Autoesquemas e Identidad Cultural en niños Emberá inmersos en un contexto Educativo Regular en el Corregimiento de San Antonio de Prado

Self-schematics in Cultural Identity in Embera children immersed in an urban educational context in the San Antonio de Prado district

Cardeño Muñeton, Luz Arlency; Castañeda Ardila, Luisa María; Hidalgo Gómez, Ana María; Salazar Loaiza, Natalia[1]

Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Programa de Psicología

Docente Asesor: Jaime León Pareja Pareja

Itagüí-Colombia, 08, 10, 2020

La correspondencia relacionada con la presente investigación debe ser dirigida a Luz Arlency Cardeño Muñeton, Luisa María Castañeda Ardila, Ana María Hidalgo Gómez, Natalia Salazar Loaiza, Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia, sede Itagüí.

Notas del autor:

Quiero dedicar este trabajo de grado a Dios, a mi familia, por su amor incondicional, a mis amigos, a mis compañeras de pregrado, que estuvieron conmigo en todo este proceso, con sus apoyos, por hacer parte de mi vida. A mí misma por tener la valentía y la confianza de superar los obstáculos y creer que todo es posible. Infinitas gracias.

Gracias al Tecnológico de Antioquia que me permitió desarrollarme como profesional y persona.

Ana María Hidalgo Gómez

Dedico este trabajo de grado a mi familia, amigos, que durante este proceso me han apoyado, sobre todo a mi hija Luciana y a mi madre Luz Edilia por su apoyo incondicional y por darme fuerzas en todo momento.

Luz Arlency Cardeño Muñeton

[1] Contactos: arleluci24@hotmail.com, luisamc1998@gmail.com, anag31599@hotmail.com, nnsalazar1985@gmail.com.

Palabras clave:

EMBERÁ, AUTOCONCEPTOS, EDUCACIÓN ÉTNICA, IDENTIDAD CULTURAL, CONFLICTO ARMADO, PÉRDIDA RAÍCES ANCESTRALES, COSMOVISIÓN.

Keys words:

EMBERÁ, SELF-CONCEPTS, ETHNIC EDUCATION, CULTURAL IDENTITY, ARMED CONFLICT, LOSS OF ANCESTRAL ROOTS, COSMOVISION.

Resumen:

La presente investigación de trabajo de grado tiene como fin obtener el título de profesional en psicología. El planteamiento principal era la indagación sobre la construcción de los autoesquemas en niños pertenecientes a la comunidad indígena Emberá residentes en un corregimiento de la ciudad de Medellín que por diversas razones -desplazamiento, conflicto armado- tuvieron que abandonar su resguardo indígena y migrar a la ciudad. El propósito fue conocer si la construcción de los autoesquemas en esta población se está dando de manera positiva o negativa por estar inmersos en un contexto educativo regular y no estar dentro de su cosmovisión Emberá. La metodología usada fue mixta en donde se realizó una prueba psicométrica y una entrevista semiestructurada. Los resultados arrojaron la importancia que tiene la etnoeducación, las pautas de crianza, y el relacionamiento con pares ya sea Emberás o no Emberá en la construcción y adecuación de sus autoesquemas.

Abstract

The purpose of the present research of degree work is to obtain the title of professional in psychology. The main approach was to investigate the construction of self-schematics in children belonging to the Emberá indigenous community residing in a district of the city of Medellín who for various reasons -displacement, armed conflict- had to abandon their indigenous shelter and migrate to the city.The purpose was to know if the construction of the self-schemes in this population is taking place in a positive or negative

way because they are immersed in a regular educational context and are not within their Emberá worldview.The methodology used was mixed where it was used a psychometric test and a semi-structured interview. The results showed the importance of ethno-education, parenting guidelines, and relationship with peers, whether Emberás or non-Emberá in the construction and adaptation of their self-schemas.

Autoesquemas e Identidad Cultural en niños Emberá inmersos en un contexto Educativo Regular en el Corregimiento de San Antonio de Prado

Este artículo surge como resultado de la investigación realizada con niños Emberá de 6 a 12 años de edad inmersos en un contexto educativo regular en el corregimiento de San Antonio de Prado, donde se indaga acerca de la construcción de los autoesquemas e identidad cultural de estos niños frente a sus pares no Emberá y se analiza, si estos autoesquemas que son los que ayudan a la construcción de la personalidad están siendo formados de manera negativa en los niños por no estar viviendo y creciendo dentro de su cosmovisión Emberá. Este trabajo se ha iniciado en el año 2019-2 hasta la fecha; con la población de la Institución Educativa San Antonio de Prado, ubicada en el Corregimiento con su mismo nombre al sur de la ciudad de Medellín-Colombia, en la cual se contó con 8 participantes voluntarios cuyos padres o cuidadores autorizaron que fueran parte de la investigación.

Es necesario conocer que el objetivo general que aborda la investigación se basa en conocer la afección de la identidad cultural y las construcción de los autoesquemas de los niños Emberá de 6 a 12 años residentes en el Corregimiento de San Antonio de Prado (S.A.P) inmersos en un contexto educativo regular, a su vez, se indagó a profundidad para darle respuesta a los objetivos específicos como son el caso de sondear los elementos de la construcción de la personalidad e identidad cultural de los niños objeto de estudio; conocer la percepción que tienen los niños de sí mismos (autoconcepto) frente a sus labores educativas

en el aula regular; estimar el impacto del aula regular en la cosmovisión e identidad cultural de los niños y estimar la interferencia de la cosmovisión Emberá en las relaciones sociales de los niños Emberá con sus compañeros de clases.

Ahora bien, el enfoque de este trabajo es mixto, ya que se utilizaron los dos enfoques, cuantitativo y cualitativo, según el momento en el que se encuentre la investigación, y lo que se esté analizando o midiendo, en el momento cuantitativo se recurrió a unas pruebas para medir los autoesquemas y en el momento cualitativo se usó la entrevista semiestructurada (Hernández, 2014).

La investigación se basa en lo cuantitativo, porque es medible y prueba hipótesis; el proceso fue deductivo, secuencial y probatorio, además estudia una realidad objetiva y tangible, como lo son los Autoesquemas en niños Emberá inmersos en un contexto educativo regular, los cuales se midieron con la prueba psicométrica A-EF (cuestionario para evaluación de la autoestima en educación primaria)- (Ramos, R. Giménez, A l, Munoz-Adel, M,A La Paz, E, 2006).

La cual originalmente está diseñada en español, idioma el cual al momento de la aplicación es el que los niños comprenden y en que se les imparte la educación, a pesar de sus barreras lingüísticas; la aplicación de la prueba fue adaptada de acuerdo a estas condiciones, ya que ellos no poseían la capacidad adecuada de leer y escribir en dicha lengua pero, al escuchar comprenden el mensaje y responden de manera cerrada, al igual, que su lengua nativa tienen poco conocimiento, por tanto no se tuvo la necesidad de un traductor para el idioma Emberá. Este instrumento fue aplicado en su idioma original -español-, al momento de emplearla a los niños, se les leyó de manera pausada ayudándose de las ilustraciones de la misma, para que estos lograran comprender a cabalidad las preguntas.

Por otro lado, el enfoque cuantitativo es predecible y sus resultados son generalizables (Hernández, 2014). En cuanto al enfoque cualitativo, se realiza un proceso inductivo, se

analiza una realidad subjetiva; para el desarrollo de este enfoque se recurrió a la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de información, para conocer la percepción de los niños en el aula regular y la interacción con los compañeros.

Este instrumento se aplica con el fin de obtener un resultado más subjetivo y de acuerdo con las experiencias de los niños, e información adicional, la cual no era posible obtener con la prueba psicométrica, como la experiencia del niño dentro del aula de clase y su interacción con pares y docentes, la composición de su grupo familiar, además corroborar alguna información que arrojó la prueba AEF (Ramos, et al. 2006) ya que el resultado de esta no fue claro en algunos aspectos debido a la poca fluidez verbal del español de los menores.

El alcance de la investigación fue exploratorio, ya que son pocos los estudios que se han realizado sobre los Autoesquemas de los niños Emberá que se encuentran en un contexto educativo regular, este alcance permitió que se dieran los primeros peldaños para futuras investigaciones y ayudará a identificar conceptos promisorios (Hernández, 2014). Y fue un diseño no experimental, porque los niños están en su ambiente natural**,** área rural y aula regular, y por tanto no hay necesidad de manipular la variable. Además, fue transversal, porque los datos se recogieron en un momento único, pues en el estudio no se observó la evolución de los Autoesquemas a lo largo del tiempo.

Lo primero es conocer que la población indígena Emberá, es un grupo étnico ubicado en varios Departamentos del Territorio Nacional; esta comunidad indígena representa 27% de la población colombiana y se encuentran ubicados en resguardos indígenas llamados *cabildos*; allí el gobierno nacional no ejerce autonomía política ni social, sino el gobierno indígena a través de diferentes entidades de vigilancia y control como la Organización Nacional Indígena (ONIC). Los grupos étnicos indígenas gozan de ciertos *beneficios* ante la Ley Colombiana por ser considerados grupos étnicos, sus costumbres y patrimonio cultural

están protegidos por la ley. Por lo cual, el Estado debe garantizar la reproducción cultural libre de ellos (Ministerio de la Cultura [Min cultura] 2015).

Correa (2019) indicó en el censo realizado a la población indígena, donde su mayoría está concentrada en jóvenes y adultos entre 15 y 64 años y asciende (60,4%) y se encuentran ubicados principalmente en; la Guajira, Antioquia, Cauca y Nariño; las familias indígenas son numerosas y el promedio de hijos es de 5 por familia. Además, se trata de una población mucho más pobre y con un grado de analfabetismo mayor que del resto del país, habitan en viviendas rudimentarias con muy mala cobertura de servicios públicos. La brecha con el resto del país en cuanto a acceso a servicios públicos, educación e inclusión, continúa siendo muy alta.

A todo lo anterior, se adiciona el conflicto armado, que agobia a Colombia por más de 50 años por parte de diferentes grupos armados al margen de la ley y que actúan desde las periferias y área rural del país, afectando a la población campesina, grupos étnicos e indígenas, por crímenes de líderes sociales, cultivos ilegales de cocaína y desplazamiento forzoso a la zona urbana y a las grandes ciudades de Colombia, generando así una vulneración a los derechos fundamentales de esta población y abandono del Estado Nacional por difícil acceso a esta zona incrementando la pobreza, la falta de educación, el difícil acceso a los servicios de salud y el desarraigo de su cultura, lengua nativa y cosmovisión étnica en general, afectando todas las esferas de la vida de estas personas tales como; la social, personal, familiar, económica y mental (Villa y Hougthon, 2005).

Gantiva, Vera, Cuervo, Hernández, Juárez y Parada (2012), en su artículo anuncia como los problemas sociales afectan la salud mental de la población indígena de diferentes maneras, donde 72% son de tipo psicológicas, 64% conductas internalizadas, 47% conductas externalizadas, 32% conductas somáticas, 56% en riesgo de estrés postraumático y 93%

consume licor. Además, 10% de esta población poseen dificultad para un funcionamiento eficaz y 47 % de los niños presentan problemas de conductas agresivas y de ansiedad.

En cuanto a los teóricos que definen y hablan acerca de la importancia de una adecuada construcción de los autoesquemas en la infancia se encuentran; Vinaccia, Quiceno, Fernández, Calle, Naranjo y Osorio (2008) citando a González, Núñez, Glez.-Pumariega y García, (1997) y Riso, (2006) definen que los autoesquemas son derivaciones del pasado experiencial desde las relaciones sociales-ambientales en donde el sistema de valores y creencias dictamina sus representaciones para darle significado a las conductas.

> "Los autoesquemas no se heredan, se aprenden, se interrelacionan para posibilitar el funcionamiento óptimo del individuo, estos autoesquemas pueden ser positivos o negativos o rígidos o flexibles, de acuerdo con la experiencia de cada persona, y mantienen su consistencia interna en el tiempo" (p 131).

Ahora bien, se determinó que los autoesquemas poseen derivaciones, es decir, que los autoesquemas se dividen en 4 categorías para Riso (1996) y los autores ya mencionados, siendo pues la *autoimagen, el autoconcepto, el autoestima, la autoeficacia,* los más conocidos e investigados en el campo de la psicología y la educación. Basados en estas teorías se construyó el marco teórico y conceptual de la investigación con niños Emberá inmersos en un contexto educativo regular, con el fin de ahondar y conocer cómo se está formando la construcción de los autoesquemas en los menores.

Gracias a los resultados obtenidos se puede comprobar que; los autoesquemas de la mayoría de los niños que participaron en la investigación se están dando de forma positiva, debido a su interacción y juegos con pares no Emberá, desarrollando una buena autoestima y autoeficacia, autoconcepto y autoimagen. De acuerdo a ello, se puede afirmar que los niños Embera a pesar de su cosmovisión, pautas de crianza y relacionamiento con los otros han desarrollado estrategias de afrontamiento frente a situaciones adversas -conflicto armado,

desplazamiento, etc.- dando cuenta de la importancia que tiene su mundo interno, sin embargo los objetivos de la presente investigación no buscaron profundizar sobre ellos, por lo que se espera que futuros investigadores desarrollen objetivos que den cuenta de cómo se han adaptado los niños al contexto urbano.

Además, los niños que en la prueba puntuaron con baja autoestima se logró identificar, que esto estaba relacionado con los estilos de crianza y relacionales parentales, y no por la interacción en el aula regular o por una educación no étnica, y los niños que puntuaron entre la media, se pudo identificar que en ocasiones se sentían mal cuando no entendían a los profesores o se quedaban atrasados, pero que cuando los profesores les explicaban nuevamente y salían al descanso a jugar se sentían mejor.

De acuerdo con lo anterior, da paso a concluir que la adecuada consolidación de los autoesquemas ayudan al buen desarrollo de la personalidad del menor y ayudarán en un futuro para enfrentar los problemas de la vida, haciendo a las personas resilientes a los cambios inesperados como el que han vivido estas comunidades con el desplazamiento forzado, adaptarse a cambios sociales y culturales; si sucede lo contrario una inadecuada consolidación de los autoesquemas, hará que los niños en un futuro no tengan herramientas suficientes ni adaptativas a los cambios que la vida presente y tendrán dificultades de salud mental y bienestar social. Por lo cual es necesario realizar futuras investigaciones cuando los niños estén en la adolescencia si estos menores han culminado con una adecuada o inadecuada construcción de los autoesquemas.

En este caso, los niños Emberá como se menciona están desarrollando estrategias de afrontamiento para hacerle frente a su sistema social, dando consigo un bienestar psicológico no evidenciado por ellos mismos, por su edad, de acuerdo a Piaget no hay una conciencia más profunda para hacer inferencias sobre su conducta, por tal razón, se busca que se desarrollen

proyectos que incluyan y den más habilidades para la vida no solo para el presente sino para el futuro de los niños, en donde estas puedan ser replicadas y adaptadas.

A su vez, los procesos psicológicos son importantes en el desarrollo del menor, por lo que los niños al estar con sus pares no Emberá han desarrollado un modelamiento conductual o un aprendizaje social que les ha permitido ir adaptándose al entorno, por lo que no se evidencia a grandes rasgos que haya un proceso inadecuado en sus autoesquemas. Esto da una mirada positiva al desarrollo biopsicosocial de los infantes.

Ahora bien, se entiende por habilidades para la vida, son comportamientos que las personas aprenden con el fin de solucionar los problemas que se presentan en la vida, estas habilidades se adquieren a través de la interacción con las personas, experiencias y modelamiento por otros (adultos o pares) y se rigen por las conductas y normas socialmente aceptadas (Gutiérrez, S.f).

Las habilidades para la vida, facilitan la adaptación a circunstancias y contextos difíciles y ayudan a enfrentar exitosamente los desafíos de la vida en todas las esferas (social, familiar y emocional), estas son consideradas las vacunas para la drogadicción, el vandalismo y otras conductas disruptivas; además facilitan el buen desarrollo socio emocional y la resiliencia en los niños y adolescentes, previniendo trastornos y enfermedades mentales (Centro de información y educación para la prevención del abuso de drogas. Rojas, Rodríguez, Zereceda y Otiniano (1999).

Una vez entendido este proceso, las consecuencias psicológicas que han podido generar el cambio de un entorno idóneo a un entorno desconocido como es la ciudad para una comunidad hermética, genera grandes repercusiones. Como refiere Beck (1990) citado en Obst (2008), Martínez, Aceves y Barak (2018), Riso (2012), siguiendo a Zubieta, Elena Mercedes, Páez Rovira, Darío, Mayordomo López, Sonia. (2004), es importante la

representación cultural como modelo para la concepción de los autoconceptos en los procesos psicológicos de los individuos.

De acuerdo con el grupo de Grupo de Investigación Diverser de la Universidad de Antioquia, (2013), la investigación realizada con la población Emberá, converge debido a la brecha tan amplia que es evidente en los niños Emberá y sus pares no Emberá, al igual que la población estudiada de jóvenes Emberá universitarios que describe este artículo; cabe resaltar que este trabajo fue usado en el planteamiento del problema de la presente investigación, por tal razón, ayuda a argumentar la necesidad de la implementación de una educación intercultural e inclusiva donde se pueda aprender en su lengua nativa y así evitar la pérdida de la cosmovisión Emberá que en estos niños se evidencia al igual que en el trabajo de la UdeA.

Por lo cual, esto se puede contrastar con los resultados obtenidos del trabajo investigativo, donde todos los niños manifestaron en la entrevista semiestructurada que aunque les gusta asistir a la institución educativa, expresaban que se les dificulta el aprendizaje de los temas que les enseñaban, -la lectura, la escritura- y en los de grados más avanzados además de estas asignaturas se les dificulta la matemáticas, afectando su autoconcepto y autoeficacia por los niños, por lo que se consideraban incapaces y desarrollaban una afectación en las relaciones entre pares no Emberá y profesores por la barrera lingüística, aunque los niños manifestaron sentirse muy bien con sus docentes, pero este trabajo previo evidencia que una etnoeducación ayuda a fortalecer las relaciones entre docentes y alumnos y entre pares no Emberá, lo cual ayuda a la adecuada consolidación de los autoesquemas (Grupo de investigación Diverser universidad de Antioquia, 2013).

De igual forma, Carreño, (2003), refiere en su artículo que el juego en los Emberá es usado como medio de comunicación y reconocimiento del cuerpo, lo cual hace que esa investigación dialogue con la de autoesquemas en niños Emberá, porque se evidenció al momento de realizar la entrevista que los niños Emberá se relacionan con sus pares no

Emberá por medio del juego, este es el medio de comunicación que los niños Emberá en San Antonio de Prado establecieron para relacionarse socialmente y culturalmente en un ámbito diferente a su cosmovisión e interculturalidad.

Asimismo, los niños Emberá refirieron en la entrevista que los juegos que aprendieron en su resguardo lo comparten con sus amigos del colegio, como la caza, el fútbol, aunque afirman que aquí -San Antonio de Prado- no pueden ir al río a pescar o al bosque a cazar, pero si pueden jugar futbol, bañarse en el río y mostrarles a los otros niños como eran sus juegos tradicionales en su pueblo indígena y así resignifican su cuerpo, su cultura, su identidad y su forma de comunicarse con los demás, aportando a una adecuada construcción de los autoesquemas, esto da cuenta de la importancia de las relaciones sociales o en términos de Bandura, el aprendizaje social, fundamental para el constructo del mundo interno de los niños, lo que se evidencia en las conclusiones de la investigación con los niños Emberá.

Carreño, (2003) encontró en su población de estudio, que los niños Emberá se relacionan, se comunican y se identifican por medio del juego, como forma de lenguaje corporal y no verbal para generar relaciones sociales afianzando los autoesquemas en ellos, al igual que en la presente investigación se ha llegado a esta misma conclusión por medio de las entrevistas y la interacción con los niños de esta comunidad.

En contraste, Sabogal, (2019) en sus resultados de investigación manifiesta la necesidad de la implementación de la etnoeducación en los niños Emberá que están inmersos en contextos educativos urbanos ,con educación regular en ciudades grandes como lo es Medellín y Bogotá, esto como consecuencia del conflicto armado que se vive en el país, desplazando a los grupos étnicos hacia las ciudades para salvaguardar sus vidas, poniendo en evidencia la vulneración a sus derechos, de vida, salud, etnoeducación, preservación de sus costumbres ancestrales, su lengua nativa y el derecho a vivir en resguardos indígenas,

afectando notablemente su calidad de vida y su salud mental, tanto en adultos como en menores.

Es decir, coincide este trabajo previo en comparación con el trabajo investigativo, en que ambos hablan de la vulneración de los derechos de los niños Emberá al no recibir una etnoeducación, se ve afectada la salud mental de los menores por no estar inmersos en su cosmovisión pero, por medio del juego los niños logran ser felices, adaptarse a las grandes ciudades e interactuar con pares no Emberá y a su vez este es usado como lenguaje (Sabogal, 2019). Así como fue descrito en la entrevista que se realizó a los niños Emberá para evaluar sus autoesquemas y donde el resultado fue que el juego es la forma por la que ellos se comunican y a la vez sus autoesquemas se van afianzando.

Al mismo tiempo, Manuel Manrique, Representante de Área para Colombia y Venezuela UNICEF, Derechos, Políticas y Desafíos, (2003) muestra gran similitud con el trabajo investigativo realizado, desde su marco teórico, conclusiones y a nivel general, por la teoría que soporta la falta de garantías de los derechos de la comunidad indígena Emberá, en este artículo al igual que en el trabajo investigativo con los niños Emberá inmersos en un contexto educativo regular, se logra evidenciar en el proceso de entrevistas, resultados obtenidos y seguimiento con los menores de edad, que algunos no asistían a clase porque no tenían transporte o dinero, porque debían trabajar o por cualquier otro motivo que no les permitiera desarrollar adecuadamente su actividad educativa y de formación (Sanchez,2003, pp. 51-58).

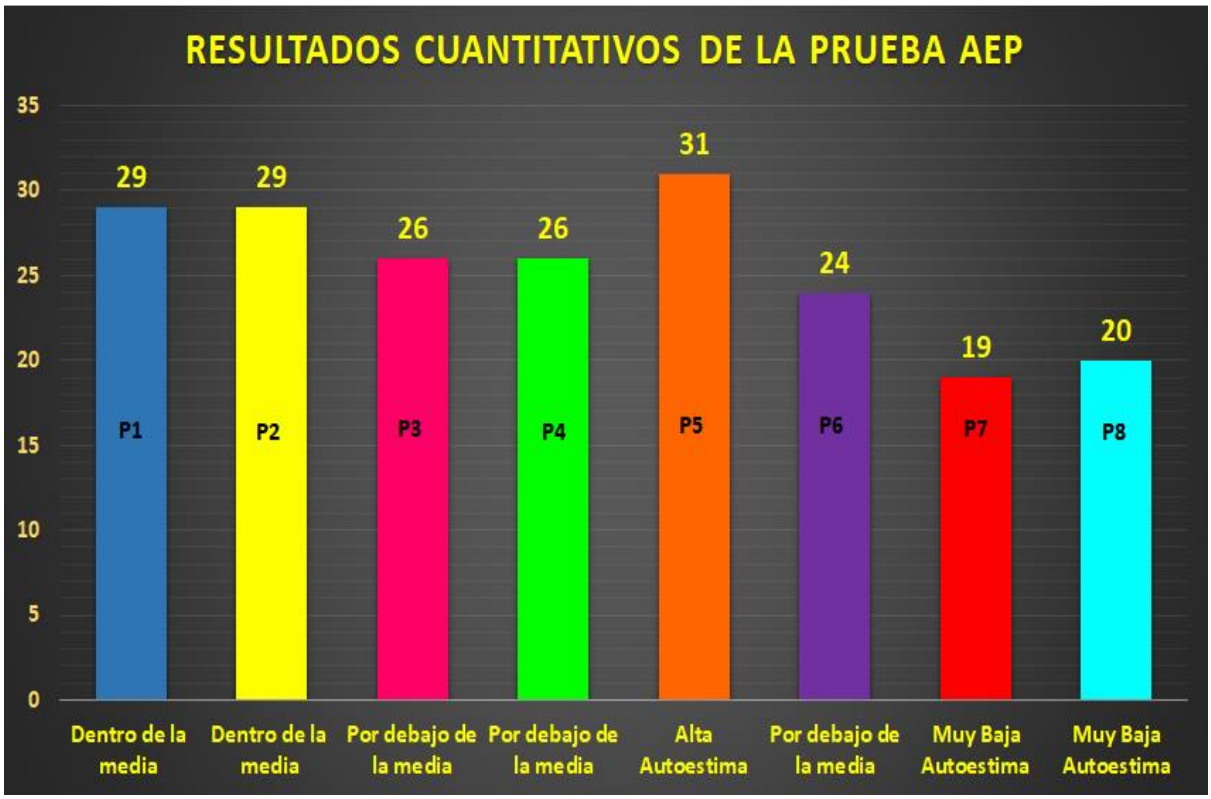
Otro tema al cual se le debe dar mayor importancia, es a la salud de estos menores, debido a la vulnerabilidad de derechos, los menores no tienen un acceso a la salud, lo que cuestiona enormemente sobre las garantías que les brinda el estado en los derechos fundamentales a la población Emberá, aunque dentro de sus políticas internas de la comunidad interesan mucho por la medicina convencional, para ellos prevalece más desde su

cosmovisión, la medicina natural y sus rituales para el proceso de cura de cualquiera que sean sus enfermedades (Sanchez,2003, pp. 51-58).

Asimismo, La Organización Internacional del Trabajo (OIT)**,** Trabajo infantil indígena en Colombia, con su investigación refiere grandes preocupaciones en cuanto a lo que presentan algunos menores, siendo un claro ejemplo la deserción escolar de los niños porque debían trabajar, y sus padres salían con ellos a realizar trabajos de todo tipo para llevar un sustento a su hogar, por lo cual es un riesgo alto de vulnerabilidad para el menor y una violación total a sus derechos educativos. Una de las causas de la deserción de estas poblaciones del campo a la ciudad, es la falta de oportunidades en su territorio, el desplazamiento y demás problemáticas de tipo social, que no permiten que estas familias puedan seguir en sus territorios, que al migrar a las ciudades se ven en la necesidad de poner a trabajar a sus hijos (OIT, 2010, pp 29-34).

De hecho esto del trabajo infantil y del maltrato infantil se identificó al momento de visitar la Institución Educativa para aplicar las pruebas sobre autoconcepto, autoestima y la entrevista semiestructurada a los niños Emberá, cuando se preguntó por dos niños en particular en varias ocasiones nunca estaban y al indagar por la inasistencia de estos menores, los docentes informaron que un menor está trabajando en las calles y ya activaron ruta de ciudadanía por esta vulneración de derechos y la otra menor que no fue posible contactar, la docente manifiesta que la niña llegó con signos de violencia física en manos, brazos, cara y quemaduras de cigarrillo, cuando se activa ruta de ciudadanía los padres no vuelven a enviar a la menor a clases, este evento también se está investigando. Lo cual pone en evidencia la vulnerabilidad a la que están expuestos los niños Emberá por la falta de garantías y acceso a los derechos fundamentales que el estado debe brindar a esta población.

Tabla 1 Resultados cuantitativos de la prueba aplicada los niños Emberá



Ahora bien, con los resultados arrojados por la prueba y la entrevista a los niños emberá, -A-EF (cuestionario para evaluación de la autoestima en educación primaria)- (Ramos, R. Giménez, A l, Munoz-Adel, M,A La Paz, E, 2006), la cual busca indagar las esferas emocionales, sociales, académico y familiar, a su vez su aplicación se hace de manera individual o colectiva y, posee un vocabulario comprensible y adaptado a la edad de los participantes; es importante explicar que de acuerdo a Martínez et al., (2018) y teniendo en cuenta que

> El autoesquema tiene diversas funciones, una de ellas es ser guía para la forma de conducirse en un futuro, también el tener una idea definida sobre sí mismo para el presente y la manera de identificarse entre el resto de la gente con quien se interactúa (Zelazo & Cunningham, 2007 citado en Martínez, Aceves & Barak, 2018, p. 21).

Por tal razón, los autoesquemas vienen presentado modificaciones a lo largo de toda la vida del individuo, en el caso de los niños se desarrollan “competencias” cognitivas, sociales y personales que permean su conducta y sus representaciones de su mundo interno de acuerdo a las actividades que se realizan; los autoesquemas dentro de un ámbito educativo se van retroalimentando de lo académico y no académico de acuerdo con los autores antes mencionados, en comparación con los niños Emberá, la sistematización de Martínez y colaboradores (2018) desglosa más elementos fundamentales ligados a la vida educativa importantes a analizar.

Por otra parte, según Arizabaleta y Ochoa (2016), otro elemento a tener en cuenta dentro de la investigación, son los procesos de inclusión dentro de la educación colombiana, como se venía nombrando en apartados de la presente investigación, el paso de los niños Emberá de su educación y a la educación regular se presentan factores que podrían repercutir a largo plazo con la identidad cultural de ellos, sin embargo, es necesario que se profundice en más investigaciones de corte longitudinal para desarrollar estrategias para la conservación de la cultura Emberá en los entornos educativos regulares.

Esto se hace con el propósito de generar reflexiones que ayuden a una educación de calidad teniendo presente la idiosincrasia de sus estudiantes provenientes de diversas culturas dentro de Colombia, de igual forma evaluar los procesos inclusivos dentro de esta, verificando si están protegiendo la identidad cultural y la implicación a corta, mediano y largo plazo dentro del mundo interno de los niños Emberá.

De igual manera, al momento de comparar e interpretar las tablas, Moncada (2008) refiere que la consolidación de los autoesquemas, no solo la relación parental será decisiva, sino también la influencia del docente, los compañeros de clase y los pares. Además, las variables en los logros académicos y socioeconómicos, el clima escolar, el rendimiento académico, acarrea implicaciones psicológicas en el infante. Esto se puede tener presente en

los puntos de la prueba psicométrica y la entrevista, en donde se indaga por variables que se infirieron dentro de los autoesquemas o son propensos para su desarrollo, pero siempre es necesario indagar sobre más repercusiones, no obstante, tomando las investigaciones antes mencionadas, todavía se evidencia un vacío teórico que permean la cultura Emberá, por consiguiente se hace constante la repetición del paso de una educación bilingüe a una educación regular, y sus implicaciones a largo plazo.

Igualmente, un aspecto importante es el idioma; la lengua en que a los niños se les imparte el conocimiento en las escuelas que es diferente a su lengua nativa la cual ellos dominan, ya que la mayoría de sus compañeros habla castellano, por tal razón, la enseñanza se da en esta lengua de manera general, y no se cuenta con docentes bilingües que faciliten el proceso de enseñanza, tanto para los niños de la comunidad Emberá como para los docentes.

El artículo de Zúñiga, Sánchez, Zacharias, y MINIEDU (2000), conversa con el presente trabajo de investigación, ya que en los resultados de este, en la prueba cuantitativa al momento de aplicarla a los niños, se evidencia que no tienen dominio del castellano y en ocasiones se hace necesario explicarles algunas palabras, por tanto se encontró que de acuerdo con las etapas del desarrollo propuestas por Piaget, los niños no cumplen con lo propuesto en ciertas etapas, específicamente en el desarrollo cognitivo, y esto se debe a la barrera que poseen por su lenguaje.

Zúñiga et al., (2000), en las conclusiones encuentran que "(...) Hay necesidad de ofrecerles una enseñanza a los niños que tengan su lengua nativa como instrumento para no afectar el desarrollo de sus habilidades cognitivas", lo cual refleja la necesidad de implementar una educación bilingüe. Al momento de la visita, en la Institución Educativa donde los niños reciben clases con el fin de tener acercamiento con ellos y los docentes, para posteriormente realizar las entrevistas, en este contacto con los docentes estos expresan, que en muchas ocasiones se les dificulta la enseñanza a los menores por el lenguaje ya que el

español, que es la lengua en la cual se imparte la educación, no es la que los estudiantes de la comunidad Emberá dominan y les cuesta un poco el aprendizaje, además sus padres tampoco les ayudan en este proceso, debido a que no posee dominio de esta y aún no se han familiarizado con la misma (Zúñiga, et al., 2000).

A su vez, se encontró que las comunidades indígenas Emberá permanecen en la ciudad, pero estos no conservan sus costumbres e identidad autóctonos, no obstante han tenido que adaptarse a la cultura de la ciudad de Medellín y tener el español como lengua principal, la comunidad permanece en la ciudad debido al conflicto armado y las consecuencias que esto les ha traído, lo cual al momento de realizar las conclusiones fue posible establecerlo, al darse por entendido que los niños presentan barreras de aprendizaje por el idioma en el que es impartida la educación en dicho Municipio.

Muñoz (2015), en su trabajo los cambios sociales y su incidencia en las prácticas de crianza de los Emberá Katio, su metodología fue de enfoque cualitativo, considerando que con esta puede encontrar a la comunidad en su propio ambiente, evidenciando sus relaciones interpersonales (familiares y sociales), y todo lo relacionado con su estilo de vida, en la presente investigación, se recurrió a una metodología mixta, incluyendo la cualitativa, así como Muñoz, se consideró importante acceder a la población en su cotidianidad, en este caso la escuela y las relaciones que establecen allí los niños con sus pares y docentes, pero a diferencia de la investigación mencionada, en esta se recurrió también a una prueba psicométrica, como técnica cuantitativa, con el fin de medir una variable la cual no es posible hacerlo de manera cualitativa. Es decir, por medio de la observación no es posible medir la autoestima del menor, tal cual como lo arroja la prueba A-EF (Cuestionario para la evaluación de la autoestima en la educación primaria).

Por medio del cuestionario se permitió al momento de interpretar los resultados, saber así el nivel de autoestima de cada niño, evaluando diferentes ámbitos. Por tanto, se consideró

la importancia de tener un enfoque mixto, y obtener los dos resultados (cuantitativo y cualitativo). En su recolección de información Muñoz se basó en entrevistas a fuentes primarias -docentes. padres de familia- y técnicas observacionales no controladas esto con el fin de no intervenir con las variables, al igual que la investigación con los niños Emberá de San Antonio de Prado, que las observaciones fueron en la Institución Educativa en la que asistían, a su vez, con los relatos de sus docentes y los directivos.

Referencias

Arizabaleta, S. L y Ochoa, A. F. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. Pedagogía y Saberes, (45), 41-52. http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a05.pdf

Carreño J (2003). El cuerpo y el juego en los Emberá Tumburrulá- Lúdica Pedagógica, Bogotá (Colombia). Volumen 1, No. 8, pp. 33·39, 2003

Correa, H. (2019).El censo indígena 2018, https://www.elcolombiano.com/opinion/editoriales/el-censo-indigena-NE11629037

Grupo de investigación Diverser universidad de Antioquia (2013) Construcción participativa de propuestas curriculares interculturales: articulando el presente,el pasado y futuro en comunidades educativas indígenas Emberá en Antioquia.

Gutiérrez, A (S.f). Habilidades para la vida, manual de conceptos básicos para facilitadores para la vida. http://www.cedro.org.pe/emprendimientojuvenil/images/pdf/habilidadesparalavidamanualdeconceptos16agosto.pdf

Hernández, S. (2014). Metodología de la investigación. http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf

Hewitt-Ramírez, N, Gantiva, C, Maldonado, A, Rodríguez, M, Olaya, N, Juárez, F, Parada, A. (2014). Afectaciones psicológicas de niños y adolescentes expuestos al conflicto armado en una zona rural de Colombia. Acta Colombiana de Psicología. 17. 79-89. 10.14718/ACP.2014.17.1.9.

Martínez, Y, Aceves, Y, Barak, M.M. (2018). Desarrollo del potencial humano en el ámbito universitario. Universidad Autónoma de Baja California. ©Editorial Artificios. ISBN: 978-1-947921-28-3. http://imagesmco.masterbase.com/v1/ucatolicamktco/b/1/Desarrollodelpotencialhumano.pdf#page=19

MIN cultura, (S.f). Denominaciones de la lengua Emberá. http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Documents/Embera.pdf

Moncada, J. C. (2008). El autoconcepto y la autoestima, factores decisivos en el aprendizaje. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_13/JOSE_C_MONCAYO_1.pdf

Muñoz, M (2015). Los cambios sociales y su incidencia en las prácticas de crianza de los Embera Katio. https://reunir.unir.net/handle/123456789/3106

O.I.A. (s.f). EMBERÁ CHAMÍ DE ANTIOQUIA. http://oia.org.co/embera-chami/

Obst J. (2008). La terapia cognitiva integrada y actualizada, editorial Buenos Aires.
Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2010). Trabajo infantil indígena en Colombia. Una síntesis de las miradas sobre el problema desde las comunidades indígenas, los académicos y las instituciones. Capítulo: Causas del trabajo infantil (pp. 29-34). ISBN 978-92-2-323323-5 www.ilo.org/ipecinfo/product/download.do?type=document&id.

Ramos, A. I. Giménez, M. A. Muñoz-Adell y E. Lapaz. (2006). A-EP. Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria. http://web.teaediciones.com/a-ep-evaluacion-de-la-autoestima-en-educacion-primaria.aspx

Riso, W. (2006). Terapia cognitiva: fundamentos teóricos y conceptualización del caso clínico. Bogotá. Grupo Editorial Norma. https://books.google.com.co/books?id=zu2BjSmdtwUC&pg=PA96&lpg=PA96&dq=teoria+de+autoesquemas&source=bl&ots=9ACB-VJ_Bz&sig=ACfU3U3bnInoZ3sI6t4yUw8nV3Svie246w&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwixn67CqOXkAhULUK0KHSoVAIMQ6AEwFXoECAsQAQ#v=onepage&q=teoria%20de%20autoesquemas&f=false

Riso, W. (2012). Enamórate de ti. Barcelona, España: Editorial Planeta, S. A.
Rojas, M. J, Rodriguez, A. B, Zereceda, J, Otiniano, F. (2013) Centro de información y educación para la prevención del abuso de drogas. CEDRO. https://www.unodc.org/documents/peruandecuador/Publicaciones/Publicaciones2014/LIBRO_ADOLESCENTES_SPAs_UNODC-CEDRO.pdf

Sabogal Y. (2019). Imaginarios sociales de un grupo de niños y niñas Emberá acerca de la ciudad de Bogotá. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas] Repositorio Institucional Universidad Distrital-RIUD. http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/14932/1/SabogalGuti%c3%a9rrezYerlyLorena2019.pdf
Sanchez, E (2003). Los pueblos indígenas en Colombia, derechos, políticas y desafíos. Capítulo 3. Niñez, adolescencia y juventud en los pueblos indígenas (pp. 51-58). UNICEF https://www.unicef.org/colombia/pdf/pueblos-indigenas.pdf

Villa y Houghton (2005). Evolución general de la violencia política contra los pueblos indígenas. http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/VIOLENCIA%20POLITIICA.pdf

Vinaccia, S, Quiceno, J. M, Fernández, H, Calle, L. A, Naranjo, M, Osorio, J, Jaramillo, M. (2007). Autoesquemas y habilidades sociales en adolescentes con diagnóstico de labio y paladar hendido. Pensamiento Psicológico, 4 (10), 123-135. ISSN: 1657-8961. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=801/80111670008

Zubieta, E. M, Páez, D, Mayordomo, S. (2004). Identidad. auto-concepto, auto-estima, auto-eficacia y locus de control. https://www.ehu.eus/documents/1463215/1504276/Capitulo+VI.pdf

Zúñiga M, Sánchez L, Zacharias, D & MINIEDU (2000). Demanda y necesidad de educación bilingüe: lenguas indígenas y castellano en el sur andino peruano. Perú.