 2021. Diario Oficial, 51.774.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and deve-*

- lopment*. Prentice Hall.
- López, J. D. (2022). El aprendizaje experiencial en la formación jurídica. *Revista de Educación y Derecho*, 25, 1–16. <https://doi.org/10.1344/REYD2022.25.4>

Memorias objetuales sonoras



Félix Raúl Martínez Cleves¹

frmartinez@ut.edu.co

Profesor Titular, Universidad del Tolima (Colombia)

Grupo de Investigación Ibanasca, Universidad del Tolima

Angie Lorena Machado Rueda²

Estudiante, Comunicación Social-Periodismo

Grupo de Investigación Ibanasca, Universidad del Tolima

Resumen

El presente artículo expone la contribución teórica y metodológica que se realiza desde el proyecto *Objetos sensoriales*: el diseño artístico de una cabina telefónica como estrategia comunicativa para narrar las incursiones guerrilleras durante el conflicto armado en Rovira, Playarrica y Roncesvalles (Tolima, 2000–2002). Para ello, incorpora aportes provenientes de la filosofía de la técnica y las tecnologías, la arqueología de medios y la geología de medios, proponiendo un desplazamiento metódico respecto de la materialidad del sonido. Los hallazgos subrayan la pertinencia de reabrir la discusión sobre el estatuto epistemológico de la Comunicación Social en Colombia y de experimentar con formas renovadas de investigación-creación que permitan aproximaciones más sensibles y contextuales al conflicto.

Palabras clave:

Memorias, técnica, sonoridades.

Abstract

This article presents the theoretical and methodological contribution made by the project *Sensory Objects*: The artistic design of a telephone booth as a communicative strategy to narrate guerrilla incursions during the armed conflict in Rovira, Playarrica, and Roncesvalles (Tolima, 2000–2002). To this end, it incorporates contributions from the philosophy of technique and technology, media archaeology, and media geology, proposing a methodical shift from the materiality of sound. The findings underscore the relevance of reopening the discussion on the epistemological status of social communication in Colombia and of experimenting with renewed forms of research and creation that allow for more sensitive and contextual approaches to the conflict.

Keywords:

Memories, technique, sounds.

¹ Profesor Titular, Universidad del Tolima. Historiador. Magíster en Filosofía Latinoamericana. Doctor en Historia. Posdoctorado en Economía, Sociedad y la Construcción del Conocimiento Contemporáneo. Posdoctora-

do en Ciencias Sociales. Posdoctorado en Bioética.

² Estudiante de último semestre del programa de Comunicación Social-Periodismo, Universidad del Tolima.

Introducción

La Comunicación Social en Colombia tras su configuración en programas y facultades, se interesó rápidamente por el fenómeno de la conflictividad sucedida en el país (Martín-Barbero & Rey, 1999; F. R. Martínez, 2019). Sin embargo, los énfasis de este campo de estudio se han centrado mayoritariamente en lo que Jesús Martín-Barbero denominó “mediaciones” (Martín-Barbero, 1991), y no así en las materiales de los medios. En este sentido, dar cuenta de las distintas formas de violencia, particularmente en el Departamento del Tolima, resulta reiterativo y limita la exploración de otras posibilidades de contribución, como las que ofrecen la arqueología y geología de medios. Por ello, este artículo busca mostrar, a partir de una iniciativa desarrollada en el Municipio de Rovira³ (Tolima, Colombia)⁴, algunos de los horizontes que se abren desde estas perspectiva –arqueología y geología de medios–, así como desde la filosofía de la técnica y las tecnologías (Stiegler, 2002a, 2002b) y los renovados materialismos (Bard, 2007, 2023; Bennett, 2022).

El presente documento se orienta en el marco del proyecto *Objetos sensoriales: el diseño artístico de una cabina telefónica como estrategia comunicativa para narrar las incursiones guerrilleras durante el conflicto armado en Rovira, Playarrica y Roncesvalles- Tolima (2000-2002)*. Esta iniciativa tuvo como propósito fundamental la comprensión del conflicto colombiano, enfatizando en la incursión guerrillera ocurrida el 3 de mayo de 2002 en el Municipio de Rovira. Aunque existen diferentes versiones del hecho⁵, la escucha de víctimas, excombatientes y exmilitares, abrieron horizontes para entrecruzar las memorias individuales con las memorias colectivas, en relación con el olvido y el perdón. En este sentido, nuestro interés en este documento es retomar dichas experiencias y aportes (del proyecto) para avanzar en nuevos senderos de una investigación en el campo de la Comunicación Social y el Periodismo, así como en los estudios sobre materialidades las Ciencias Sociales.

³ Rovira es un municipio ubicado en el centro del Departamento del Tolima en Colombia, sobre la cordillera central de los Andes. Posee cuatro pisos bioclimáticos, seis cuencas hidrográficas. Y aunque posee un origen colonial, respecto de su casco urbano, los trabajos históricos sobre este municipio son prácticamente inexistentes. Su geografía montañosa y quebrada, le hizo lugar de instalación de paso de guerrillas y paramilitares, especialmente, allí operó el frente 21 de las FARC-EP. A pesar de su proximidad con Ibagué, capital del Departamento, a 51 kilómetros, sigue estando sujeta a generalizaciones respecto de la zona en la que se ubica y a notables descubrimientos de diverso orden investigativo.

⁴ El proyecto se denomina: “Objetos sensoriales: el diseño artístico de una cabina telefónica como estrategia

comunicativa para narrar las incursiones guerrilleras durante el conflicto armado en Rovira, Playarrica y Roncesvalles- Tolima (2000-2002). (Código 80724). Vicerrectoría de Investigación – Creación, Innovación, Extensión y Proyección Social. Dirección de Extensión y Proyección Social. Universidad del Tolima. Esta iniciativa se enraíza en el trabajo de grado, con el cual Angie Lorena Machado Rueda busca graduarse como Comunicadora Social-Periodista en la Universidad del Tolima. Esta iniciativa tuvo que concentrarse en Rovira, porque durante su desarrollo las denominadas “disidencias” de las FARC comenzaron a hacer presencia en la zona y dificultaron ampliamente los desplazamientos en su interior, así como las conversaciones que pretendían ser realizadas.

Referente teórico

Si la historia de la humanidad es una historia de la técnica, en particular de los shocks técnicos (Stiegler, 2002a, 2002b, 2015); si la técnica constituye evidencia de la memoria humana, especialmente de una memoria exosomática; y si esa materialización de la memoria puede identificar con los medios, que son a la vez máquinas y determinan nuestra situación (Kittler, 1999, 2017, 2018), entonces es posible sostener que pensar y estudiar los medios implica enfrentarse con los problemas de la memoria, que son, a su vez problemas de la técnica.

La técnica, que se gramatiza de distintas formas en cada época de la existencia humana en función de una externalización de la memoria (Stiegler, 2013), tiene como propósito un proceso de individuación⁶. Este, en términos de Simondon, no se reduce a un mero uso, sino que se sucede una constitución mutua (Simondon, 2007, 2017). Los objetos técnicos generados por dicha gramatización constituyen un fármaco (F. R. Martínez, 2022a; Stiegler, 2013), que puede ser tanto venenoso como remedial. Y este fármaco es también un medio, pues, entendido desde la perspectiva de Parikka, puede comprenderse como un ente con condiciones materiales, históricas y ecológicas (Parikka, 2012, 2015, 2018); en otras palabras, un asunto de medianaturas (Parikka, 2018)⁷.

Este horizonte permite dar cuenta de los denominados “medios masivos de comunicación”, aunque sin limitarse a lo que hoy suele entenderse por ellos (Grusin, 2015), ya que las comunidades humanas y no-humanas han diseñado y utilizado medios más allá de máquinas específicas. Además,

entendemos la mediación en la perspectiva radical de Grusin (2015), lo que implica afirmar que no entramos y salimos de ella —la mediación—, sino que estamos en ella como condición fundamental de la existencia humana. De entre esos medios posibles agenciadas en localidades donde se materialidad la mediación, la oralidad adquiere especial relevancia, pues en y con ellas se consignan y recomponen las memorias de víctimas, excombatientes y exmilitares. Las oralidades constituyen un “otro-registro” en el que, además del aparato fonador, el conjunto de los cuerpos en los espacios-tiempo funciona simultáneamente como gestor y archivo (De Certeau, 1999, 2000; F. Martínez, 2012). Este “otro-registro” requiere otra hermenéutica: una “hermenéutica torcida” (De Certeau, 1999, 2000); y estrategias poco invasivas, más dispuestas al diálogo que a la extracción de datos (Ganduglia, 2022).

En lo que respecta a las condiciones de espacialidad, las localidades, como Rovira (Tolima), resultan fundamentales tanto para la comprensión de los fenómenos como para investigaciones de carácter contributivo. Stiegler y el Colectivo Internación, hicieron especial énfasis en este aspecto, al señalar que los procesos de estandarización actuales conducen un notable desencantamiento del mundo (Gilmozzi et al., 2020; Stiegler, 2014, 2015). Esta situación resulta especialmente problemática en localidades que deben re-crearse tras décadas de conflicto armado. Una localidad es, fundamentalmente, un metabolismo: un gesto de vida, una acción comunicativa constante con otras localidades (Gilmozzi et al., 2020; F. Martínez, 2025). En ella, la memoria se materializa y, junto con ella, emergen las posibilidades de lo que Paul Ricoeur consi-

deró el perdón, entendido como un don nutrido por un “olvido feliz” que nunca supone borrar ni imponer memoria (Ricoeur, 2003). En consecuencia, comprender la técnica y las tecnologías implica también comprender la memoria, su materialización y sus prácticas en las localidades.

Metodología

En la medida en que comprendemos la oralidad como una tecnología, es posible metodológica, y, en particular, metódicamente hablando, otorgarle un lugar más allá de un simple “recorrido” cualitativo que se expresa en la entrevista (F. Martínez, 2025; F. R. Martínez, 2022b). En cada conversación emerge una “otobiografía” (Derrida, 2009), es decir, una memoria sonora⁸ de las vidas humanas y no-humanas. Sin embargo, es frecuente, como parte de un viejo error, suponer que lo que “recolectamos” en entrevistas y demás actividades constituye la “naturaleza en sí misma”, en este caso humana, de la cual derivamos una verdad sustantivada. Con ello se omite que “el instrumento de medición ha sido construido por el observador; y debemos recordar que lo que observamos no es la naturaleza en sí misma, sino la naturaleza presentada a nuestro método de investigación” (Heisenberg, n.d.).

Tal y como se ha indicado, la oralidad implica otra forma de hermenéutica distinta, “torcida”, en términos De Certeau, con la cual este autor planteó una práctica interpretativa sin un locutor inmutable, partiendo del lugar de quien interpreta y la importancia del acto interpretativo en sí mismo (De Certeau, 1999, 2000). Así que, no solo interpretamos textos visuales, sino que se amplía creativamente los formatos y soportes (F. Martínez, 2012, 2017). Esto remite la materialidad del sonido (Chion, 1999, 2020; Stepanian Taracido, 2009), como evidencia de la materialidad de las memorias, pues durante mucho tiempo se supuso, por su aparente durabilidad, resultaban más confiables. Al mismo tiempo, la digitalización de sonido ha implicado una estandarización, en donde se pierde la pluralidad de grabación y transmisión (Stepanian Taracido, 2009). Aun así, no es posible generalizar afirmando que todos escuchamos lo mismos y de la misma manera. En este marco, y en el contexto de la apuesta de investigación-creación del proyecto aquí referido, se utilizaron diversos recursos de grabación y transmisión. No en vano, la síntesis de la iniciativa fue el musófono: una cabina telefónica, de las que usaba la extinta compañía Telecom en Colombia, que en su interior contenía un teléfono de disco y, en

⁵ Esto resulta ser una situación habitual de los cubrimientos periodísticos, en donde la combinación entre falta de interés, ausencia de recursos y un comportamiento ético dudoso, hicieron y hacen de un territorio algo repleto de estereotipos, hasta hacerlo ilegible.

⁶ No debe confundirse de ninguna manera con la individualidad.

⁷ Parikka (2018) desarrolló el concepto de “medianaturas” para contribuir el ya desarrollado por Haraway con “naturoculturas” (2008), buscando ir en sentidos distintos a los dualismos, en particular naturaleza-cultura. Entendiendo, en cambio, las co-determinaciones, las co-emergencias, en procura de “ilustrar las interacciones materiales específicas y situadas que, implican prácticas tecnológicas de medios.

⁸ Sostiene Chion (1999) que, el sonido es una onda que se propaga a partir del “estremecimiento” de “cuerpos sonoros”. No existe sonido sin un medio propagador; es, de hecho, el “estremecimiento del medio en cuestión”. Esta onda, llamada “onda fonogénica”, no desplaza la materia, pero si la agita. Las características físicas

propias del sonido son la frecuencia (número de oscilaciones por segundo, percibida como altura o masa) y la amplitud de presión (percibida como intensidad). El sonido se propaga de forma circular o esférica y se debilita con la distancia. Experimenta reflexiones y refracciones en contacto con superficies, creando reverberaciones. Y lo que resulta más interesante es que, el término “sonido” es inherentemente ambiguo, designando tanto la vibración física como el objeto oído, lo que genera confusión y dificulta su “cosificación”. En otras palabras, la “sensación sonora” no existe fuera de nosotros; lo que existen son fenómenos mecánicos que el nervio auditivo convierte en sensación, lo que implica que el sonido (como sensación) no se propaga ni se refleja. Esto hace, como insiste Chion de que el sonido toma una apariencia de “no objeto”, y se intensifica su complejidad al comprender la entera dependencia del sonido con la relatividad del tiempo-espacio. Así que, el sonido nos atraviesa, lo atravesamos.

su inserto, una grabación con las voces de quienes participaron en las conversaciones (o entrevistas), además de cartas, telegramas y fotografías vinculadas tanto con la incursión guerrillera ya mencionada como con el contexto de Rovira.

Finalmente, la investigación-creación, que durante la realización del proyecto se apoyó en la co-creación, también se nutre de las propuestas artísticas y estéticas que Parikka (2015) plantea como punto de partida para la geología de medios. Tal es el caso del bricolage, que consiste en utilizar los recursos disponibles de acuerdo con las condiciones económicas; el sampleo, que implica grabar en distintos soportes, desde grabadoras y teléfonos móviles hasta sonidos pregrabados, y luego mezclarlos; el circuit bending, que consiste en intervenir y cortocircuitar distintas tecnologías y objetos técnicos; y el cut-up, mediante el cual los dos procedimientos anteriores se potencian en la re-creación a través de fragmentos (F. Martínez, 2019).

Resultados

La escucha de personas vinculadas con la incursión guerrillera al municipio de Rovira (Tolima, Colombia), ocurrida el 3 de mayo de 2002, trasciende los resultados cuantitativos y se adentra en el ámbito cualitativo. Sin embargo, esta afirmación resulta demasiado general; lo esencial radica en las experiencias temporales que las personas entrevistadas reconstruyeron, y seguirán reconstruyendo, a través de sus interacciones con las instalaciones del musófono. En total, se sucedieron ocho horas y veintidós minutos (8:22) de grabaciones en distintos

soportes y formatos, un año de búsqueda de cartas, telegramas y fotografías, y aproximadamente ciento veinte horas (120) de edición sonora.

El musófono se compone de una cabina similar a las existieron, hace poco más de dos décadas, de manera masiva en todas las sedes, urbanas y rurales, de la empresa Telecom⁹. En su interior se encontraba un teléfono (de botones o de disco); para la instalación se ubicó un aparato semejante, pero conectado a una grabadora con fragmentos de voces registradas. Telecom también administraba el sistema postal y la evolución del sistema telegráfico, concentrados en lo que se conoció como “telegramas”. Por ello, estos dos elementos se incorporaron a la cabina, no sin antes ser recuperados y rediseñados con mensajes de las mismas personas que compartieron sus recuerdos. En la zona donde se desarrolló el proyecto, estos, junto con la radio y una precaria señal de televisión, eran los medios de alcance masivo que permitían a pobladores y foráneos conocer mutuamente lo que ocurría. A la cabina se añadieron fotografías, muchas de ellas enviadas como anexos en cartas y conservadas en álbumes familiares.

Así, en el marco teórico-práctico previamente señalado, se comprende que la finalidad del proyecto no era únicamente gestar un archivo, sino, sobre todo, provocar la condición agencial del objeto en términos de sensaciones y, con ellas, de memorias, pasadas y futuras: todo un “repertorio” (Taylor, 2003). Todos esos documentos, con su respectiva variedad de formatos y soportes, fueron entregados por los participantes como un acto de confianza, lo que constitu-

⁹ Empresa de nacional de telecomunicaciones (de Colombia), existente entre 1947 y 2003.

ye uno de los resultados más significativos. Aún más, la co-creación implicó la intervención de los participantes en las grabaciones de sus voces, en la selección de momentos relevantes, silencios e incluso superposiciones, las cuales, en el proceso de edición, marcaron el camino del montaje sonoro.

Algo similar se realizó con los otros medios, tanto porque implicaba localizar archivos personales como porque, a través de ellos, se recreaban desde los diseños hasta los testimonios allí expresados. En síntesis, las memorias se materializaron mediante diversas tecnologías, con especial énfasis en los objetos sonoros y en correspondencia con sus soportes originales. Y, dado que la memoria es un “hacer-memoria” (Ricoeur, 2003), el conjunto de la cabina telefónica constituye una forma de provocarla y, al mismo tiempo, de expresarla objetualmente.

Discusión

Aportar perspectivas distintas de aquellas centradas en las mediaciones, las cuales no siempre contribuyen efectivamente a “lo social” de la Comunicación, es posible al plantear la discusión sobre cómo los medios, y sus respectivas materialidades, condicionan las situaciones, como sostuvo F. Kittler (1999, 2018). Más aún, es necesario insistir en la materialidad de la memoria y en su condición relevante de verbo, y no de sustantivo que simplemente se acumula (Ricoeur, 2003).

La co-creación implica ir más allá de las formas colaborativas de investigación, avanzando hacia formas contributivas desde y para las investigaciones. No en vano, el proyecto en cuestión encuentra sus principales logros en la alteridad, en esa poten-

cia que significa volverse hacia el otro, hacia el radicalmente Otro (Lévinas, 1993), de cuyo reconocimiento depende el valor de la escucha. Prestar atención únicamente a lo mismo no desplaza, no descompone, no permite afectarse. Tanto es así que se cuestiona la insistencia de los medios masivos en utilizar términos manidos como “toma guerrillera” para un acontecimiento que, según las voces de las propias personas de ese día y con otras perspectivas, se ajusta mejor a “incursión”. En la Comunicación Social debe recuperarse, o introducirse, según el caso, la reflexión sobre los problemas del lenguaje, los juegos que este pone en marcha, los poderes que se ejercen y las formas de volver ilegible una localidad.

Plantear otros horizontes de comprensión a partir de teorías-prácticas poco utilizadas en Colombia no responde únicamente a una variación en los resultados; supone, antes que nada, un gesto ético y un conjunto de prácticas bioéticas, manifiestas en intentos de reconstruir los tejidos comunicativos. De ninguna manera el proyecto pretendió —ni pretende— apropiarse de las memorias, y menos aún de las objetuales, pues reconoce los afectos mutuos que estas contienen y generan. Esto difiere sustancialmente de lo realizado, en términos generales, desde la Comunicación Social en relación con el conflicto armado en Colombia. En este sentido, cuestionar las posturas habituales de la Comunicación Social resulta factible si el compromiso, como evidencia de las condiciones afectivas, dialoga con lo que Orlando Fals Borda escuchó de un pescador y llamó lo sentipensante, así como con teorías recientes, métodos renovados y un interés explícito por cuidar (F. Martínez, 2025), en consonancia con la intención de las comu-

nidades de sanar sus dolores físicos, mentales y simbólicos.

Conclusiones

Partir de la discusión epistemológica en torno a la técnica, la memoria y los medios, así como de la tradición del campo de estudio de la Comunicación Social en Colombia, permite abrir horizontes hacia comprensiones diferentes a las dominantes, en este caso respecto del conflicto colombiano. Con ello se hace evidente que investigar no consiste únicamente en diagnosticar o en sugerir una mirada sobre un problema, sino también en crear e innovar. En este sentido, el caso aquí referido contribuye de manera significativa, pues la gestación de lo que se denominó musófono constituye, en primer lugar, la constatación de la potencia de la escucha: las formas en que los individuos narraron, se hicieron narración y, con ello, se vieron afectados por los sonidos, por sus propios sonidos. Asimismo, ese hacer memoria implicado en el diseño del objeto sonoro amplía y democratiza la información sobre un hecho y su constitución como acontecimiento; pero, sobre todo, permite, a través de una “hermenéutica torcida” (De Certeau, 1993, 1999; F. Martínez, 2012), construir sentidos a partir de comprensiones diversas. Estos sentidos alimentaron durante el proceso, y seguirán alimentando en cada sesión de escucha posterior, experiencias temporales que, lejos de encerrar en el pasado, promueven formas de diversificar el futuro, más allá de los lugares comunes impuestos para Rovira y otras localidades en Colombia.

Referencias bibliográficas

- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barad, K. (2023). Cuestión de materia. *Trans/Materia/Realidades y performatividad queer de la naturaleza*. Holobionte.
- Bennett, J. (2022). *Materia vibrante. Una ecología política de las cosas*. Caja Negra.
- Chion, M. (1999). *El sonido. Música, cine, literatura...* Paidós.
- Chion, M. (2020). *El sonido: oír, escuchar, observar*. La Marca.
- De Certeau, M. (1993). *La fábula mística*. Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, M. (1999). *La escritura de la historia*. Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- Derrida, J. (2009). *Otobiografías. La enseñanza de Nietzsche y la política del nombre propio*. Amorrortu.
- Ganduglia, N. (2022). *Historias desde abajo*. Editorial Planeta.
- Gilmozzi, G., Landau, O., Stiegler, B., Berry, D., Baranzoni, S., Clergue, P., & Alombert, A. (2020). *Localités, territoires et urbanités à l'âge des plateformes et confrontés aux défis de l'ère Anthropocène*. In B. Stiegler (Ed.), *Bifurqiier. Il n'y a pas d'alternative* (pp. 81–126). Les Liens qui Libèrent.
- Grusin, R. (2015). *Radical Mediation. Critical Inquiry*, 42, 125–148.
- Heisenberg, W. (n.d.). *Física y filosofía*. Apple Books.

- Kittler, F. (1999). Gramophone, Film, Typewriter. Stanford University Press.
- Kittler, F. (2017). No hay Software y otros ensayos sobre filosofía de la tecnología (A. Duque & A. Burbano, Eds.). Editorial Universidad de Caldas.
- Kittler, F. (2018). La verdad del mundo técnico. Ensayos para una genealogía del presente. Fondo de Cultura Económica.
- Lévinas, E. (1993). El tiempo y el Otro. Paidós.
- Martín-Barbero, J. (1991). De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. Gustavo Gilli.
- Martín-Barbero, J., & Rey, G. (1999). La formación del campo de estudios de comunicación en Colombia. Revista de Estudios Sociales, 4.
- Martínez, F. (2012). Exclaustración de ruidos y voces. Oralidad, alteridad y cultura popular. Universidad del Tolima.
- Martínez, F. (2017). La historiografía en movimiento. Una aproximación a las historias de ciudades en Colombia. *Diálogos*, 21(1), 36–49. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4025/dialogos.v21i1.35580>
- Martínez, F. (2019). Comprensiones temporales del mundo contemporáneo. Cut-up, disonancias y ciudades. In A. Gómez (Ed.), Diseño y creación (pp. 217–224). Universidad de Caldas.
- Martínez, F. (2025). Lucíernagas. Una teoría farmacológica para un sistema de cuidados. Fundación Index.
- Martínez, F. R. (2019). Aportes para una historia de la historiografía de las ciencias sociales en Colombia. In P. Arán & M. Casarin (Eds.), Ciencias Sociales: balance y perspectivas desde América Latina (pp. 187–206). Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.
- Martínez, F. R. (2022a). La farmacia de Bernard Stiegler. Pensar la memoria y abrir la historia para que la vida merezca ser vivida. *História Da Historiografia*, 15(39). <https://doi.org/10.15848/hh.v15i39.1873>
- Martínez, F. R. (2022b). Una escucha para el cuidado. Contribuciones desde el pensamiento de Bernard Stiegler. *Temperamentvm. Revista Internacional de Historia y Pensamiento Enfermero*, 18.
- Parikka, J. (2012). What is Media Archaeology? Polity Press.
- Parikka, J. (2015). The geology of media. University of Minnesota Press.
- Parikka, J. (2018). Medianatures. *ZMK Zeitschrift Für Medien- Und Kulturforschung*. Mediocene, 9(1), 103–196.
- Ricoeur, P. (2003). La memoria, la historia, el olvido. Trotta.
- Simondon, G. (2007). El modo de la existencia de los objetos técnicos. In Sereal Untuk (Vol. 51, Issue 1). Prometeo Libros.
- Simondon, G. (2017). Sobre la técnica (1953–1983). Editorial Cactus.
- Stepanian Taracido, E. M. (2009). La materialidad del sonido. Los valores expresivos de la sustancia sonora. CONO 14, Revista de Comunicación y Tecnologías Emergentes, 7(2), 292–309.
- Stiegler, B. (2002a). La técnica y el tiempo. 1. *El pecado de Epimeteo*. Editorial Hiru.
- Stiegler, B. (2002b). La técnica y el tiempo. 2. *La desorientación*. Editorial Hiru.
- Stiegler, B. (2013). What makes life worth living. Polity Press.
- Stiegler, B. (2014). Symbolic misery. Volu-

- men one: The Hyperindustrial Epoch. Polity Press.
- Stiegler, B. (2015). States of shock. Stupidity and knowledge in the 21st century. Polity Press.
- Taylor, D. (2003). The Archive and the Repertoire. Performing Cultural Memory in the Americas. Duke University Press.

Intervención escolar para adolescentes basada en DBT regulación emocional y efectividad interpersonal Ibagué 2024



Lyda Marcela Lozano Cortes ¹

lmlozanoc@ut.edu.co

Profesora Cátedra Programa de Medicina

Investigadora Grupo Indagemos Salud

Facultad de Ciencias de la Salud

Universidad del Tolima

Nelly Hernández Molina ²

nherandezmo@ut.edu.co

Profesora Titular Programa de Medicina

Investigadora Grupo Indagemos Salud

Facultad de Ciencias de la Salud

Universidad del Tolima

Robin Fernando Cadena Arias ³

rfcadena@ut.edu.co

Entrenador de Terapia Dialéctica Com-

portamental

Grupo DBT-Ibagué

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una intervención grupal dirigida a adolescentes escolarizados, implementando herramientas de la Terapia Dialéctica Comportamental (DBT) adaptadas para promoción y prevención en salud mental. Dado que la población objetivo se encontraba en “primera adolescencia”, se diseñó un módulo específico para la intervención.

Objetivo: Evaluar la efectividad de una intervención basada en DBT para mejorar la gestión emocional y efectividad interpersonal

en adolescentes escolarizados.

Metodología: Los adolescentes recibieron entrenamiento en habilidades de conciencia plena, tolerancia al malestar, aceptación radical, regulación emocional y efectividad interpersonal. Paralelamente, padres y maestros fueron capacitados en comunicación validante y estrategias comportamentales. Se realizaron grupos focales con padres y maestros. Los instrumentos aplicados pre y post intervención fueron: DERS-E (Escala de Desregulación Emocio-

nal) y SDQ-CAS (Cuestionario de Capacidades y Dificultades).

Resultados: El 65% de los estudiantes presentaba desregulación emocional entre moderada y muy severa según DERS-E, sin diferencias significativas post-intervención. El SDQ-CAS mostró mejorías significativas en actitud prosocial, hiperactividad ($p=0.054$), problemas de conducta ($p=0.054$) y dificultades emocionales-conductuales ($p=0.057$). Los profesores reportaron mayor apoyo académico entre estudiantes y reducción significativa en la exclusión.

Conclusiones: La intervención demostró reducción en dificultades emocionales y conductuales, con evidencia fuerte desde el enfoque paramétrico y moderada desde la perspectiva no paramétrica.

Palabras clave: Terapia Dialéctica Comportamental, Regulación emocional, Conducta Prosocial, Adolescentes escolarizados, Efectividad Interpersonal.

Abstract

This article presents the results of a group intervention targeting school-enrolled adolescents, implementing Dialectical Behavior Therapy (DBT) tools adapted for mental health promotion and prevention. Given that the target population was in "early adolescence," a specific module for primary intervention was designed.

¹ Lyda Marcel Lozano Cortes: Médica Cirujana Universidad del Quindío, Psiquiatra Infantil y de Adolescentes Universidad El Bosque, Terapeuta DBT, Entrenada en Terapia EMDR, Formadora de la Estrategia Cerrando Brechas en Salud Mental de la OPS, Coordinadora Grupo DBT - Ibagué, Consultora privada, docente universitaria e investigadora.

² Nelly Hernández Molina: Médica Cirujana Universidad de Caldas, Psiquiatra Universidad Javeriana, Magíster en Desarrollo Educativo y Social Universidad Pedagógica Nacional, Doctora en Ciencias de la Educación

Objective: To evaluate the effectiveness of a DBT-based intervention in improving emotional management and interpersonal effectiveness among school-enrolled adolescents.

Methodology: Adolescents received training in mindfulness skills, distress tolerance, radical acceptance, emotional regulation, and interpersonal effectiveness. In parallel, parents and teachers were trained in validating communication and behavioral strategies. Focus groups were conducted with parents and teachers. Pre- and post-intervention instruments included: DERS-E (Emotional Dysregulation Scale) and SDQ-CAS (Strengths and Difficulties Questionnaire).

Results: 65% of students showed emotional dysregulation ranging from moderate to very severe according to DERS-E, with no significant post-intervention differences. The SDQ-CAS showed significant improvements in prosocial attitude, hyperactivity ($p=0.054$), conduct problems ($p=0.054$), and emotional-behavioral difficulties ($p=0.057$). Teachers reported increased academic peer support and significant reduction in exclusion behaviors.

Conclusions: The intervention demonstrated reduction in emotional and behavioral difficulties, with strong evidence from the parametric approach and moderate evidence from the non-parametric perspective.

Keywords: Dialectical Behavior Therapy,

Universidad del Tolima; Terapeuta DBT, Formadora de la Estrategia Cerrando Brechas en Salud Mental de la OPS, Investigadora en áreas de Salud Mental y Educación Médica.

³ Robin Fernando Cadena Arias: Ingeniero de Sistemas Universidad del Tolima, Especialista en Pedagogía Universidad del Tolima, Entrenado en Terapia Dialéctica Comportamental Behavioral Tech – Fundación Foro, Entrenado en Intervención temprana de reprocesamiento de trauma aplicado por auxiliadores Centro Internacional de Psicotraumatología – Campus Colombia.

Emotional regulation, Prosocial behavior, School-enrolled adolescents.

Introducción y objetivos

La adolescencia representa una etapa crítica del desarrollo humano caracterizada por transformaciones neurobiológicas, cognitivas y socioemocionales que configuran la transición hacia la vida adulta. Durante este período, los jóvenes enfrentan desafíos adaptativos complejos que incluyen la consolidación de la identidad, el establecimiento de relaciones interpersonales significativas y el desarrollo de competencias de autorregulación emocional (Steinberg, 2013). La confluencia de estos factores evolutivos con estresores ambientales puede generar vulnerabilidades específicas que, en ausencia de estrategias de afrontamiento adecuadas, incrementan el riesgo de desarrollar dificultades de salud mental.

La conceptualización contemporánea de la salud mental como “bienestar emocional, psicológico y social” trasciende la mera ausencia de patología, enfatizando la importancia de desarrollar recursos internos que permitan a los individuos adaptarse eficazmente a las demandas de su entorno. Para los adolescentes, esto implica la necesidad de crecer en ambientes que promuevan la seguridad emocional, faciliten el aprendizaje de estrategias de gestión emocional y fomenten el desarrollo de habilidades interpersonales efectivas (Instituto Nacional de Salud Mental NIH, 2024).

El panorama epidemiológico de la salud mental adolescente en Colombia presenta características preocupantes que justifican la implementación de estrategias preventivas integrales. En el departamento del Tolima, los indicadores revelan una afectación particular

del grupo etario entre 12 y 17 años, evidenciada en elevadas tasas de consumo de sustancias psicoactivas, fenómenos de matoneo escolar, conductas autolesivas no suicidas y comportamientos suicidas. Esta situación demanda intervenciones que actúen proactivamente, antes de la consolidación de patrones comportamentales desadaptativos.

La evidencia científica internacional ha demostrado consistentemente que las intervenciones implementadas una vez establecidos los trastornos mentales presentan limitaciones significativas en términos de efectividad y accesibilidad. El estigma asociado a la consulta en salud mental, sumado a la disponibilidad limitada de profesionales especializados en psiquiatría infantojuvenil, constituye barreras estructurales que restringen el acceso a servicios de atención. Esta realidad subraya la importancia estratégica de desarrollar modelos preventivos que operen en contextos naturales de desarrollo, como el entorno escolar.

La adolescencia temprana se caracteriza por una intensificación de la búsqueda de aceptación entre pares y la consolidación de patrones de interacción social que influirán en el desarrollo posterior. Durante esta etapa, la capacidad para gestionar eficazmente las emociones y establecer relaciones interpersonales saludables adquiere relevancia no solo para adolescentes que ya presentan dificultades comportamentales, sino también para aquellos que enfrentan los desafíos normativos del desarrollo en esta fase del ciclo vital.

Los adolescentes están expuestos a múltiples factores de estrés que varían en intensidad y naturaleza, desde situaciones cotidianas como la exposición social en individuos tímidos hasta experiencias más

severas como la intimidación sistemática y el matoneo. Adicionalmente, las demandas académicas crecientes, los fracasos escolares y las primeras experiencias relacionales pueden constituir desencadenantes de desregulación emocional si no se cuenta con recursos adaptativos apropiados.

La Organización Mundial de la Salud ha establecido lineamientos que enfatizan la importancia de abordar la salud mental desde perspectivas preventivas y en contextos no tradicionales. Esta orientación ha posicionado al ambiente escolar como un escenario privilegiado para la implementación de programas de promoción y prevención en salud mental, dada su capacidad de alcanzar poblaciones amplias durante períodos críticos del desarrollo.

Los programas de aprendizaje socioemocional representan una estrategia basada en evidencia que se enfoca en desarrollar las competencias necesarias para afrontar exitosamente eventos estresantes, manejar la desregulación emocional y establecer relaciones significativas con familia, pares y otros miembros de la comunidad. Estos programas han demostrado efectividad en la reducción de factores de riesgo y el fortalecimiento de factores protectores en salud mental adolescente.

En este contexto, la Terapia Dialéctica Comportamental (DBT) emerge como un marco teórico y metodológico particularmente apropiado para el diseño de intervenciones preventivas dirigidas a adolescentes. Desarrollada originalmente por Marsha Linehan para el tratamiento del Trastorno Límite de la Personalidad, DBT ha demostrado efectividad en el abordaje de la desregulación emocional, fenómeno transdiagnóstico presente en múltiples trastor-

nos mentales. Las adaptaciones de DBT para poblaciones adolescentes han mostrado resultados prometedores en contextos clínicos y educativos.

La propuesta de incluir entrenamiento en habilidades DBT dentro del plan educativo responde a la necesidad de proveer herramientas específicas para la gestión emocional y el mejoramiento de la efectividad interpersonal. Las habilidades de conciencia plena, tolerancia al malestar, aceptación radical, regulación emocional y camino del medio constituyen competencias fundamentales que pueden fortalecer la capacidad de los adolescentes para navegar exitosamente los desafíos de esta etapa del desarrollo.

La intervención propuesta reconoce la importancia del enfoque sistémico, incluyendo la participación activa de padres y maestros en el proceso de aprendizaje. Esta aproximación integral busca generar cambios no solo en los estudiantes, sino también en los contextos de desarrollo, promoviendo la implementación de estrategias de comunicación validante y comprensión empática de las características particulares de la adolescencia, especialmente en lo relacionado con la desregulación emocional y sus manifestaciones comportamentales.

Objetivos

Objetivo General: Desarrollar habilidades y fortalecer recursos emocionales internos en miembros de la comunidad educativa (estudiantes, padres y maestros), mediante una intervención de educación para la salud enfocada en prevención y protección de la salud mental, basada en los principios y técnicas de la Terapia Dialéctica Conductual.

Objetivos Específicos:

Fortalecer las competencias de autorregulación emocional en estudiantes de sexto grado mediante el entrenamiento en habilidades específicas de conciencia plena, tolerancia al malestar y regulación emocional.

- Desarrollar habilidades de efectividad interpersonal que permitan a los adolescentes establecer relaciones saludables, comunicarse assertivamente y manejar conflictos de manera constructiva.
- Capacitar a padres y maestros, para crear entornos de apoyo que faciliten la implementación de las habilidades aprendidas.
- Evaluar el impacto de la intervención en las dimensiones de regulación emocional, conducta prosocial y dificultades comportamentales mediante instrumentos psicométricos validados.
- Proporcionar alternativas basadas en la evidencia para la prevención de comportamientos de riesgo y el fortalecimiento de la resiliencia en adolescentes escolarizados.
- Contribuir al desarrollo de modelos replicables de intervención preventiva en salud mental que puedan ser implementados en el contexto educativo colombiano.

Esta estrategia de proyección social, se articuló con el eje de formación a través de la participación de estudiantes de medicina que se encontraban matriculados en IX semestre, durante la rotación de salud mental de la asignatura Salud Integral del Infante y del Adolescente, en los semestres A y B de 2024, y con el componente investigativo, el cual se enfocó en analizar el estado de salud mental de adolescentes y jóvenes escolari-

zados, y evaluar el impacto de una intervención enfocada a la regulación emocional y la efectividad interpersonal de estos, con el respaldo de profesores, directivos y padres de familia quienes también participaran del proceso.

Referentes teóricos

La Teoría Biosocial como Marco Conceptual de la Intervención

La intervención implementada se fundamentó en la Teoría Biosocial de Marsha Linehan, que constituye el núcleo teórico de la Terapia Dialéctica Comportamental (DBT). Esta teoría postula que la desregulación emocional resulta de la transacción entre vulnerabilidades emocionales biológicas y ambientes sociales invalidantes, lo cual resulta particularmente relevante para comprender las dinámicas emocionales en la población adolescente intervenida en el presente estudio.

Según la perspectiva biosocial implementada en la intervención, los adolescentes expuestos a ambientes sociales y familiares invalidantes, donde se frustran sus oportunidades de logro y se cuestionan permanentemente sus experiencias, sentimientos y autoreconocimiento, desarrollan alta vulnerabilidad a la desregulación emocional. Este fenómeno transdiagnóstico explica la mayoría de las conductas de riesgo observadas en el contexto educativo de Ibagué y justifica la selección de los componentes específicos incluidos en el módulo “DBT al Colegio” diseñado para esta intervención.

Desregulación Emocional en Adolescentes: Fundamento de la Intervención

La concurrencia entre desregulación emo-

cional, conductas de riesgo y trastornos del estado de ánimo y ansiedad en adolescentes, así como su comorbilidad con trastornos de conducta y TDAH, fundamentó la selección de los instrumentos de medición utilizados en el presente estudio (DERS-E y SDQ-CAS). La evidencia indica que este fenómeno suele extenderse a lo largo de la vida si no es abordado tempranamente, afectando el desarrollo psicosocial y económico de los individuos.

Para la población de sexto grado intervenida, se consideró que la primera adolescencia representa un momento crítico donde las habilidades de regulación emocional pueden ser desarrolladas antes de la consolidación de patrones desadaptativos, lo cual justificó el enfoque preventivo adoptado en el diseño de la intervención.

Componentes Específicos de Habilidades Implementadas

Habilidades de Conciencia Plena: Se implementaron como habilidad central que fundamenta el resto del entrenamiento. Para la población de 10-12 años, estas habilidades se adaptaron mediante ejercicios concretos de observación, descripción y participación en el momento presente. La inclusión de este módulo se justifica por la necesidad de desarrollar mayor autoconciencia emocional en estudiantes que, según el diagnóstico participativo, mostraban dificultades para identificar y comunicar sus estados emocionales de manera efectiva.

Tolerancia al Malestar y Aceptación Radical: Estos componentes se enfocaron en desarrollar la capacidad de los estudiantes para manejar situaciones estresantes sin recurrir

a comportamientos impulsivos o desadaptativos. La inclusión de aceptación radical resultó particularmente relevante para abordar las frustraciones académicas y sociales identificadas durante el proceso de diagnóstico institucional. Las técnicas se adaptaron para situaciones típicas del contexto escolar como conflictos con compañeros, dificultades académicas y presiones sociales.

Regulación Emocional: Este módulo se diseñó para proporcionar herramientas específicas para el manejo de la intensidad emocional característica de la primera adolescencia. Se incluyeron estrategias para identificar y etiquetar emociones, reducir la vulnerabilidad emocional y modificar respuestas emocionales problemáticas. La implementación consideró las características neurobiológicas de la población (10-12 años), adaptando las técnicas a su nivel de desarrollo cognitivo y capacidades de abstracción.

Efectividad Interpersonal: Dada la relevancia de las relaciones con pares en esta etapa del desarrollo, este módulo se centró en desarrollar habilidades para mantener relaciones saludables, comunicar necesidades efectivamente y manejar conflictos. Las técnicas se contextualizaron en situaciones específicas del ambiente escolar y se diseñaron para abordar las dinámicas de grupo características del sexto grado.

Panorama Epidemiológico

La implementación de esta intervención responde a un contexto epidemiológico específico que demanda estrategias preventivas urgentes en salud mental adolescente. La Organización Mundial de la Salud (OMS)

reporta que en el mundo 1 de cada 7 jóvenes de 10 a 19 años padece algún trastorno mental. La depresión, la ansiedad y los trastornos del comportamiento se encuentran dentro de las principales causas de enfermedad y discapacidad entre los adolescentes (Organización Mundial de la Salud, 2024).

A nivel nacional, el Ministerio de Salud y Protección Social reporta que el 44,7% de los niños y niñas en Colombia muestran indicios de afectaciones en su salud mental, cifra que incluye poblaciones de 6 a 24 años. Para el grupo específico de adolescentes de 12 a 16 años, los trastornos mentales más prevalentes incluyen ansiedad, fobia social y depresión, con una prevalencia del 6,6% en ideación suicida, siendo significativamente mayor en mujeres (7,4%) comparado con hombres (5,7%). Adicionalmente, el 2,3% de los menores presenta trastorno por déficit de atención con hiperactividad, y el consumo de sustancias psicoactivas inicia en promedio a los 13 años (Ministerio de Salud y Protección Social, Colciencias, Pontificia Universidad Javeriana, 2015).

Los datos de Medicina Legal evidencian un agravamiento del panorama en años recientes. En 2023 se reportaron 230 suicidios en población infantojuvenil, cifra que alcanzó 140 casos solo en el primer trimestre de 2024. La tasa de suicidio en Colombia presenta un incremento estadísticamente significativo, pasando de 1,26 por 100.000 habitantes en 2013 a 2,32 por 100.000 habitantes en 2022, evidenciando la necesidad apremiante de intervenciones preventivas efectivas.

En el contexto específico del Tolima, la situación resulta particularmente crítica para la población objetivo de esta intervención. Durante la semana epidemiológica 20 de 2023, el grupo etario entre 12 y 17 años

mostró la mayor afectación por conducta suicida, con una tasa de 108 casos por cada 100.000 habitantes. La diferenciación por género revela una marcada disparidad: las mujeres presentaron una tasa de incidencia de 445,7 casos por cada 100.000 habitantes, contrastando con 30,63 casos por cada 100.000 en hombres (Dimensión Convivencia Social y Salud Mental - Tolima, 2023).

El boletín epidemiológico más reciente (semana 50, diciembre 8-14 de 2024) confirma la persistencia de esta problemática, reportando una tasa de incidencia de 96,4 casos por cada 100.000 mujeres. La afectación más significativa se concentra en el grupo de 15 a 19 años, con 269,5 casos por cada 100.000 habitantes, mientras que el área urbana presenta una incidencia de 97,5 casos por cada 100.000 habitantes (Secretaría de Salud del Tolima, 2024). Estos indicadores posicionan al departamento entre las regiones con mayor afectación en salud mental adolescente del país, justificando la implementación de estrategias preventivas específicamente dirigidas a población escolarizada en contextos urbanos.

Evidencia Empírica Específica para Intervenciones Escolares

La implementación de DBT en contextos educativos ha mostrado efectividad particular en las dimensiones evaluadas en este estudio. Los programas DBT STEPS-A han demostrado mejoras significativas en conducta prosocial y reducción de dificultades comportamentales, hallazgos consistentes con los resultados obtenidos en la presente intervención.

La evidencia específica para poblaciones preadolescentes sugiere que los efectos

más consistentes se observan en habilidades interpersonales y reducción de problemas comportamentales, mientras que los cambios en regulación emocional pueden requerir períodos de seguimiento más extensos o intervenciones de mayor intensidad, lo cual es consistente con los hallazgos del presente estudio.

Adaptación Cultural y Contextual

La implementación de intervenciones DBT en contextos latinoamericanos requiere consideraciones específicas relacionadas con factores culturales, socioeconómicos y educativos. La investigación transcultural en DBT ha identificado la importancia de adaptar contenidos y ejemplos a las experiencias culturales específicas de los participantes, manteniendo la fidelidad a los principios teóricos fundamentales (Sharma-Patel et al., 2022).

En el contexto colombiano, se han realizado amplias revisiones haciendo uso de bases de datos, sobre el tema (Lezama Meneses, Bonilla Galvis, & Gutiérrez Muñoz, 2021) y abordan este constructo ya sea desde la psicología del desarrollo (Sabatier, Restrepo Cervantes, Moreno Torres, Hoyos De los Ríos, & Palacio Sañudo, 2017), enfocados a grupos especiales con trastornos de conducta delincuencial (Cabrera Gutiérrez, y otros, 2020), consumo de sustancias psicoactivas (Bohórquez-Borda, 2022), o desde la respuesta a estrategias psicoterapéuticas específicas, tales como la Terapia de Aceptación y Compromiso (Castañón Ceballos & Valencia Echeverry, 2022) y en componentes de la Terapia Dialéctico Comportamental (Fragoso & Coutiño, 2021), con resultados divergentes.

Estudios previos han identificado patrones específicos de expresión emocional y

estrategias de afrontamiento que deben considerarse en el diseño de intervenciones. La importancia de la familia extensa, los valores colectivistas y las expresiones culturales específicas de emocionalidad constituyen elementos que enriquecen la adaptación de protocolos DBT (Caqueo-Urízar et al., 2020).

En el ámbito internacional se destaca como UNICEF, desde una perspectiva no patologizante, refiere que contar con apoyos, soporte y acompañamientos y el acceso a derechos y oportunidades, posibilita el bienestar, además destaca que los adolescentes y jóvenes requieren espacios en los que puedan ser escuchados y comprendidos, toda vez que durante esta etapa pueden presentarse manifestaciones que se asemejen a enfermedades de salud mental pero que son parte del proceso de ser adolescente (UNICEF, 2023).

Integración con Modelos de Promoción de Salud Mental

La implementación de DBT en contextos educativos se alinea con marcos contemporáneos de promoción de salud mental que enfatizan el desarrollo de competencias socioemocionales como factor protector. El modelo de Competencias Socioemocionales propuesto por CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) incluye cinco dominios: autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable. Las habilidades DBT se mapean naturalmente sobre estos dominios, proporcionando estrategias específicas y evidence-based para su desarrollo (Durlak et al., 2011).

Esta convergencia teórica ha facilitado la integración de elementos DBT en programas

escolares más amplios, permitiendo su implementación como componente curricular socioemocional comprehensivo. La evidencia sugiere que esta aproximación integral puede maximizar los efectos preventivos y promover la sostenibilidad a largo plazo de las mejoras observadas.

Metodología

Diseño: se desarrolló un estudio de diseño no experimental, con enfoque mixto y alcance descriptivo-correlacional de temporalidad transversal. El diseño permitió evaluar el impacto de una intervención escolar basada en Terapia Dialéctica Conductual (DBT) mediante la comparación de medidas pre y post-intervención, sin manipulación experimental de variables independientes.

Población y muestra: la población de estudio estuvo conformada por el total de estudiantes matriculados en sexto grado del Colegio Británico Inglés Suramericano de la ciudad de Ibagué, constituida por 30 estudiantes. Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, incluyendo la totalidad de la población objetivo disponible.

Criterios de Inclusión: Estudiantes matriculados en grado sexto, durante el período en que se realizó la intervención.

Ausencia de problemas neuropsiquiátricos que comprometieran la comprensión del proceso de intervención

Manifestación explícita de interés en participar en el entrenamiento de habilidades.

Criterios de exclusión: Estudiantes con ausentismo superior al 40% de las sesiones de entrenamiento programadas.

Del total inicial de participantes, un estu-

diente fue retirado del análisis estadístico debido al incumplimiento del criterio de asistencia, aunque continuó participando de manera irregular en las actividades sin ser excluido de las mismas.

Proceso de diagnóstico: Previo al diseño e implementación de la intervención, se ejecutó un proceso de diagnóstico participativo con la comunidad educativa. Se realizaron reuniones estructuradas con directivos, docentes y psico orientadora para identificar las conductas consideradas problemáticas desde la perspectiva institucional y establecer las prioridades de abordaje desde un enfoque de promoción de la salud mental.

Posteriormente, se desarrollaron encuentros con padres y madres de familia del grado seleccionado, quienes proporcionaron retroalimentación sobre la propuesta de intervención y compartieron sus experiencias e inquietudes relacionadas con el acompañamiento de sus hijos durante la transición hacia la adolescencia temprana.

Instrumentos de medición

Se utilizaron el Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ-Cas) y el Escala de Dificultades en la Regulación Emocional - versión corta (DERS-E), los cuales se aplicaron previo a la intervención y posterior a la misma, lo que favoreció una lectura de los efectos de esta.

El Cuestionario de Capacidades y Dificultades (SDQ-Cas) en su versión en castellano constituye uno de los instrumentos de screening más ampliamente utilizados para la evaluación de la salud mental infantojuvenil a nivel mundial. Desarrollado por Robert Goodman en el Instituto de Psiquiatría

de Londres en 1997, este instrumento ha demostrado robustas propiedades psicométricas a través de múltiples estudios de validación en diferentes contextos culturales, incluyendo investigaciones en Mongolia, Reino Unido, Chile, España y otros países latinoamericanos.

La escala comprende 25 ítems distribuidos equitativamente en cinco subescalas de 5 ítems cada una: (1) Síntomas emocionales, que evalúa indicadores de ansiedad, depresión y somatización; (2) Problemas de conducta, que mide comportamientos antisociales, agresividad y desobediencia; (3) Hiperactividad/falta de atención, que explora síntomas de TDAH y dificultades de concentración; (4) Problemas con compañeros, que evalúa dificultades en las relaciones interpersonales y aislamiento social; y (5) Conducta prosocial, que mide comportamientos de ayuda, empatía y consideración hacia otros.

Cada ítem se puntúa mediante una escala Likert de tres puntos: 0 (“no es cierto”), 1 (“un tanto cierto”) y 2 (“absolutamente cierto”). La puntuación se invierte en aquellos ítems formulados positivamente (ítems 7, 11, 14, 21, 25 de la subescala de conducta prosocial, y los ítems 1, 4, 9, 17, 20 distribuidos en otras subescalas). Las cuatro primeras subescalas se suman para obtener una puntuación total de dificultades (rango 0-40), mientras que la subescala de conducta prosocial se interpreta independientemente (rango 0-10).

Los estudios de validación han demostrado consistentemente una estructura factorial estable, con coeficientes alfa de Cronbach que oscilan entre 0.73 y 0.82 para las diferentes subescalas. La validez concurrente ha sido establecida mediante correlaciones significativas con otros ins-

trumentos consolidados como el Child Behavior Checklist (CBCL) y el Conners Rating Scales. La sensibilidad del instrumento para detectar problemas clínicamente significativos ha sido documentada con valores de sensibilidad del 85% y especificidad del 76% utilizando puntos de corte establecidos (normal: 0-13, límite: 14-16, anormal: 17-40 para la puntuación total de dificultades).

El SDQ utiliza puntos de corte normativos que clasifican las puntuaciones en tres categorías: normal, límite y anormal. Para la población general, se consideran normales las puntuaciones totales de dificultades entre 0-13 puntos, límites entre 14-16 puntos, y anormales o clínicamente significativas las puntuaciones ≥ 17 puntos. Para la conducta prosocial, se consideran normales las puntuaciones de 6-10, límites 5, y anormales 0-4.

Escala de Dificultades en la Regulación Emocional - versión corta (DERS-E)

Corresponde a una herramienta psicométrica especializada para la evaluación multidimensional de la regulación emocional. Originalmente desarrollada por Gratz y Roemer (2004), la versión completa de 36 ítems fue posteriormente adaptada y validada en diferentes poblaciones, incluyendo una versión corta específicamente diseñada para adolescentes.

La versión utilizada en el presente estudio corresponde a la adaptación de 24 ítems validada en población adolescente mexicana por Marín-Tejeda et al. (2012), que conserva la estructura factorial y las propiedades psicométricas de la versión original, pero con una extensión más apropiada para la aplicación en contextos educativos y con

poblaciones más jóvenes.

La escala DERS-E evalúa seis dimensiones específicas de la regulación emocional: No-aceptación (NOA): Evalúa las dificultades para aceptar las respuestas emocionales negativas, reflejando la tendencia a experimentar emociones secundarias negativas cuando se presentan emociones primarias desagradables. Metas (MET): Mide las dificultades para mantener comportamientos dirigidos hacia objetivos cuando se experimentan emociones negativas, evaluando la interferencia emocional en el funcionamiento diario.

Impulsividad (IMP): Evalúa la tendencia a actuar de manera precipitada e irreflexiva cuando se experimentan emociones negativas intensas. Estrategias (EST): Mide la percepción de acceso limitado a estrategias efectivas de regulación emocional, evaluando las creencias sobre la propia capacidad para modular estados emocionales.

Conciencia (CON): Evalúa la falta de atención y conciencia hacia las propias emociones, midiendo la tendencia a no reconocer o ignorar los estados emocionales.

Claridad (CLA): Mide las dificultades para identificar y distinguir entre diferentes estados emocionales, evaluando la comprensión de las propias experiencias emocionales.

El instrumento utiliza una escala Likert de 5 puntos que va desde 1 (“casi nunca”) hasta 5 (“casi siempre”). Las puntuaciones más altas indican mayores dificultades en la regulación emocional. Algunos ítems requieren puntuación inversa (ítems 1, 2, 6, 7, 8, 10, 17, 20, 22, 24). La puntuación total se obtiene sumando todos los ítems (rango 24-120), y se pueden calcular puntuaciones para cada subescala.

La versión mexicana del DERS-E ha demostrado adecuadas propiedades psicométricas en población adolescente, con coeficientes alfa de Cronbach que oscilan entre 0.75 y 0.89 para las diferentes subescalas, y un alfa total de 0.91. La validez convergente ha sido establecida mediante correlaciones significativas con medidas de ansiedad, depresión y funcionamiento psicosocial.

Aunque no existen puntos de corte clínicos establecidos universalmente para población adolescente, puntuaciones superiores a 80 en la escala total han sido utilizadas como indicadores de dificultades significativas en regulación emocional. Para fines de investigación, se utilizan típicamente los percentiles de la población de referencia, considerando dificultades clínicamente relevantes aquellas puntuaciones que se sitúan en el percentil 75 o superior.

Procedimiento

Fase preparatoria: El proceso de intervención se inició con el establecimiento de contacto formal con las directivas institucionales para la presentación del proyecto y la recolección de impresiones sobre la problemática de salud mental estudiantil identificada por la institución. La selección del grado sexto se fundamentó en que se inicia la adolescencia, y en que en esta etapa de acuerdo con los reportes de la Secretaría de Salud Departamental del Tolima, se observa un incremento significativo en los problemas comportamentales, tales como el consumo de sustancias psicoactivas, conductas autolesivas, matoneo escolar e intentos de suicidio.

De acuerdo con la información suministrada por padres y maestros, el grupo de estudiant-

tes a intervenir, no presentaba conductas problema de gravedad, comparados con los de los grados superiores, por lo que de manera conjunta se consideró que en términos de promoción y prevención este grupo era el más pertinente para ser intervenido.

Fase de socialización y obtención de consentimientos

Se desarrollaron reuniones diferenciadas con padres de familia y docentes del grupo seleccionado, durante las cuales se realizaron notas de campo para explorar las percepciones y lecturas que estos actores tenían sobre las conductas de los estudiantes. Posteriormente, se socializó el proyecto con los estudiantes de sexto grado, enfatizando la naturaleza voluntaria de la participación y garantizando que la no participación no conllevaría repercusiones académicas o disciplinarias.

Considerando la edad de los participantes, se implementó un proceso de doble consentimiento, solicitando tanto el asentimiento informado de los estudiantes como el consentimiento informado de sus padres o tutores legales.

Fase de implementación

La intervención se estructuró en dos componentes paralelos:

- **Componente estudiantil:** Se desarrollaron 16 sesiones de entrenamiento en habilidades DBT, cada una con una duración de 90 minutos. Los estudiantes mantuvieron la división en dos grupos previamente establecida por la institución educativa. Las sesiones abordaron cuatro módulos principales: habilidades de conciencia plena, tolerancia al malestar y aceptación radical, efectividad interpersonal y regulación emocional.

terpersonal y regulación emocional. Componente estudiantil: Se desarrollaron 16 sesiones de entrenamiento en habilidades DBT, cada una con una duración de 90 minutos. Los estudiantes mantuvieron la división en dos grupos previamente establecida por la institución educativa. Las sesiones abordaron cuatro módulos principales: habilidades de conciencia plena, tolerancia al malestar y aceptación radical, efectividad interpersonal y regulación emocional.

- **Componente familiar-docente:** Se implementaron 6 sesiones psicoeducativas de 60 minutos cada una, dirigidas a padres y maestros, fundamentadas en los principios de la Teoría Biosocial y la Terapia Dialéctica Conductual, con énfasis en la clarificación de las características de la maduración cerebral particulares de la etapa de la adolescencia, estrategias de validación y comunicación efectiva; adaptadas del Manual de Habilidades para Familiares y Allegados de Personas con Desregulación Emocional.

Estrategia pedagógica

Se adoptó una metodología de taller como estrategia didáctica principal, aprovechando las oportunidades que este enfoque ofrece para la integración de aspectos teóricos con actividades participativas y lúdicas. Esta aproximación favoreció el aprendizaje significativo, la colaboración entre participantes, la reflexión grupal y la autonomía estudiantil para la construcción de conocimiento basado en experiencias cotidianas.

Para la intervención, el equipo DBT-Ibagué diseñó el módulo “DBT al Colegio”, adaptado a partir de: la Guía DBT – Infancia, Entrenamiento en Habilidades para la Vida y del Manual de Habilidades DBT para

Adolescentes, DBT escuelas, el cual incluyó ideas fuerza, ejercicios para desarrollo durante las sesiones y actividades para ser desarrolladas entre un encuentro y otro.

El equipo docente

Cada sesión contó con la participación de dos miembros del equipo DBT-Ibagué, quienes acompañaron de forma permanente a cada grupo. Adicionalmente, un miembro de la comunidad educativa (psico-orientadora o docente) participó en las actividades como apoyo al proceso.

Fase de evaluación

Se aplicaron los instrumentos de medición en dos momentos: previo al inicio de la intervención (pre-test) y al finalizar el proceso completo de entrenamiento y psicoeducación (post-test). Esta metodología permitió evaluar el impacto de la intervención mediante la comparación de las puntuaciones obtenidas en ambos momentos de medición.

Consideraciones éticas

El estudio fue desarrollado en estricto cumplimiento de los principios éticos fundamentales para la investigación con menores de edad, siguiendo los lineamientos establecidos en la normatividad colombiana vigente.

De acuerdo con la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, el presente estudio se clasificó como investigación con riesgo mínimo. Esta categorización se fundamenta en que la investigación empleó el registro de datos a través de procedimientos comunes consistentes en la aplicación de escalas psicológicas estandarizadas y la implementación de una intervención psi-

coeducativa grupal de naturaleza preventiva, sin realizar ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participaron en el estudio de forma que pudiera afectar su integridad.

Fundamenta en que la investigación empleó el registro de datos a través de procedimientos comunes consistentes en la aplicación de escalas psicológicas estandarizadas y la implementación de una intervención psicoeducativa grupal de naturaleza preventiva, sin realizar ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participaron en el estudio de forma que pudiera afectar su integridad.

Se aseguró la confidencialidad y anonimato de los datos mediante la codificación de la información personal, el almacenamiento seguro de los registros y la restricción del acceso a los datos únicamente al equipo investigador autorizado.

Se establecieron protocolos específicos para el manejo apropiado de la información recolectada, garantizando el cumplimiento de la Ley 1581 de 2012 de Protección de Datos Personales.

Dado que la población objetivo correspondió a menores de edad en etapa de preadolescencia, se implementaron salvaguardas adicionales para proteger su bienestar y derechos. Se garantizó que la no participación en el estudio no conllevaría repercusiones académicas o disciplinarias, y se estableció el derecho de los participantes a retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias.

Se contó con protocolos de derivación y seguimiento para casos que pudieran requerir atención especializada en salud mental, en coordinación con el servicio de psi-

co-orientación de la institución educativa. La intervención fue diseñada con un enfoque preventivo y de promoción de la salud mental, evitando cualquier procedimiento que pudiera generar riesgo o malestar significativo en los participantes.

Resultados

La población intervenida correspondió a 29 estudiantes entre 10 y 12 años, matriculados en sexto grado y distribuidos en dos grupos de un colegio privado de la ciudad de Ibagué. La distribución por género mostró

una proporción de 34.5% mujeres (n=10) y 65.5% hombres (n=19).

Para el procesamiento y análisis de los datos se utilizó el software estadístico R (versión 4.5.0) y la consola de comandos RStudio (versión 2025.05.0+496), implementando análisis descriptivo general, análisis de correlación y generación de gráficos univariantes y multivariantes.

En lo que respecta a la regulación emocional, los resultados de la Escala DERS-E aplicada post-intervención no evidenciaron cambios estadísticamente significativos, la diferencia media observada fue de -0.34 unidades ($p > 0.05$).

Tabla 1. Resultados Escala de regulación emocional DERS – E. Comparación de puntajes pre y post-intervención

Resumen Estadístico de Puntajes Pre y Post

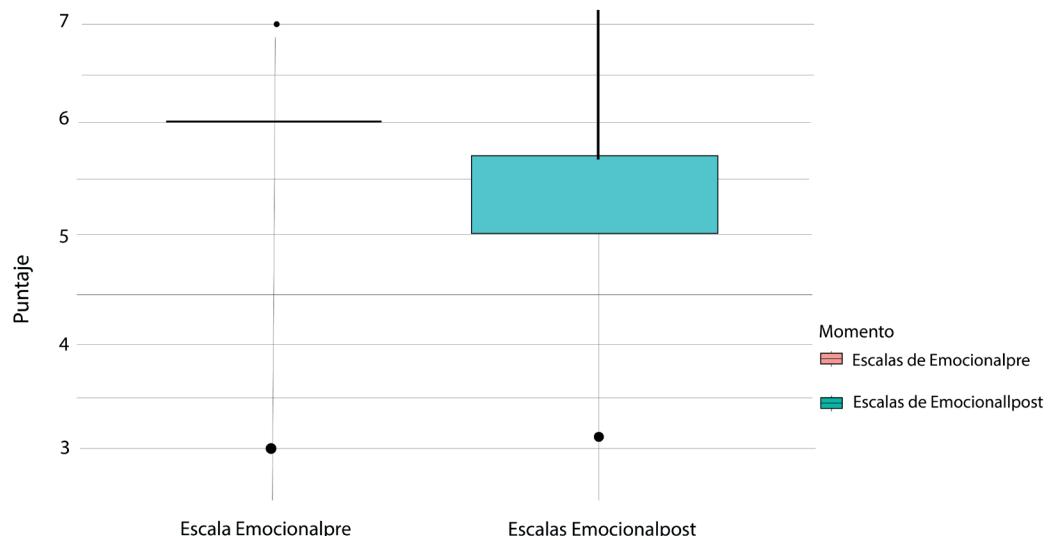
Variable	Media	Varianza	Desv. Estándar	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo
DERS	31.88	77.11	8.78	14.00	25.00	32.00	40.00	46.00
Post-DERS	33.20	103.50	10.17	20.00	25.00	31.00	40.00	57.00

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el Gráfico 1, este resultado es consistente con los hallazgos en la dimensión de síntomas emocionales de la escala SDQ-Cas. Lo que sugiere que, no puede

afirmarse que la intervención haya generado una mejora significativa en las habilidades de regulación emocional.

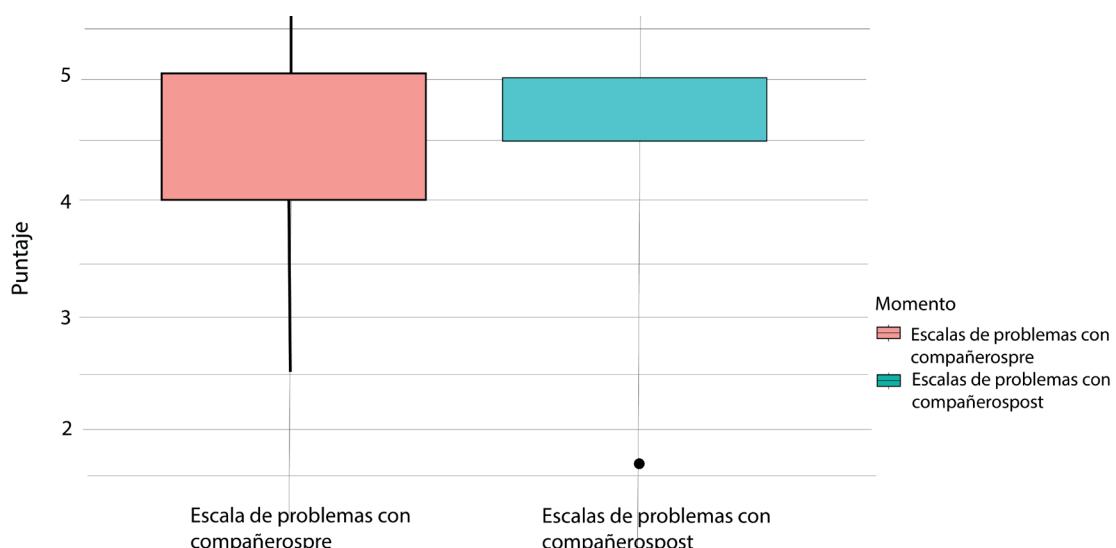
Gráfico 1. Resultados Escala de regulación emocional DERS – E. Comparación de puntajes pre y post-intervención



Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a las dimensiones comportamentales y sociales, se observó que la evaluación de problemas con compañeros (pre vs post), los puntajes no mostraron diferencias estadísticamente significativas, con una diferencia media mínima de -0.15. No obstante, el análisis del gráfico 2, muestra una reducción notable en la variabilidad general después de la intervención, sugiriendo una mayor homogeneidad en los puntajes del grupo.

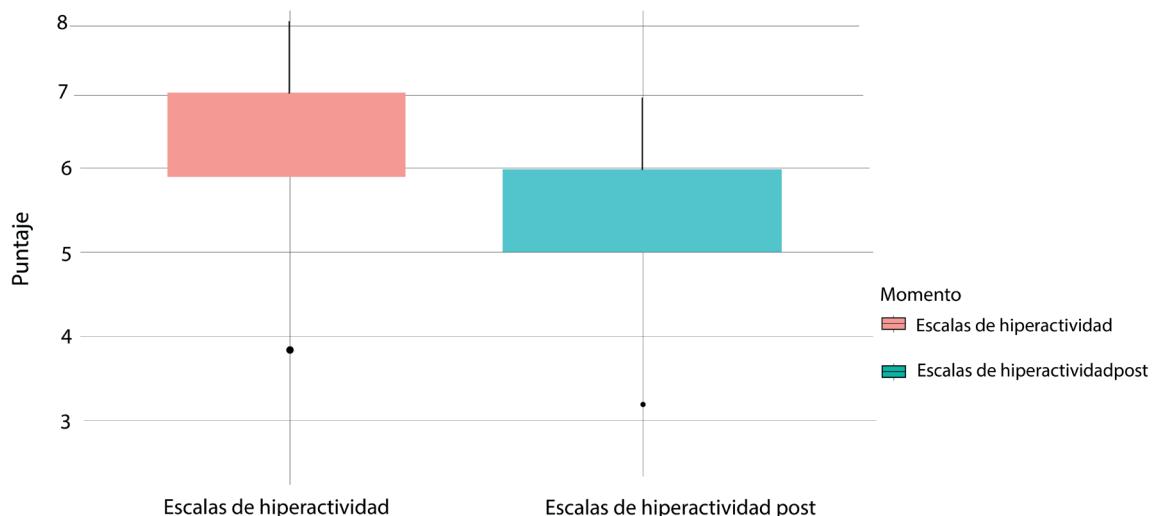
Gráfico 2. Problemas con compañeros de la escala SDQ-Cas. Comparación de puntajes pre y post-intervención



Fuente: Elaboración propia.

En la dimensión de hiperactividad, los resultados mostraron una tendencia consistente hacia la mejora post-intervención, con un p -valor de 0.054. Aunque este valor no alcanzó el nivel de significación estadística convencional ($\alpha = 0.05$), se encontró muy próximo al umbral de significancia, sugiriendo una posible reducción en los niveles de hiperactividad tras la implementación de la intervención.

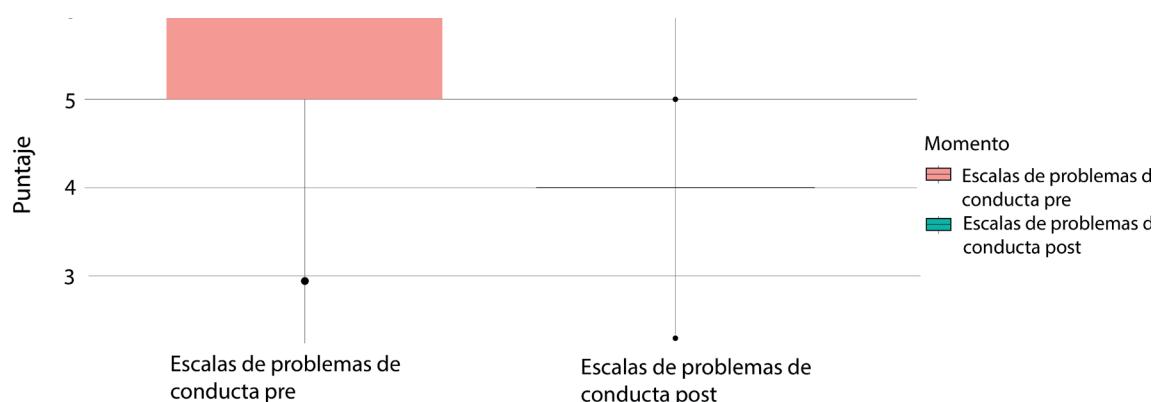
Gráfico 3. Hiperactividad, de la escala SDQ-Cas. Comparación de puntajes pre y post-intervención



Fuente: Elaboración propia.

En los Problemas de conducta, se observó una mejora significativa tras la intervención, con un p -valor de 0.055, situándose muy cerca del umbral estadístico, que indicó una tendencia hacia una diferencia real entre los puntajes pre y post-intervención con un 95% de confianza. Adicionalmente, como se observa en el siguiente Gráfico, se presentó una disminución notable en la variabilidad de los puntajes.

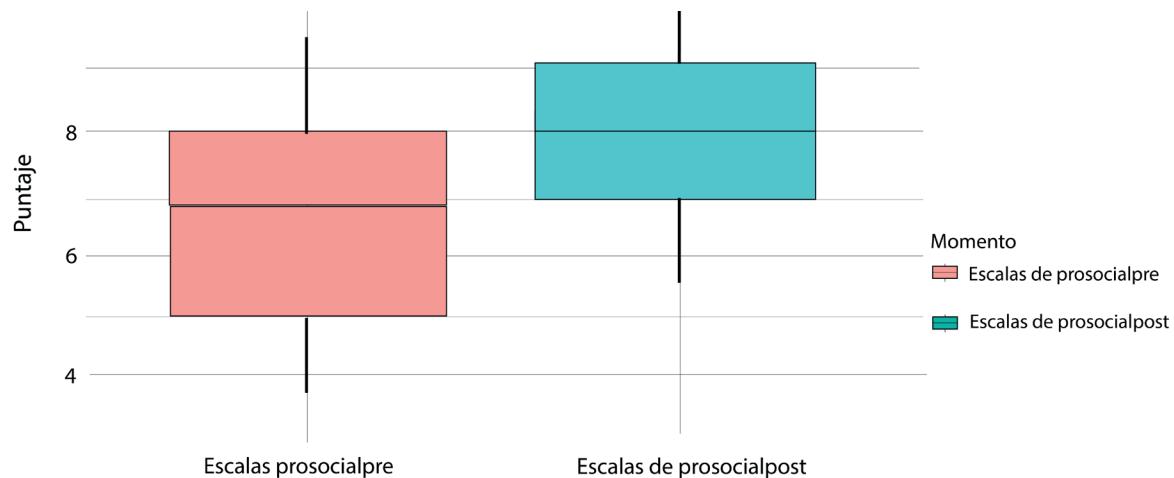
Gráfico 4. Hiperactividad, de la escala SDQ-Cas. Comparación de puntajes pre y post-intervención



Fuente: Elaboración propia.

La evaluación de la conducta prosocial antes y después de la intervención reveló cambios estadísticamente significativos, evidenciando un incremento en los niveles de comportamientos prosociales tras la implementación del programa de intervención basado en *DBT*.

Gráfico 5. *Conducta prosocial, Escala SDQ-Cas. Comparación de puntajes pre y post-intervención.*



Fuente: Elaboración propia.

En el análisis global de dificultades emocionales y conductuales reportadas por los participantes, se observó que la intervención tuvo un impacto positivo significativo en la reducción de estas. Se observó un nivel de evidencia fuerte desde el enfoque paramétrico y un apoyo moderado desde la perspectiva no paramétrica. Este hallazgo se corroboró mediante las representaciones gráficas, donde los valores post-intervención mostraron una reducción clara respecto a los valores pre-intervención.

En general, los hallazgos evidencian un patrón mixto de efectividad de la intervención escolar basada en *DBT*. Si bien no se observaron cambios significativos en las medidas específicas de regulación emocional, los resultados sugieren mejoras esperanzadoras en dimensiones comportamentales y sociales clave. Particularmente relevante es el incremento significativo en la conducta prosocial y la reducción global de dificultades

emocionales y conductuales, lo cual indica que la intervención puede haber fortalecido las habilidades de efectividad interpersonal en los participantes.

Las tendencias observadas en la reducción de hiperactividad y problemas de conducta, aunque no alcanzaron significación estadística convencional, sugieren efectos potenciales que podrían manifestarse con mayor claridad en estudios con muestras más amplias o períodos de seguimiento extendidos. Estos resultados preliminares apoyan la viabilidad de implementar intervenciones basadas en *DBT* en contextos escolares, particularmente para el desarrollo de habilidades sociales y la reducción de dificultades comportamentales en adolescentes.

Discusión

Los resultados obtenidos en el presente estudio ofrecen una perspectiva mixta sobre la efectividad de las intervenciones basadas en

DBT en contextos escolares, mostrando tanto convergencias como divergencias con la evidencia científica previa y el contexto local de Ibagué.

La ausencia de cambios estadísticamente significativos en las medidas de regulación emocional (*DERS-E*) contrasta parcialmente con los hallazgos reportados en estudios previos con poblaciones similares. Chugani et al. (2022) documentaron efectividad preliminar del programa *DBT STEPS-A* para reducir síntomas emocionales y problemas de internalización en estudiantes de secundaria, mientras que el estudio catalán reportó mejoras significativas en variables relacionadas con la regulación emocional en estudiantes de segundo grado de secundaria. De manera similar, la implementación en universitarios mexicanos mostró modificaciones significativas en el puntaje total de la escala *DERS* en subdimensiones específicas como aceptación y metas.

Esta discrepancia podría explicarse por varios factores metodológicos y contextuales. En primer lugar, la edad de los participantes del presente estudio (10-12 años) es considerablemente menor que la de las poblaciones donde se han reportado efectos significativos en regulación emocional, sugiriendo que los beneficios de DBT en esta dimensión podrían manifestarse más claramente en adolescentes de mayor edad, cuando la maduración de las funciones ejecutivas y la autorregulación están más desarrolladas. Adicionalmente, las diferencias en duración e intensidad de las intervenciones, así como las variaciones culturales y socioeconómicas entre las poblaciones estudiadas, podrían influir en la magnitud de los efectos observados.

Los hallazgos más alentadores del pre-

sente estudio se centran en el incremento significativo de la conducta prosocial, resultado que muestra consistencia con la evidencia internacional. El estudio catalán reportó mejoras estadísticamente significativas en conductas prosociales, mientras que la investigación con estudiantes rurales de noveno grado documentó efectividad para la resiliencia social. Estos resultados sugieren que el componente de efectividad interpersonal del programa DBT, que combina habilidades de comunicación asertiva, mantenimiento de relaciones y manejo de conflictos, puede ser particularmente beneficioso para poblaciones preadolescentes.

La mejora en conducta prosocial observada en este estudio es especialmente relevante considerando el contexto local de Ibagué, donde estudios previos han identificado dificultades interpersonales y emocionales en adolescentes escolarizados. Este hallazgo sugiere que las intervenciones DBT podrían abordar de manera efectiva algunas de las necesidades específicas de salud mental identificadas en la población local.

Las tendencias hacia la mejoría observadas en hiperactividad ($p = 0.054$) y problemas de conducta ($p = 0.0545$) son consistentes con el perfil de efectividad reportado en la literatura internacional. Aunque estos valores no alcanzaron significación estadística convencional, su proximidad al umbral de significancia, junto con la reducción global significativa en dificultades emocionales y conductuales, sugiere efectos potenciales que podrían manifestarse con mayor claridad en estudios con muestras más amplias.

La reducción en la variabilidad observada en múltiples dimensiones (problemas con compañeros, problemas de conducta) indica que la intervención no solo puede influir en

los promedios grupales, sino también en la homogeneización de las respuestas, sugiriendo un efecto estabilizador que podría ser clínicamente relevante en contextos educativos.

Los resultados deben interpretarse considerando las características específicas de la población ibaguereña. Estudios locales previos han documentado que la preocupación, somatización y evitación son indicadores prominentes de ansiedad en adolescentes de la ciudad, con mayor afectación en mujeres (Idarraga Soler, Liz Diaz, & Sánchez Ramírez, 2022). Adicionalmente, se ha identificado la necesidad de abordar la depresión y la estabilidad emocional en acciones preventivas (Ovalle-Peña et al., 2017).

En este contexto, los hallazgos del presente estudio sugieren que las intervenciones DBT podrían complementar las estrategias de prevención ya identificadas como necesarias en la región, particularmente en el fortalecimiento de habilidades interpersonales y la reducción de dificultades comportamentales.

Las limitaciones del presente estudio incluyen el tamaño muestral reducido ($n=29$), la edad relativamente temprana de los participantes para algunas de las habilidades DBT más complejas, y la posible necesidad de períodos de seguimiento más extensos para observar cambios en la regulación emocional. Al respecto es importante señalar, que dada la información previa, para el equipo resulto sorpresivo encontrar índices altos en la Escala DERS – E, lo cual muestra altos niveles de desregulación emocional en los estudiantes, que requerirían intervenciones de nivel III, es decir que además del entrenamiento grupal con un menor número de participantes, necesitaban un apoyo adicional individualizado, condiciones que no estaban previstas.

Estudios futuros podrían beneficiarse de diseños longitudinales que permitan evaluar la estabilidad temporal de los efectos observados, así como de la inclusión de medidas complementarias que capturen aspectos específicos del funcionamiento socioemocional relevantes para el contexto cultural local.

Las intervenciones escolares basadas en DBT pueden ser efectivas para mejorar aspectos específicos del funcionamiento socioemocional en preadolescentes, particularmente en el ámbito de la efectividad interpersonal y la reducción de dificultades comportamentales generales. Aunque no se observaron efectos significativos en regulación emocional, los hallazgos apoyan la viabilidad y utilidad potencial de implementar programas DBT adaptados en contextos educativos locales.

Estos resultados tienen implicaciones importantes para el diseño de estrategias preventivas en salud mental escolar en Ibagué, sugiriendo que las intervenciones DBT podrían integrarse efectivamente con otros enfoques para abordar las necesidades específicas de salud mental identificadas en la población adolescente local. La implementación futura podría beneficiarse de adaptaciones culturales específicas y de la integración con estrategias dirigidas a los patrones particulares de ansiedad y dificultades emocionales prevalentes en la región.

Conclusiones

La implementación de la intervención escolar, demostró una efectividad diferencial según las dimensiones evaluadas. Los resultados evidencian que, si bien la intervención no produjo cambios estadísticamente significa-

tivos en las medidas específicas de regulación emocional, sí generó mejoras sustanciales en aspectos relacionados con la efectividad interpersonal y la reducción de dificultades comportamentales generales.

El hallazgo más relevante del estudio corresponde al incremento estadísticamente significativo en la conducta prosocial de los participantes, lo cual sugiere que las habilidades de efectividad interpersonal incluidas en el programa DBT son particularmente beneficiosas para preadolescentes. Este resultado indica que la intervención logró fortalecer competencias fundamentales para el desarrollo socioemocional, como la empatía, la cooperación y las habilidades de comunicación efectiva, aspectos cruciales para el bienestar psicológico y el éxito académico en esta etapa del desarrollo.

Las tendencias observadas hacia la reducción de hiperactividad y problemas de conducta, aunque no alcanzaron significación estadística convencional, sugieren efectos potenciales que podrían manifestarse con mayor claridad en estudios con muestras más amplias o períodos de seguimiento extendidos. La reducción significativa en las dificultades emocionales y conductuales totales refuerza la utilidad del programa para abordar de manera integral los desafíos comportamentales en el contexto escolar.

Los resultados sugieren que la efectividad de las intervenciones DBT puede estar modulada por factores relacionados con el desarrollo de los participantes. La ausencia de cambios significativos en regulación emocional en participantes de 10-12 años, en contraste con los efectos reportados en poblaciones adolescentes de mayor edad, indica que ciertas habilidades DBT podrían

requerir un mayor desarrollo de capacidades cognitivas y de autorregulación para ser completamente efectivas. Esto no invalida la utilidad del programa en preadolescentes, sino que sugiere la necesidad de adaptaciones específicas para esta población.

En el contexto específico de Ibagué, donde estudios previos han identificado problemáticas relacionadas con ansiedad, somatización y necesidades de abordaje de la estabilidad emocional en adolescentes, los resultados de esta intervención ofrecen una alternativa complementaria para las estrategias preventivas en salud mental escolar. La mejora en conducta prosocial y la reducción de dificultades comportamentales generales posicionan a las intervenciones DBT como una herramienta viable para ser integrada en programas de prevención más amplios.

Los hallazgos tienen implicaciones directas para profesionales de la salud mental y educadores interesados en implementar intervenciones basadas en evidencia en contextos escolares. La efectividad demostrada en aspectos interpersonales y comportamentales sugiere que los programas DBT adaptados pueden contribuir significativamente al desarrollo de competencias socioemocionales fundamentales, especialmente cuando se implementan como parte de estrategias preventivas integrales.

Para la práctica clínica en el ámbito de la psiquiatría y salud mental infantojuvenil, estos resultados apoyan la utilidad de incorporar elementos de DBT en intervenciones dirigidas a preadolescentes, particularmente cuando los objetivos terapéuticos incluyen el fortalecimiento de habilidades sociales y la reducción de problemas comportamentales.

Los resultados del presente estudio abren múltiples líneas de investigación que po-

drían enriquecer la comprensión sobre la efectividad de las intervenciones DBT en poblaciones preadolescentes. Es recomendable desarrollar estudios longitudinales que permitan evaluar la estabilidad temporal de los efectos observados, así como investigaciones con muestras más amplias que puedan detectar efectos de menor magnitud, pero potencialmente relevantes desde el punto de vista clínico.

Adicionalmente, se sugiere explorar adaptaciones específicas del programa DBT que consideren las características evolutivas de los preadolescentes y las particularidades culturales del contexto colombiano. La investigación futura también podría beneficiarse de la inclusión de medidas complementarias que capturen aspectos específicos del funcionamiento socioemocional relevantes para el contexto local, así como de diseños que permitan identificar factores moderadores y mediadores de la efectividad de la intervención.

La presente investigación contribuye al cuerpo creciente de evidencia sobre la aplicabilidad y efectividad de las intervenciones DBT en contextos educativos. Si bien no todos los objetivos iniciales se cumplieron completamente, los resultados obtenidos ofrecen información valiosa sobre el potencial y las limitaciones de estas intervenciones en poblaciones preadolescentes.

Los hallazgos refuerzan la importancia de adoptar un enfoque basado en evidencia para la selección e implementación de intervenciones en salud mental escolar, considerando tanto las fortalezas demostradas como las áreas que requieren mayor desarrollo o adaptación. En última instancia, este estudio aporta conocimiento específico para el contexto colombiano y sugiere que las in-

tervenciones DBT, implementadas con las consideraciones apropiadas, pueden constituir una herramienta valiosa para promover el bienestar socioemocional en entornos educativos.

Referencias

- Bautista Hernández, G. (2022). Desregulación emocional y conductas de riesgo en adolescentes colombianos: Una revisión sistemática. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 51(2), 98-107. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2020.07.006>
- Bohórquez-Borda, D. (2022). Desregulación emocional y consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes: Una aproximación desde DBT. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 51(4), 289-297.
- Cabrera Gutiérrez, L., Aya Angarita, N., Cano González, L., Castro Ballén, L. A., González Torres, M., Montealegre Torres, D., ... & Rodríguez Vargas, M. (2020). Regulación emocional y trastornos de conducta en adolescentes infractores. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 16(1), 87-100. <https://doi.org/10.15332/22563067.5771>
- Caqueo-Urízar, A., Urzúa, A., Aragón, D., Charles, C. H., El-Khatib, M., Otu, A., & Radwan, E. (2020). Mental health and the COVID-19 pandemic in Chile. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(5), 521-523. <https://doi.org/10.1037/tra0000753>
- Castaño Ceballos, G., & Valencia Echeverry, J. A. (2022). Efectividad de la Terapia de Aceptación y Compromiso en adolescentes con problemas emocionales: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica*

- con Niños y Adolescentes, 9(1), 45-52. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2022.09.1.6>
- Chugani, C. D., Ghali, M. N., & Brunner, J. (2013). Effectiveness of short term dialectical behavior therapy skills training in college students with cluster B personality disorders. *Journal of College Student Psychotherapy*, 27(4), 323-336. <https://doi.org/10.1080/87568225.2013.824337>
- Crowell, S. E., Beauchaine, T. P., & Linehan, M. M. (2009). A biosocial developmental model of borderline personality: Elaborating and extending Linehan's theory. *Psychological Bulletin*, 135(3), 495-510. <https://doi.org/10.1037/a0015616>
- Dimensión Convivencia Social y Salud Mental - Tolima. (2023). Boletín epidemiológico: Conducta suicida en el departamento del Tolima, semana epidemiológica 20 de 2023. Secretaría de Salud del Tolima.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Echavarría, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006&lng=en
- Flynn, D., Joyce, M., Weihrauch, M., & Corcoran, P. (2021). The implementation and effectiveness of school-based mindfulness and dialectical behaviour therapy interventions: A systematic review. *Mindfulness*, 12(6), 1474-1494. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01627-x>
- Fragoso, R., & Coutiño, B. (2021). Implementación de habilidades DBT en adolescentes mexicanos: Resultados preliminares. *Revista Mexicana de Psicología*, 38(2), 123-135.
- Fruzzetti, A. E., Shenk, C., & Hoffman, P. D. (2005). Family interaction and the development of borderline personality disorder: A transactional model. *Development and Psychopathology*, 17(4), 1007-1030. <https://doi.org/10.1017/S0954579405050479>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Hetrick, S. E., Cox, G. R., Witt, K. G., Bir, J. J., Merrry, S. N., Meader, N., & Manicavasagar, V. (2016). Cognitive behavioural therapy (CBT), third-wave CBT and interpersonal therapy (IPT) based interventions for preventing depression in children and adolescents. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 8, CD003380. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD003380.pub4>
- Idarraga Soler, Y., Liz Diaz, K., & Sánchez Ramírez, L. (2022). Prevalencia de ansiedad en adolescentes escolarizados de Ibagué: Un análisis diferencial por género. *Revista de Salud Mental del Tolima*, 15(2), 78-89.
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2024). Forensis 2023: Datos para la vida - Herramienta para la interpretación, intervención y prevención de

- lesiones de causa externa en Colombia. Centro de Referencia Nacional sobre Violencia.
- Instituto Nacional de Salud Mental. (2024). El cuidado de su salud mental. National Institute of Mental Health. Recuperado de <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/espanol/el-cuidado-de-su-salud-mental/el-cuidado-de-su-salud-mental>
- Kessler, R. C., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Chatterji, S., Lee, S., Ormel, J., ... & Wang, P. S. (2009). The global burden of mental disorders: An update from the WHO World Mental Health (WMH) surveys. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 18(1), 23-33. <https://doi.org/10.1017/S1121189X00001421>
- Ley 1581 de 2012. (2012, octubre 17). Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. Congreso de Colombia.
- Lezama Meneses, O. B., Bonilla Galvis, G., & Gutiérrez Muñoz, F. J. (2021). Desregulación emocional en adolescentes: Una revisión de bases de datos en el contexto colombiano. *Psicogente*, 24(45), 1-18. <https://doi.org/10.17081/psico.24.45.4343>
- Linehan, M. M. (2014). *DBT Skills Training Handouts and Worksheets* (2^a ed.). The Guilford Press.
- Linehan, M. M. (2015). *DBT Skills Training Manual* (2^a ed.). The Guilford Press.
- Marín-Tejeda, M., Robles-García, R., González-Forteza, C., & Andrade-Palos, P. (2012). Propiedades psicométricas de la Escala "Dificultades en la Regulación Emocional" en español (DERS-E) en población adolescente mexicana. *Salud Mental*, 35(6), 521-526.
- Mazza, J., Dexter, E., Miller, A., Rathus, J., & Murphy, H. (2021). Habilidades DBT en escuelas: Entrenamiento de habilidades en resolución de problemas emocionales para adolescentes (1^a ed.). EDULP.
- Mazza, J. J., Dexter-Mazza, E. T., Miller, A. L., Rathus, J. H., & Murphy, H. E. (2016). *DBT Skills in Schools: Skills Training for Emotional Problem Solving for Adolescents (DBT STEPS-A)*. The Guilford Press.
- Miller, A. L., Rathus, J. H., & Linehan, M. M. (2007). *Dialectical Behavior Therapy with Suicidal Adolescents*. The Guilford Press.
- Ministerio de Salud y Protección Social, Colciencias, & Pontificia Universidad Javeriana. (2015). Encuesta Nacional de Salud Mental 2015. Ministerio de Salud y Protección Social.
- Organización Mundial de la Salud. (2021). Comprehensive mental health action plan 2013–2030. World Health Organization.
- Organización Mundial de la Salud. (2024). Mental disorders. Recuperado de <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>
- Outeiral Galiano, J. (2022). Comorbilidad entre desregulación emocional y trastorno por déficit de atención e hiperactividad en adolescentes. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 44(3), 234-241.
- Ovalle-Peña, M., Castro-Zamudio, S., Fiorentino-López, R., Pareja-Galvis, A., Tovar-Cuevas, J. R., & Valencia-López, M. (2017). Depresión y estabilidad emocional en adolescentes del Tolima: Necesidades de abordaje preventivo. *Psychología*, 11(2), 43-54. <https://doi.org/10.21500/19002386.3123>
- Rathus, J. H., & Miller, A. L. (2015). *DBT Skills Manual for Adolescents*. The Guilford Press.
- Rathus, J. H., & Miller, A. L. (2022). *Manual de habilidades DBT para adolescentes* (1^a ed.). EDULP.
- Resolución 8430 de 1993. (1993, octubre 4). Por la cual se establecen las normas científicas,

- técnicas y administrativas para la investigación en salud. Ministerio de Salud. República de Colombia.
- Sabatier, C., Restrepo Cervantes, D., Moreno Torres, M., Hoyos De los Ríos, O., & Palacio Sañudo, J. (2017). Regulación emocional en la adolescencia: Análisis desde la psicología del desarrollo. *Suma Psicológica*, 24(2), 94-104. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.07.002>
- Secretaría de Salud del Tolima. (2024). Boletín epidemiológico semana 50, diciembre 8-14 de 2024: Intento de suicidio en el departamento del Tolima. Secretaría de Salud del Tolima.
- Steinberg, L. (2013). The influence of neuroscience on US Supreme Court decisions about adolescents' criminal culpability. *Nature Reviews Neuroscience*, 14(7), 513-518. <https://doi.org/10.1038/nrn3509>
- Turton, H., Berry, K., Danquah, A., & Pratt, D. (2021). The relationship between emotion dysregulation and suicide ideation and behaviour: A systematic review. *Journal of Affective Disorders Reports*, 5, 100136. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2021.100136>
- UNICEF. (2023). *The State of the World's Children 2021: On My Mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health*. United Nations Children's Fund.
- UNICEF. (2024, mayo 21). "De salud mental sí hablamos": UNICEF Colombia propone abrir una conversación sobre la salud mental de niños, niñas y adolescentes. Centro de prensa UNICEF. <https://www.unicef.org/colombia/comunicados-prensa/de-salud-mental-s%C3%AD-hablamos-unicef-colombia-propone-abrir-una-conversaci%C3%B3n-sobre>
- Weinberg, A., & Klonsky, E. D. (2009). Measurement of emotion dysregulation in adolescents. *Psychological Assessment*, 21(4), 616-621. <https://doi.org/10.1037/a0016669>

Artículos de Estudiantes

El club de tareas, una opción de proyección social que acerca la universidad al entorno



Laura Lizeth Díaz Martínez

ldiazm@ut.edu.co

Estudiante de pregrado, noveno semestre de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima.

Andrés Jamir Campos López

ajcamposl@ut.edu.co

Estudiante de pregrado, noveno semestre de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima.

Catalina Sánchez Trujillo

csanchezt@ut.edu.co

Estudiante de pregrado, noveno semestre de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima.

«Aunque los niños a los que ustedes leen historias no lleguen a ser lectores, ustedes no habrán perdido el tiempo. Les habrán llenado los bolsillos, colmando la maleta con un tesoro de palabras, relatos, imágenes de las que podrán apropiarse para no sentirse perdidos frente a lo que les rodea».

Graciela Montes

Resumen:

El objetivo de este proyecto fue brindar apoyo escolar para reforzar los aprendizajes en lectura y escritura de niños, niñas y jóvenes del barrio El Bosque (Comuna 11, Ibagué). Se empleó una metodología participativa centrada en la lectura de libros álbum y actividades de animación lectora y escritura, desplegada en cinco fases: diagnóstico inicial; ajuste y contextualización de planeaciones; intervención comunitaria general; reajuste por grupos etarios; intervención focalizada. Los resultados muestran avances en la motivación, la expresión oral y la apropiación progresiva de la escritura, así como la pertinencia de estrategias lúdicas y emocionales en contextos desescolarizados. Se concluye que el Club de Tareas constituye una estrategia viable para el fortalecimiento de competencias comunicativas y socioemocionales fuera del aula.

Palabras clave: Club de tareas; libro álbum; educación emocional; lectura; escritura.

Abstract:

The main objective of this project was to provide academic support to reinforce reading and writing skills among children and adolescents in the El Bosque neighborhood (Commune 11, Ibagué). A participatory methodology was used, featuring picture-book readings and reading/writing promotion activities across five phases: initial diagnosis, planning adjustment, general community intervention, age-group readjustment, and targeted intervention. Results indicate increased motivation, improved oral expression and gradual progress in writing; gamified and emotionally oriented stra-

tegies proved effective outside the formal classroom. The Homework Club is a viable model for strengthening communicative and socioemotional competencies in community contexts.

Keywords: homework club; picture book; emotional education; reading; writing.

Introducción:

El presente artículo expone los hallazgos del Club de Tareas, iniciativa adscrita al programa de asesorías en lectura y escritura comunitaria *Leer y escribir con sentido social*¹. El Club fue diseñado para acompañar y fortalecer las dificultades en lectura y escritura de niños, niñas y jóvenes del barrio El Bosque (parte baja), en Ibagué. Este barrio enfrenta dinámicas de riesgo, trabajo infantil informal, deserción escolar y consumo de sustancias psicoactivas, que vulneran el desarrollo integral de la infancia y la adolescencia. El proyecto se implementó desde una perspectiva formativa y profesional, en la cual docentes en formación y el equipo de proyección social buscaron transformar los imaginarios que la población vulnerable tiene sobre la lectura y la escritura. El propósito general fue promover espacios de lectura y escritura que fortalecieran habilidades comunicativas y socioeducativas esenciales para la participación social y comunitaria. El texto se organiza así: primero, la metodología; luego, la contextualización de la comunidad; después, los hallazgos y resultados; y, finalmente, las conclusiones.

¹ El programa Leer y escribir con sentido social es un espacio de acompañamiento comunitario que busca fortalecer las habilidades de lectura y escritura, promoviendo la participación, y la construcción colectiva de conocimiento a través de actividades lúdicas

Metodología:

El barrio El Bosque (parte baja) se encuentra ubicado en la Comuna 11 de Ibagué. Este sector se ha caracterizado por diversas problemáticas sociales, económicas y familiares que afectan la trayectoria escolar de los niños y jóvenes. En consecuencia, algunos de los menores se ven involucrados en contextos de riesgo como el trabajo infantil informal, la deserción escolar, o la exposición a entornos permeados por el consumo de sustancias y otras dinámicas que comprometen su desarrollo integral. De acuerdo con lo anterior, Marcela habitante del barrio expresó en una nota periodística:

“Aquí se utilizan a los niños como ‘mulas urbanas’, ellos no hacen visaje (despertar sospechas), también se ven los llamados ‘campaneros’ que son niños de 10 años más o menos. Ellos se hacen a la entrada del barrio y con un timbrazo de celular avisan cuando van los rayas, (policías)” (El Tiempo, 2008, párr. n.d).

Lo anterior, confirma que la población objeto de estudio es una de las más vulnerables frente a las problemáticas del barrio. La instrumentalización de los niños por parte de redes delictivas no solo expone sus cuerpos a riesgos físicos y psicológicos, también limita su acceso a una infancia digna, al juego, a la educación y al afecto. En ese orden de ideas, el Club de Tareas se convirtió en un espacio seguro donde los niños y niñas pudieron aprender, jugar, compartir con otros y reconocerse como sujetos valiosos, capaces de construir otras formas de habitar su barrio.

El nombre *Club de Tareas* surge como una estrategia que busca romper con los imagi-

narios tradicionales asociados a la escuela y a las tareas académicas obligatorias. Lejos de reproducir las dinámicas escolares convencionales, este espacio propone eliminar las barreras que suelen imponer las instituciones educativas, al ofrecer una experiencia distinta de lectura y escritura en un contexto más libre, cercano y afectivo. Aunque su nombre remite a la palabra “tareas”, estas no hacen alusión a compromisos escolares, sino a las diversas actividades que se desarrollan en cada sesión, orientadas al disfrute, la creatividad y la exploración.

La metodología fue de corte participativo, con espacios de diálogo, escucha activa y actividades prácticas, en la cual los participantes no solo eran receptores, sino actores fundamentales en la construcción del proceso. De igual manera, se incentivó el desarrollo del objetivo general del presente proyecto en brindar apoyo escolar a niños, niñas y jóvenes, para reforzar sus aprendizajes según las necesidades identificadas usando estrategias de animación y promoción de la lectura y escritura. La metodología se llevó a cabo en las siguientes fases: *Fase 1. Diagnóstico inicial, Fase 2. Ajuste y contextualización de planeaciones, Fase 3. Intervención comunitaria general, Fase 4. Reajuste de planeaciones según grupos etarios, Fase 5. Intervención focalizada por grupos etarios.*

Las planeaciones de cada sesión estaban estructuradas en dos momentos fundamentales: el momento de lectura y el momento de desarrollo. En el primero, se realizaba una lectura guiada de un libro álbum previamente seleccionado, con el fin de activar conocimientos previos, promover la comprensión y fomentar la reflexión crítica. Posteriormente, en el momento de desarrollo, los asistentes pasaban a realizar

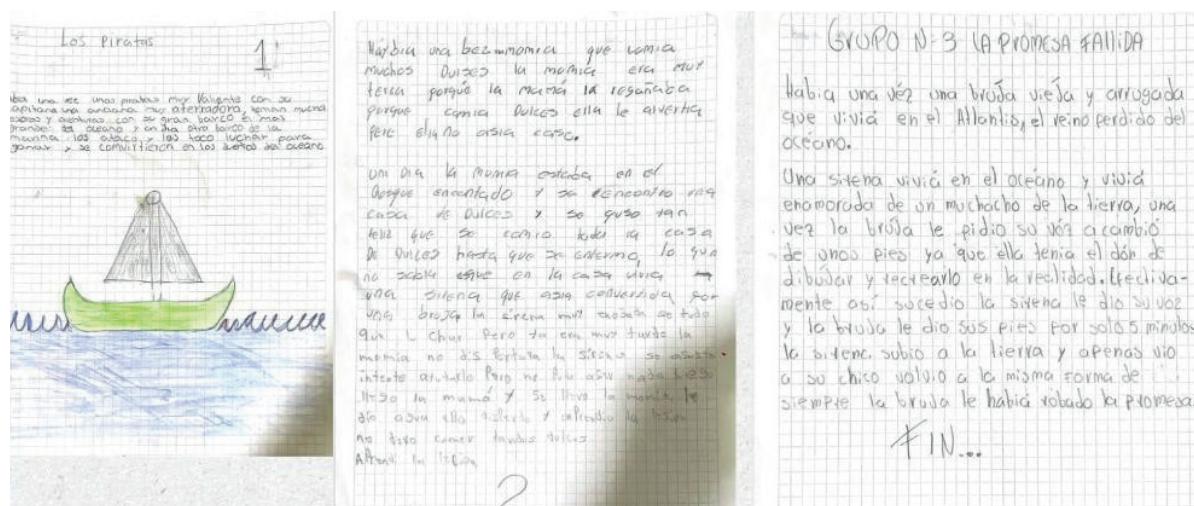
actividades escritas, en las que podían expresar ideas, emociones o interpretaciones del texto, acompañadas de actividades artísticas. Finalmente, se generaba un espacio de socialización, en el cual la comunidad compartía sus producciones con el grupo, para fortalecer la expresión oral, la escucha activa y el reconocimiento de las ideas del otro.

Fase 1. Diagnóstico inicial, en esta fase se identificó los intereses, nivel de desarrollo de las competencias lectoras y aspectos a mejorar con relación a la lectura y la escritura. Para el primer encuentro realizado, se tuvo como participantes a toda la población, estaban presentes niños, niñas y adolescentes de diversas edades. Se realizó la lectura del libro álbum El ladrón de las palabras de Nathalie Minne y una actividad de escritura colaborativa.

En el momento de lectura guiada y colectiva, se constató que muchos de los presentes se sintieron atraídos por las ilustraciones llamativas y por descifrar los mensajes ocultos de las mismas. No obstante, en la actividad de escritura los asistentes debían componer un cuento de manera colectiva, acorde con unos personajes y situaciones específicas.

Se obtuvieron tres cuentos en total, uno por cada grupo, y la mayoría de las narraciones carecían de estructura textual, y aspectos gramaticales en general. También se evidenció que los niños al leer sus producciones en voz alta, presentaban dificultades con la regulación del tono de voz y la pronunciación de algunas palabras, signos de puntuación, entre otras.

Imagen 1. Cuentos elaborados en el primer encuentro



Nota: Ejemplos de cuentos y dibujos elaborados por los estudiantes, donde cada grupo redactó e ilustró su historia ("Los piratas" y "La promesa fallida"). Fuente propia

Es importante agregar que, se evidenció que la mayoría de los niños tenían dificultades para relacionarse de manera respetuosa y empática, presentaban conductas violentas con vocabulario soez. Lo anterior, era latente en niños de todas las edades, no se expresaban adecuadamente para su edad, lo que reflejaba una falta de herramientas para manejar sus emociones y comunicarse de manera asertiva.

Fase 2. Ajuste y contextualización de planeaciones con base en el diagnóstico inicial, y a la luz del objetivo general del proyecto, se adaptaron y mejoraron las posteriores planeaciones según las necesidades identificadas en los participantes. No sólo en relación con las competencias lectoescritoras, sino también, con el fortalecimiento del ámbito emocional y de las habilidades para la convivencia de la población infantil y juvenil. Por tanto, las actividades se diseñaron con transversalidad en la educación emocional para abordar tópicos como el respeto, la empatía, la autorregulación emocional, la autopercepción, el trabajo en equipo, el uso de lenguaje apropiado, entre otros. Todo lo anterior, con el fin de generar espacios seguros de expresión y convivencia.

Para el desarrollo de las actividades, se diseñaron propuestas lúdicas que incluyeron juegos creativos con preguntas de comprensión lectora, elaboración de manualidades, búsquedas del tesoro, urnas y creación de kits emocionales articulados con actividades de escritura creativa, tanto individuales como colectivas (para más referencias dirigirse a anexos) Estas dinámicas buscaban potenciar las competencias lectoras y escritoras y a su vez, promover el desarrollo de habilidades socioemociona-

les, la colaboración entre pares y la participación activa dentro de un entorno significativo y afectivo.

Es preciso señalar el trabajo con el libro álbum considerando que este subgénero posibilita una lectura amplia debido a su relación complementaria entre el texto y la imagen. En este formato, el diseño del libro, los colores, el tamaño de la letra y de las ilustraciones influyen en la historia que se desarrolla y convergen para dar como resultado una obra atractiva e interesante para los lectores.

Según el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2009)

“los libros álbum se presentan como una herramienta valiosa para empezar a convencer a los autodenominados ‘malos lectores’ de que sí pueden disfrutar con la lectura” (p. 24). El libro álbum es una propuesta atractiva para niños, niñas, adolescentes y adultos, ya que permite la oportunidad de reconectar con la literatura.

Desde el primer encuentro, los participantes se sintieron atraídos por el formato innovador del libro álbum, ya que este permitió que todos leyeron; incluso los más pequeños, quienes aún no conocían el código de la lengua escrita, pudieron participar de la lectura a través de la visualización de las imágenes. Con base en los resultados del diagnóstico, se seleccionó un pequeño canon de libros álbum, entre ellos *Camino a casa* (Buitrago & Yockteng, 2011), *Willy el soñador* (Browne, 1999), *Eloísa y los bichos* (Buitrago & Yockteng, 2009), *El corazón y la botella* (Jeffers, 2010), *El árbol rojo* (Tan, 2012) y *El monstruo de colores* (Llenas, 2012),

entre otros títulos.

Al realizar un ejercicio de animación de lectura, es prudente que se generen espacios agradables y seguros para los participantes, en el cual participen activa y voluntariamente de la lectura. En palabras de Restrepo (2022) citando a Yepes (2013) "La animación a la lectura es un acto consciente realizado para producir un acercamiento afectivo e intelectual a un libro concreto, de forma que este contacto produzca una estimación genérica hacia los libros" (p.33). Esta afirmación resalta la importancia de propiciar experiencias lectoras significativas, que vayan más allá de la simple decodificación del texto. En este sentido, cada encuentro debe invitar al disfrute y la exploración de la lectura, con el fin de fortalecer la relación de los participantes con los libros y fomentar una actitud positiva hacia el acto de leer.

Fase 3 Intervención comunitaria general, se planearon los primeros cuatro encuentros actividades para toda la población. En consecuencia, se detectaron ciertas falencias en cómo se desarrollaban las sesiones, puntualmente de logística y organización. En primer lugar, lo relacionado con la atención puesto que, el grupo estaba conformado por personas de diferentes edades que oscilan entre 2 a 17 años en un mismo espacio. En segundo lugar, los recursos que se empleaban para las actividades no eran suficientes para toda la población.

Fase 4. Reajuste de planeaciones según grupos etarios, en vista de las problemáticas expuestas previamente sobre las sesiones destinadas para toda la población. Se decide trabajar con grupos focalizados, organizados en tres rangos de edad: niños

y niñas de 2 a 6 años, de 7 a 11 años y de 12 años en adelante. Cada semana se asignaba un grupo diferente para trabajar, teniendo en cuenta que cada grupo tiene unas habilidades lectoras y escritoras diferentes, al igual que distintos intereses y necesidades. Es prudente aclarar que, la estructura de la planeación: momento de lectura y momento de desarrollo, era el mismo para todos los grupos. Sin embargo, tanto los materiales como los propósitos específicos se adaptaban a las características de la población trabajada en cada jornada.

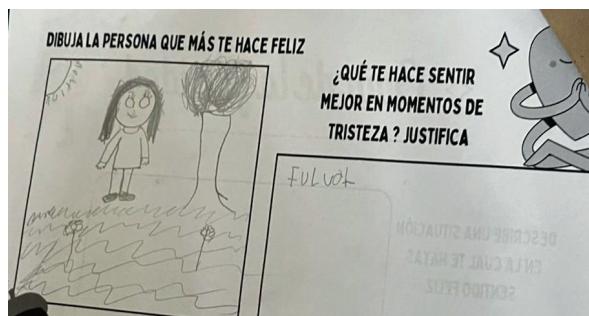
Fase 5. Intervención focalizada por grupos etarios, después de los cambios realizados en cuanto a la población a trabajar, se facilitó la regulación de aspectos tales como: la motivación y la atención. Al ocuparse sólo de un grupo, o en algunas ocasiones de dos a la vez, se lograba dar una atención más personalizada a las necesidades presentes en los participantes. Lo cual favorece la identificación de sus intereses, niveles de participación y formas de interacción, manejo de emociones y cuidado de la expresión oral.

Resultados

En el grupo de 2 a 6 años se identificaron carencias en el desarrollo del lenguaje y de la lectoescritura. Muchos niños presentaron omisiones y sustituciones de fonemas, dificultades en la pronunciación y limitaciones para organizar ideas en oraciones coherentes. Asimismo, mostraron baja conciencia fonológica (no reconocían fonemas consonánticos y vocálicos), lo que condicionó su comprensión lectora. Ante estas dificultades, tendieron a preferir actividades manuales (unir puntos, trazos, colorear) en

lugar de tareas que exigieran habilidades lectoescriturales complejas. Pese a ello, la intervención produjo pequeños avances en curiosidad y acercamiento a la lectura.

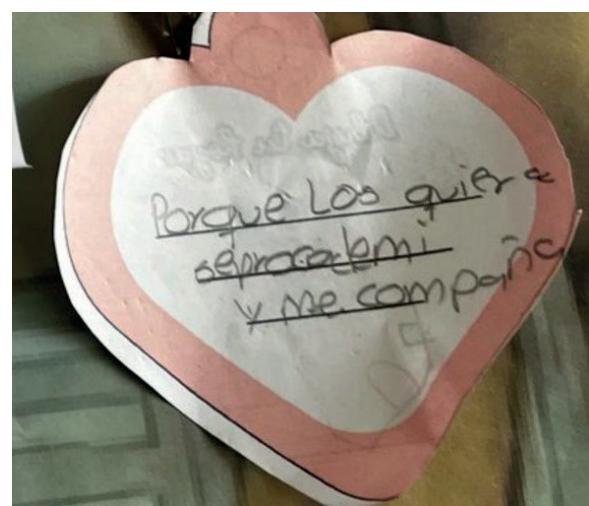
Imagen 2. Redacción y dibujo en actividad “Botiquín de las emociones”



Nota: Dibujo elaborado por una niña en el que representa su lugar feliz; el escrito adjunto presenta un ejemplo de problema de redacción. Fuente propia.

En el grupo de 7 a 11 años se evidenciaron mayores niveles de alfabetización inicial, aunque con notorias falencias en la estructuración de textos.

Imagen 3. Redacción de actividad “camino a casa” encuentro



Nota: Redacción elaborada por un niño en la que expresa por qué quiere a su familia; en el texto se evidencia un problema de redacción. Fuente propia.

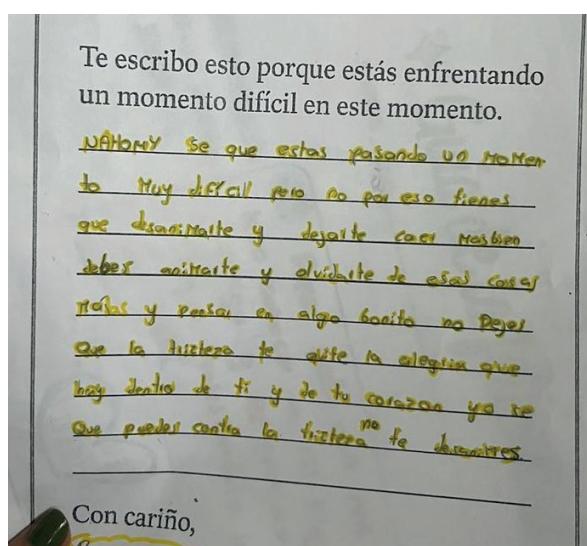
La mayoría podía leer, pero con limitaciones en fluidez, comprensión y autonomía lectora. Algunos participantes de este grupo se encontraban en extraedad escolar, lo que reflejaba trayectorias educativas interrumpidas o irregulares. En cuanto a la escritura, predominaban las oraciones simples, con dificultades para desarrollar ideas secuenciales o coherentes dentro de un mismo texto.

Al presentar actividades de redacción, los integrantes del grupo expresaban deseos de saltar rápidamente a la fase de creación manual, lo que indica una mayor afinidad con lo lúdico y manual que con lo crítico, simbólico o reflexivo. Se evidenció que la escritura era vista como una tarea escolar obligatoria, mientras que la actividad plástica era asumida con entusiasmo y compromiso. En este grupo también se identificó un vacío en el reconocimiento de la escritura como medio de expresión personal (para ellos la escritura no representaba expresión, sino cumplir con una tarea obligatoria). Con el desarrollo de las actividades de promoción y animación de lectura y escritura, se observó mayor apertura hacia la lectura de los libros álbum por su formato ilustrado, lo que permitía establecer puentes entre el texto y sus propias vivencias. Esta población mostraba mayor autonomía que el grupo anterior, pero aún requería acompañamiento cercano para organizar ideas, comprender consignas y mantener el foco en las actividades realizadas en cada encuentro.

El grupo de 12 a 17 años presentó una distribución más diversa en cuanto al dominio de las competencias comunicativas. Algunos participantes eran capaces de redactar párrafos breves con oraciones compuestas e ideas más complejas, mientras que otros aún manifestaban serias dificultades en

la comprensión lectora y en la producción escrita, con oraciones fragmentadas o incoherentes. Una parte considerable de estos adolescentes también se encontraba en condición de extraedad, lo cual afectaba su motivación e implicación con las actividades. Aunque el nivel de alfabetización era superior en comparación con los grupos menores, muchos evitaban tareas prolongadas de lectura o escritura, manifestando ansiedad o frustración. Tal como ocurrió con los grupos anteriores, se evidenció una fuerte inclinación por las actividades manuales, siendo estas asumidas como espacios de expresión y descanso intelectual y emocional. A pesar de las dificultades, algunos adolescentes lograron proyectar reflexiones personales a través de la escritura y mostrar avances en la oralidad, especialmente cuando las actividades estuvieron mediadas por narrativas inspiradoras o ejercicios reflexivos.

Imagen 4. Redacción en la actividad “Botiquín de las emociones”



Nota: Texto escrito por una niña en su botiquín emocional con frases de autoafirmación. Fuente propia.

Ahora bien, es pertinente mencionar los puntos comunes encontrados en los resultados los cuales fueron: La expresión oral ligada a la escucha resultó ser una habilidad en proceso de desarrollo en todos los niveles, aunque más limitada en los grupos menores. La mayoría de los grupos fue posible identificar dificultades para estructurar ideas, mantener la atención, asumir la escritura como una actividad significativa y proyectarse a futuro. En todos los grupos se evidenció una escasa autopercepción positiva: los niños y jóvenes no reconocían sus capacidades, ni se visualizaban en escenarios futuros más allá del presente inmediato. Esta desconexión entre el yo actual y el yo proyectado fue una constante, incluso en los adolescentes.

El trabajo realizado por los docentes en formación fue determinante, pues se transformó la percepción que los participantes tenían sobre la escuela, la lectura y la escritura. Se rompió con la idea que solo se aprende dentro del aula y mediante métodos tradicionales, repetitivos y descontextualizados. También se dejó atrás la concepción de la lectura como una actividad aburrida u obligatoria, dando paso a una experiencia educativa cercana, significativa y conectada con sus vivencias.

Esta transformación se evidenció en actitudes concretas: los niños llegaban felices, preguntaban con entusiasmo qué actividad realizarían, qué materiales utilizarían y cuál era su propósito. Incluso, antes de finalizar cada sesión, ya manifestaban interés por lo que se haría el siguiente sábado. Estas respuestas fueron fruto de una planeación pedagógica cuidadosa, contextualizada y centrada en propuestas lúdicas y desescolarizadas, alejadas de los esquemas tradi-

cionales y mecánicos de enseñanza.

Actividades como el “kit de emociones” y el “proyecto de vida” no solo captaron su atención, sino que les mostraron que aprender tiene sentido y utilidad en su vida cotidiana. Gracias a estas estrategias, muchos niños que al inicio no sabían leer ni escribir lograron expresar sus ideas mediante el dibujo, la oralidad y la creación plástica.

Los docentes en formación no se limitaron a transmitir contenidos: generaron un ambiente de confianza, escucha y afecto, que motivó a los participantes a asistir de forma autónoma y entusiasta. Cada encuentro se convirtió en un espacio transformador, donde el aprendizaje emergía del juego, la exploración y el reconocimiento de sus propias voces.

Conclusión

Los resultados del Club de Tareas indican que intervenciones pedagógicas contextualizadas y desescolarizadas pueden favorecer la promoción de la lectura y la escritura en contextos comunitarios. A pesar de dificultades significativas (baja alfabetización inicial, limitaciones en expresión oral y escrita, escasa proyección personal), la metodología implementada favoreció la apropiación progresiva del lenguaje, el desarrollo de competencias comunicativas y el fortalecimiento de la autoestima y la convivencia. Además, la experiencia renovó la vocación docente de quienes participaron, evidenciando que la acción comunitaria impacta tanto a las poblaciones atendidas como a los formadores.

Finalmente, el contacto directo con la comunidad permitió reconocer y valorar la diversidad que la conforma, muchas veces

invisibilizada en los discursos académicos, y planteó el desafío de adaptar los saberes teóricos y prácticos a un contexto real y significativo. En este sentido, el Club de Tareas se constituye en una estrategia pertinente para superar las barreras del entorno que limitan y excluyen, favoreciendo no solo el fortalecimiento de habilidades académicas, sino también el desarrollo de capacidades humanas como el compromiso, la responsabilidad, la solidaridad, el pensamiento crítico y la autonomía personal.

Anexos

Imagen 5. Actividad *Camino a casa* y *Bolirrana textual*



Imagen 6. Actividad *el Corazón en la botella*



Imagen 7. Actividad sobre el vacío emocional



Imagen 8. Actividad Kit emocional



Imagen 9. Actividad El monstruo de las emociones



Referencias

Ministerio de Educación (Chile). (2009). Ver para leer: Acercándonos al libro álbum. Unidad de Currículum y Evaluación / Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA).

El Tiempo. (2008, 2 de septiembre). El bosque, un barrio con 440 casas es considerado uno de los más peligrosos de Ibagué. El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4497161>

Restrepo, V. M. (2022). Una aproximación a la literatura infantil colombiana desde la animación a la lectura y sus modos de recepción. Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y Escritura, 9(17), 264-285

Tejiendo universidad y comunidad: experiencias y desafíos en mi práctica en extensión universitaria



Maria Alejandra Buitrago Aldana¹
mabuitragoald@ut.edu.co
Estudiante de Ingeniería Agronómica
Facultad de Ingeniería agronómica
Universidad del Tolima

Resumen

La extensión universitaria, reconocida como una de las funciones sustantivas de la educación superior, constituye un puente dinámico entre la academia y la sociedad. Este trabajo presenta una reflexión académica derivada de la práctica profesional realizada en la Dirección de Extensión y Proyección Social de la Universidad del Tolima, estructurada en tres ejes: acompañamiento técnico y logístico, fortalecimiento pedagógico y comunitario, y extensión universitaria como motor de transformación territorial.

A través de estas dimensiones se demuestra que la extensión no debe reducirse a la transferencia unilateral de conocimientos, sino que implica procesos de co-creación, participación activa y construcción colectiva de soluciones. El análisis retoma aportes teóricos de la tradición latinoamericana, que conciben la extensión como un proceso crítico, intercultural y compromi-

tido con el desarrollo sostenible. La experiencia profesional permitió reconocer la relevancia de la planificación, la flexibilidad metodológica y la mediación política en la construcción de vínculos de confianza con las comunidades. En este sentido, la extensión universitaria se configura no solo como un complemento académico, sino como un eje estratégico para fortalecer la formación integral, consolidar el tejido social y contribuir al desarrollo territorial.

Palabras clave: Extensión universitaria; transformación territorial; fortalecimiento comunitario; educación superior .

¹ Estudiante de último semestre de Ingeniería Agronómica en la Universidad del Tolima. Actualmente realiza su pasantía en la Dirección de Extensión y Proyección Social, donde apoya la planeación técnica y logística de actividades académicas, comunitarias y ambientales, orientadas a fortalecer la articulación universidad-territorio con enfoque agronómico y ambiental.

Abstract

University extension, recognized as one of the core functions of higher education, serves as a dynamic bridge between academia and society. This paper presents an academic reflection derived from the professional internship carried out in the Directorate of Extension and Social Outreach at the University of Tolima, structured around three main axes: technical and logistical support, pedagogical and community strengthening, and university extension as a driver of territorial transformation. Through these dimensions, it is demonstrated that extension should not be reduced to a unilateral transfer of knowledge, but rather entails processes of co-creation, active participation, and collective construction of solutions. The analysis draws on theoretical contributions from the Latin American tradition, which conceives extension as a critical, intercultural process committed to sustainable development. The professional experience made it possible to recognize the importance of planning, methodological flexibility, and political mediation in building relationships of trust with communities. In this sense, university extension emerges not merely as an academic complement but as a strategic axis to strengthen comprehensive education, consolidate the social fabric, and contribute to territorial development.

Keywords: University extension; territorial transformation; community strengthening; higher education.

Introducción

La extensión universitaria constituye, junto

con la docencia y la investigación, una de las funciones sustantivas de la educación superior en América Latina. Su relevancia radica en la capacidad de articular el conocimiento académico con las necesidades y dinámicas de los territorios, configurándose como un eje transformador que promueve la inclusión social, el desarrollo sostenible y el fortalecimiento comunitario (Menéndez, 2014). Desde esta perspectiva, la extensión deja de ser un ejercicio periférico para convertirse en un espacio de interacción dialógica entre la universidad y la sociedad, en el que los procesos pedagógicos, técnicos y comunitarios se integran en función de la transformación social.

El debate académico ha subrayado que la extensión universitaria no puede reducirse a un modelo de transferencia unilateral de saberes, sino que debe concebirse como un proceso de co-construcción y praxis crítica. Giménez (2021) advierte que la extensión debe inscribirse en la tradición latinoamericana de la educación popular y la transformación social, heredera de las pedagogías críticas de Medina (2024), en las cuales la universidad aprende y se transforma en interacción con las comunidades. En esa misma línea, Tommasino y Cano (2016) sostiene que cada acción extensionista implica decisiones políticas y éticas sobre el tipo de relación que la institución de educación superior establece con los territorios.

En este contexto, la práctica profesional desarrollada en la Dirección de Extensión y Proyección Social de la Universidad del Tolima constituyó un escenario privilegiado para analizar cómo la extensión se materializa en tres dimensiones complementarias: el acompañamiento técnico y logístico, el fortalecimiento pedagógico y comunitario,

y la extensión como eje de transformación territorial. Estas dimensiones no solo responden a una estructura operativa de los proyectos, sino que reflejan la manera en que la universidad asume su responsabilidad social frente a los desafíos de equidad, inclusión y sostenibilidad.

El acompañamiento técnico y logístico constituye el primer eje de análisis. Lejos de ser un aspecto meramente operativo, este componente garantiza que los procesos de extensión cuenten con las condiciones necesarias para su desarrollo, al integrar la planeación estratégica, la gestión de recursos y la coordinación interinstitucional. Como sostienen Vélez Funes, Martínez, Sansón & Fontaine (2020), la extensión en contextos rurales y comunitarios requiere metodologías participativas que reconozcan tanto los saberes académicos como los conocimientos locales. En este sentido, los componentes técnico y logístico adquieren un carácter pedagógico y político, en la medida en que median entre las expectativas de los actores sociales y las capacidades institucionales.

El segundo eje se centra en el fortalecimiento pedagógico y comunitario, entendido como un proceso que articula la formación integral de los estudiantes con la construcción de ciudadanía en los territorios. Autores como Cassanello, Sánchez y Cano (2022) sostienen que la extensión universitaria debe propiciar una praxis educativa que vincule docencia, investigación y acción comunitaria en función de los desafíos sociales. Esta dimensión reconoce a las comunidades como actores activos en la producción de conocimiento y como protagonistas de la transformación de sus realidades, de acuerdo con el enfoque dialógico propuesto por Menéndez (2014).

Por último, la extensión universitaria como eje de transformación territorial constituye el tercer ámbito de reflexión. La literatura académica demuestra que los proyectos de extensión poseen la capacidad de incidir en las dimensiones socioeconómicas, culturales y ambientales de los territorios. Bastías & Rodríguez (2022) expone cómo los procesos participativos potencian el desarrollo local, mientras que Núñez & Rojas (2023) enfatiza la necesidad de integrar enfoques interculturales que fortalezcan la cohesión social. Asimismo, (Monge Hernández et al. (2019), sostienen que estas experiencias reconfiguran la formación universitaria al convertir a los estudiantes en actores comprometidos con el desarrollo de sus comunidades.

En síntesis, la práctica extensionista desarrollada en la Universidad del Tolima permite reflexionar sobre el papel de la extensión universitaria como una estrategia integral de transformación. A partir del análisis de las tres dimensiones expuestas, este trabajo busca contribuir a la discusión académica en torno a la extensión universitaria, destacando su potencial como puente entre la universidad y la sociedad, así como su valor como espacio donde se configuran nuevas formas de conocimiento, participación y desarrollo territorial.

Acompañamiento técnico y logístico en la extensión universitaria: reflexiones desde la práctica profesional.

La práctica profesional desarrollada en la Dirección de Extensión y Proyección Social de la Universidad del Tolima constituyó una oportunidad para explorar en profundidad

los alcances del acompañamiento técnico y logístico como eje transversal de los procesos de extensión universitaria. Este componente, con frecuencia subestimado en comparación con la docencia o la investigación, representa en realidad un elemento esencial para garantizar la eficacia de las actividades que vinculan a la universidad con el territorio. En este sentido, el acompañamiento técnico y logístico no puede limitarse a tareas meramente operativas; más bien, se configura como un espacio de aprendizaje, de planificación estratégica y de construcción de confianza con los actores sociales involucrados.

El acompañamiento técnico alude a la provisión de herramientas académicas, conocimientos y metodologías que permiten a las comunidades y a los equipos universitarios implementar de manera adecuada las acciones proyectadas. Por su parte, el acompañamiento logístico garantiza que dichas acciones se materialicen mediante la organización eficiente de los recursos humanos, financieros y materiales, favoreciendo la creación de entornos propicios para el desarrollo de iniciativas sociales, culturales, productivas o ambientales. Como afirman Menéndez (2014), la extensión universitaria es un proceso integral que requiere “estructuras organizativas flexibles capaces de responder a la diversidad de contextos sociales” (p. 5). Desde esta perspectiva, el componente logístico no es accesorio, sino constitutivo de la práctica extensionista.

Durante mi experiencia en la Dirección de Extensión y Proyección Social, pude identificar que la planeación técnica y logística estaba directamente vinculada con el éxito de programas como Me Preparo Saber 11, Olimpiadas del Saber, Ecoguardianes, los

mercados campesinos y las ferias de emprendimiento. Cada actividad requería un nivel particular de coordinación: desde la gestión de espacios físicos, materiales de apoyo y equipos tecnológicos, hasta la articulación con docentes, funcionarios institucionales y actores comunitarios. En este punto, el aprendizaje fue doble: por una parte, reconocer la importancia de la gestión eficiente de los recursos; y por otra, comprender que lo técnico y lo logístico no se reducen al cumplimiento de procedimientos, sino que constituyen un ejercicio pedagógico en sí mismos.

Figura 1. Reunión de planeación para actividades de extensión.



Nota: En la fotografía se observa parte del equipo de la Dirección de Extensión y Proyección Social de la Universidad del Tolima durante una jornada de preparación interna para la organización de proyectos comunitarios. Imagen tomada en Ibagué, en junio de 2025.

La literatura académica respalda esta visión ampliada del acompañamiento en la extensión universitaria. Vélez Funes, Martínez, Sansón & Fontaine (2020) sostienen que la extensión universitaria, especialmente en contextos rurales, requiere “una planificación participativa que incorpore

tanto saberes académicos como conocimientos locales" (p. 152). En otras palabras, el acompañamiento técnico se fortalece cuando logra ser sensible a las realidades de los territorios y no se impone como un paquete cerrado de soluciones. De manera similar, investigaciones como la de Batista de los Ríos et al. (2018) afirman que el acompañamiento debe entenderse como una estrategia de mediación en la que lo logístico y lo pedagógico se entrelazan para posibilitar procesos de inclusión social.

En mi práctica, uno de los mayores desafíos consistió en aprender a integrar una mirada intercultural y participativa, mediante la cual se generaron espacios de comunicación con las comunidades para identificar sus necesidades y, de esta manera, orientar las labores logísticas. Por ejemplo, en los mercados campesinos, el éxito de cada evento no dependía únicamente de garantizar carpas, mesas o difusión, sino de la capacidad para articular las expectativas de los productores locales con las condiciones de la universidad y de la comunidad compradora. En este sentido, el componente logístico adquiría un carácter profundamente político, pues implicaba negociar, mediar y construir acuerdos entre distintos actores. Como sostiene Tommasino y Cano (2016), la extensión crítica en América Latina debe asumir que cada decisión técnica es también una decisión política que incide en la manera como la universidad se relaciona con el territorio.

El acompañamiento técnico y logístico también requirió el desarrollo de competencias personales y profesionales relacionadas con la comunicación, la resolución de problemas y la adaptabilidad. Estas habili-

dades resultaron esenciales para enfrentar las contingencias propias del trabajo comunitario, en el que las actividades no siempre se desarrollan conforme a lo planificado. En los procesos pedagógicos con estudiantes de educación media, por ejemplo, fue necesario ajustar de manera constante las metodologías didácticas, preparar materiales alternativos y rediseñar cronogramas sobre la marcha. De acuerdo con Ramírez Urquia et al. (2023), la flexibilidad y la creatividad constituyen competencias clave en la extensión universitaria, dado que permiten mantener la pertinencia de las actividades frente a cambios imprevistos en los contextos de ejecución.

Desarrollo académico: fortalecimiento pedagógico y comunitario

El fortalecimiento pedagógico y comunitario, en el marco de la extensión universitaria, constituye un eje estratégico para garantizar que las universidades no se limiten a la transmisión de conocimientos técnicos o disciplinarios, sino que se comprometan con la transformación social de los territorios en los que se encuentran. Desde una visión integral, este proceso requiere articular metodologías pedagógicas con prácticas de participación comunitaria, generando espacios en los que la producción académica dialogue con las necesidades sociales, culturales y económicas de las comunidades. La extensión, entendida como el tercer pilar de la universidad junto con la docencia y la investigación, se convierte en un medio que fortalece la formación integral del estudiante y, al mismo tiempo, impulsa el desarrollo local y regional (Menéndez, 2014).

Figura 2. Jornada pedagógica en Roncesvalles. Programa “Me Preparo Saber 11”.



Nota: Estudiantes de grado 11 del municipio de Roncesvalles (Tolima) reciben orientación académica en una jornada liderada por la Dirección de Extensión y Proyección Social de la Universidad del Tolima, en el marco del programa Me Preparo Saber 11.

En este sentido, el fortalecimiento pedagógico y comunitario en el marco de la extensión universitaria debe comprenderse como una práctica transformadora que trasciende la mera transferencia de conocimientos, promoviendo, en cambio, procesos de aprendizaje colaborativo, intercultural y situado. De esta manera, se reafirma la función social de la universidad y, al mismo tiempo, se amplían los horizontes de formación académica de los estudiantes.

Diversos estudios coinciden en que la extensión universitaria adquiere sentido en la medida en que establece un vínculo orgánico entre la universidad y la sociedad, fortaleciendo las dinámicas pedagógicas y comunitarias en ambas direcciones. Según Menéndez (2014), este enfoque se fundamenta en la idea de que “la extensión universitaria no puede concebirse como una simple transferencia cultural, sino como un proceso

dialógico en el que la universidad y la sociedad se enriquecen mutuamente” (p. 8). Esta perspectiva reconoce que la pedagogía universitaria debe abrirse a los saberes populares, comunitarios y locales, configurando espacios de intercambio en los que se democratice el conocimiento.

El fortalecimiento pedagógico se manifiesta, por ejemplo, en la incorporación de metodologías participativas y críticas en los programas de extensión. Como afirman Casanello, Sánchez y Cano (2022), la extensión universitaria debe promover proyectos que articulen “docencia, investigación y extensión desde la praxis educativa, en función de las demandas de los territorios” (p. 95). Estas metodologías permiten que los estudiantes fortalezcan competencias ciudadanas, investigativas y de liderazgo comunitario, contribuyendo a su formación integral.

Por otro lado, el fortalecimiento comunitario se manifiesta en la capacidad de los programas de extensión para reconocer las necesidades y potencialidades locales. Investigaciones como la de Bastías & Rodríguez (2022) evidencian que las comunidades no son receptoras pasivas de la acción universitaria, sino actores protagónicos en el diseño y la ejecución de los proyectos. Esto implica que la extensión debe promover procesos de co-creación en los que los saberes académicos dialoguen con las prácticas culturales y productivas de las comunidades, generando impactos sostenibles.

La experiencia de las universidades latinoamericanas demuestra que este fortalecimiento comunitario no solo contribuye a mejorar las condiciones de vida en los territorios, sino que también retroalimenta la labor pedagógica universitaria. En palabras

de Cano Menoni y Castro Vilaboa (2016), “la extensión universitaria, al vincularse con las comunidades, genera transformaciones curriculares y pedagógicas que acercan la formación académica a las problemáticas sociales reales y a los desafíos del desarrollo local” (p. 7). De este modo, la extensión se configura como un puente entre la teoría y la práctica, enriqueciendo tanto la formación universitaria como la acción comunitaria.

Un aspecto central de este fortalecimiento es el reconocimiento de la diversidad cultural y social presente en los territorios. Núñez & Rojas (2023), en un artículo publicado en *Universidades*, subraya que, para que la extensión universitaria sea pertinente, debe incorporar enfoques interculturales que valoren los saberes ancestrales y las prácticas comunitarias. Esto no solo amplía las perspectivas pedagógicas de los estudiantes, sino que también fortalece el tejido social de las comunidades al otorgar legitimidad a sus conocimientos.

La extensión universitaria como eje de transformación territorial

La extensión universitaria, concebida como una de las funciones sustantivas de la educación superior junto con la docencia y la investigación, se configura hoy como un eje fundamental de transformación territorial. En un contexto marcado por las desigualdades sociales, las crisis ambientales y las tensiones inherentes a los procesos de desarrollo, la extensión se presenta como un mecanismo que articula el conocimiento académico con las necesidades de las comunidades. Desde esta perspectiva, la universidad deja de ser un espacio cerrado para asumirse como un agente social que participa

activamente en la construcción de territorios más justos, sostenibles y participativos.

Menéndez (2007) destaca que la extensión universitaria, lejos de reducirse a la difusión cultural o a la transferencia unidireccional de conocimientos, debe comprenderse como un proceso de interacción dinámica que transforma tanto a la universidad como a la sociedad. Esta transformación se manifiesta, entre otras dimensiones, en la capacidad de los proyectos de extensión para incidir en los procesos de desarrollo territorial, promoviendo prácticas de inclusión social, fortalecimiento comunitario y generación de alternativas productivas.

De este modo, la extensión universitaria no constituye simplemente un puente de comunicación entre la academia y la sociedad, sino un eje estructural para la reorganización de las relaciones sociales y productivas en los territorios, fundamentado en principios de equidad, sostenibilidad e interculturalidad.

Uno de los aportes más significativos de la extensión universitaria en el ámbito territorial radica en su capacidad para promover procesos de desarrollo local y regional con un enfoque participativo. Cassanello, Sánchez y Cano (2022), sostienen que la extensión universitaria no puede desvincularse de las dinámicas sociales, pues “constituye un proceso que debe responder a las necesidades del entorno, propiciando una transformación social con base en la praxis educativa” (p. 95). Esto implica que los proyectos de extensión no se diseñen únicamente a partir de intereses académicos, sino también desde diagnósticos territoriales y del diálogo permanente con los actores locales.

Figura 3. Convenio con el Colegio Mariano Meléndro y el programa de Tecnología en Protección y Recuperación de Ecosistemas Forestales.



Nota: En la fotografía, de izquierda a derecha: Andrés Cruz, Lorena Tamayo, Juan Granja, Liliana Acosta, Miguel Díaz y María Alejandra Buitrago, en el marco de la gestión realizada por la Dirección de Extensión y Proyección Social, que permitió articular al Colegio Mariano Meléndro con el programa académico de Tecnología en Protección y Recuperación de Ecosistemas Forestales, fortaleciendo la proyección territorial y comunitaria.

La transformación territorial se manifiesta, en primer lugar, en el ámbito socioeconómico, a través de iniciativas que impulsan procesos productivos sostenibles, generan alternativas de empleo y fomentan la innovación en comunidades tradicionalmente marginadas. En el estudio presentado por Bastías & Rodríguez (2022) se evidencia cómo los programas de extensión en contextos rurales cubanos contribuyeron a la diversificación de las economías locales, articulando el saber científico con las prácticas agroecológicas de las comunidades campesinas. Este tipo de experiencias permite que la universidad aporte soluciones concretas a problemáticas estructurales como la pobreza o el desempleo y, al mismo tiempo, fortalezca la resiliencia territorial.

En segundo lugar, la extensión universitaria incide en el fortalecimiento del tejido social y comunitario. Núñez & Rojas (2023),

sostiene que la extensión debe orientarse hacia enfoques interculturales que reconozcan la pluralidad de saberes presentes en los territorios. Este reconocimiento no solo promueve procesos de inclusión y cohesión social, sino que también empodera a las comunidades al otorgar legitimidad a sus conocimientos. De este modo, la extensión universitaria contribuye a la construcción de identidades territoriales más sólidas y a la consolidación de proyectos comunitarios de largo plazo.

En tercer lugar, la extensión universitaria se constituye en un motor de innovación pedagógica y curricular que incide directamente en la formación de los estudiantes. Monge Hernández, Zlateva Peneva y Boni Aristizábal (2019), señalan que los proyectos de extensión exponen a los estudiantes a realidades sociales complejas que no pueden comprenderse únicamente desde la teoría, lo que permite que la universidad se enriquezca con los desafíos territoriales y reconfigure sus programas de estudio. Esta interacción fortalece la pertinencia social de la educación superior y convierte a los futuros profesionales en actores comprometidos con el desarrollo de sus territorios.

La extensión universitaria también desempeña un papel crucial en la gestión ambiental y en la promoción del desarrollo sostenible. Según Mihura et al. (2021), la universidad, a través de sus programas de extensión, debe contribuir a enfrentar problemáticas ambientales locales como la contaminación, la pérdida de biodiversidad y la gestión del agua. Al involucrar a las comunidades, a los gobiernos locales y a los sectores productivos, los proyectos de extensión fomentan prácticas sostenibles y consolidan una conciencia ambiental co-

lectiva que transforma la relación entre la sociedad y su entorno natural.

Discusión

La discusión sobre la dimensión técnica y logística de la extensión universitaria remite, de manera inevitable, a su valor pedagógico. Medina (2024) había señalado que la educación no consiste en una simple transferencia de conocimientos, sino en un proceso dialógico y problematizador. Trasladado al ámbito de la extensión universitaria, esto implica que incluso las acciones logísticas, como organizar un evento, gestionar recursos o coordinar un grupo, se convierten en oportunidades educativas tanto para el personal universitario como para las comunidades. Mi práctica confirmó esta perspectiva: en cada actividad no solo cumplía una tarea, sino que participaba en un proceso de aprendizaje colectivo que ponía a prueba mi capacidad de escuchar, comprender y actuar en coherencia con las necesidades del territorio.

Ahora bien, el análisis de los textos revisados permite afirmar que el acompañamiento técnico y logístico en la extensión universitaria no es homogéneo en América Latina. Menéndez (2014) advierte que las universidades enfrentan tensiones al momento de institucionalizar la extensión, oscilando entre modelos centrados en la asistencia técnica y otros orientados hacia la transformación social. En este contexto, la experiencia desarrollada en la Universidad del Tolima se aproxima a un modelo híbrido, en el cual lo técnico y lo logístico se articulan con objetivos de inclusión, formación y desarrollo sostenible. Esto se evidenció, particularmente, en las iniciativas

ambientales, donde el componente técnico, asesoría en prácticas agroecológicas y elaboración de materiales educativos, se combinaba con un acompañamiento logístico, organización de jornadas, transporte de insumos y coordinación de actividades.

No obstante, este modelo enfrenta retos significativos. Entre ellos se encuentra la necesidad de consolidar políticas institucionales que reconozcan y valoren el trabajo logístico como parte integral de la extensión universitaria, evitando su invisibilización. Giménez (2021) advierte sobre el riesgo de que la extensión sea percibida como un “servicio accesorio”, en lugar de una función sustantiva de la universidad. Para superar esta visión limitada, resulta fundamental fortalecer la formación de los estudiantes en competencias vinculadas con la gestión y el acompañamiento, así como promover investigaciones que profundicen en el análisis de la dimensión logística de la extensión universitaria.

En términos de discusión cabe preguntarse: ¿qué implicaciones tiene considerar el acompañamiento técnico y logístico como un espacio de aprendizaje y construcción social? En primer lugar, supone reconocer que las universidades no solo transfieren conocimientos, sino que también aprenden desde la práctica misma de organizar, mediar y sostener iniciativas con actores sociales diversos. En segundo lugar, implica valorar que lo logístico no es neutro, sino que comporta decisiones que inciden en las relaciones de poder y en la distribución de beneficios en los territorios. Finalmente, invita a repensar la práctica extensionista como un proceso en el que la eficiencia organizativa se convierte en un medio para alcanzar objetivos superiores: la equidad, la inclusión

y el fortalecimiento comunitario.

Mi experiencia en la práctica profesional reafirmó estas ideas. El acompañamiento técnico y logístico no solo fortaleció mis competencias profesionales, sino que también me permitió comprender la extensión universitaria como un proceso profundamente humano y transformador. Más allá de los resultados inmediatos de los eventos y proyectos, lo verdaderamente valioso fue la posibilidad de participar en espacios de encuentro donde se tejían relaciones de confianza, se compartían aprendizajes y se construían horizontes comunes de transformación. En síntesis, el acompañamiento técnico y logístico se reveló no como una dimensión secundaria, sino como un pilar fundamental de la extensión universitaria, indispensable para articular de manera efectiva el conocimiento académico con las realidades sociales de los territorios.

El fortalecimiento pedagógico y comunitario, como eje de la extensión universitaria, no está exento de tensiones ni de desafíos. Una de las principales dificultades radica en superar la visión asistencialista que históricamente ha caracterizado a algunos programas de extensión, en los cuales la universidad se presenta como portadora de saberes “superiores” destinados a beneficiar a comunidades consideradas carentes. Esta perspectiva vertical limita el potencial transformador de la extensión y reproduce relaciones de poder desiguales.

Superar estas limitaciones exige avanzar hacia modelos de extensión participativos y emancipadores. Gutiérrez (2017), en la Revista Pensamiento Udecino, plantea que la extensión universitaria debe orientarse a “crear comunidades de aprendizaje en las que se diluyan las fronteras entre el conoci-

miento académico y el conocimiento popular” (p. 66). Desde esta perspectiva, el fortalecimiento pedagógico se alcanza no solo en el aula, sino también en el territorio, mediante un diálogo constante con las comunidades.

En este sentido, mi experiencia personal durante la práctica profesional en la Universidad del Tolima, una vez culminado el ciclo de asignaturas y en la recta final de mi formación, me permitió vivenciar de manera directa el valor transformador de la extensión universitaria. Esta etapa no solo me brindó aprendizajes académicos y prácticos, sino que también me posibilitó comprender el mundo desde una perspectiva distinta, más crítica y socialmente comprometida. Haber trabajado con la Dirección de Extensión y Proyección Social me permitió reconocer la importancia de integrar un equipo que actúa con disciplina, responsabilidad y compromiso, cumpliendo las metas propuestas y generando impactos tangibles tanto en el ámbito institucional como en el comunitario.

Sin embargo, uno de los retos fundamentales consiste en garantizar la sostenibilidad de los procesos de fortalecimiento comunitario. Muchos proyectos de extensión alcanzan un alto impacto inicial, pero carecen de continuidad una vez concluyen los períodos académicos o cesan los apoyos institucionales. Como señalan los autores Leal Filho et al. (2023), la extensión universitaria debe consolidarse como una política institucional de largo plazo, respaldada por recursos financieros y humanos estables, que aseguren su permanencia y eficacia en la articulación con las comunidades y en el logro de objetivos de desarrollo sostenible.

De igual manera, resulta imprescindible reflexionar sobre la función pedagógica de

estos procesos en la formación de los estudiantes. Monge Hernández, Zlateva Peneva y Boni Aristizábal (2019), en la revista *Kenosis*, sostienen que los proyectos de extensión propician la formación de profesionales críticos y socialmente responsables, en la medida en que “exponen al estudiante a realidades complejas que no pueden ser comprendidas solo desde la teoría” (p. 102). Esta afirmación adquiere mayor relevancia al considerar que la práctica no solo contribuye al fortalecimiento de las comunidades, sino que también transforma al estudiante, al situarlo frente a desafíos sociales que exigen empatía, compromiso y capacidad de acción.

De este modo, el fortalecimiento pedagógico y comunitario en el marco de la extensión universitaria debe asumirse como un eje esencial para consolidar el papel social de la universidad en América Latina. Esto implica trascender las prácticas asistencialistas y avanzar hacia modelos basados en el diálogo, la participación y la interculturalidad. Asimismo, exige comprender la extensión universitaria no como una actividad complementaria, sino como una función sustantiva que enriquece de manera simultánea la formación académica y el desarrollo comunitario.

A pesar de su enorme potencial transformador, la extensión universitaria enfrenta importantes desafíos para consolidarse como un verdadero eje de transformación territorial. Una de las principales limitaciones radica en la tendencia histórica a concebir la extensión como una actividad marginal o secundaria dentro de la universidad. En numerosos casos, los proyectos de extensión carecen de recursos estables, de reconocimiento institucional y de una articulación efectiva con la investigación y la

docencia, lo que restringe su impacto en los territorios (Cano Menoni y Castro Vilaboa, 2016, p. 12).

Otro desafío relevante consiste en evitar que la extensión universitaria reproduzca esquemas asistencialistas o verticalistas, en los cuales la universidad se posiciona como emisora de conocimientos frente a comunidades consideradas receptoras pasivas. Como advierte Menéndez (2014), esta concepción reduce la extensión a un proceso de transferencia cultural, lo que le hace perder su carácter transformador. Superar esta limitación requiere avanzar hacia modelos de co-construcción del conocimiento en los que universidad y comunidad se reconozcan como actores con saberes igualmente valiosos.

La sostenibilidad de los procesos constituye otro desafío crucial. Muchos proyectos de extensión alcanzan resultados visibles a corto plazo, pero carecen de continuidad debido a la falta de apoyo institucional o a su dependencia de iniciativas estudiantiles de corta duración. Como señala Gutiérrez (2017), el impacto de la extensión universitaria será limitado si no se consolida una política institucional que garantice la permanencia y el seguimiento de los procesos en los territorios.

Finalmente, es fundamental reconocer que la extensión universitaria, como eje de transformación territorial, requiere un enfoque interdisciplinario e interinstitucional. Los problemas sociales y ambientales que afectan a los territorios son complejos y no pueden abordarse desde una sola disciplina. Por ello, resulta necesario que los proyectos de extensión integren diversas áreas del conocimiento y se articulen con actores estatales, privados y comunitarios, con el fin de

construir soluciones sostenibles y de mayor alcance.

En síntesis, la extensión universitaria posee un enorme potencial para consolidarse como motor de transformación territorial, siempre que se conciba como un proceso dialógico, participativo y sostenible. Al vincularse de manera orgánica con las comunidades, la universidad no solo contribuye a la resolución de problemáticas locales, sino que también se transforma a sí misma, fortaleciendo su pertinencia social y su compromiso con la construcción de territorios más equitativos y sostenibles.

Referenciación Bibliográfica

- Bastías, R., & Rodríguez, A. (2022). Extensión universitaria: función orientada al desarrollo regional. *Calidad en la Educación*, (20). <https://doi.org/10.31619/caledu.n20.353>
- Batista de los Ríos, D., Trujillo Balboquín, Y., & Barbán Sarduy, Y. V. (2018). La extensión universitaria y su gestión pedagógica en la universidad cubana. *Revista Conexão UEPG*, 14(1), 8–17. <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v14.i1.0001>
- Cassanello, C., Sánchez, C., & Cano, A. (2022). La extensión universitaria y la formación en educación: articulaciones teóricas y metodológicas desde el campo de las alternativas pedagógicas. *Reflexão e Ação*, 30(3), 92-105. <https://doi.org/10.17058/rea.v30i3.17780>
- Giménez, R. (2021). La extensión universitaria, sentidos y tensiones. *INNOVA UNTREF. Revista Argentina de Ciencia y Tecnología*, (7), 1-15. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/innova/article/view/1392>
- Leal Filho, W., Dibbern, T., Viera Trevisan, L., Cristofoletti, E., Dinis, M. A. P., Matandirrotya, N., Sierra, J., Shulla, K., Buttriss, G., L'Espoir Decosta, P., Mbah, M. F., & Sanni, M. (2023). Mapping universities communities partnerships in the delivery of the Sustainable Development Goals. *Frontiers in Environmental Science*. <https://doi.org/10.3389/fenvs.2023.1246875>
- Núñez, E., & Rojas, R. (2023). La extensión universitaria ante los desafíos de la diversidad y la interculturalidad. *Revista Interfaz*, 2(2), 1–12. <https://doi.org/10.57201/interfaz.2023.2.2.1>
- Medina, N. M. (2024). Prácticas de educación en el marco de la extensión crítica universitaria: una lectura desde las pedagogías críticas latinoamericanas. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 16(1), 1–17. Disponible en: <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/814>
- Menéndez, G. (2014). Desarrollo y conceptualización de la extensión universitaria: Un aporte de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral para el análisis y debate acerca de la Extensión Universitaria. Universidad Nacional del Litoral. https://accionesocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/conceptualizacion_menendez.pdf
- Mihura, J., Imhof, J., & Mines, J. (2021). El Programa Ambiente y Sociedad de la Universidad Nacional del Litoral: 15 años reconstruyendo las relaciones naturaleza-cultura. *Revista de Extensión Universitaria*, 15(2), 45–62. <https://www.redalyc.org/journal/5641/564171941015/>
- Monge Hernández, C., Zlateva Peneva, P., & Boni Aristizábal, A. (2019). Extensión

- universitaria y aprendizaje-servicio. Análisis de dos casos en Sudáfrica y Costa Rica desde el enfoque de las capacidades para el desarrollo humano. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 41(1), 111–137. https://www.redalyc.org/journal/4575/457566118006/457566118006.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Ramírez Urquia, E. A., Mancebo Calzado, M. S., Vinent Mendo, M. B., & Barceló Ferrer, G. (2023). La gestión de la extensión universitaria para el desarrollo de habilidades profesionales. *ULEAM Bahía Magazine*, 4(6), 111–120. https://revistas.uleam.edu.ec/index.php/uleam_bahia_magazine/article/view/304
- Tommasino, H., & Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: Tendencias y controversias. *Universidades*, 67, 7–24. <https://www.redalyc.org/journal/373/37344015003>
- Vélez Funes, C., Martínez, M., Sansón, C., & Fontaine, P. (2020). Educación en contextos rurales: experiencia de articulación entre la Universidad Nacional de Córdoba y el Movimiento Campesino de Córdoba. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 10(13 Jul-Dic), e0015. <https://doi.org/10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0015>

Vivencias de estudiantes en la interacción de cuidado con niños y madres con condiciones especiales



Laura Sofia Brito Álvarez

lsbritoa@ut.edu.co

Estudiante Programa de Enfermería, FCS Universidad del Tolima. Miembro SICNA.

Karen Liseth Bocanegra Barrios

klbocanegra@ut.edu.co

Estudiante Programa de Enfermería, FCS Universidad del Tolima. Miembro SICNA

Angie Daniela Opina Labrador

adospinala@ut.edu.co

Estudiante Programa de Enfermería, FCS Universidad del Tolima. Miembro SICNA.

Laura Marcela Martínez Angulo

lmmartineza@ut.edu.co

Estudiante Programa de Enfermería, FCS Universidad del Tolima. Miembro SICNA.

Juan Pablo Romero Daza

jpromerod@ut.edu.co

Estudiante programa de Medicina, FCS Universidad del Tolima. Miembro SICNA.

María Alejandra Cárdenas Guzmán

macabreragu@ut.edu.co

Estudiante Programa de Enfermería, FCS Universidad del Tolima. Miembro SICNA.

Geraldine Caicedo Luna

gcaicedol@ut.edu.co

Estudiante Programa de Enfermería, FCS Universidad del Tolima. Miembro SICNA.

Lorena Sánchez Rubio

lorenasanchez@ut.edu.co

Profesora asistente Programa de Enfermería, FCS Universidad del Tolima. Coordinadora SICNA

Resumen:

La interacción de cuidado a partir de las vivencias entre estudiantes de enfermería, medicina y madres de niños con condiciones especiales albergados en un hogar de

paso hace visible el cultivo de los valores humanistas y altruistas para la humanización del cuidado. La comprensión de las experiencias de salud y enfermedad del ser

humano por parte de los futuros profesionales de la salud es una estrategia fundamental para promover la humanización en la atención en salud.

Palabras clave: cuidado humanizado, altruismo, estudiantes, medicina, enfermería.

Introducción

El cuidado es un acto altruista y universal que ha contribuido a la supervivencia de la especie humana y por tal razón el hombre como ser social ha reconocido que necesita del otro para sobrevivir.

Cuando cuidamos estamos promoviendo la humanización, entendida como la atención cuidadosa de los seres humanos (atención a sí mismos y a los demás), a través de las relaciones y experiencias en el mundo como seres que formamos parte de un todo en conjunto con la naturaleza. En la relación de cuidado toda nuestra integridad, intacta o quebrada, se hace visible como seres humanos; esto implica una actitud de aceptación incondicional y responsable de las personas tal y como son (Roy, 2019) (Willis et al., 2008).

Los profesionales de la salud tienen una responsabilidad con la sociedad, atender las necesidades en salud de las personas. Para alcanzar este objetivo, además de poseer una sólida y actualizada base de conocimientos disciplinarios para la toma de decisiones que garanticen el bienestar de los sujetos de cuidado en la práctica (Durán de Villalobos, 2001), deben contar con facultades tales como sensibilidad, entrega, ayuda, aceptación y compasión, cualidades fundamentales a la hora de formar enfermeras y médicos sensiblemente competentes para

el cuidado de las personas.

Las vivencias de estudiantes de un semillero de investigación de la facultad de ciencias de la salud, relacionadas con conocer y comprender las experiencias de salud de personas vulnerables en contextos diferentes al ámbito clínico, son fundamentales para sensibilizar y cultivar un sistema de valores altruistas que garanticen una práctica profesional altamente sensible ante las necesidades de los otros.

Desarrollo

La humanización es la aceptación incondicional y responsable de los seres humanos tal y como son. Esta aceptación, según Roy, teórica de enfermería, se basa en la ontología del ser humano, entendido este como un ser relacional, experiencial, valioso, digno de respeto, imperfecto, vulnerable y frágil, capaz de encontrar el bienestar a pesar de las condiciones adversas (Willis et al., 2008).

Es bien conocido que los sistemas de salud con modelos económicos que desvían el propósito de la atención de salud como bien universal al acceso de todos, la tecnificación de los entornos, la subespecialización de la medicina y la importancia exagerada que se le da al conocimiento instrumental llevan a que el profesional de la salud pierda la perspectiva del sujeto de cuidado como un ser integral y holístico, lo que conduce a la fragmentación de la persona y el abandono de sus necesidades (Carlos Ávila-Morales, 2016). Esta preocupante realidad obliga a los académicos a reflexionar sobre la apremiante necesidad del cultivo de valores altruistas y humanistas que fortalezcan a los futuros profesionales frente a los retos de la

vida moderna.

Los valores humanistas, incluidas la bondad, la empatía, la preocupación y el amor por uno mismo y por los demás, surgen del compromiso y la satisfacción de recibir a través de dar, y aportan un sentido a la vida a través de las creencias y las relaciones con otras personas (Watson, 2007).

Desde la teoría y la filosofía de enfermería, el cuidado de la experiencia de salud de las personas es visto como el núcleo de la disciplina. La doctora Jean Watson, en su teoría del Cuidado Humano (Urrea M et al., 2011; Watson, 2008), propone los procesos Caritas (voz latina que significa amor, caridad, valor, afecto, bondad) no solo como guía para la práctica profesional, sino como un esquema disciplinar para la Ciencia del Cuidado. Al trascender los diagnósticos, la enfermedad, el entorno, los conocimientos limitados y cambiantes y la tecnología, los procesos Caritas dejan como núcleo el amor y el cuidado. Relacionar estos procesos Caritas en la reflexión académica, social y personal incentiva al cuidador a explorar como sus talentos y dones pueden traducirse en un cuidado compasivo de uno mismo y del otro, e incluso del planeta.

En medio de los cambios acelerados de las dinámicas de relación humanas actuales, es urgente promover entre los estudiantes el comportamiento ético, la responsabilidad con el sujeto de cuidado, el respeto de la dignidad humana, la aceptación incondicional del otro.

El semillero de investigación para el cuidado de niños y adolescentes (SICNA) de la Facultad de Ciencias de la Salud, conformado por estudiantes de los programas de enfermería y medicina de la Universidad del Tolima, ha promovido el pensamiento

crítico sobre fenómenos de interés para la exploración y estudio, tales como el cuidado humanizado, la atención en salud del binomio madre niño, el cuidado centrado en la familia y el afecto, entre otros.

Uno de estos fenómenos, las experiencias de salud de madres y niños con condiciones especiales (madres de niños prematuros, madres de niños con enfermedad oncológica, niños y adolescentes en tratamiento oncológico) en su entorno real y temporal albergados en un hogar de paso, es objeto de interés para el semillero. Para conocer estas experiencias, los estudiantes tienen un encuentro quincenal con las madres y los niños, un encuentro en el que comparten sus experiencias e historias de vida. La escucha atenta de estas vivencias ha provisto ser una suerte de intervención terapéutica en la que las creencias se fomentan y se respetan como influencias significativas para el mantenimiento de la salud, la promoción de la fe y la esperanza. La lúdica y el empoderamiento de estos sujetos de cuidado son el norte de las actividades propuestas y desarrolladas por los estudiantes; la identificación de sus necesidades es constante.

Conocer las experiencias a través de la interacción con sujetos de cuidado y comprometerse con ellos ha sido definitivo para (i) interpretar la realidad vista desde el otro, (ii) para reconocerse como otro igual y (iii) para buscar estrategias que den respuestas a las necesidades de salud de estas personas.

Estas son apreciaciones de los estudiantes tras la participación constante en este espacio “hogar de paso” que dan muestra de la experiencia, y los valores altruistas y humanistas cultivados a través de interacciones de cuidado.

Tabla 1. Relación de los Procesos caritas (valores altruistas y humanistas) – percepciones de estudiantes de enfermería y medicina de la FCS de la Universidad del Tolima

Procesos caritas Valores altruistas y humanistas	Percepciones de estudiantes
Estar presente y apoyar la expresión de los sentimientos positivos y negativos como una conexión con el espíritu profundo de uno mismo y de la persona a la que se cuida	...es mucho más que un hogar para niños con enfermedad oncológica y madres de prematuros hospitalizados, mucho más que un espacio para el diálogo y crecimiento mutuo, mucho más que risas y sentimientos encontrados, muchísimo más de lo que algún día podría describir...
Practicar el amor bondadoso y la ecuanimidad hacia uno mismo y hacia los demás.	Aquel sábado en el que pise por primera vez este hogar conocí mujeres fuertes, sensibles, inspiradoras todas con historias diferentes y conmovedoras pero reunidas en aquella casa por un mismo motivo: sus hijos. comprendí que no existe en el mundo algo tan poderoso como madres apoyando a otras madres, mujeres que dan soporte a más mujeres, algo tan fuerte como sensible, algo incapaz de olvidar... ellos regalan una sonrisa, a pesar de pasar por tormentas, te dan la mejor versión, sin esperar nada a cambio. Estás personas son especiales, no por su condición sino por la valentía con la que enfrentan el mundo.
Participar en auténticas experiencias de enseñanza-aprendizaje que atiendan a la persona en su totalidad, a su significado; intentar mantenerse dentro del marco de referencia de los demás.	Aunque, no sé puede negar el trasfondo de la situación de este lugar, ante los pocos recursos que se cuenta, se intenta hacer lo posible por ayudar a aquellas personas que no tienen los recursos económicos, tampoco un hogar ni familiares que los hospeden, mientras se realizan los tratamientos para mejorar su salud. Es acá, donde vemos la desigualdad en salud y la poca gestión de diversos agentes políticos que pueden contribuir a mejorar la calidad de vida de estas personas y sus familias.
Desarrollo y mantenimiento de una relación de ayuda-confianza, de cuidado auténtico.	Desde nuestro semillero intentamos realizar actividades no solo educativas y de acompañamiento, sino también en pro de promover el empoderamiento, instruir en actividades que les permitan mejorar su condición de vida y aparte de esto buscamos que más entes visualicen a la fundación y se logren tener recursos financieros para ayudar a más personas que son luz en este mundo de oscuridad.
Cultivar las propias prácticas espirituales; profundizar en la conciencia de sí mismo, ir más allá del "yo del ego".	...ha sido una de las vivencias más enriquecedoras que he tenido en mi desarrollo como profesional y aún más importante como persona. Dicha satisfacción vie-

	<p>ne de la interacción con cada persona que nos podemos encontrar allí, ya que cada una tiene una historia de vida que nos mueve algo en el alma y en la mente, me saca de la comodidad, del privilegio y me pone a pensar ¿En qué puedo yo ayudar? ¿Porque no todos tenemos las mismas comodidades e incluso necesidades básicas satisfechas?</p>
<p>Uso creativo de la presencia de uno mismo y de todas las formas de conocimiento/múltiples formas de ser/ hacer como parte del proceso de cuidado; participación en el arte de las prácticas de cuidado-sanación</p>	<p>Y es que muchas veces, una ayuda va más allá que aquel aporte material que hacemos, es el poder escuchar sus necesidades, dolencias, tener empatía, atender necesidades seguramente emocionales y de salud. Es entonces cuando digo, si, puedo ayudar desde mi profesión, recibiendo además un cúmulo de experiencias y de reflexiones sobre diferentes aspectos sociales, éticos, económicos y emocionales, que están inmersos, pero que muchas veces olvidamos cuando prestamos un cuidado.</p>
<p>Crear un entorno de curación a todos los niveles (físico, no físico, entorno sutil de energía y conciencia donde la integridad, la belleza, el confort, la dignidad y la paz se potencien.</p>	<p>...he tenido la posibilidad de vivir la experiencia de tratar con personas resilientes, que a pesar de las condiciones con las cuales deben de afrontar la vida (que de por sí ya nos pesa a todos), de alguna u otra manera encuentran la forma para saber regalar una sonrisa a quien lo necesita sin saberlo. Me ha llenado el corazón a rebosar, y no lo puedo ocultar; Cada experiencia, relato, anécdota e historia de superación, han esclarecido aquel objetivo por el que me propuse estudiar lo que estudio. No hay nada más gratificante que ayudar a los demás.</p>

Discusión

Para darle sentido a los fenómenos de interés que se quieren estudiar, siempre dirigidos a dar respuestas a las necesidades evidencias en la práctica con el fin fundamental de mejorar el bienestar de las personas en sus experiencias de salud y enfermedad, parte del ejercicio académico de los semilleros es la promoción del pensamiento crítico, el conocimiento de las dinámicas sociales y la comprensión de las experiencias de salud de las personas a través de la integración de la investigación, la práctica y la teoría.

La manera como reconocemos al otro

y reconocemos nuestros sentimientos en relación con sus vivencias es indispensable para comprender el significado y la dignidad de trabajar con seres humanos en el cuidado de sus experiencias en salud. Comprender las experiencias de salud de madres y niños con condiciones especiales albergados en un hogar de paso de la ciudad de Ibagué, planear y brindar estrategias que respondan a las necesidades de estas personas es un primer paso en la formación de profesionales sensibles, compasivos y altruistas. Observar el efecto de estas actua-

ciones nutre al espíritu de todos los involucrados y da sentido a la vida.

Mi compromiso es el de ayudar al otro porque soy el único que puede hacer lo que le corresponde y puede actuar libremente frente a esa responsabilidad. Eso es lo que me acerca a encontrarle sentido a la vida. Emmanuel Levinas (Martos, 2008)

Imagen 1. Logo del Semillero de Investigación para el cuidado de niños y adolescentes SICNA. autor: Juliana Mendoza Sánchez. 2022



Referencias

- Carlos Ávila-Morales, J. (2016). La deshumanización en medicina. Desde la formación al ejercicio profesional. IATREIA, 30(2), 216–229. <https://doi.org/10.17533/udea.iatreia>
- Durán de Villalobos, M. M. (2001). Enfermería: Desarrollo Teórico e investigativo (Proyecto INNOVAR., Ed.; 1st ed.). Universidad Nacional de Colombia.
- Martos, A. A. (2008). Emmanuel Levinas. La filosofía como ética (U. de VALÈNCIA, Ed.; Primera).
- Roy, C. (2019). Nursing Knowledge in the 21st Century: Domain-Derived and Basic Science Practice-Shaped. *Advances in Nursing Science*, 42(1), 28–42. <https://doi.org/10.1097/ANS.0000000000000240>
- Urra M, E., Jana A, A., García V, M., Urra, E., Jana, A., & García, M. (2011). Algunos Aspectos Esenciales Del Pensamiento De Jean Watson Y Su Teoría De Cuidados Transpersonales. *Ciencia y Enfermería*, 17(3), 11–22. <https://doi.org/10.4067/S0717-95532011000300002>
- Watson, J. (2007). Watson's theory of human caring and subjective living experiences: charitable factors/caritas processes as a disciplinary guide to the professional nursing practice. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 16(1), 129–135. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072007000100016>
- Watson, J. (2008). *Nursing: The Philosophy and Science of Caring* (UNIVERSITY PRESS OF COLORADO, Ed.; Rev. ed.). <https://doi.org/10.2307/3424554>
- Willis, D. G., Grace, P. J., & Roy, C. (2008). A central unifying focus for the discipline: Facilitating humanization, meaning, choice, quality of life, and healing in living and dying. *Advances in Nursing Science*, 31(1), 28–40. <https://doi.org/10.1097/01.ANS.0000311534.04059.d9>

Las Zonas de Reserva Campesina (ZRC): alternativas de desarrollo rural para la persistencia campesina



Wilmer Andrés Martínez Rodríguez¹

wamartinezr@ut.edu.co

Estudiante de Maestría en Desarrollo Rural. Grupo Inter-

disciplinario de Estudios Sobre el Territorio Yuma-íma

Facultad de Ciencias Humanas y Artes

Universidad del Tolima

Resumen

El presente ensayo analiza las Zonas de Reserva Campesina (ZRC) como una apuesta alternativa de desarrollo rural desde las organizaciones campesinas en Colombia. En un contexto marcado por la desigualdad en la tenencia de la tierra, la crisis agraria y las consecuencias del modelo neoliberal, las ZRC emergen como una respuesta desde la resistencia social para la construcción de alternativas sostenibles. Basadas en la Ley 160 de 1994, las ZRC permiten a las comunidades campesinas disputar el derecho a la tierra, defender el territorio y consolidar procesos de autonomía desde sus saberes y prácticas locales.

El escrito parte de un análisis crítico sobre la ruralidad, comprendida como un espacio dinámico y complejo, donde coexisten lógicas de subsistencia, integradas con el mercado y las resistencias sociales del campesinado. Desde una perspectiva marxista en

discusión con el postdesarrollo, se destaca la vigencia del campesinado como sujeto político y económico que organiza su vida alrededor de la economía familiar, la asociatividad y algunos desde prácticas agroecológicas. Asimismo, se expresan como desde las ZRC se promueven los medios de vida sostenibles para el fortalecimiento y transformación de la vida del campesinado en lo social, económico, ambiental y cultural, ofreciendo una ruta para el ordenamiento territorial campesino y la justicia social mediante la priorización comunitaria que construye una ruralidad campesina más equitativa y sostenible. También se sopora en la experiencia práctica del Programa Educativo Popular del Alto Magdalena (PEP) como escenario de articulación comunidad – academia en la construcción de las ZRC.

¹ Sociólogo. Maestrante en Desarrollo Rural de la Universidad del Tolima. Investigador del Grupo Yuma-íma – UT.

Palabras clave: Zona de Reserva Campesina (ZRC), ruralidad, desarrollo rural, soberanía y autonomía campesina, medios de vida, PEP.

Abstract

This essay analyzes the Peasant Reserve Zones (ZRC) as an alternative approach to rural development promoted by peasant organizations in Colombia. In a context marked by land tenure inequality, the agrarian crisis, and the consequences of the neoliberal model, the ZRCs emerge as a response from social resistance towards the construction of sustainable alternatives. Based on Law 160 of 1994, ZRCs allow peasant communities to claim their right to land, defend their territories, and strengthen processes of autonomy rooted in their local knowledge and practices.

The paper is grounded in a critical analysis of rurality, understood as a dynamic and complex space where subsistence logics coexist alongside market integration and social resistance by the peasantry. From a Marxist perspective in dialogue with post-development theories, it highlights the relevance of the peasantry as a political and economic subject that organizes its life around family-based economies, associative processes, and in some cases, agroecological practices. Furthermore, it demonstrates how ZRCs promote sustainable livelihoods to strengthen and transform peasant life across social, economic, environmental, and cultural dimensions, offering a pathway for peasant territorial planning and social justice through community-led prioritization that builds a more equitable and sustainable rurality. It also draws on the practical experience of

the Popular Educational Program of Alto Magdalena (PEP) as a space for community-academia articulation in the construction of ZRCs.

Keywords

Peasant Reserve Zone (ZRC), rurality, rural development, peasant sovereignty and autonomy, livelihoods, PEP.

Introducción

La persistente desigualdad en la tenencia de la tierra ha fundamentado la estructura rural colombiana, reproduciendo condiciones de pobreza y exclusión; a esto debe sumársele la perdida de instituciones y políticas económicas para el desarrollo rural, el poco interés por parte de las dirigencias políticas en implementar una reforma agraria que verdaderamente ponga como prioridad a la población de la ruralidad (Rodríguez et al., 2015) y la negligencia a invertir en el campo por la situación del conflicto armado. En este contexto, las Zonas de Reserva Campesina (ZRC) surgen como respuesta desde la organización campesina para el ordenamiento territorial, la defensa del territorio y la construcción de alternativas de desarrollo sostenible. Este ensayo expone cómo las ZRC se constituyen en una estrategia de resistencia y desarrollo frente a los debates contemporáneos sobre ruralidad, sostenibilidad y persistencia campesina, sosteniéndose en autores como: Mora (2007:2008) Forero (2015), Bernstein (2017), Escobar (2014 y 2025), entre otros.

Además de la discusión teórica, este escrito se soporta en el proceso ejecutado en campo por el Programa Educativo Popular

del Alto Magdalena (PEP), suscrito a la oficina de proyección social de la Universidad del Tolima. El programa se ha destacado por acompañar directamente en campo a comunidades campesinas del Tolima, en actividades de fortalecimiento de la ruralidad y la organización social para el mejoramiento de los medios de vida. En lo particular, con las comunidades campesinas de las Zonas de Reserva Campesina de Santa Isabel – Anzoátegui y la Zona de reserva Campesina de Chaparral, el trabajo ha dado como resultado la construcción de: Plan de desarrollo sostenible (PDS) de la Zona de Reserva Campesina de Santa Isabel y Anzoátegui: Una fábrica de agua escondida entre las nubes en el año 2024 y el Plan de desarrollo sostenible de la Zona de Reserva Campesina de Chaparral: Tierra, Vida y Paz en 2025.

Los Planes de Desarrollo Sostenible de las ZRC son documentos claves para la gestión y visión de la ruralidad y el ordenamiento territorial campesino de los territorios. En estos se refleja el trabajo de articulación comunidad – Universidad, en el marco de la construcción de rutas alternativas al desarrollo rural en donde se integra la visión comunitaria del campesinado y los conocimientos técnicos de los actores vinculados al PEP (docentes y estudiantes) que aportan las herramientas teóricas, metodológicas y conceptuales para el fortalecimiento del campesinado en sus acciones sociales, económicas, políticas, ambientales y culturales.

La ruralidad y su complejidad

La ruralidad, históricamente vinculada a lo agrario y la población que vive externa a las grandes urbes, hoy se debe reconocer como un campo heterogéneo, dinámico y en par-

ticular lo rural como un campo inacabado con constante reinterpretaciones y prácticas emergentes (Suárez & Tobasura, 2008). También, Nelson et al. (2021) señala la evolución de definiciones y medidas de ruralidad, recalando que deben ser constantes las reinterpretaciones de la ruralidad, puesto que, una lectura contextual y sistemática de las prácticas de vida en las poblaciones rurales da mayor relevancia para diseñar políticas diferenciadas. En Colombia esta complejidad es evidente, el DANE (2023) revela profundas brechas en educación, salud y condiciones de vida de la población campesina, en particular los habitantes que viven en las áreas más dispersas y donde se presentan simultáneas integraciones en las formas de producción y estrategias de vida, para hacer frente a las desigualdades e incluso al conflicto armado; este último factor, aun latente es de los que afecta directamente la vida de la población rural.

Un ejemplo de esas formas complejas para leer la ruralidad son: las familias campesinas que, como lo expone Forero (2013), han creado adaptaciones exponiendo las prácticas de las economías campesinas familiares en donde se trabaja con fines no capitalistas, producir la parcela y poner la mano de obra familiar para mantener condiciones mínimas de subsistencia y alimentación; y fines capitalistas, como vender su mano de obra en actividades laborales urbanas, como por ejemplo la construcción, para complementar con un salario las condiciones mínimas de existencia o en su defecto tener algo de ingresos para invertir en la tierra o la parcela. Otro ejemplo, son las apuestas asociativas que buscan formas de transformación, modos de recuperación de prácticas productivas, como lo agroecología,

canales de comercialización diferentes a los convencionales del mercado estatal, gestión de infraestructuras para la transformación, destacando así que hoy por hoy la sustentabilidad de la ruralidad no es una condición estrictamente de las instituciones del Estado, las cuales desde la óptica de quien suscribe, persisten en prácticas del desarrollo especialmente para el mercado externo.

Reconocer esta heterogeneidad es vital para fundamentar las Zonas de Reserva Campesina (ZRC) como respuesta contextualizada a necesidades locales, puesto que, las ZRC al ser una figura territorial avalada por la Ley 160 de 1994 en el Sistema Nacional de Reforma Agraria y Desarrollo Rural de Colombia, pasa estrictamente por un proceso de reconocimiento local, impulso popular, organización campesina y en particular visión integral del territorio y la ruralidad; es decir, las comunidades campesinas que apuestan por las zonas como estrategia para mejorar los medios de vida locales y sus condiciones individuales y colectivas, reconocen que están imbricados al desarrollo rural todas las condiciones: sociales, económicas, ambientales y culturales, no se le piensan por separado, precisamente porque no hay una homogeneidad, sino, más bien, una comprensión sistémica y compleja del medio rural que habitan, esto se debe particularmente a la necesidad de estructurar la soberanía y autonomía campesina para la pervivencia y re-existencia digna en el campo.

Desde un punto de vista marxista, ver en las ZRC un escenario de formación político social, económico y del campesinado como clase, podría auspiciar la posibilidad de gestar una nueva cuestión agraria. Harris (1978) fue enfático en señalar que la cuestión

agraria es central para cualquier intento revolucionario en América Latina, entendiendo que para una transformación socialista deben considerarse como pasos: resolver las relaciones sociales de propiedad de la tierra, su vocación en el proceso de producción y las relaciones de clase. Siendo así, se infiere la invitación a considerar el agente campesino como un sujeto de clase que disputa el acceso y control de los medios de producción de cara a las transformaciones de los medios de vida individuales y colectivos. Harris (1978) retoma diferentes posturas de autores marxistas para concluir que en el caso latinoamericano “coexisten formas campesinas de producción con el capitalismo, lo que produce una articulación estructural desigual”. Además, expone que el campesinado en América Latina se ha visto condicionado por la estructura a incorporarse como agente funcional al modo de producción siendo cada vez subordinado y mayoritariamente explotado.

Siendo así, el reto, bajo la lógica marxista demanda entonces superar la condición impuesta del modelo de modernización tecnológica dependientes donde los campesinos se convierten en apéndices de los dueños de las maquinas y dueños de los insumos necesarios para la producción, esta otra forma de ver la ruralidad desde el marxismo puede significar una ruta para la superación de las brechas en las formas de vida y producción rural donde el campesinado, puede ser en articulación con el aparato de Estado tenga control, uso y aprovechamiento de los medios de producción (tierra, tecnología, insumos y saberes especializados) para buscar la soberanía productiva, sin desconocer el contexto local, los saberes populares y el reconocimiento del

territorio para consolidar la autonomía.

Persistencia y transformaciones de las sociedades campesinas

Contrario a las predicciones de desaparición del campesinado, como lo señalaron algunas interpretaciones del marxismo, son diferentes los autores que han señalado cómo el campesino sigue en la resistencia a existir. Estudios como los de Chayanov (1974) quien vislumbra la forma en la cual el campesinado organiza la economía en otras lógicas diferentes a la empresa capitalista, como son la unidad familiar campesina, básicamente para la producción de sostenibilidad y subsistencia familiar; o los análisis de Mora (2007; 2008) y Forero Álvarez (2013) que resaltan la persistencia y resistencia de las de comunidades campesinas en seguir disputando las presiones del capitalismo; gracias a la acumulación de conocimientos locales transferidos de generación en generación, a las estrategias de vida y las prácticas microeconomías de escala que buscan otros escenarios de circulación de capital que beneficien a la población campesina y a la producción familiar demuestra que la persistencia por la vida en la ruralidad se articula con la defensa del territorio como bien común.

Especialmente, señala Mora (2008) los saberes propios sobre el entorno natural y técnicas de producción, fortalece la capacidad de adaptación del campesinado en condiciones ecológicas y de mercado adversas, formando una base para estrategias multifuncionales que garantizan su subsistencia y bienestar (p.126). Es decir que, los hogares campesinos poseen un capital cultural y social relevante, cuya valoración y recono-

cimiento son necesarios para fomentar estrategias sostenibles y respetuosas con los recursos naturales (p.127). Además, el mismo autor expone que para comprender estas adaptaciones debe de comprenderse el concepto de “campesino” como:

“una categoría social y laboral que, según las aproximaciones tradicionales, hace referencia a un trabajador rural que realiza actividades agrícolas o ganaderas en el campo, en espacios que no son urbanos [...] además la producción campesina no funciona como una empresa en sentido estrictamente económico, sino que está orientada al desarrollo del hogar y a la autosuficiencia, combinando actividades de autoconsumo con el intercambio externo. La producción se organiza en torno a un predio familiar, donde diferentes rubros interactúan y se complementan, diferenciándose así de las empresas agrícolas capitalistas que operan con fines mercantiles muy orientados a la ganancia” (Mora, 2008, citando a Wolf, 1971. P.123).

En ese contexto, comprender el campesino es reconocerlo como actor social, político y agente transformador cuya existencia crea formas de producción y estrategias de vida que combinan aspectos económicos, culturales y ambientales, enmarcados en su vida en comunidad que persisten pese a las transformaciones y presiones de la globalización y del mercado. Por ejemplo, la lucha por los ejidos en México descritas por (Schumacher et al., 2019) detalla el principio compartido de exigencia a la tierra, que aunque afectados por la privatización neoliberal, se disputan como eje central el control comunitario de la tierra por parte de familias campesinas o indígenas para hacerla productiva y funcional a la vocación del suelo. Asimismo, las exigencias del Movimiento

de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) por la debida democratización de la tierra para ser trabajada, sobre todo recuperando las grandes concentraciones de tierra en manos de terratenientes, realizar procesos integrales de educación, investigación y fortalecimiento de la organización de base, reconociendo al campesinado como el actor clave en las unidades de producción, que deviene de formas de creación comunitaria y que mediante la participación colectiva y la dinámica asamblearia, procura resolver las necesidades de su territorio (Chaguaceda & Cassio, 2010).

En ese orden de ideas, la persistencia y las trasformaciones de las sociedades campesinas son respuesta a dichas complejidades de las transformaciones de la ruralidad. Desde la mirada crítica se ha manifestado la necesidad de pensar en alternativas al desarrollo que desmarquen la lógica mercantilista que promuevan una transformación integral de la estructura del campo. Dichas alternativas no significan un rechazo al desarrollo, sino que se reconocen como propuestas que surgen desde los propios territorios, desde esas experiencias campesinas o indígenas que están enraizadas en los diferentes contextos históricos, culturales y ambientales (Escobar, 2014).

Siendo así, las zonas de reserva campesina son un campo de reconocimiento de la persistencia, resistencia y re-existencia del campesinado, puesto que buscan otras alternativas de vida y de desarrollo rural. Hablar de “alternativas al desarrollo” es posicionar una apuesta disruptiva, inspirada en el pensamiento decolonial y en las teorías de la autonomía enfatizando la importancia de reconocer los saberes locales como fuente de innovación y resistencia (Gudynas y Acosta, 2011). En lugar de imponer so-

luciones externas, las propuestas alternativas defienden la necesidad de fortalecer las prácticas agroecológicas, los sistemas agroalimentarios autónomos, las redes de economía solidaria y las relaciones que desde la vida rural ya existen entre las comunidades campesinas y la naturaleza (Escobar, 2025 p.608).

Crisis agraria y políticas públicas

La crisis del sector agropecuario colombiano es estructural y marcada por políticas neoliberales y la ausencia de protección efectiva por parte del Estado, esta ha impactado tajantemente la seguridad alimentaria y la sostenibilidad de la vida rural (Rodríguez et al., 2015). La imposición de las políticas del Consenso de Washington, pues, no fue un consenso, sino una imposición unilateral por parte de Estados Unidos, provocó en Colombia el desmantelamiento y erradicación de los aparatos estatales que regulaban servicios básicos, en particular para la asistencia técnica agropecuaria, los precios de insumos productivos y la imposibilidad de configurar un mercado nacional agroalimentario sostenible. La reconfiguración del Estado de cara a la adopción del Consenso de Washington fue convertirse en un catalizador y facilitador del mercado. Dos Santos (2002) argumenta que estas políticas prolongaron la dependencia, subordinando a América Latina como aparato productivo a las necesidades del capital extranjero. Sachs (1996), desde una postura crítica, justifica que el desarrollo se convirtió en un dogma que justificó las intervenciones internacionales tanto en aspectos técnicos, como sociales, sin tener un mínimo tacto o preocupación por las culturas a las facultades de

preservación ambiental.

En el caso de las instituciones agrarias en Colombia como el Incora o el ICA, es evidente que la política de Washington, impactó directamente en el Estado, pues, el debilitamiento de las entidades mencionadas impidió la capacidad estatal para garantizar la soberanía alimentaria, se comenzó a importar más alimentos que podrían producirse en el territorio nacional, a nombre de la apertura económica, y adicionalmente no se logró proteger los derechos de los campesinos, pues la mayor mercantilización del campo, la desregulación de los precios y la pérdida de capacidad de asistencia a la población rural, profundizó los espacios de violencia en la ruralidad.

Los impactos del modelo neoliberal en América Latina, han significado un favorecimiento a los procesos de agroexportación y a los grandes dueños del capital, puesto que dichas políticas impuestas se han enfocado en la promoción de grandes cultivos a escala y han debilitado y segregado la agricultura familiar campesina y, por ende, la economía campesina. Kay (2009) sostiene que este modelo es el que ha profundizado y transformado los cambios en la cultura campesina, desplazando al campesinado hacia las economías informales urbanas y transformando al campesino en un asalariado. Hacia el año 2013, para el caso de Colombia, el Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH, documentó que las políticas neoliberales desde los años noventa, profundizaron las desigualdades en el campo colombiano, desarraigando y deslegitimizando la función social de la tierra como se menciona en la Constitución de 1991, y en complemento impidiendo el principio demandado por las comunidades campesinas

e indígenas la tierra para trabajarla.

Frente a lo anterior, los postulados institucionalistas de Ostrom (2013) sobre la necesidad de comprender una diversidad institucional en las instituciones estatales débiles, como por ejemplo las colombianas, abre las puertas para lo que desde la teoría crítica de Escobar (2005) se sugiere con urgencia, el fortalecimiento de gobernanzas locales como clave para preservar los recursos comunes (la tierra, el agua, los bosques y saberes ancestrales). Desde el enfoque post-desarrollista Escobar (2005) argumenta que los impactos del neoliberalismo no son solo materiales, sino también, culturales y simbólicos; puesto que, disuelven las formas de vida comunitaria. Convirtiendo así, a manera de ejemplo, el problema de la concentración de la tierra en un obstáculo no sólo para el avance económico, sino un problema civilizatorio en los contextos de las comunidades rurales colombianas o latinoamericanas.

En síntesis, las políticas del desarrollo rural en Colombia y en otros contextos de América Latina, se han abordado desde las formulas impuestas como los modelos neoliberales del consenso de Washington. Como se ha ido analizando en el presente texto, mientras no se den las trasformaciones estructurales del campo, que deben partir del reconocimiento de la pluralidad cultural, política, social y económica que caracteriza a Colombia y los países del sur global en su compleja ruralidad, será muy difícil superar las crisis agrarias. Puesto que los efectos de las políticas neoliberales han sido devastadores: desestructuración institucional, abandono al campesinado, mercantilización del territorio, concentración de tierra e imposición del mercado agroexportador que afecta directamente los recur-

sos naturales, como por ejemplo el agua y los bosques.

Frente a esta crisis, las ZRC proponen un modelo de gestión territorial alternativo que prioriza la producción familiar campesina, la soberanía alimentaria y la protección de ecosistemas estratégicos (Ley 160 de 1994). Además, apuestan por implementar la reforma agraria desde la mirada integral, construidas con procesos participativos desde abajo y el fortalecimiento de las capacidades locales, estas resultarán una política pública agraria a largo plazo sostenible y gestada desde abajo, pese a que enfrentan obstáculos de financiación son herramientas en lógica de proceso de largo plazo. Asimismo, existen rutas posibles, autores como Fals Borda (2000) y Escobar (2025), permiten comprender y pensar alternativas desde enfoques críticos, participativos y orientados a la construcción de nuevas formas de gobernanza territorial y promoción de formas diversas que lleven a procesos de postdesarrollo basados en las autonomías de los pueblos, condición hoy en día deseada y urgente y las ZRC entran en dichos argumentos.

Siendo así, repensar la lógica de las políticas públicas de desarrollo rural para superar la crisis, ha de llevar a la tarea de cuestionar sus fundamentos históricos, epistemológicos y su accionar político. Dicha tarea consiste en ir posicionando los pasos para un modelo que priorice la justicia social en el campo, la sostenibilidad y pervivencia ecológica, la soberanía y autonomía de los pueblos para poder decidir sobre sus territorios. Esta sería una ruta para lograr la transformación real del campo, que no sea impuesta, sino construida desde lo colectivo con las comunidades rurales quienes deben ser los

protagonistas de su propio cambio.

Zonas de Reserva Campesina (ZRC) como respuesta organizativa y de resistencia en Colombia y el Tolima

Las ZRC, establecidas por la Ley 160 de 1994, son instrumentos legales que buscan delimitar áreas de especial interés para garantizar el acceso a la tierra y frenar la expansión de la frontera agrícola y potenciar en particular la economía campesina. Adicionalmente, han sido vistas y apropiadas por parte de las comunidades campesinas organizadas en el marco de la búsqueda del ordenamiento territorial campesino y posicionar la autonomía y la soberanía campesina mediante la creación procesos y propuestas organizativas desde el territorio local, como plantea Arjona (2016), las instituciones locales robustas pueden sostener la autonomía civil aún en contextos de conflicto, reforzando la gobernanza campesina.

Referirse a la figura de zonas de reserva campesina implica comprender asuntos complejos de la ruralidad, inicialmente lo relacionado con el ordenamiento territorial colombiano la existencia de la ley de ordenamiento territorial colombiano desde 1997, Ley 388 de ordenamiento territorial, ha significado un avance en la lógica de organizar el territorio colombiano, para un posible impulso social, económico y político. Sin embargo, la tarea del Estado en dicho cumplimiento a la organización del territorio se ha visto inconclusa debido a diferentes aspectos de naturaleza política, como por ejemplo la falta de visión orgánica e integral de transformación territorial por parte de las clases que gobiernan las regiones, municipios y provincias.

Pese a que la Ley 388 se enfoca en la pla-

nificación y gestión del territorio, con el objetivo de promover un desarrollo sostenible y equilibrado del país, los avances en la aplicación de la norma se han enfocado más en los asuntos de la expansión urbana y los usos del suelo, postulando que: “el crecimiento de las ciudades debe ser controlado y planificado de manera adecuada, para evitar la ocupación de áreas de alto riesgo, la degradación ambiental y la pérdida de suelo rural” (Congreso de Colombia, 1997, p.13-14) Además, establece los mecanismos para la protección y conservación de las áreas rurales y de las zonas de interés ambiental, cultural e histórico, la materialización de este mandato sigue siendo una deuda.

A lo anterior se le suma la creación de la Ley 1454 de 2011, o “Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial”, que modifica algunos aspectos de la Ley 388 de 1997 y se enfoca en la promoción del desarrollo rural en Colombia. Esta establece que el ordenamiento territorial debe ser integral e incluir tanto las zonas urbanas como rurales, para promover un desarrollo sostenible y equilibrado del territorio. Exponiendo además que, frente al tema de la expansión urbana, son las autoridades locales las que deben promover la densificación urbana, a través de la utilización de suelo urbano subutilizado y la optimización de la infraestructura existente, antes de considerar la expansión de las áreas urbanas. Además, establece mecanismos para la protección de las zonas de alto valor ecológico y cultural, y promueve la integración de los planes de ordenamiento territorial de las distintas entidades territoriales en relación con la política nacional, regional y local.

Sin embargo, el caso del campo colombiano es complejo, pues, no ha visto una

real aplicación de las normatividades del ordenamiento territorial. La deuda en materia de reforma agraria viene desde el siglo pasado, donde el esfuerzo más significativo en el país se vio en el gobierno de Alfonso López Pumarejo que dejó las bases para la creación de un organismo institucional que impulse la reforma agraria con la idea de la revolución en marcha y la ley 200 (Duran, 2016). Posteriores gobiernos crearon el Incora y después el Incoder², institutos que lograron impactar en la entrega de tierras y parcelas para los campesinos, en especial los colonos y migrantes por la violencia política, pese a ello no hubo avances significativos para la transformación estructural en el ordenamiento del campo, aunque en 1994 se constituye la ley 160 del sistema nacional de reforma agraria, esta no logra implementarse eficientemente en el país.

Fue hasta el periodo de gobierno de Gustavo Petro (2022-2026), que el campo y el ordenamiento del agro se ha visto impactado en aspectos tanto jurídicos como en avances de transformación económica. Principalmente con la reactivación del Sistema Nacional de Reforma Agraria y Desarrollo Rural, consignado en la Ley 160 de 1994, se retoma las banderas para dar solución a la deuda pendiente en materia de desenvolvimiento agrario, garantías para la producción, el acceso a la tierra, el cumplimiento en el acceso a las condiciones sociales mínimas para la vida digna en el campo (salud, educación, vías, servicios públicos); así como, el fortalecimiento y creación de la estructura institucional necesaria para impulsar el campo.³

² Ambos institutos nacionales para la reforma agraria y el desarrollo agrario en Colombia.

Es aquí donde retoman importancia la figura de ordenamiento territorial campesino, Las Zonas de Reserva Campesina (ZRC), las cuales se acobijan desde hace 30 años por un entramado jurídico que había sido poco reconocido por parte de los gobiernos y dirigentes políticos desde el 1994, quienes en la norma mencionada definieron jurídicamente a las Zonas de Reserva Campesina como [...] áreas geográficas delimitadas, que se caracterizan por el predominio de terrenos baldíos, con historia de colonización campesina, historia de organización campesina y presencia de recursos naturales con interés de conservación [...] En donde además, [...] se crea un plan alternativo de desarrollo sostenible, que garantice el derecho al territorio, la tenencia de la tierra y su distribución, titulación de predios, satisfacción de los servicios básicos, impulso de la economía campesina y protección de los recursos naturales [...] (artículos 74 – 89, ley 160 de 1994).

Siendo así, las intenciones de la figura han sido adoptadas por las organizaciones sociales de origen campesino con el fin precisamente instalar las condiciones necesarias para las transformaciones del territorio campesino delimitado, desde los sentires y visiones de las comunidades que se organizan y proponen una mirada desde lo local sobre el desarrollo rural y otras formas de comprender y desenvolver la vida en el campo. Lo anterior, se ha ido materializando desde los inicios del 2000 en una agenda de orden de lucha social y política del campesinado que se ha enfrentado a disputas contra el bloqueo del mismo estado, especial-

mente durante el gobierno del presidente Álvaro Uribe, que prohibió la posibilidad de posicionar ZRC como alternativas para el mejoramiento de las condiciones de vida del campesino.

Dentro de las experiencias sociales relevantes en la lucha por la constitución y formalización de zonas de reserva campesina (ZRC) en Colombia, se destaca el trabajo realizado por la Asociación Nacional de Zonas de Reserva Campesina (ANZORC), también a nivel nacional la Federación Nacional Sindical Unitaria Agropecuaria (FENSUAGRO), así como los procesos de impacto regional impulsados por las organizaciones sociales agrarias como: la Asociación Campesina del Valle del Río Cimitarra (ACVC) en la macro región del sur de Bolívar, el bajo cauca y el nordeste antioqueño. Asimismo, el comité de impulso de zona de reserva campesina en Cabrera- Cundinamarca, en la región del Sumapaz. Además, el proceso realizado por la Asociación Municipal de Colonos del Pato (AMCOP) La región de El Pato-Balsillas zona de colonización del departamento del Caquetá.

Así como a nivel del departamento del Tolima, el impulso al proceso de zonas de reserva campesina encabezado por la Asociación de trabajadores campesinos del Tolima (ASTRACATOL), en la región del sur del Tolima, específicamente en los municipios de Chaparral, San Antonio, Planadas y Rioblanco y hoy en día la Corporación Vivos en el Territorio (CORVITER), que en la zona del sur del Tolima se ha destacado por promover la organización y consolidación del proceso de ZRC Chaparral - San Antonio. En este texto se prestará debida atención a las experiencias de las organizaciones mencionadas, presentando un esbozo particular de sus acciones en el ámbito de la disputa

³ Ver <https://www.minagricultura.gov.co/noticias/Paginas/Gobierno-Petro-reactiv%C3%B3n-Sistema-Nacional-de-Reforma-Agraria.aspx>

social y política que ha generado insumos para la consolidación de las ZRC; al igual que para el fortalecimiento de procesos de organización del campesinado en las diferentes latitudes de la geografía colombiana.

Con base en lo expuesto, se re-afirma en la actualidad la apuesta de organización de Zonas de Reserva Campesina entendiendo que, desde la existencia jurídica de la Ley 160 únicamente entre 1994 y 2022 se conformaron siete ZRC en el país, por medio de las exigencias de las organizaciones campesinas en diferentes latitudes de la geografía colombiana y al cierre del año 2024 se conformaron 18 Zonas de Reserva Campesina en articulación entre las organizaciones campesinas y el Estado. Es de interese del suscrito destacar que, en el Tolima, sólo se ha constituido la Zona de Reserva Campesina de Santa Isabel y Anzoátegui en la zona norte del departamento, pese a qué desde hace una década la apuesta de organización empezó en los municipios del sur del Tolima, específicamente en Chaparral.

Adicionalmente, gracias a la figura se ha dado la implosión de organizaciones sociales de base agraria que apuestan ahora por las ZRC con una nueva mirada de la ruralidad, hoy por hoy las apuestas giran alrededor de reconocer los medios de vida y promover cambios a mediano y largo plazo con el fin de buscar otras apuestas de desarrollo, como, por ejemplo, La Asociación de Mujeres Cafeteras de Santa Isabel - Tolima (ASOMUCASA), La Asociación Agua Campesina en Venecia - Cundinamarca, La empresa comunitaria campesina, Corralito Beneditos Placeres en Chaparral – Tolima, entre otras, que apuestan por las ZRC como ruta de transformación.

En sintonía con estas transformaciones

pueden comprenderse las ZRC como oportunidades para mejoramiento de los medios de vida entiendo que:

“Los medios de vida se definen como las capacidades, recursos y estrategias que las personas emplean para sostenerse y mejorar su bienestar, estando conformados por diversos tipos de capitales como el social, humano, natural, financiero y físico” (Hossain et al., 2024, p. 5).

De igual manera, los capitales actúan como insumos que las comunidades pueden utilizar según diversas estrategias de sustento. Por ejemplo, el capital social se refiere a las redes y relaciones que facilitan el acceso a recursos; el capital humano incluye habilidades, conocimientos (educación) y salud; el natural comprende los recursos ecológicos disponibles; el financiero se relaciona con los recursos económicos y ahorros; y el físico comprende infraestructura y bienes materiales (Hossain et al., 2024, p. 7). En síntesis, la interacción y la gestión de estos componentes (o capitales) permiten comprender cómo las comunidades rurales generan, mantienen y transforman sus medios de vida en diferentes contextos, particularmente destacando la capacidad de agencia de los actores como agentes de cambio, lo cual, resulta indispensable en un proceso de transformación del contexto rural, como por ejemplo en las áreas de Zonas de Reserva Campesina.

Es en este contexto donde el Programa Educativo Popular del Alto Magdalena PEP ha hecho significativos aportes a las Zonas De Reserva Campesina de Santa Isabel – Anzoátegui y Chaparral. Los trabajos realizados mediante acciones participantes

en el marco de las prácticas académicas, sociales y de investigación acción dentro de los campos de trabajo con las comunidades rurales y urbanas ejecutadas por el PEP, han permitido avanzar en el marco de la apropiación social del conocimiento; así como a la construcción endógena y local del mismo, reconociendo que son las y los habitantes del territorio quienes poseen amplias experiencias y saberes que aterrizan la relación entre comunidad – academia, en la tarea aún indispensable conocida como extensión o proyección social desde la Universidad del Tolima.

Dentro del PEP, se ha configurado el uso de la metodología de la acción participante y la investigación desde la comprensión dialéctica, propiciando el encuentro entre aspectos de las teorías desde las distintas ramas de las ciencias sociales y humanas; y, también, la pedagogía de la educación popular buscando el diálogo entre saberes y la construcción de alternativas hacia una mejor sociedad.

A la hora de hablar de metodologías participativas, la literatura llama a revisar lo construido por Fals Borda (1979 – 1986), fundamentalmente en las estrategias de la IAP. Sin embargo, el PEP, desde el punto de vista del suscripto, amplia el hecho de destacar la interacción del saber popular y el medio académico, permitiendo un ejercicio reciproco y situado de gestión del saber y el conocimiento. Además, es deber ser del PEP la implementación de la ruta del aprender-aprendiendo (desde talleres participantes en áreas claves y de interés para una comunidad, por ejemplo problemas del territorio, servicios públicos, derechos humano, etc.), la enseñanza a través de proyectos y las pedagogías dialogantes

logrando que actores sociales de base (líderes, lideresas) expresen la experiencia de su quehacer político, social y cultural como instrumento didáctico que forma a futuro/as profesionales en diversas áreas académicas. Estos últimos, asumirán la responsabilidad social y filosófica (Zuleta, 2009) de retribuir a las comunidades en la democratización de la educación y la construcción de una nueva Colombia.

Por lo anterior, se ha de considerar el PEP, como una propuesta de alta incidencia en la construcción de rutas para avanzar en la tarea de apropiación social del conocimiento y compromiso desde agentes que se mueven en el espectro universitario y las comunidades de base con el ánimo de aportar en acciones sociales y políticas de orden transformador en aspecto cualitativos y cuantitativos de diferentes grupos poblacionales en distintas escalas como una apuesta de largo aliento que está comprometida con las comunidades. En el caso del presente texto, a través del PEP con las zonas de reserva campesina mencionadas se han hecho los diagnósticos, entrevistas, caracterizaciones y reconstrucciones históricas que permiten proyectar a los campesinos en las dimensiones: social, mediante el apoyo al fortalecimiento organizativo de base, político a través de la apertura de rutas de gestión interinstitucional; económica, apoyando la construcción de economía campesina y formas de producción agroecológica; ambiental, reivindicando y practicando el ordenamiento y protección del agua; y cultural recuperando mediante el arte la dimensión cultural del campesinado como sujeto histórico.

Tabla 1. Impactos posibles de las ZRC a las dimensiones clave del desarrollo rural y los medios de vida.

Dimensión	Problemática Identificada	Respuesta de las ZRC
Social (capital social y humano en medios de vida)	<i>Desigualdad en acceso a derechos básicos (salud, educación).</i>	Fortalecimiento de la organización social y la gobernanza local. Aumento del capital social y potencialidades del capital humano.
Social (capital social y humano en medios de vida) Económica (capital financiero en medios de vida)	<i>Baja productividad y vulnerabilidad ante el mercado.</i>	Promoción de la economía familiar campesina y microeconomías de escala. Aumento de posibilidades de capital financiero y recursos para la sostenibilidad y mejoramiento de condiciones de vida.
Ecológica (Capital físico y natural en medios de vida)	<i>Degradación ambiental por prácticas extractivas que dañan el suelo y alteran los ecosistemas para la producción de alimentos sanos.</i>	Implementación de prácticas agroecológicas y conservación de ecosistemas. Aumento de las potencialidades de la tierra y usos del suelo. Cambio y acceso a las infraestructuras productivas. Mejoramiento de la salud por medio de alimentos más sanos y preservación de la naturaleza para la pervivencia de la comunidad.

Fuente: Elaboración propia con base a trabajo de campo y teoría de los medios de vida.

Conclusiones

Con base en todo lo expresado, se puede señalar que las Zonas de Reserva Campesina (ZRC) se consolidan como una propuesta alternativa desde el territorio, con una fuerza jurídica y política que permite reconfigurar los debates sobre el desarrollo rural y la ruralidad en Colombia. Frente a un modelo de desarrollo y una cuestión agraria impuesta a las lógicas del capital transnacional, la acu-

mulación por despojo y la concentración de la tierra. Las ZRC emergen como espacios de resistencia, defensa territorial y construcción de alternativas al desarrollo desde lo campesino. Como lo ha señalado Escobar (2014), pensar alternativas al desarrollo implica desplazar las categorías dominantes y posicionar las propuestas que surgen desde los propios saberes, prácticas e historicida-

des de los territorios en su pluriversidad.

Además, las ZRC permiten una lectura compleja y contextualizada de aspectos de la ruralidad, resaltando que los contextos agrarios siguen estando en el centro del debate político y social. Como lo plantea Suarez y Tobasura (2008), la ruralidad es un campo inacabado, dinámico y de constante reinterpretación. Igualmente, las ZRC articulan la lucha por la tierra, fortalecen procesos de base en búsqueda de la soberanía alimentaria y proyectan un horizonte de sostenibilidad desde las prácticas de vida campesinas. Es decir, la posibilidad que tienen los campesinos de combinar estrategias productivas de subsistencia con iniciativas asociativas, agroecológicas y organización comunitaria evidencia un potencial para transformar medios de vida rurales como lo proponen Forero (2013) y Mora (2008) es una visión integrada a las ZRC.

Desde una mirada crítica, las ZRC permiten para los campesinos enfrentar las consecuencias estructurales de las políticas neoliberales impuestas en Colombia, las cuales han debilitado la institucionalidad rural, precarizando las condiciones de vida de las comunidades campesinas y en general la población de la ruralidad, puesto que mercantilizan el territorio como lo expusen (Rodríguez et al., 2015; Dos Santo, 2002; Sach, 1996) Y, como lo expuso Kay (2009), es el modelo agroexportador promovido por políticas neoliberales el que ha desplazado al campesinado de su rol productivo y cultural, convirtiéndolo en fuerza de trabajo subordinada. En contraste con esto, las ZRC revitalizan y reorientan la función social de la tierra y propone rutas para la autonomía y soberanía en el territorio.

También, la relevancia de las ZRC puede

entenderse desde la teoría de los medios de vida sostenibles, que reconocen la interacción entre capitales sociales, humanos, naturales, físicos y financiero como bases para sostener un bienestar comunitario (Hossain et al., 2024). Al fortalecer la organización campesina, promover las prácticas agroecológicas y facilitar el acceso a la tierra y a infraestructura y tecnología para la producción, en las ZRC actúan esos capitales, impulsando una mejora integral de las condiciones de vida en el campo, aclarando que son apuesta al media y largo plazo. En sintonía con lo anterior, son también una apuesta de soberanía productiva, por el arraigo cultural y por el derecho a decidir sobre qué se quiere para el territorio.

Por último, repensar las políticas públicas de desarrollo rural implica, cuestionar sus fundamentos históricos y enfoques epistemológicos. La transformación que requiere el campo colombiano debe reconocer al campesino como sujeto político y constructor de alternativas y no como objeto de asistencia estatal. Como yo lo han planteado Escobar (2005, 2025) y Fals Borda (2000), solo desde una perspectiva que articule la justicia social, la autonomía y la participación comunitaria será posible superar la crisis civilizatoria que atraviesa el mundo rural. En esa dirección, las ZRC deben consolidarse como una política estructural de largo plazo, con mirada integral y política económica, garantizando su implementación efectiva y directa mediante planes, programas y proyecto con la participación prioritaria de las comunidades.

Apostar por las Zonas de Reserva Campesina, es proyectar la vida digna en el campo, construyendo democracia desde abajo y por la transformación del modelo rural

convencional. No se trata de reproducir fórmulas del desarrollo hegemónico, sino, más bien, de consolidar apuestas individuales y colectivas que permitan una verdadera defensa del territorio, soberanía alimentaria y justicia social en búsqueda de unas formas de vida más equitativas, sustentables y plurales en el país. Por eso la importancia que aportan apuestas como el PEP en la apuesta por aportar a consolidar estas transformaciones desde los territorios en la articulación comunidad – academia.

Referencias bibliográficas

- Arjona, A. (2016). *Instituciones, resistencia civil y el orden social en tiempos de guerra*. Universidad de Miami.
- Bernstein, H. (2017). Change and persistence in the agrarian question: The future of peasant societies. *Journal of Agrarian Change*.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *La política de reforma agraria y tierras en Colombia*
- Chaguaceda, Armando, & Brancaleone, Cassio. (2010). El movimiento de los trabajadores rurales sin tierra (MST) hoy: desafíos de la izquierda social brasileña. *Argumentos* (México, D.F.), 23(62), 263-279. Recuperado en 25 de junio de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100012&lng=es&tlng=es.
- Chayanov, A (1974) *La organización de la unidad económica campesina*. Ediciones Nueva Visión SAIC
- Comité de Impulso de la Zona de Reserva Campesina de Chaparral: *Tierra, Vida y Paz*. (2024). Plan de desarrollo sostenible de la Zona de Reserva Campesina Chaparral: *Tierra, Vida y Paz* [Documento comunitario inédito].
- Comité de Impulso de la Zona de Reserva Campesina Santa Isabel – Anzoátegui. (2024). Plan de desarrollo sostenible de la Zona de Reserva Campesina Santa Isabel – Anzoátegui: Una fábrica de agua escondida entre las nubes. [Documento comunitario inédito].
- Congreso de Colombia (1997) Ley 388 de Ordenamiento Territorial. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=339>
- Congreso de Colombia (2011) Ley 1454 o Ley orgánica de ordenamiento territorial LOOT. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=43210>
- DANE (2023). Caracterización sociodemográfica del campesinado colombiano. CASEN.
- Dos Santos, T. (2002). *Teoría de la dependencia: Balances y perspectivas*. Plaza Janés.
- Duran, M (2016) De la revolución en marcha al MRL estudio de caso: reivindicaciones de la revolución en marcha en la construcción de la política agraria del MRL. Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario editores.
- Escobar, A (2025) *Hilos del pensamiento crítico: cultura, ecología, posdesarrollo, pluriverso y transiciones, antología esencial*. Siglo Editorial. CLACSO
- Escobar, A. (2005). "El postdesarrollo como concepto y práctica social". En *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*. UCV.
- Escobar, A. (2014) *La invención del desarrollo*. Universidad del Cauca

- Fals Borda, O. (2000). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. En Análisis Político.
- Fals Borda, Orlando. 1979. Historia doble de la Costa: Tomo 1, Mompox y Loba Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Fals Borda, Orlando. 1986. Retorno a la tierra: Historia doble de la Costa (tomo 4). Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Forero Álvarez, J. (2013). La economía de la producción agrícola familiar. Cuadernos de Desarrollo Rural, 10(70), 27–45.
- Gudynas, E. y Acosta, A. (2011). La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. Utopía y Praxis Latinoamericana, 16 (53), 71-83.
- Harris, R. L. (1984). El marxismo y la cuestión agraria en América Latina (K. Michejda, Trad.). Investigación Económica, 44(169), 105–136. (Trabajo original publicado en Latin American Perspectives, 1978, 5).
- Hossain MA, Hasan MT, Hoque MK, Huq H. (2024). Changes in livelihood assets due to the intervention of a development project: A case study at Khutamara Union, Bangladesh. Journal of Infrastructure, Policy and Development. 8(6): 4180. <https://doi.org/10.24294/jipd.v8i6.4180>
- Kay, C. (2009). Estudios rurales en América Latina en el periodo de globalización neoliberal. “¿Una nueva ruralidad en América Latina?”. Revista Mexicana de Sociología, 71(4), 607-645.
- Ley 160 sobre el sistema nacional de reforma agraria y desarrollo rural (1994) Cap. XIII sobre Zonas de Reserva Campesina. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestionnormativo/norma.php?i=66789>
- Mora-Delgado, J (2007). Sociedades Campesinas, Agricultura y Desarrollo Rural. Revisa Luna Azul, (24), 52-58.
- Mora-Delgado, J (2008) Persistencia, conocimiento local y estrategias de vida en sociedades campesinas. Revista de Estudios Sociales [En línea], 29 | abril 2008. URL: <http://journals.openedition.org/revestud-soc/18811>
- Nelson, K. S., et al. (2021). Definitions, measures, and uses of rurality. Elsevier.
- Ostrom, E (2013), Comprender la diversidad institucional, 1a. ed. en castellano, Oviedo, España, KRK.
- Rodríguez, E., Martínez, G. L., & Mora, J. (2015). La crisis del sector agropecuario colombiano: ¿Cuál es la responsabilidad de las políticas públicas? Tendencias, 16(1).
- Sachs, W (1996) Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder, PRACTEC, Perú, 1996 (primera edición en inglés en 1992), 399 pp.
- Schumacher, M., et al. (2019). Evolución y colapso de los ejidos en México. Land, 8(10), 146.
- Suárez Restrepo, N. C., & Tobasura Acuña, I. (2008). Lo rural: un campo inacabado. Revista Facultad Nacional de Agronomía Medellín.
- Suárez Roldán, C., et al. (2023). Desarrollo sostenible en los territorios rurales en la última década: una revisión del estado del arte. Heliyon, 9, e17555.
- Vía Campesina, (2012). Declaración de los Derechos de las Campesinas y Campesinos.
- Zuleta, E. (2009). Educación y democracia: Un campo de combate. Medellín: Hombre nuevo

Año

2022A

2022B

2023A

2023B

2024A

Presentación

General

Población Beneficiada

Impacto Geográfico

Objetivos de Desarrollo Sostenible

Articulación con la Escuela

Misión, Saber y Progreso

TIPOLOGÍA DE ACCIONES

TOTAL DE ACTIVIDADES

1006



ACTIVIDADES REPORTADAS POR FACULTAD



NOMBRE DE LA ACCIÓN

UNIDAD RESPONSABLE

Capacitacion en bases de datos	Biblioteca Rafael Parga Cortés
Capacitacion en normas de estilo	Biblioteca Rafael Parga Cortés
Club de lectura	Biblioteca Rafael Parga Cortés
Conversatorio sobre maternidad	Biblioteca Rafael Parga Cortés

CLASIFICACIÓN DE LA ACCIÓN

Todas

UNIDAD RESPONSABLE

Todas

REPORTES REALIZADOS POR UNIDAD

