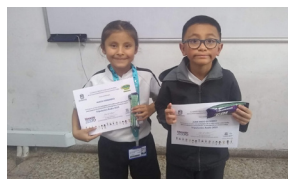


# infancias imágenes





**UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

*infancias*  
**imágenes**

**ISSN: 1657-9089**

**e-ISSN: 2665-511X**

Vol. 19, no. 2, julio-diciembre 2020

Revista de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño, la Maestría en Infancia y Cultura, la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo y la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

### **Público al que se dirige**

Investigadores, docentes, estudiantes, instituciones y demás organizaciones y personas interesadas en el campo de la infancia.

### **EDITORORA**

Dra. Flor Alba Santamaría Valero

### **COMITÉ EDITORIAL**

**Mg. Martha Helena Barreto**

*Docente, Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia*

**Dra. Gene Díaz**

*Docente, Lesley University, Massachusetts, Estados Unidos*

**Dra. Marcela Gómez Sollano**

*Docente e investigadora, Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. José González Monteagudo**

*Docente, Universidad de Sevilla, España*

**Dra. Pilar Lacasa**

*Decana Facultad de Documentación, Universidad Alcalá de Henares, España*

**Dra. Gladys Lecomte Andrade**

*Docente, Université de Genève, Suiza*

**Dr. Héctor Fabio Ospina**

*Profesor emérito, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales, Colombia*

**Dr. Humberto Quiceno**

*Docente, Universidad del Valle, Colombia*

**Dr. Ilich Silva Peña**

*Investigador, Universidad de Los Lagos, Chile*

**Dra. Julia Simarra Torres**

*Coordinadora del Área de Niñez, Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez, Colombia*

**Carola Vesely Avaria**

*Docente, Universidad de Santiago de Chile*

**Mg. Nevis Balanta Castilla**

*Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia*

**Mg. Karina Claudia Bothert**

*Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia*

**Dr. Jhonn Edgar Castro**

*Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia*

**Mg. Diana Concha Ramírez**

*Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia*

**Mg. Gary Gari Muriel**

*Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia*

**Dra. Cecilia Rincón Verdugo**

*Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia*

### **ÁRBITROS DE ESTE NÚMERO**

**Mg. María Alexandra Cabeza Hernández**

*Docente investigadora, Centro Educativo Caja de Compensación Santandereana, Colombia*

**Dra. Sol Calandria**

*Profesora, Universidad Nacional de La Plata, Argentina*

**Mg. Claudia Castro Cortés**

*Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia*

**Mg. María Rosa Estupiñán Aponte**

*Profesora, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia*

**Mg. Jaime García Sánchez**

*Docente investigador, Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, México*

**Dr. Pedro Gil Madrona**

*Profesor, Universidad de Castilla-La Mancha, España*

**Dr. Luis Felipe Gómez López**

*Profesor investigador, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México*

**Dr. Miguel Ángel Gómez Mendoza**

*Profesor, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia*

**Dr. Claudio Guerrero Valenzuela**

*Académico e investigador, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

**Mg. María Elizabeth Gutiérrez Mejía**

*Profesora asociada Universidad EAN, Colombia*

**Mg. Ana Mabel Lagos Conejero**

*Docente, Liceo Comercial Andrés Bello López, Chile*

**Dra. Siu Lay Lisboa**

*Profesora, Universidad Católica del Norte, Chile*

**Dra. Lorena López Torres**

*Directora, Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación, Universidad Católica del Maule, Chile*

**Dr. Vladimir Martínez Bello**

*Profesor Titular, Universitat de València, España*

**Dra. María Delia Martínez Núñez**

*Docente, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile*

**Dra. Ana Mendioroz Lacambra**

*Profesora Titular, Universidad Pública de Navarra, España*

**Mg. Carolina Merino Risopatrón**

*Directora, Magíster en Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura, Universidad Católica del Maule, Chile*

**Dra. Olga María Moreno Fernández**

*Profesora, Universidad de Sevilla, España*

**Dr. Abraham Osorio Ballesteros**

*Profesor investigador, Universidad Autónoma del Estado de México, México*

**Mg. Vivian Lissette Ospina Tascón**

*Docente, Universidad de San Buenaventura de Cali, Colombia*

**Mg. Yolima Isabel Ramírez López**

*Docente de música en primera infancia, Colombia*

**Mg. Gladys Miriam Renzi**

*Asesora Docente, Consejo General de Cultura y Educación, Argentina*

**Mg. Leidy Dahiana Ríos Atehortúa**

*Profesora de Cátedra, Universidad de Antioquia, Colombia*

**Dra. Laura Evelia Torres Velázquez**

*Profesora titular, Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dra. María Micaela Villalonga Penna**

*Investigadora, Universidad Nacional de Tucumán - Conicet, Argentina*

**Mg. Paola Villarroel Dávila**

*Docente, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador*

**Mg. Edison Francisco Viveros Chavarría**

*Docente Investigador, Universidad Católica Luis Amigó, Colombia*

**ASISTENTE EDITORIAL**

Pablo Estrada S.

**COLABORACIÓN GESTIÓN EDITORIAL**

Alejandra Wilches Sierra

**ILUSTRACIÓN DE CARÁTULA**

César Augusto Rodríguez

**CORRECCIÓN DE ESTILO**

Fabián Andrés Gullaván

**DIAGRAMACIÓN**

Diego Abello Rico

**PRODUCCIÓN EDITORIAL**

Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico CIDC

**COORDINADOR DE REVISTAS CIENTÍFICAS**

Fernando Piraquive P.



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO  
en Desarrollo  
del Niño

**Para envío de artículos, solicitud de información, comentarios y canjes, favor contactarnos a:**

revistainfanciasimagenes@correo.udistrital.edu.co  
<https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias>

**Indexada: Dialnet, Latindex, Redib y DOAJ**

Tel. (+571) 3239300, ext. 1704

Carrera 7 No. 40B-53, piso 7, oficina 10

Bogotá, Colombia



## TABLA DE CONTENIDO

### Nota editorial

Los retos de la docencia y la investigación en infancia y educación

6-9

### Imágenes de investigación

Sentidos y corresponsabilidad del hombre en torno al nacimiento:  
una experiencia de formación para la paternidad

10-20

Senses and shared responsibility of man surrounding birth: A parenting training experience  
*Nery Cecilia Molina Restrepo, Beatriz Marleny Cardona Rendón,  
Martha Nancy Arias Henao, Margarita María Echeverry Carmona*

Estrategias didácticas para educar en competencias ciudadanas: análisis y reflexión

21-35

Didactic strategies for educate in citizenship skills: Analysis and reflection  
*Sandra Milena Neira Camacho, María Isabel Parra Contreras*

El gusto por la escritura nace en el pensamiento

36-48

The taste for writing is born in thought  
*Leonor Cortés Carrillo, María Yaned Morales Benítez*

Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de las artes plásticas y escénicas

49-64

Strengthening of reading comprehension through the visual and performing arts  
*Pablo Andrés Jaimes Roa*

Coordinación motora gruesa en niños de 7 a 12 años mediante la batería KTK

65-79

StrengtGross motor coordination in children aged 7 to 12 using the KTK battery  
*Hugo Vecino Pico, Jorge Eliécer Argüello, Luis Ernesto Villamizar Carrillo*

Pequeños exploradores de la ciencia: una propuesta pedagógica para el  
desarrollo del pensamiento científico en niños de nivel preescolar

80-95

Little explorers of science: A pedagogical proposal for development of  
scientific thinking in preschool children  
*Ingrid Johanna Rojas Mercado, Elda Cerchiaro Ceballos*

La participación infantil para la construcción de ciudadanos planetarios

96-108

Child participation for the construction of planetary citizens  
*Sandra Johanna Jaramillo Rodríguez, Mónica Alejandra Mejía Herrera*

Los niños y la familia: entre el imaginario y la separación

109-123

Children and the family: between the imaginary and separation  
*Manuela Medina Gómez, Daniela Giraldo Marín, Nataly Posada Castaño*



## Textos y contextos

La práctica pedagógica de los estudiantes de Educación Física con niños preescolares 124-132  
The pedagogical practice of Physical Education students with preschool children  
*Nancy Janneth Molano Tobar, Gerardo Hernán Jiménez López, Dolly Ximena Molano Tobar*

El juego como estrategia pedagógica para la enseñanza de las matemáticas:  
retos maestros de primera infancia 133-142  
The game as a pedagogical strategy for teaching of mathematics:  
Early childhood master challenges  
*Adriana María Gallego Henao, Enid Daniela Vargas Mesa, Oscar Alberto Peláez Henao, Leisy Magdali Arroyave Taborda, Leidy Johana Rodríguez Marín*

## Perfiles y perspectivas

Las voces del Cedid: niñas y niños abriéndose camino hacia la participación 143-146  
The voices of Cedid: girls and boys making their way to participation  
*Shirley Yisela Pulido Velásquez, Paula Jimena González Rodríguez*

Lo esencial antes de lo remoto: narrativas pedagógicas en tiempos de pandemia 147-150  
The essentials before the remote: Pedagogical narratives in times of pandemic  
*Cindy Julieth Martínez Ruiz*

Guía para autores 151-153

Declaración de ética y buenas prácticas 154-155

Producciones de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño 156-159



Creative Commons

Esta revista científica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas está registrada bajo licencia de Creative Commons Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada 2.5 Colombia, que permite descargar los contenidos y compartirlos, siempre que se reconozca su autoría y no se modifiquen de ninguna manera o se utilicen comercialmente. Mayor información: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co/>



Creative Commons

This scientific journal is licensed under Creative Commons Attribution - Noncommercial - No Derivatives 2.5 Colombia, which lets you download and share content, provided that their authorship is acknowledged and not altered in any way or used commercially. More information: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co/>



## Los retos de la docencia y la investigación en infancia y educación

La política de formación de maestros en nuestro país enunciada por Ministerio de Educación Nacional (2013), concibe al maestro como un sujeto generador de procesos de producción y acceso al conocimiento, en el marco de las condiciones de una sociedad de la información, los saberes y la cultura de la investigación. En tal sentido, la investigación se coloca como el dispositivo que, les permite a los maestros ganar mayores opciones de autonomía y decisión para ocuparse de su propia formación, aprender a aprender, y formar y enseñar diversos modos de pensamiento.

Se asume entonces que, estos retos no los puede asumir el maestro de manera individual, por ello se requiere aunar acciones en las que se vean involucrados los sujetos, las instituciones, las administraciones, los gobiernos y las políticas para impulsar los desafíos que implica esta formación, así como entender la complejidad de las prácticas y comprensiones educativas y pedagógicas donde se evidencian modelos inacabados, yuxtapuestos diversos y diferentes, especialmente, en momentos donde es necesario enfrentar los retos de la educación con poblaciones diversas, en contextos diferenciados y con las exigencias de la sociedad del conocimiento.

6

La revista *Imágenes Infancia* se sitúa entonces, como un dispositivo para la escritura académica, en tanto, se articulan esfuerzos editoriales para hacer realidad la divulgación de las producciones de los maestros, contribuyendo así a gestionar la apropiación de sus resultados en la comunidad de educadores y trabajadores de la infancia. En este número, nos permitimos presentar un conjunto de artículos que muestran la capacidad reflexiva de sus autores para evaluar, reorganizar, ajustar situaciones y posturas, así como modelos y métodos presentes en el ejercicio docente. Se valora igualmente, la mirada crítica que cuestiona las políticas, las dinámicas sociales, y las estructuras institucionales.

En la sección Imágenes de Investigación se busca publicar artículos de investigación o reflexión que cumplan requisitos de científicidad. Se seleccionaron ocho (8) publicaciones de maestros Licenciados en educación en su gran mayoría con formación de maestría, que actúan en diversos niveles educativos, que van desde el preescolar hasta la universidad. Estos investigadores se ven asociados con otros profesionales, como sociólogos, administradores, terapeutas del lenguaje, ingenieros, varios con formación de Doctorado, entre otras profesiones, aspecto que, da cuenta como el saber pedagógico adquiere cada día una dimensión interdisciplinar. En primer término, destacamos 4 (cuatro), artículos, que muestran una mayor rigurosidad en sus procesos investigativos, teniendo en cuenta que son resultado de una convocatoria, sea ésta generada por grupos de investigación o Institutos Universitarios, o por la gestión de convenios con las Secretarías Departamentales. Considero que, cuando los investigadores hacen este tipo de apuestas, gestionan mejores condiciones para la producción de conocimiento y por ende sus trabajos pueden brindar a la infancia y la juventud, mejores oportunidades para alcanzar sus ideales de vida y proyección social.

En segundo lugar, se presentan cuatro artículos que presentan los resultados del trabajo de investigación para obtener el título de Maestría, aspecto que igualmente, garantiza una solidez teórica y metodológica, dado que, en su calidad de estudiantes de postgrado, los maestros han estado sometidos a la revisión y retroalimentación con investigadores de amplia trayectoria, así como la interacción con otros espacios como bibliotecas, redes, doctorados, ofreciéndoles un mayor capital cultural.

A continuación reseñamos, los artículos. 1) *Sentidos y corresponsabilidad del hombre en torno al nacimiento: una experiencia de formación para la paternidad*. Varios Autores: Nery Cecilia Molina Restrepo, Beatriz Marleny Cardona Rendón, Martha Nancy Arias Henao, Margarita María Echeverry Carmona. Se trata de un equipo interdisciplinario a nivel de Maestría en los campos de: Salud Pública, Estudios Urbano-Regionales, Psicología Deportiva. Especialista en Educación Física. La investigación es avalada por el Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia, inició en marzo de 2014 y finalizó en marzo de 2018. Su objetivo: interpretar los sentidos que le otorgan los hombres a las prácticas corporales de autoconocimiento para participar, con la pareja, en los procesos de preconcepción, gestación, parto y crianza; El diseño se hizo en dos fases: la primera desde enfoque fenomenológico hermenéutico, el método de investigación narrativa; y la segunda se abordó desde la investigación-acción educativa. Se destacan como resultados, que el padre trascienda el papel de proveedor económico que le ha adjudicado la concepción patriarcal, para involucrarse en las tareas de cuidado como la crianza de sus hijos. 2) *Estrategias didácticas para educar en competencias ciudadanas: análisis y reflexión*, escrita por las docentes: Sandra Milena Neira Camacho, María Isabel Parra Contreras, ambas con título de maestría. Su objetivo es generar una reflexión pedagógica a partir de la validación de 13 estrategias didácticas para la formación de competencias ciudadanas en la provincia de Guanentá, Santander. La investigación tuvo una duración de tres años (2015-2018), y fue financiada por Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias). 3) *El gusto por la escritura nace en el pensamiento*, con autoría de Leonor Cortés Carrillo, docente de la Secretaria de Educación de Cundinamarca, y María Yaned Morales Benítez, Docente de la Secretaría de Educación de Bogotá. El artículo es el resultado de la investigación para obtener el título de magíster en Pedagogía en la Universidad de la Sabana. Tuvo una duración de dos años Julio- 2016, Junio- 2018. Se propone como objetivo analizar las prácticas pedagógicas de las docentes relacionadas con la planeación, su implementación y las estrategias trabajadas en el aula, a partir de la investigación-acción, con una perspectiva cualitativa y descriptiva. Este trabajo les permitió introducir en las prácticas el uso constante del vocabulario del pensamiento, estrategia que permite hacer más visibles los procesos del pensamiento.

4) *Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de las artes plásticas y escénicas*, con autoría del docente Pablo Andrés Jaimes Roa, Magister en Educación, Licenciado en Lengua Castellana y Normalista Superior. La investigación propone un método de enseñanza basado en la mediación de diferentes manifestaciones de las artes plásticas y escénicas para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes. Se basaron en la metodología de investigación-acción en cuatro fases cíclicas: planeación, acción, observación y reflexión. El artículo se deriva de la investigación para obtener el título maestría, y fue desarrollada en el Instituto Gabriel García Márquez del municipio de Floridablanca-. Financiada por: Financiada por el Ministerio de Educación Nacional a través del fondo de becas para la excelencia docente y avalada por la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia) 5) *Coordinación motora gruesa en niños de 7 a 12 años mediante la batería KTK*. Autores. Hugo Vecino Pico, Jorge Eliécer Argüello, Luis Ernesto Villamizar Carrillo. El artículo es el resultado de la investigación para obtener el título de maestría en Ciencias de la actividad física y el deporte de la Universidad de Pamplona. Tiene como objetivo caracterizar la coordinación motora gruesa en una muestra de 267 estudiantes de Educación Física entre 7 y 12 años de edad, de escuelas del sector oficial de Bucaramanga utilizando la batería KTK. Los resultados muestran diferencias en cuanto al género, en tanto los resultados mostraron que los niños presentaron mejores resultados que las niñas en las diferentes pruebas.

6) *Pequeños exploradores de la ciencia: una propuesta pedagógica para el desarrollo del pensamiento científico en niños de nivel preescolar*. Escrito por Ingrid Johanna Rojas Mercado, y Elda Cerchiaro Ceballos. La investigación se realizó en la institución educativa departamental del Magdalena Cerro Blanco, en el marco del Convenio de la Universidad del Magdalena y Secretaria Departamental del Magdalena, en el periodo comprendido entre enero de 2017 a abril de 2019. Tiene como objetivo, plantear una

propuesta pedagógica que promueva el desarrollo de habilidades cognitivas y el razonamiento científico. Se empleó una metodología mixta, de diseño cuasiexperimental que busca para establecer la relación entre la propuesta pedagógica y el cambio en las habilidades cognitivas. Como resultado se señala que, la enseñanza de las ciencias desde el preescolar a través del fortalecimiento habilidades cognitivas favorece el desarrollo del pensamiento científico. 7) *La práctica pedagógica de los estudiantes de Educación Física con niños preescolares*. Autoras. Nancy Janneth Molano, Gerardo Hernán Jiménez López y Dolly Ximena Molano Tobar. Su objetivo es identificar la percepción de estudiantes universitarios de Educación Física sobre la práctica pedagógica en un jardín de infantes en la ciudad de Popayán. La metodología, cualitativa con enfoque etnográfico. Como conclusiones, se muestra como la práctica pedagógica en los estudiantes de Educación Física es una herramienta para el fortalecimiento de las habilidades de estudiantes universitarios, pues les permite proyectarse y visualizarse como futuros docentes.

8) Finalmente. *El juego como estrategia pedagógica para la enseñanza de las matemáticas: retos maestros de primera infancia*. El trabajo se deriva del proyecto de investigación “Los maestros como agentes potenciadores de los procesos lógico-matemáticos, en el marco de grupo Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras de la Universidad Luis Amigó. Autores. Adriana María Gallego Henao, Enid Daniela Vargas Mesa, Oscar Alberto Peláez Henao Leisy Magdali Arroyave Tabora Leidy Johana-Rodríguez Marín, docentes de la Universidad Católica Luis Amigó. Medellín. El objetivo: Describir la incidencia del juego como estrategia pedagógica y su relación con el aprendizaje de las nociones lógico-matemáticas. El enfoque metodológico fue cualitativo y se hizo énfasis en la estrategia del estudio de casos intrínseco. Se encontró que el juego es un medio de expresión y comunión en la infancia y que desde el lugar del aula este se puede emplear como una estrategia pedagógica que favorece los aprendizajes de las matemáticas.

En el apartado Textos y Contextos, los artículos presentan trabajos investigativos innovadores que bien valen la pena resaltar, el primero, un artículo que muestra los resultados de un trabajo de grado para obtener el título de Licenciatura en pedagógica infantil de la Universidad Distrital, denominado: *La participación infantil para la construcción de ciudadanos planetarios*. Autoras. Sandra Johanna Jaramillo Rodríguez Mónica Alejandra Mejía Herrera. La investigación tiene como objetivo fortalecer la participación para la formación de ciudadanos planetarios a través de la pedagogía de la pregunta en los niños y niñas de grado segundo del colegio Marruecos y Molinos. Como resultado se rescata la importancia de los procesos de formación de la ciudadanía y los diferentes niveles de participación de los estudiantes, así como el papel del adulto en estos procesos de aprendizaje.

El segundo: *Los niños y la familia: entre el imaginario y la separación*. Escrito por Manuela Medina Gómez y Daniela Giraldo Marín, Nataly Posada Castaño. El trabajo de investigación se pregunta los imaginarios de familia que construyen los niños, antes y después de la separación de los padres. Como metodología acuden al enfoque cualitativo, bajo un enfoque hermenéutico, usando la narrativa como estrategia. Como resultado se encontró que, el imaginario de familia se transforma después de la separación y que los cambios que sufre la dinámica familiar inciden en este y que luego de la ruptura de los padres, los miembros de la familia buscan establecer vínculos con otras personas. 3) Finalmente, *La construcción de la lengua escrita en la pedagogía por proyectos*, escrito por Sandra Patricia Espinosa Velásquez. Tiene como propósito analizar la influencia de los proyectos pedagógicos de aula en la construcción de la lengua escrita en niños y niñas de grado transición. Se evidenciaron los avances en los niveles de escritura por los que pasan los niños desde sus grafismos primitivos hasta el nivel silábico y silábico-alfabético, mediante una práctica pedagógica socio-constructivista con situaciones de oralidad, lectura y escritura mediadas por la literatura que enriquecieron el uso del lenguaje oral y escrito.

En la sección Perfiles y Perspectivas presentamos igualmente, dos textos que rescatan reflexiones pedagógicas con participación de niños y niñas. El primero: *Las voces del CEDID: niñas y niños abriéndose camino hacia la participación*. Autoras: Shirley Yisela Pulido Velásquez, Paula Jimena González Rodríguez.



El escrito aborda una reflexión sobre las prácticas, momentos, modos y formas como los niños y las niñas se expresan; al mismo tiempo, la manera en que participan en la toma de decisiones dentro de esta. Se pretende un análisis de las significaciones imaginarias sociales instituidas e instituyentes que permitan visibilizar las voces de la infancia como un acto revolucionario para toda la comunidad educativa y el segundo, denominado: *Lo esencial antes de lo remoto: narrativas pedagógicas en tiempos de pandemia*, escrito por Cindy Julieth Martínez Ruiz. Docente del Centro de Educación para el desarrollo, Corporación Universitaria Minuto de Dios. El texto muestra una reflexión sobre la experiencia de enseñar a la par de la horizontalidad, a partir de un ciclo de talleres: “Un encuentro con maestros: compartir de voces, saberes y experiencias”. Se trató de un disfrute y descentralización del conocimiento, a partir de una Práctica en Responsabilidad Social (PRS) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Esperamos entonces, que la lectura de éste número motive a los maestros, investigadores y demás trabajadores de la infancia a seguir investigando y explorando para mejorar las condiciones de sus investigaciones, presentándose a Convocatorias, así mismo, instamos a las instituciones universitarias, grupos de investigación y Secretarías de educación a promover convocatorias, pues como ya lo reiteramos los cambios en la educación y la pedagogía no constituyen un problema individual de cada maestro, en ello también están comprometidos las instituciones del Estado, la empresa privada y demás agencias encargadas de la gestión de los recursos para la educación y el bienestar de los niños, las niñas y los jóvenes.

**Martha Helena Barreto R.**  
Socióloga con Maestría en Filosofía



# Sentidos y corresponsabilidad del hombre en torno al nacimiento: una experiencia de formación para la paternidad\*

## Senses and shared responsibility of man surrounding birth: A parenting training experience

Nery Cecilia Molina Restrepo<sup>1</sup>, Beatriz Marleny Cardona Rendón<sup>2</sup>,  
Martha Nancy Arias Henao<sup>3</sup>, Margarita María Echeverry Carmona<sup>4</sup>

**Para citar este artículo:** Molina, N. C., Cardona, B. M., Arias, M. N., Echeverry, M. M. (2020). Sentidos y corresponsabilidad del hombre en torno al nacimiento: una experiencia de formación para la paternidad. *Infancias Imágenes*, 19(2),10-21

**Recibido:** 19-08-2019 - **Aceptado:** 26-06-2020

### Resumen

10

Este artículo es producto de una investigación que tuvo como objetivo interpretar los sentidos que le otorgan los hombres a las prácticas corporales de autoconocimiento para participar, con la pareja, en los procesos de preconcepción, gestación, parto y crianza; como momentos de gran significado en torno al nacimiento. La investigación contempló dos fases: la primera, desde el enfoque de la fenomenología hermenéutica y el método de investigación narrativa; y la segunda fase, derivada del anterior, se abordó desde la investigación-acción educativa. Entre los resultados se resalta la importancia de educar para concebir un ser humano, trascender el papel de proveedor económico al acompañamiento afectivo durante la gestación, la sensibilización del hombre para nacer como padre y el asumir de forma corresponsable la crianza. Se concluye que en estos

procesos es necesaria la corresponsabilidad del hombre en condición de pareja con una participación más activa desde las diferentes dimensiones del ser.

**Palabras clave:** educación, embarazo, nacimiento, crianza del niño.

### Abstract

This article is the product of a research that aimed to interpret the meanings that men give to self-knowledge body practices when participating alongside their partners in the processes of preconception, pregnancy, birth, and rearing as very significant moments surrounding birth. To do so, this research focused on two phases: first, from the approach of hermeneutic phenomenology and the narrative research method; second, derived from the previous one, this moment was approached from the educational research.

\* El artículo de reflexión es derivado de la investigación "Las prácticas corporales de autoconocimiento en la promoción de la salud para la puericultura preconcepcional", del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia. Inició en marzo de 2014 y finalizó en marzo de 2018.

- 1 Magíster en Salud Pública. Especialista en Educación Física: Actividad Física y Salud. Fisioterapeuta y licenciada en Educación Física. Docente-investigadora del Instituto Universitario de Educación Física, Universidad de Antioquia. Grupo de investigación Estudios en Educación Corporal. Correo electrónico: [nery.molina@udea.edu.co](mailto:nery.molina@udea.edu.co). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7699-1718>
- 2 Magíster en Estudios Urbano-Regionales. Socióloga. Docente-investigadora de la Universidad de Antioquia. Grupo de investigación Estudios en Educación Corporal. Correo electrónico: [marleny.cardona@udea.edu.co](mailto:marleny.cardona@udea.edu.co). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7152-6179>
- 3 Magíster en Psicología Deportiva. Especialista en Educación Física: Actividad Física y Salud. Especialista en Psicología del Deporte. Psicóloga y licenciada en Educación Física. Docente-Investigadora del Instituto Universitario de Educación Física, Universidad de Antioquia. Grupo de investigación Estudios en Educación Corporal. Correo electrónico: [martha.arias@udea.edu.co](mailto:martha.arias@udea.edu.co). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9833-2174>
- 4 Psicóloga y Educadora. Integrante del Grupo Puericultura: Crianza Humanizada de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: [jardinchupetin@yahoo.com.ar](mailto:jardinchupetin@yahoo.com.ar). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7104-931X>

Among the research results, the following stand out: the importance of educating for conceiving a human being; transcending from the role of economical supporter to emotional supporter during pregnancy; and sensitizing men to become fathers and participate in the shared responsibility during rearing. Finally, we

conclude that in these processes the shared responsibility of the couple is needed wherein the father must have a more active participation from the different human being dimensions.

**Keywords:** education, pregnancy, birth, child rearing.

## Introducción

*El hombre que paterna se transforma...  
Se vuelve otro.*

Los procesos educativos para alcanzar la equidad de género en el contexto colombiano siguen centrados en la mujer. Hay escasos programas dirigidos a los hombres con respecto a la salud sexual y reproductiva que trasciendan el uso de métodos anticonceptivos y la prevención de enfermedades de transmisión sexual.

A pesar de los cambios socioculturales actuales en la conformación del núcleo familiar y la dinámica laboral de las mujeres, aún se conservan estereotipos y concepciones tradicionales de masculinidad, paternidad y familia. Tal como lo plantean diferentes autores, entre ellos Gómez *et al.* (2017), quienes encuentran que a pesar de los actuales cambios en la configuración familiar que han puesto en tela de juicio la organización tradicional basada en hombres proveedores/mujeres cuidadoras, se continúan presentando patrones tradicionales según el género poco igualitarios y poco equitativos.

En muchos casos la consecuencia es el predominio del embarazo adolescente y el abandono por parte del padre del hijo/hija. Lo que sigue perpetuando la inequidad entre géneros, caracterizada por la falta de corresponsabilidad del hombre en los procesos de preconcepción, gestación, parto y crianza.

Por ello, el estudio fue direccionado con base en la pregunta “¿qué sentidos otorgan los hombres a las prácticas corporales de autoconocimiento, para participar con la pareja en los procesos de preconcepción, gestación, parto y crianza?”. Asunto que fue indagado con un grupo de actores universitarios en proceso formativo para la paternidad.

Las prácticas corporales de autoconocimiento permiten, mediante el movimiento consciente, la

autoobservación, la auto-reflexión, la conexión con los eventos de la vida y, además, la transformación de la relación consigo mismo, con otros seres y con el mundo en que se vive.

Se constituyen también en herramientas significativas para acercar a los hombres a nuevas sensibilidades y masculinidades. Pues la experiencia de la corporeidad es una vivencia subjetiva desde lo sensible que facilita la aprehensión del mundo, a la vez que la comprensión y la re-significación del cuerpo para conocer-se, valorar-se y controlar-se, tal como lo plantean Castro (2014), Castañeda (2009) y Uribe y Gallo (2003).

El autoconocimiento es esencial para entender y comprender a los demás. Por ello, la corresponsabilidad, como compromiso y responsabilidad compartida, es primordial en los procesos que se dan en torno al nacimiento. En la actualidad es una tendencia sociopolítica y cultural en el mundo, pero se ve obstaculizada por requerimientos de diverso orden en los países; por ejemplo, crisis económicas y la subsecuente reducción de gastos (Riesco, 2018).

Los hallazgos y discusiones generales de la investigación se presentan en cuatro apartados correspondientes a los procesos de: preconcepción (Educar para concebir un ser humano); gestación (Del proveedor económico al acompañamiento afectivo en la gestación); parto (Natalidad de un padre); y crianza (La corresponsabilidad en los procesos de crianza).

## Metodología

La investigación en general contó con dos fases. En la primera se trabajó con un enfoque desde la fenomenología hermenéutica y el método de investigación narrativa. Las fuentes primarias de información fueron dos hombres heterosexuales de la ciudad de Medellín, con experiencia en prácticas corporales de autoconocimiento y que, además,

fueron coparticipes en los procesos de preconcepción, gestación, parto y crianza con sus compañeras heterosexuales.

Para la recolección de la información se empleó como estrategia el relato de vida y como técnica la entrevista en profundidad (Bolívar *et al.*, 2001); el instrumento de recolección fue la guía de entrevista y para la construcción del dato se usó el análisis categórico de la estructura.

Con la información obtenida de la primera fase, de forma teórico-vivencial, se diseñó y desarrolló un curso ofrecido a actores universitarios como un proceso de formación para la paternidad (lo que viene a ser la segunda fase de la investigación). Este curso permitió, a quienes participaron, indagar sobre sí mismos y realizar expresiones motrices de autoconocimiento. Esta información se convirtió en el principal insumo de esta fase de la investigación en la búsqueda por interpretar los sentidos que otorgan los hombres a las prácticas corporales de autoconocimiento para participar, con la pareja, en los procesos de preconcepción, gestación, parto y crianza.

Por ello, el presente artículo se basó principalmente en lo desarrollado en la segunda fase, la cual se abordó desde la investigación-acción educativa, como una estrategia encaminada a mejorar la práctica profesional, partiendo del protagonismo del profesor/profesora como agente investigador (Latorre, 2003). La intervención se desarrolló en las tres etapas planteadas por Escudero (1990) y Latorre (2003), a saber: identificación inicial del problema, elaboración del plan estratégico de intervención y reflexión crítica sobre los resultados.

El curso se realizó como acción integradora entre docencia, investigación y extensión, en un programa de licenciatura de una universidad pública en la ciudad de Medellín, Colombia, durante el año 2015. Se contó con una intensidad de cuatro horas semanales, por 16 semanas durante cuatro meses, para un total de 64 horas; y fue ofertado por 13 profesionales de diferentes áreas como: Educación Física, Nutrición, Educación Especial, Psicología, Ginecología, Pediatría, Fisioterapia, Medicina y profesionales con experiencia en prácticas corporales de autoconocimiento como: meditación,

eutonía, guion mental, educación experiencial, bioenergética, biodanza y movimiento consciente.

El grupo de participantes estuvo conformado por 11 hombres y cinco mujeres, quienes cumplieron con los siguientes requisitos: ser actores universitarios, asistir por su propio interés y motivación hacia el tema, ser joven o adulto joven y cumplir con una asistencia mínima del 80% de las horas del curso. De este grupo, cinco eran profesionales universitarios y 11 estudiantes; nueve de los cuales no tenían pareja estable y seis participantes tenían hijos o hijas.

En el curso se propiciaron espacios para lograr entornos favorecedores de la equidad de género, partiendo de la base de que esta se construye entre hombres y mujeres. Para lo cual se diseñaron tres componentes: el primero sobre el cuidado de sí, el segundo sobre la relación con los demás y el tercero sobre el acto de recibir y acompañar. Este proceso contó con la planeación de docentes, guiada por el diagnóstico del grupo y siguiendo las cuatro fases específicas de la metodología experiencial: acontecimiento o experiencia, reflexividad, conectividad y transformación, descritas a continuación.

La fase de *acontecimiento o experiencia* se ofrece a quienes participaron de una vivencia desde las prácticas corporales de autoconocimiento. Esta experiencia permite “adquirir nuevos aprendizajes, así como ser más conscientes de sus percepciones y reacciones ante los estímulos del medio, para de esta forma reemplazar antiguos patrones de conducta, por unos nuevos más funcionales” (Builes, 2003, p. 122).

Luego se integra la nueva vivencia con experiencias pasadas por medio del proceso de *reflexión* guiado por docentes. Allí, cada estudiante tuvo la oportunidad de poner en práctica la teoría y, a la vez, obtener cierta ganancia de la introspección que hace en sí mismo y su interacción con los otros habitantes del planeta y el planeta en sí. En esta fase se invita al estudiante a compartir lo que vio y sintió durante el acontecimiento, tanto a nivel cognitivo como afectivo. Seguidamente, se busca interpretar para encontrar significado, sacar las propias conclusiones y darle sentido a los datos que emergieron en la experiencia.

Después se pasa a la *conectividad*, donde el estudiante relaciona lo hallado con su vida familiar. Porque “cuando las emociones, pensamientos, comportamientos u observaciones son entendidas en una situación, el entendimiento puede ser generalizado y aplicado a otras situaciones” (Luckner y Nadler, 1997, citado en Builes, 2003, p. 124).

La última fase es la *transformación* o aplicación, en la que se anima a los y las estudiantes a planear por escrito y socializar en el grupo las experiencias de la etapa anterior, dando origen a la teorización y posibles replanteamientos de dicho plan.

Al completar estas fases es posible que haya mayor toma de consciencia del aspecto a trabajar, convirtiéndose cada participante en gran observador de sus propias acciones. Luego se vuelve al principio del ciclo, el cual inicia con otra experiencia; pues, en efecto, el aprendizaje por medio de la experiencia ocurre cuando los individuos se comprometen en alguna actividad, se reflejan en la actividad de forma crítica, derivan alguna introspección útil del análisis e incorporan el resultado a través de un cambio en el entendimiento o en el comportamiento (Luckner y Nadler, 1997, p. 3, citado en Builes, 2003, p. 126).

Las fases permitieron poner en marcha acciones encaminadas a mejorar las maneras de llegar y ser actores responsables de formar-se, de modo consciente, como humanos dignos de habitar en y con el mundo.

La metodología de la educación experiencial en el curso permitió, en el proceso investigativo, una retroalimentación y confrontación permanente de las realidades intersubjetivas que emergieron a través de la interacción del grupo investigador y las realidades socioculturales y personales de los actores del proceso objeto de estudio; así como el análisis de la documentación teórica, pertinente y disponible.

La investigación estuvo impulsada por el descubrimiento y la comprensión de los participantes. De modo que se buscó acceder por distintos medios a lo personal, tanto como a las experiencias particulares obtenidas desde las percepciones, concepciones y actuaciones en relación con los procesos de corresponsabilidad de la pareja en la preconcepción, gestación, parto y crianza. Por ello,

se hizo un análisis detallado y profundo de la información por medio de la interpretación de los sentidos compartidos.

Para lograr lo anterior, se realizó la sistematización a partir de la aplicación de instrumentos de recolección de datos como cuestionarios cualitativos, tanto al inicio como al final del curso. También se utilizaron cuestionarios de aprendizajes de cada componente del curso, registros fílmicos de las sesiones y conversatorios del grupo sobre las experiencias vividas.

Para el procesamiento y análisis de los resultados se emplearon bases de datos en Excel y el procesador de texto Word, lo que permitió la identificación y selección de las categorías de análisis y, por último, se atendieron las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. El proyecto fue considerado como una investigación con riesgo mínimo y, además, los participantes dieron su consentimiento informado y por escrito para la vinculación al proyecto.

## Resultados y discusión

Si bien los aspectos identitarios se evidencian en el terreno individual, las transformaciones socioculturales inciden en la forma, concepto, visión y significado que tanto hombres como mujeres le otorgan a la masculinidad y a la paternidad; y que hoy día, a principios del siglo XXI, presentan cambios importantes.

Estas relaciones dan cuenta de las responsabilidades en familia y, de manera específica, la forma como los hombres las asumen en el proceso de individuación o construcción de la propia subjetividad. Ello evidencia los sentidos que le otorgan al cuidado de sí, de los demás y de lo otro, como aspectos que configuran, permiten o potencian la construcción de una nueva masculinidad/paternidad.

La corresponsabilidad en los procesos de preconcepción, gestación, parto y crianza es hoy un asunto de amplio interés, lo que involucra nuevas relaciones de género (un nuevo hombre/padre). Esto requiere transformación, autorreflexión, y cuestionamiento de los patrones dominantes; es decir, una nueva natalidad:

[...] la figura que encarna la novedad del mundo es la natalidad, el hecho de que todos hemos venido a este mundo (aparecemos) por el nacimiento y de que este mundo se renueva constantemente con la llegada de los nuevos, que trae consigo la posibilidad de un nuevo comienzo. (Arendt, 1966, citado en Bárcena, 2006, p. 203)

Botero y Pavas (2015) mencionan cómo, a pesar del lento cambio en las relaciones de género, algunos hombres asumen la paternidad con una mirada nueva de lo que significa ser hombre; pasando de la visión antigua de proveedores a padres realmente involucrados y comprometidos.

En América Latina hay cada vez más hombres que se interesan por participar en el cuidado y la crianza de sus hijos, especialmente los más jóvenes que tienen mayor escolaridad y aquellos con actitudes más equitativas de género, como lo afirman Barker y Aguayo (2012). Lo anterior da cuenta de cómo la paternidad resulta ser un proceso fundamental en los jóvenes de ahora, pues la figura paterna pasa a resignificar valores acordes a la dinámica familiar, en donde la responsabilidad durante la experiencia adquiere un nuevo matiz frente a un compromiso continuo de los padres con sus hijos y compañera (Salazar *et al.*, 2015).

Aguayo *et al.* (2016) plantean que mientras la teoría discursiva adolezca de la práctica correspondiente, en cuanto a la responsabilidad compartida por el hombre y la mujer en el proceso, los aspectos subjetivos y emocionales no tienen la importancia debida en la experiencia del padre y su masculinidad desde la cercanía afectiva, así como la real comunicación con los hijos, las hijas y la madre.

De este modo, la expresión y el manejo de las emociones es un asunto que cobra gran importancia en esta transformación, lo que se ve afectado cuando aún el espacio de la familia es un “lugar en donde se sobrestima la posición de autoridad, pero se desdibuja la emotividad” (Figueroa y Franzoni, 2011, p. 80). Los hallazgos de la investigación dan cuenta de cómo los hombres vivencian de forma diferente las emociones relacionadas con estos procesos, dependiendo de las representaciones sociales asociadas.

En este sentido, una característica principal de los padres con tendencia tradicional es la reiterada

manifestación de temor por la responsabilidad, la protección y la trascendencia. Mientras que en los padres con tendencia hacia la transición es la de aprender a ser padres “tejiendo relaciones afectivas y emocionales” (Puyana y Mosquera, 2005, p. 15).

Como resultado del proceso del curso se evidenció el papel que tiene la formación en cuanto al manejo de las emociones. Frente a la idea de ser padres antes de iniciar el proceso formativo los jóvenes expresaron más temores, miedos y ansiedad por la responsabilidad que el hecho les suscita porque es para toda la vida. Posteriormente, pudieron resaltar que haber obtenido mayor conocimiento genera confianza frente a esa posibilidad, manifestando con mayor fuerza la satisfacción por lo que podrían aportar y crecer como familia, lo que devela una importante transformación frente al sentido de la paternidad.

De acuerdo con Puyana y Mosquera, “al cambiar la forma de ser padres, éstos adoptan cualidades tradicionalmente consideradas como femeninas: el sacrificio, la tolerancia e incluso la delicadeza” (2005, p. 18). Se trata, por tanto, de redescubrir, dejar emerger sentimientos y emociones socialmente reprimidas en el hombre como la ternura, la receptividad, la empatía, la solidaridad y la comprensión.

En esta transformación es importante destacar el papel altamente significativo de la mujer, la cual, desde la confianza y la seguridad, permite la construcción de un lugar adecuado para el padre en un momento tan importante para cimentar y fortalecer lazos familiares, acorde con lo que expresan Valdés y Godoy (2008). Así mismo, importa la función que tienen los profesionales en reconocer, permitir y favorecer espacios donde el hombre pueda acompañar a la pareja en estos procesos, tal como refieren Ramírez y Rodríguez (2014).

### Educar para concebir un ser humano

En la preconcepción se ve la necesidad de tener una adecuada preparación física, cognitiva, emocional y espiritual para desarrollar habilidades que permitan mejorar como ser humano, por lo que se hace tan importante la *educabilidad*. Luengo (2004) señala que esta es la capacidad del ser humano de configurarse, de llevar a cabo aprendizajes nuevos, de modificar su forma de conducirse, de hacerse como

sujeto en un proceso abierto. Ello es constatado por los participantes del curso, quienes destacan el gran significado que cobra la educación en estos procesos para ser más sensibles y responsables en la decisión de engendrar, o no, un nuevo ser.

Para Ferreyra (2013), aprender a aprender implica dotar a la persona de estrategias que lo lleven a conocer, a hacer, a ser, desarrollando su verdadero potencial durante toda la vida. Por ello es por lo que el acompañamiento en la preconcepción se debe proponer como un reto de actitud positiva y propositiva hacia la auto-gestión para esta nueva etapa, en busca de preservar responsable y conscientemente la salud. De igual manera, los participantes del curso señalan la utilidad de los métodos de control familiar, el uso de anticonceptivos y, además, la superación de la ansiedad y el miedo a la vida en pareja, como elementos que hay que tener en cuenta si se desea concebir un hijo o hija.

El modelo holístico de Amar *et al.* (2004) propone una teoría con ocho dimensiones que pretenden un conocimiento integral e integrado a la comprensión del desarrollo multifactorial y discontinuo a lo largo del tiempo, el cual surge de la interacción consigo mismo, con los demás y el entorno. Las dimensiones son corporal, afectiva, lingüística comunicativa, cognitiva, ética moral, estética, espiritual o trascendente y sociopolítica. Dimensiones que, según el curso, son necesarias desarrollar en los seres humanos para tener una adecuada educación con respecto a la concepción de un nuevo ser.

De manera similar, quienes participaron del curso resaltaron la importancia que tiene la estabilidad económica y emocional en el momento de afrontar la aventura de ser padres. Estos son aspectos considerados como claves antes de concebir un hijo; sobre todo los relacionados con lo afectivo, ya que les ayudan a consolidarse como parejas sólidas con metas en común, aunando virtudes y valores a una adecuada estabilidad emocional.

Así mismo, valoran los conocimientos obtenidos para sus prácticas en la cotidianidad y, para bien, sienten la necesidad de continuar su formación en dichas temáticas; lo que les permite acompañar con mayor seguridad. Uno de los participantes señaló:

*Si hubiera tenido el conocimiento que tengo ahora, quizá mi vida, y la de mi hija, no hubiera tenido tanto dolor. (P15M2)<sup>5</sup>*

En general, con respecto a los aprendizajes del curso, se puede concluir que las prácticas corporales de autoconocimiento enfatizan en el cuidado de sí, por lo que preparan al ser humano en la decisión de ser padre o madre (siendo conscientes de su función en la educación de las generaciones). Así, los participantes comprendieron la importancia de las prácticas corporales y su sentido al derribar creencias y destinar tiempo para realizar movimientos corporales de una forma más consciente y fluida.

Lo anterior les permitió centrarse más en sí, ser más reflexivos, fortalecer el auto-control, auto-conocerse; y, a partir de ello, la experiencia con el cuerpo les facilitó el aprendizaje y una mejor proyección e interacción social, como elementos fundamentales antes de concebir un hijo. Como, por ejemplo:

*En mi vida personal el respeto y cuidado positivo son de gran importancia, y en el curso, con los talleres y prácticas corporales, pude confirmar que primero se trabajan en uno y luego se transmiten a la familia [...]. (P4M2)*

Prepararse para concebir es una tarea que involucra todo el ciclo vital; condición que es subvalorada al tomarse como un evento natural y común en el contexto sociocultural. Sin embargo, es necesario reconocer la importancia de la preparación de los padres para potencializar el desarrollo de los hijos e hijas, así como también el crecimiento como pareja y la familia.

### **De proveedor económico a acompañamiento afectivo en la gestación**

El acompañamiento que el hombre haga a la mujer en el proceso de gestación debe ser guiado por la afabilidad, en la cual se trascienda el papel de proveedor económico como su principal compromiso. A partir del curso se resalta la necesidad de

5 P: participante; número: orden de sistematización; M#: momento. Los cuales corresponden a testimonios de participantes del curso.

rescatar prácticas de los hombres que vayan más allá del ámbito económico y el comprometerlos más como seres sensibles que compartan derechos y deberes con sus parejas.

Sobre algunas concepciones, emociones y actuaciones relacionadas con la participación de los hombres durante la gestación, se encontró que los participantes del curso generaron transformaciones que les permitieron valorar el aprendizaje sobre el acompañamiento a la madre gestante, el cual debe ser de presencia total; de allí se logró un mayor involucramiento en el proceso.

Lo anterior se logra, en palabras de los participantes: escuchándola, aprendiendo de ella, comprendiéndola, posibilitándole sensación de comodidad al brindarle seguridad, tranquilidad y armonía, donde predominen las expresiones de afecto, el diálogo, la amabilidad, la paciencia, la sinceridad, la resiliencia y el empoderamiento del papel de padres. Todo ello con el fin de que los lleve a desempeñar un papel privilegiado para apoyar a la mujer en la resolución de situaciones problema que se presenten, mediado por una buena comunicación que repercuta en el desarrollo del bebé.

Sangi *et al.* (2005) destacan que un aspecto muy importante para el buen desarrollo de la gestación es la presencia de la otra parte implicada en el proceso. En su investigación, desarrollada con sujetos de procedencia latina, encontraron que cuando el padre tiene una actitud favorable hacia la gestación, o incluso la desea, hay un impacto saludable en la mujer, ya que existe la tendencia a buscar o recibir cuidados prenatales de manera temprana; por lo que la intención paterna se convierte, en particular entre las parejas casadas, en un factor protector para la madre y el bebé.

Según un estudio realizado por Zuluaga (2015), los padres se resisten a ser considerados únicamente como proveedores económicos, lo que evidencia un cambio en las concepciones tradicionales de ser padres en la sociedad. Este implica pasar de una función instrumental (proveer, definir normas, dar órdenes, castigar, etc.) a la conformación de una relación afable, en cuyo contexto se da la autoridad democrática basada en el diálogo y la concertación con los hijos e hijas.

Lo anterior muestra que ha venido operando un cambio importante en diversas culturas en relación con el papel representado por el hombre en la preconcepción, gestación, parto y crianza. En este nuevo paradigma pasa de proveedor económico y figura a cargo de normas y deberes, a la humana presencia de un padre involucrado en cada etapa, con interés y apremio por el bienestar real del núcleo familiar.

### Natalidad de un padre

La participación del hombre en el parto contribuye en el bienestar de la madre y el hijo, aunque es un proceso marcado por el asombro y la incertidumbre frente a los nuevos retos de la vida. Son emociones que dan cuenta de diversas representaciones sociales, en las que interesa ver cómo los hombres asumen y vivencian la paternidad y de qué manera estas obedecen a formas tradicionales de transición o ruptura (Puyana y Mosquera, 2005).

En relación con las concepciones sobre el parto, se detecta en los jóvenes participantes del proceso formativo un cambio de visión frente a las prácticas de la medicina convencional por una mirada más cercana al parto humanizado, respetado y con sentido. Los participantes expresaron:

*Es un proceso en el que lo más importante es el sentirse bien; por parte de los padres, es el primer acercamiento con su hijo de una forma especial y sin tantas restricciones. (P9M2)*

*Es otra forma de dar a luz, donde se garantiza a la mamá y al bebé bienestar, donde este vínculo no se rompe; es un proceso natural y que debe ser tenido en cuenta para formar seres humanos más felices. (P12M2)*

La importancia de esa presencia paterna otorga sentidos de vida no solo para el hombre, sino también para todo el grupo familiar. Según Ramírez y Rodríguez, “la vivencia y el acompañamiento mutuo de ambos progenitores en el nacimiento del hijo favorecen la creación del vínculo parental, estrechan los lazos familiares y contribuyen a facilitar el nuevo equilibrio familiar” (2014, p. 6).



De cara a las emociones emergidas por el nacimiento de un hijo, los jóvenes se expresan desde dos perspectivas: la de ser padres en la actualidad y la de serlo en el futuro. En ambos casos manifiestan que es (o será) la experiencia y el logro más maravilloso del mundo, acompañado de una alegría inexplicable, una felicidad que sobrepasa la confusión generada por el proceso y las expectativas por lo que implica ser padre. Todo ello acompañado de una sensación de satisfacción y a la vez preocupación por el futuro.

En suma, una mezcla de sentimientos y emociones encontradas con respecto al nacer como padres, evidenciadas en el proceso formativo:

*Felicidad, entusiasmo y alcance de un gran logro, responsabilidad y compromiso, miedo y esperanza [...]. (P7M2)*

Un estudio realizado en Brasil sobre la vivencia del padre en relación con el parto muestra la confluencia a la vez de múltiples emociones involucradas en este proceso (Covoski y Martins, 2009).

Con respecto a las actuaciones de la vinculación del hombre en el parto, los participantes manifestaron, como aprendizaje, que debe ser un acompañamiento completo y consciente a la madre y al hijo. Debe vincularse en el proceso brindándole a la madre confianza, seguridad, tranquilidad, amor, buena actitud y conocimiento. Además, acoger al bebé en el momento del nacimiento para que se sienta protegido y amado.

*El hombre debe tener una participación completa desde el inicio hasta el final, sintiendo que no solo es un proceso de la mujer sino de pareja. (P3M2)*

*De apoyo a su esposa, para darle ánimo, para hacerle sentir que no está sola, para llenar ese espacio de amor, para recibir a un nuevo integrante de la familia. (P12M2)*

Por esta razón, la apertura de los hombres hacia formas de autoconocimiento y prácticas corporales que los lleve a reflexionar sobre el cuidado de sí ha sido un elemento que permite asumir los retos de la nueva vida hacia una mejor participación

en el parto. Lo que cobra gran importancia en el nacimiento de un padre, donde la emotividad, la sensibilidad y el afecto juegan un papel importante.

*Pues creo que sería una alegría inmensa, no me imagino qué tan grande, pero sí algo tan grande que puede transformar mi vida, porque el nacimiento de un bebé puede hacer nacer algo tan grande en uno como hombre y futuro padre. (P12M2)*

*Un nuevo renacer, redescubrirme en otro, sensación de plena paz y alegría. (P16M2)*

La mujer juega un papel importante en la vinculación del hombre en estos procesos. Un estudio realizado con jóvenes sin hijos en Chile da cuenta de una paternidad a la que aspiran caracterizada por:

[...] un rol aún por delinear y el cual ha de ser aprendido por el padre y facilitado en su ejecución por la madre. La emergencia de nuevos roles de género y la percepción de un cambio en el rol tradicional del padre, sientan las bases para el surgimiento del pensar una buena paternidad inserta en una relación de pareja de calidad. (Gallardo *et al.*, 2006, p. 110)

Por ello, la natalidad de un padre requiere transformación, autorreflexión y cuestionamiento de los patrones dominantes; así como adoptar funciones hasta ahora desconocidas, negadas o prohibidas a los hombres en relación con su hijo o hija y su pareja. Es un proceso innovador que tiene como fundamento el cuidado de sí y de otros/otras.

### La corresponsabilidad en los procesos de crianza

La corresponsabilidad en los procesos de crianza facilita la educación de los hijos e hijas. La Ley de Infancia y Adolescencia define la corresponsabilidad como “la concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. La familia, la sociedad y el Estado son corresponsables en su atención, cuidado y protección”. El código añade que esta responsabilidad es, también, “la obligación inherente a la orientación, cuidado, acompañamiento y crianza de los niños, las niñas y los adolescentes durante su proceso de formación”,

obligación que supone “la responsabilidad compartida y solidaria del padre y la madre de asegurarse que los niños, las niñas y los adolescentes puedan lograr el máximo nivel de satisfacción de sus derechos” (Congreso de Colombia, art. 10, 2006).

Por consiguiente, la corresponsabilidad parental es la responsabilidad compartida, colaborativa, dentro del ámbito familiar, la cual asegura un bienestar a nivel emocional, psíquico, físico, ético, moral y espiritual de los hijos e hijas. La responsabilidad compartida debe hacer aún más énfasis en una ley que garantice a los padres asumir su función libre de los estereotipos (a los cuales están supeditados por la cultura).

Se evidencia, a partir de la experiencia del curso, que tanto hombres como mujeres son cada vez más conscientes de la importancia de participar conjuntamente en labores que antes eran determinadas por el papel de género históricamente establecido. De acuerdo con el curso, los jóvenes ahora comparten ámbitos que antes no vivenciaban.

18 En Colombia se han dado algunos cambios recientes en la normatividad, como es el caso de otorgar licencia de paternidad más amplia para garantizar y respaldar a los padres varones su participación en los procesos de crianza. Estos avances permiten considerar el aspecto emocional de compartir espacios y momentos que tradicionalmente estaban reservados para la madre, en los cuales el padre no podía ser partícipe pues debía trabajar o era excluido de este círculo doméstico.

Otorgar al padre licencias compartidas con la madre en diferentes momentos significativos para la crianza de los hijos, de acuerdo con Izquierdo y Zicavo (2015, p. 37), provee de modo positivo una oportunidad para transformar “construcciones de masculinidad”. Ello hace a los padres parte de un proyecto social de equidad de género mucho más amplio por medio del involucramiento constructivo en la crianza y dentro de la interrelación padre-hijo/hija.

La corresponsabilidad en la crianza es una nueva forma de paternar, de acompañar a los hijos desde lo afectivo y lo emocional en un sentido de reciprocidad, donde ambos ofrezcan a los hijos las mismas oportunidades, manifestaciones, actitudes y valores.

*Paternar*, concepto cambiante, significa tener una presencia masculina en la crianza (Leal, 2011); “es parte de la función parental, es decir, participar, sin papeles predefinidos en la crianza con base en las necesidades de los hijos” (Posada y Gómez, 2002, p. 5). En tal sentido, la paternidad como espacio “es un eje de permisión emocional, porque los hombres que reconocen abiertamente el amor que sienten por sus hijos participan más en su cuidado, los disfrutan” (Figueroa y Franzoni, 2011, p. 72).

Como aprendizajes del curso, algunos de los participantes modificaron los sentidos que le dan a la participación del hombre en la crianza, al considerar que estos deben tener tiempo y espacio para estar con sus hijos e hijas y participar en las labores domésticas. A su vez, reconocen que el hombre debe:

*Prepararse, educarse, conocer y aprender cómo es el desarrollo psicológico y físico de un niño, para hacer una buena labor y criar un ser humano autónomo, respetuoso y, finalmente, feliz. (P6M2)*

[Debe tener] *disposición para aprender y desaprender. (P4M2)*

En síntesis, la corresponsabilidad es una tarea conjunta. Con ambos padres presentes, estos deben participar colaborativamente para generar en el ámbito familiar confianza desde la que podrán los hijos e hijas, en su proceso, lograr un desarrollo integral.

## Conclusiones

La corresponsabilidad de la pareja durante la pre-concepción, la gestación, el parto y la crianza permite que el padre tenga una participación más activa que beneficia en el presente y en el futuro a la madre y su hijo o hija.

Cuando el hombre se capacita, se asesora, participa en la preparación para el parto y la crianza de sus hijos puede incidir en sus propias creencias y visiones frente a los procesos para así lograr suprimir o disminuir sus emociones de temor y miedo que se producen al estar ante los nuevos retos de la vida como padre.

La experiencia en un proceso de formación para la paternidad permitió a los hombres resignificar los

sentidos que le dan a las prácticas corporales de autoconocimiento para participar, de un modo responsable con su pareja, en todo lo que tiene que ver con preconcepción, gestación, parto y crianza.

A partir de los anteriores resultados se recomienda:

Poner en marcha en las universidades cursos diferentes a los de la formación profesional en los cuales se complemente su formación humana de manera íntegra y cuyo eje central sean las prácticas corporales de autoconocimiento, ya que estas llevan al cuidado de sí. Se busca que, con el tiempo, haya más hombres comprometidos en lo que respecta a preconcepción, gestación, parto y crianza.

Se precisa la formulación de políticas públicas intersectoriales que permitan la participación activa del hombre en todo lo relacionado con el nacimiento. Así mismo, la formación y la vinculación de funcionarios y entidades del sector educativo y de la salud, para que verdaderamente se gesten el nacimiento de una nueva generación.

## Referencias

- Aguayo, F., Barker, G. y Kimelman, E. (2016). Paternidad y cuidado en América Latina. Ausencias, presencias y transformaciones. *Masculinities & Social Change*, 5(2), 98-106. <https://doi.org/10.17583/mcs.2016.2140>
- Amar, J., Abello, R. y Tirado, D. (2004). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Universidad del Norte.
- Arendt, H. (1966). *The origins of totalitarianism*. Harcourt, Brace & World.
- Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Ediciones Herder.
- Barker, G. y Aguayo, F. (2012). *Masculinidades y políticas de equidad de género: reflexiones a partir de la encuesta Imágenes y una revisión de políticas en Brasil, Chile y México*. Promundo.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. La Muralla.
- Botero, M. y Pavas, E. (2015). Cambios en los estereotipos de género en la familia. *Textos y Sentidos*, 11, 141-154.
- Builes, J. (2003). *El abordaje de la educación experiencial*. El autor.
- Castañeda, G. (2009). La biodanza como práctica corporal en relación con la promoción de la salud. *Educación Física y Deporte*, 28(2), 81-90.
- Castro, J. (2014). Régimen sensible corporizado. Las prácticas corporales reflexivas en Medellín desde 1980. *Estudios Políticos*, 44, 89-111.
- Congreso de la República de Colombia (2006). *Ley 1098. Código de Infancia y Adolescencia*. Congreso de la República de Colombia.
- Covoski, A. y Martins, M. (2009). A vivência do pai em relação ao trabalho de parto e parto. *Cogitare Enfermagem*, 14(2), 324-331. <https://doi.org/10.5380/ce.v14i2.15625>
- Escudero, J. (1990). Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 2, 3-25.
- Ferreira, H. (2013). La educación: clave para el desarrollo humano. Una perspectiva desde la educación auténtica. *Análisis*, 82, 57-85. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2013.0082.03>
- Figueroa, J. y Franzoni, J. (2011). Masculinidades y políticas públicas. En F. Aguayo y M. Sadler (eds.), *Masculinidades y políticas públicas. Involucrando hombres en la equidad de género* (pp. 64-82). Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología.
- Gallardo, G., Gómez, E., Muñoz, M. y Suárez, N. (2006). Paternidad: representaciones sociales en jóvenes varones heterosexuales universitarios sin hijos. *Psykhé*, 15(2), 105-116. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282006000200010>
- Gómez, V., Arellano, O. y Valenzuela, C. (2017). Negociaciones en familia: género, trabajo y cuidado en Chile. *Estudios Feministas*, 25(2), 661-682. <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p661>
- Izquierdo, L. y Zicavo, N. (2015). Nuevos padres: construcción del rol paternal en hombres que participan activamente en la crianza de los hijos. *Revista de Investigación en Psicología*, 18(2), 33-55. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v18i2.12082>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.

- Leal, F. (2011). Paternar: un concepto cambiante. *La Crianza Humanizada. Boletín Del Grupo de Puericultura de La Universidad de Antioquia*, 10(4), 39-41.
- Luckner, J. y Nadler, S. (1997). *Processing the experience. Strategies to enhance and generalize learning*. Kendall; Hunt Publishing Company.
- Luengo, J. (2004). La educación como objeto de conocimiento. En M. Pozo, J. Álvarez, J. Luengo y E. Otero (eds.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 30-47). Biblioteca Nueva.
- Posada, Á. y Gómez, J. (2002). La crianza en los nuevos tiempos. La crianza humanizada. *Boletín del Grupo de Puericultura de la Universidad de Antioquia*, módulo 2, 1-7.
- Puyana, Y. y Mosquera, C. (2005). Traer "hijos o hijas al mundo": significados culturales de la paternidad y la maternidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 1-21.
- 20 Ramírez, H. y Rodríguez, I. (2014). Beneficios del acompañamiento a la mujer por parte de su pareja durante el embarazo, el parto y el puerperio en relación con el vínculo paternofilia. *Matronas Profesión*, 15(4), e1-e6.
- Riesco, R. (2018). Igualdad de género y conciliación familiar: entrevista con Nuria Pumar Beltrán. *Revista Estudios Feministas*, 26(1), 1-8. <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2018v26n144559>
- Salazar, J., Martínez, B. y Montenegro, J. (2015). Construcción de la masculinidad a partir de la experiencia paterna. *Cultura Científica*, 13(13), 80-87.
- Sangi, H., Mehta, M., Posner, S. y Poindexter, A. (2005). Paternal Influences on the Timing of Prenatal Care Among Hispanics. *Maternal and Child Health Journal*, 9(2), 159-163. <https://doi.org/10.1007/s10995-005-3012-9>
- Uribe, I. y Gallo, L. (2003). La motricidad como potencializadora de las metas del desarrollo humano. *Educación Física y Deporte*, 22(1), 85-101.
- Valdés, X. y Godoy, C. (2008). El lugar del padre: rupturas y herencias. Representaciones de la paternidad en grupos altos, medios y populares chilenos. *Estudios Avanzados*, 6(9), 79-112.
- Zuluaga, B. (2015). Padres y madres frente a los retos de la modernidad. *Revista Trabajo Social*, 1, 149-168.





# Estrategias didácticas para educar en competencias ciudadanas: análisis y reflexión

## Didactic strategies for educate in citizenship skills: Analysis and reflection

Sandra Milena Neira Camacho<sup>1</sup> , María Isabel Parra Contreras<sup>2</sup> 

**Para citar este artículo:** Neira, S. M., Parra, M. I. (2020). Estrategias didácticas para educar en competencias ciudadanas: análisis y reflexión. *Infancias Imágenes*, 19(2), 21-35

**Recibido:** 06-11-2019 - **Aceptado:** 03-06-2020

### Resumen

El siguiente artículo presenta el proceso de reflexión pedagógica mediante el cual se refinaron y validaron 13 estrategias didácticas para trabajar de manera intencionada competencias ciudadanas en la provincia de Guantán, Santander, Colombia. El texto muestra los fundamentos teóricos de la investigación, entre los cuales sobresalen: las competencias y manifestaciones de ciudadanía, las estrategias didácticas y la mediación docente. En un segundo momento, se expone el conjunto de estrategias didácticas analizado durante tres años, centrando la atención en aquellas que cumplieron con el recorrido y en la relevancia de la práctica docente. Por último, se dan algunas consideraciones sobre la necesidad de la reflexión en el ámbito educativo y se señalan características positivas de la educación en competencias ciudadanas.

**Palabras clave:** educación ciudadana, competencias para la vida, investigación pedagógica, Investigación participativa, método de enseñanza.

### Abstract

The following article presents the pedagogical reflection process through which 13 didactic strategies were refined and validated to intentionally work on citizen competences in the province of Guantán, Santander, Colombia. The text shows the theoretical foundations of the research, among which stand out the competences and manifestations of citizenship, the didactic strategies and the teaching mediation; in a second moment, he will present the set of didactic strategies that he analyzed for three years, focusing his attention on the modifications that he completed during the course and on the relevance of teaching practice. Finally, it analyzes some considerations on the need for reflection in the educational field and points out the positive characteristics of education in citizen competencies.

**Keywords:** citizenship education, educational research, participatory research, life skills, learning method.

21

\* Artículo de reflexión. Resultados de la investigación titulada "Análisis de estrategias didácticas desarrolladas por los docentes de la provincia de Guantán, Santander, Colombia para educar en competencias ciudadanas", desarrollada durante tres años (2015-2018). Esta investigación fue financiada por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias).

1 Magister en Educación. Especialista en Pedagogía para el Desarrollo de la Inteligencia. Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación. Docente investigadora del grupo Tarepe, Fundación Universitaria de San Gil, Fundación Universitaria de San Gil, Facultad de Ciencias de la Educación y la Salud, San Gil, Santander, Colombia. Correo electrónico: [sneira@unisangil.edu.co](mailto:sneira@unisangil.edu.co). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6703-7519>

2 Magister en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Profesional en filosofía, Universidad del Rosario, Colombia. Docente investigadora del grupo Tarepe. Correo electrónico: [mparra@unisangil.edu.co](mailto:mparra@unisangil.edu.co). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2685-7040>

## Introducción

El interés por impartir unos principios de ciudadanía ha estado presente en los currículos escolares colombianos desde finales del siglo XX. En la década de 1990 la enseñanza de valores cívicos se relacionaba directamente con la Constitución Política de 1991 y la necesidad de enseñar-aprender los nuevos mecanismos de participación ciudadana: “el voto, el plebiscito, el referendo, la consulta popular, el cabildo abierto, la iniciativa legislativa y la revocatoria del mandato” (Constitución Política de la República de Colombia, 1991, art. 103).

Desde el año 2004 el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) ha puesto en marcha un modelo de competencias ciudadanas en el cual propuso a los docentes reconocer las aulas de clase como espacios propicios para la enseñanza de “una serie de conocimientos, actitudes y habilidades comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras que funcionan de manera articulada para que todas las personas seamos sujetos sociales activos de derechos, es decir, para que podamos ejercer plenamente la ciudadanía” (MEN, 2011, p. 22).

Si bien las prácticas cotidianas del aula enseñan valores y normas sociales (de modo que se podría pensar que los docentes saben cómo orientar a sus estudiantes para ser buenos ciudadanos), la enseñanza de esas habilidades en muchas ocasiones se ha dado desde el currículo oculto, de manera implícita (Chaux, 2006, p.14).

A partir de los estándares básicos del 2004, el MEN ha invitado a los docentes a educar intencionalmente en competencias ciudadanas e incidir en la formación de ciudadanos capaces de vivir junto a otros y con la habilidad de gestionar la solución de los problemas y los conflictos a través del diálogo y la negociación. La escuela debe propiciar la ciudadanía y así lograr que “los ciudadanos sean capaces de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva” (Silva y Chaux, 2005, p. 40).

¿Cómo educar en competencias ciudadanas? Ese fue el gran interrogante que motivó la creación del Programa Ciudadanía desde el Aula<sup>1</sup> (PCDA). Mediante cuatro proyectos de investigación-acción

pedagógica y con la participación de los docentes de la provincia de Guanenta<sup>2</sup>, Santander, Colombia, durante 36 meses se llevaron a cabo encuentros de docentes, talleres y visitas a las aulas para desarrollar de forma participativa estrategias y orientaciones didácticas.

El proyecto número tres del programa, del cual trata el presente artículo, se concentró en el análisis de estrategias didácticas anteriores al programa. Su objetivo fue reconocer las propuestas de los docentes haciendo explícita, en cada caso, la potencialidad de cada estrategia para incentivar varias competencias ciudadanas.

El proceso de investigación desarrollado con los docentes que lideraban las estrategias didácticas evidenció el interés que hay en ellos por transformar sus prácticas pedagógicas. En el refinamiento de sus estrategias fue evidente la búsqueda de nuevas actividades acordes con el desarrollo de competencias ciudadanas y manifestaciones de ciudadanía.

En coherencia con Hart, quien afirma que “es necesario repensar la escuela como un lugar para desarrollar ciudadanía y como centro de práctica activa de la misma” (2005, p. 63), la puesta en marcha de estas estrategias hizo de estos contextos escolares escenarios propicios para desarrollar habilidades para vivir con otros. Conviene recordar que la formación para la convivencia (para la ciudadanía) debe hacerse desde lo cotidiano y no como si estuviera aislada de la realidad o solo desde la teoría. Al respecto, Chaux (2006) expresa que la formación ciudadana ocurre desde las diversas interacciones con otros, entre los estudiantes y entre maestros con los estudiantes. Se trata de interacciones que ocurren en la clase, en descanso, en el encuentro de pasillo o en la sala de profesores; esas interacciones con las cuales se puede enseñar y aprender sobre participación, diversidad, equidad, justicia y escucha.

sadas en la educación en competencias ciudadanas como Edex y Resander.

2 La provincia de Guanentá es uno de los siete núcleos de desarrollo provincial que integran el departamento de Santander, en Colombia. Agrupa los siguientes municipios: Aratocha, Barichara, Cabrera, Cepitá, Coromoro, Curití, Charalá, Encino, Jordán, Mogotes, Ocamonte, Onzaga, Páramo, Pinchote, San Gil, San Joaquín, Valle de San José y Villanueva.

1 El PCDA fue financiado por Colciencias y la Unisangil. Es de destacar la alianza estratégica conformada por entidades intere-

A continuación, se presenta el sustento teórico, la senda metodológica utilizada y los resultados de este proceso de investigación.

## Marco teórico

### Educación en competencias ciudadanas

Para Chaux *et al.* (2004) al educar al individuo se hace necesario dotarlo de los saberes y las capacidades adecuadas que lo lleven a desenvolverse apropiadamente en una sociedad democrática. Es decir, generar en él las competencias ciudadanas que le faciliten la convivencia en un Estado democrático, participativo y de interacción social. Del mismo modo, la escuela al cumplir con ese papel fundamental y privilegiado en la formación ciudadana establece propósitos básicos como son: el desarrollo personal, la interacción social y la preparación académica de manera permanente.

Por consiguiente, es de gran importancia que la formación en ciudadanía involucre las distintas áreas del conocimiento como parte integradora del currículo, contando con el apoyo de toda la comunidad educativa, en donde todos los docentes asuman la responsabilidad como propia y contribuyan a su fortalecimiento dentro y fuera del aula de clase. Según los investigadores, “gran parte de la formación ciudadana ocurre a través de la experiencia misma de relacionarse con otros en la cotidianidad y el aula de cualquier clase es un espacio ideal para que esta experiencia sea lo más valiosa posible” (Chaux *et al.*, 2004, p. 11).

En tal sentido, para el caso colombiano, a partir de la educación en competencias ciudadanas los estudiantes encontrarán aquellos saberes que caracterizan el actuar ciudadano, destacándose el conocimiento de los derechos fundamentales y los diferentes mecanismos de participación. Así mismo, la educación en competencias ciudadanas debe motivar la práctica de competencias cognitivas tales como la toma de perspectiva, la generación de opciones, el pensamiento crítico o la identificación de las propias emociones<sup>3</sup>; así como competencias comunicativas tales como establecer

diálogos, saber escuchar o ser asertivos; y competencias integradoras.

La educación por competencias se caracteriza por propiciar el hacer antes que el memorizar. En este sentido “las competencias ciudadanas se evidencian en la práctica” (Chaux *et al.*, 2004, p. 20). Barragán y Arias, basándose en procesos investigativos desarrollados en la provincia de Guantán y a partir del planteamiento de Chaux, reconocen cómo la mecánica de la educación en ciudadanía encaja bastante bien con la práctica en el aula orientada a partir de un quehacer docente reflexivo. En palabras de los autores, “los docentes necesitamos concretar, nominar y comprender aquello que pretendemos propiciar en nuestros estudiantes” (2017, p. 1).

### Manifestaciones de ciudadanía

Para el PCDA, al cual pertenece el proyecto del cual trata el presente artículo, las manifestaciones de ciudadanía son “situaciones sociales en las cuales se evidencian competencias ciudadanas” (Barragán y Arias, 2017, p. 3). En otras palabras, son los momentos, las prácticas y los acontecimientos en los que los individuos, en sus diferentes intercambios sociales, se comportan de acuerdo con los principios de ciudadanía.

Sin duda alguna, son muchas las situaciones en las que se aprecian comportamientos de ciudadanía que a su vez podemos relacionar con el ejercicio de competencias. Por ejemplo, cuando un niño cuida a su mascota y se preocupa por su bienestar está actuando ciudadanamente pues está entendiendo que la vida es importante y es necesario protegerla. Así mismo, al pensar en la acción misma de cuidar la vida, podemos relacionar varias competencias ciudadanas tales como la empatía, el pensamiento crítico y la reflexión.

A partir del trabajo con docentes en la provincia de Guantán, el PCDA propuso un conjunto de 16 manifestaciones: deliberar, debatir, ser pluralista, participar, comprometerse socialmente, indignarse, ser incluyente, denunciar, conversar, reconciliarse, cuidar la vida, construir y valorar normas, regular el poder, gestionar la solución pacífica de problemas y conflictos, cuidar lo público y reclamar y solicitar.

3 Por nombrar solo algunas de las 11 competencias cognitivas.

### Estrategia didáctica

Bixio (2000) llama estrategias didácticas al conjunto de acciones que realiza el docente con clara y explícita intención pedagógica. Las estrategias didácticas deben partir y apoyarse en las construcciones de sentido previas que hayan realizado los alumnos acerca de los objetos de conocimiento que se proponen, para garantizar la significatividad de los conocimientos que se construyan.

Considerando que dicha significatividad corresponde al alcance de algún tipo de construcción de significados, y esta construcción es la que ocupa el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, este proceso equivale a la interiorización que logra mejores resultados en la medida en que los procesos de mediación instrumental e interpersonal se articulan tomando en cuenta tanto las condiciones objetivas del contenido a enseñar, como las condiciones subjetivas de los docentes y alumnos (zona de desarrollo próximo y nivel potencial de desarrollo).

24

### Mediación docente

Galindo y Arango (2009) plantean que “la mediación es la forma adecuada de relación que el educador establece con el alumno en las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje” (p. 290). En cuanto al papel del docente como mediador, enfatizan que:

[...] el profesor mediador dosifica, busca el mejor momento y lleva a cabo de la mejor forma y con el tacto adecuado cada una de sus intervenciones. Sabiendo que la educación es un proceso intencional y significativo el profesor mediador es un educador competente, que sabe. (p. 290)

La mediación crea compromiso y un vínculo que genera un reto permanente frente al conocimiento y al desempeño en la sociedad; a su vez, este vínculo permite acompañar al estudiante en la comprensión y solución de sus fallas y habilidades conceptuales. La experiencia de mediación es ante todo una experiencia humana por el encuentro de las personas, por las relaciones que se establecen a partir de los papeles que cada cual debe cumplir, los unos como profesores y los otros como estudiantes (p. 291).

Para Ruiz-Bolívar:

La mediación se entiende como un proceso dinámico de interacciones y transacciones sociales en el aula, entre el docente y el alumno, en el que el educador, guiado por una intención de trascendencia, orienta y conduce el proceso de aprendizaje del estudiante en forma reflexiva y crítica a fin de provocar en él la construcción de aprendizajes significativos, inducir la comprensión consciente de los procesos del aprendizaje mismo y anticipar su transferencia a nuevas situaciones. (2002, p. 61)

### Educación en competencias ciudadanas a partir de estrategias didácticas, construyendo saberes desde el aula

Educación en competencias ciudadanas en la provincia de Guanentá Santander, Colombia, fue un esfuerzo solitario antes del 2015. Algunos docentes habían diseñado y se encontraban desarrollando estrategias pedagógicas desde hacía varios años; sin embargo, no existía una sistematización de estrategias ni se conocía su alcance o su relación con los estándares del MEN. Desde el foro educativo del 2012, dedicado a esta temática en particular, no se habían abierto espacios de reflexión participativa en los cuales los docentes pudieran dialogar sobre cómo estaban direccionando el aprendizaje de estas competencias en sus aulas.

Para el PCDA era importante reconocer los procesos pedagógicos que se venían desarrollando en las aulas, escuchar a los docentes y motivar la reflexión entre pares. El proyecto tres del programa tuvo por objetivo principal analizar las estrategias didácticas empleadas en establecimientos educativos que buscaban una mejor formación de ciudadanos. Para hacerlo creó espacios de conversación por medio de grupos de análisis, brindó asesoría para la sistematización de las estrategias y motivó la reflexión grupal e individual sobre la enseñanza intencional de competencias ciudadanas en el aula.

El proyecto se enmarca dentro de la investigación-acción como enfoque metodológico; la cual se encausa hacia la transformación de una realidad social que resulta de interés para el grupo humano involucrado en el proceso investigativo. Se considera que este tipo de investigación “contribuye a



un ejercicio reflexivo, sistemático, crítico, riguroso e innovador por parte del maestro, que le ayude a hacer mejor su tarea” (Hernández *et al.*, 2005, p. 111). La investigación se desarrolló en cuatro fases: selección de estrategias, análisis, refinamiento de estrategias y divulgación.

En la fase uno de la investigación se lanzó una convocatoria para que todos los docentes interesados en la enseñanza de competencias ciudadanas se unieran al PCDA. El proyecto acogió a 16 docentes que venían desarrollando estrategias pedagógicas relacionadas con la enseñanza de este tipo de competencias. Además, se realizaron cinco encuentros itinerantes llevados a cabo en diferentes poblaciones de la provincia en donde los docentes presentaban sus estrategias para luego, a través de talleres, establecer relaciones entre la estrategia didáctica y el desarrollo de competencias ciudadanas.

El análisis y el refinamiento, fases centrales del proyecto, fueron desarrolladas de manera sincrónica; es decir, mientras se avanzaba en el análisis de las experiencias se realizaron ajustes a las estrategias, lo que a su vez nutría el estudio de las mismas.

La fase de análisis inició con la elaboración conjunta de fichas descriptivas de las estrategias en el taller de socialización y validación de fichas descriptivas de entrada. También se propuso a los docentes registrar y reflexionar sobre sus prácticas de aulas a través de una plataforma virtual. Se entendió la sistematización como un proceso de seguimiento intencionado, crítico y cooperativo el cual partía de los registros que los docentes elaboran durante el desarrollo de las estrategias didácticas para educar en competencias ciudadanas.

En la fase tres, a partir de los dos talleres de refinamiento de las estrategias, se solicitó a cada docente seleccionar las manifestaciones y las competencias en las que cada estrategia se enfocaría y realizar ajustes teniendo en cuenta los comentarios de los investigadores y de sus pares. Luego, los docentes pusieron en marcha sus estrategias teniendo en cuenta la planificación y los ajustes hechos en los diferentes talleres. Los ejes de análisis fueron: el desarrollo de competencias ciudadanas a través de las manifestaciones de ciudadanía y la aplicación de las orientaciones didácticas, construidas en el PCDA.

A partir de 23 visitas a las aulas, los investigadores observaron la puesta en práctica de las estrategias. En cada una de las visitas fue posible recolectar información, mediante entrevistas semiestructuradas, tanto del desarrollo de las actividades como de las percepciones de docentes y estudiantes. Cada visita fue analizada entre los investigadores que realizaron la observación directa de la clase. En dicho análisis se hallaron las relaciones entre lo realizado por los docentes y el desarrollo de competencias y manifestaciones ciudadanas en los estudiantes. De cada análisis de visita se generó un acta y una carta con comentarios dirigida a cada docente.

Teniendo en cuenta la importancia de la interacción entre pares y la eficacia de la reflexión en grupos de trabajo, se realizaron seis paneles de análisis de las experiencias en los cuales los docentes mostraron los resultados de la aplicación de sus estrategias. Los investigadores, considerando las presentaciones de los docentes, hicieron preguntas y sugerencias para mejorar la implementación.

Finalmente, la cuarta fase (denominada divulgación) se desarrolló con diversas actividades, entre ellas la participación de los docentes en una serie radial denominada “Ciudadanía en la radio: voces desde el aula”. Asimismo, un buen número de docentes que formaron parte del proyecto de investigación escribieron su experiencia, reflexionaron sobre su ejercicio pedagógico y socializaron lo desarrollado en las aulas en el Congreso Nacional de Didáctica Ciudadanía desde el Aula<sup>4</sup>, desarrollado en el municipio de San Gil, Santander en el año 2017.

Fueron 13 experiencias<sup>5</sup> las que terminaron el proceso de análisis, las cuales se presentan a continuación en las tablas (1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7). Allí se encuentran las estrategias en las cuales cuidar la vida, construir y valorar normas, gestionar la solución pacífica de problemas y conflictos, participar, debatir, conversar y comprometerse socialmente son manifestaciones ciudadanas que hace mayor presencia en cada una de ellas.

4 Las memorias de este evento se encuentran en: <http://www.ciudadaniadesdeelaula.com/memorias-congreso-nacional-de-didactica--ciudadania-desde-el-aula-content-697.html>

5 De las 16 experiencias, tres no culminaron el proceso, pues los docentes perdieron contacto telefónico y por correo con los investigadores.

**Tabla 1.** Estrategia didáctica principal manifestación ciudadana: cuidar la vida

<b>1. Aprendiendo ando, mi comunidad conociendo y el ambiente conservando</b>	
Docente	María Smith Grass Luna
Institución educativa	Colegio Florentino González, sede H Santa Clara
Municipio	Coromoro, Santander
Zona	Rural
Población	Estudiantes básica primaria
Procedimiento	<p>El centro de esta estrategia es un álbum viajero en el cual los niños escriben textos relacionados con la flora y la fauna de la región. La construcción de este álbum propicia el reconocimiento del entorno natural y la necesidad de su cuidado a través de la observación, la consulta y la escritura de diferentes tipos de textos.</p> <p>Por tratarse de un álbum que va a las casas de los estudiantes, los escritos son enriquecidos por dos fuentes: una que proviene del saber popular, compartido por los familiares; y la otra del saber científico, el cual es consultado por los niños en la escuela. Algunas actividades son: Observación del entorno (visitas guiadas a los alrededores de la escuela). Consulta sobre las especies halladas (consultas a sus familiares y también en libros e internet). Construcción de relatos y producciones literarias de los niños y de los padres de familia en el álbum viajero.</p> <p>Propuestas de acciones para mejorar lo que se observa en el entorno y ponerlas en práctica con la comunidad.</p>
<b>2. A la sombra de un árbol</b>	
Docente	Silvia Juliana Alfonso
Institución educativa	Colegio Florentino González, sede K
Municipio	Coromoro, Santander
Zona	Rural
Población	Estudiantes básica primaria
Procedimiento	<p>La estrategia tiene como espacio principal de trabajo un árbol, sembrado junto a la escuela por los mismos estudiantes y la profesora ocho años atrás. Desde entonces ha sido centro cotidiano de muchos encuentros para aprender, para conversar, para reflexionar y, sobre todo, para comprender la relación recíproca que es necesario establecer con la naturaleza y la necesidad que tenemos los humanos de cuidar la vida.</p> <p>La relación cercana con este árbol ha motivado a los estudiantes para sembrar otros árboles en sus casas y comprometer a sus familias con el cuidado de los mismos. También, ha propiciado el rescate de otros árboles que se encuentran en peligro y movilizado a directivos, docentes, padres de familia y estudiantes (de otras sedes) para el cuidado y protección de la vida, mediante el compromiso de recibir y proteger una planta obsequiada por los niños participantes del proyecto.</p> <p>Los estudiantes que aprenden a la sombra de este árbol desarrollan la empatía y la previsión y se forman como líderes que influyen de manera positiva en sus casas y en su comunidad para el cuidado del ambiente.</p>

**Fuente:** elaboración propia de los autores.

**Tabla 2.** Estrategia didáctica principal manifestación ciudadana: construir y valorar normas

<b>3. Jugando aprendo finanzas y ciudadanía</b>	
Docente	Martha Isabel Achiardi Vega
Institución educativa	Institución Educativa el Pórtico, sede C Barinas
Municipio	Aratoca, Santander
Zona	Rural
Población	Estudiantes básica primaria
Procedimiento	<p>El proceso que desarrolla en la experiencia inicia con la creación de un banco que permite a los estudiantes el conocimiento de la nominación y valor de los billetes, el conteo de los mismos y las transacciones que se hacen con el dinero didáctico como préstamos, compras, ahorros, cambios y alquileres.</p> <p>Las formas de ganar el dinero en la escuela son: pago de jornales, ya que es la forma en que los padres trabajan y ganan dinero, así como la vinculación de los padres y estudiantes con las jornadas de trabajo en la escuela. También se valora la participación de los estudiantes en concursos de lectura, escritura, ortografía, comprensión, sumas, restas, multiplicaciones y otros. En la escuela hay servicios como la tienda de juguetes, la biblioteca, la tienda de juegos de mesa y tienda de deportes; las cuales son administradas por los mismos estudiantes. El incumplimiento a las normas pactadas causa el pago de multas, estas también son acordadas por el grupo.</p> <p>Las normas son concertadas en el grupo y algunas propuestas por los mismos estudiantes, entre ellas están: llegar puntual a la escuela, mantener en orden los útiles escolares, llamar a los compañeros por el nombre y no con apodos, asistir a la escuela todos los días, solucionar pacíficamente los problemas y conflictos, así como también cuidar los computadores y entregarlos al responsable.</p>

**Fuente:** elaboración propia de los autores.

**Tabla 3.** Estrategia didáctica principal manifestación ciudadana: gestionar la solución pacífica de problemas y conflictos

<b>4. Cultura ciudadana</b>	
Docente	Humberto Rodríguez Chavarro
Institución educativa	Colegio Nacional San José de Guanentá
Municipio	San Gil, Santander
Zona	Urbana
Población	Estudiantes de bachillerato
Procedimiento	<p>Esta estrategia didáctica es desarrollada en las clases de Ética y Valores; inicia con la presentación de una historia, que se presenta en video o de manera escrita. Sobre ella hay luego unos minutos para la reflexión y la conversación. A continuación, en otro espacio (generalmente en la cancha), los estudiantes participan en un juego, en donde el trabajo en equipo y el cumplimiento de normas tiene un papel fundamental. A continuación, en grupo se hace una evaluación de la actividad desarrollada; se conversa sobre lo sucedido, las estrategias que implementan los equipos, los aspectos que deben mejorar y las fortalezas que observaron durante el trabajo grupal.</p> <p>En esta estrategia la lúdica tiene un papel muy importante, así como el uso (por parte de los mismos estudiantes) de tarjetas verdes, las cuales resaltan las buenas acciones ciudadanas, y rojas, que invitan al cambio.</p>

**Fuente:** elaboración propia de los autores.

**Tabla 4.** Estrategia didáctica principal manifestación ciudadana: participar

<b>5. Teen-citizens in action: una mirada a la construcción de ciudadanía desde la clase de inglés</b>	
Docente	Alba Milena Flórez González
Institución educativa	Colegio Eliseo Pinilla Rueda
Municipio	Villanueva, Santander
Zona	Urbana
Población	Estudiantes de bachillerato
Procedimiento	<p>La estrategia integra el aprendizaje de una lengua extranjera y la construcción de ciudadanía a través de la preparación, la puesta en escena y la evaluación del concurso “Eliseo Pinilla Rueda’s got Talent”.</p> <p>Durante las etapas de inscripción y planeación de la actividad los estudiantes acuerdan con la docente los requisitos para la participación, además de organizar reuniones extra clase con el fin de ensayar coreografías y tomar decisiones relacionadas con ritmos y vestuarios. También eligen la letra más acorde a las voces para las canciones, apoyan a quienes se preparan para representar a cada grado en el concurso de deletreo y, por grupos, se encargan del diseño y elaboración de pósters, lemas y escarapelas de apoyo.</p> <p>Terminado el concurso, los estudiantes evalúan el proceso, lo que genera espacio de conversación que permite encontrar aspectos por mejorar, proponer y reconocer las fortalezas que tiene la preparación y ejecución de la actividad.</p>
<b>6. Volver a empezar: estrategia educativa inclusiva para el progreso de la población en extra edad</b>	
Docentes	Jairzinho Herrera Hernández y Norellyz Carreño Morantes
Institución educativa	Centro Educativo Cauchos, sede H, Quebradas-
Municipio	Mogotes, Santander
Zona	Rural
Población	Estudiantes de primaria y bachillerato
Procedimiento	<p>Las estudiantes se reúnen los viernes en la noche y los sábados para cursar el cuarto y quinto ciclo de formación con lo cual obtienen el grado de bachiller con los ciclos lectivos especiales integrales (CLEI). Tras su vinculación con el PCDA, los docentes diseñan e implementan periódicamente talleres que pretenden desarrollar competencias ciudadanas. A través de actividades que les permiten a las estudiantes trabajar en equipo, conversar, ser escuchadas y escuchar, así como reflexionar sobre el papel que juega la comunicación en los niveles personal, familiar y entre vecinos.</p> <p>La conformación de este grupo de estudio ha generado espacios reales de participación para la inclusión de estas mujeres que sin lugar a dudas inciden positivamente en el desarrollo de sus familias y de su comunidad.</p>
<b>7. Leyendo y escribiendo mis competencias ciudadanas voy adquiriendo</b>	
Docentes	Gloria Quintero Martínez
Institución educativa	Cantabara Machadores, sede I, Piedra Gorda.
Municipio	Curití, Santander
Zona	Rural
Población	Estudiantes básica primaria

Procedimiento	<p>Esta experiencia, que se centra en la lectura, adaptación, escritura y puesta en escena de una obra de teatro por parte de los estudiantes, consta de las siguientes actividades:</p> <p>Búsqueda de obras de teatro con temas variados por parte de la docente.</p> <p>Selección de la obra, adaptación y escritura del guion por parte de los estudiantes. Para hacer la adaptación los estudiantes se reúnen y en grupo deciden sobre: personajes, cambio de guiones, cambio de finales si lo creen conveniente, vestuario, tiempos y lugares de ensayos.</p> <p>Elección de fecha de la puesta en escena de la obra de teatro.</p> <p>Realización de ensayos extraclase o fines de semana y un ensayo final en compañía de la docente.</p> <p>Puesta en escena de la obra de teatro y conversatorio sobre el tema de la obra y el proceso que los estudiantes tuvieron en la preparación de la misma.</p> <p>La estrategia, además de poner en juego las habilidades comunicativas de los estudiantes para favorecer el desarrollo de las competencias ciudadanas, permite la participación de estos en la toma de decisiones en el contexto escolar.</p>
---------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 8. Aprender rimando una ventana abierta hacia la inclusión educativa

Docente	Gloria Calderón Camacho
Institución educativa	Colegio San Carlos
Municipio	San Gil, Santander
Zona	Urbana
Población	Estudiantes de bachillerato
Procedimiento	<p>La estrategia didáctica permite el aprendizaje del área Lenguaje por asociación y reorganización creativa de conceptos (construcción de rimas).</p> <p>Lo primero que los estudiantes hacen es acercarse a los contenidos, entenderlos, interpretarlos, relacionarlos y ampliarlos. A continuación, se realiza la fase creativa, en la cual los estudiantes en grupos de trabajo que conforma libremente, reorganizan la información y la presentan a través de rimas. Esto hace necesario que los estudiantes amplíen información sobre el concepto abordado y comprendan el tema de estudio.</p> <p>El trabajo en equipos para la elaboración de las rimas requiere del liderazgo positivo de los estudiantes, a fin de generar en los pequeños equipos una participación y vinculación real de todos los estudiantes del curso. Esto favorece la libre expresión de los jóvenes e intercambio de ideas, la autoafirmación, el respeto por el punto de vista del compañero y del propio.</p> <p>Para lograr la vinculación de todos los miembros del equipo, cada uno elabora rimas de manera individual y luego son compartidas para consolidar el trabajo final que es presentado ante el grupo. Ya en el momento de socialización cada grupo socializa sus creaciones.</p>

### 9. Carrusel artístico literario

Docentes	Martha Yaneth Silva Silva y Arleth Ortiz Carvajal
Institución educativa	Colegio Técnico Nuestra Señora de la Presentación
Municipio	San Gil, Santander
Zona	Urbana
Población	Estudiantes de bachillerato

Procedimiento	<p>La estrategia pretende construir de manera colectiva y participativa el periódico llamado Creativo Literario, el cual tiene las siguientes fases de ejecución:</p> <p>Conformación de comités y concertación de compromisos: se acuerda con los estudiantes quiénes integrarán los comités de recepción y selección, diseño gráfico, publicación y divulgación y de evaluación.</p> <p>Creación de artículos y demás textos por parte de los estudiantes: los cuales son elaborados en clase.</p> <p>Recepción de creaciones: las creaciones son recibidas y el comité de recepción analiza y selecciona las mejores con criterios claros construidos con los estudiantes.</p> <p>Diseño de gráficos por parte de estudiantes: quienes integran este comité aportan los dibujos que enriquecerán los productos. También editan cada uno de los textos.</p> <p>Publicación y divulgación: el comité encargado hace la entrega del periódico.</p> <p>Lectura del periódico, cuentos y ensayos en el aula.</p> <p>Evaluación: los estudiantes valorarán los diferentes aspectos del periódico y de los textos de concurso y las fases para la construcción de los mismos en sesiones de trabajo con las docentes.</p>
<b>10. Tareas consentidas</b>	
Docente	Sergio Johanny Gualdrón Gómez
Institución educativa	Colegio Eliseo Pinilla Rueda-
Municipio	Villanueva, Santander
Zona	Urbana
Población	Estudiantes de bachillerato
Procedimiento	<p>En esta estrategia se utiliza un blog, mediante el cual tanto estudiantes como los padres de familia se mantienen informados sobre las actividades y tareas que hay que desarrollar. La administración de este blog es asumida por un comité integrado por estudiantes del grado undécimo, quienes recolectan la información que alimenta diariamente este espacio virtual.</p> <p>Los integrantes de este comité se reúnen periódicamente para proponer mejoras relacionadas con la apariencia, los contenidos, entre otros aspectos. La principal motivación de estos estudiantes es contribuir con el bienestar de los compañeros de su institución. Esta experiencia, además de desarrollar el liderazgo positivo en los estudiantes, los prepara para formar parte de equipos de trabajo en los que sea posible conversar, deliberar y reconocer diferentes opciones frente a una situación determinada. La administración del blog por parte de este grupo les permite participar en la toma de decisiones de la vida escolar.</p>

**Fuente:** elaboración propia de los autores.

**Tabla 5.** Estrategia didáctica principal manifestación ciudadana: debatir

<b>11. El geodato: una posibilidad para el desarrollo de competencias ciudadanas</b>	
Docente	Miryam Cárdenas Rivera
Institución educativa	Colegio Helena Santos Rosillo
Municipio	Charalá, Santander
Zona	Urbana
Población	Estudiantes de bachillerato

Procedimiento	<p>En la estrategia se propone a cada estudiante la elaboración de un geodato, cuya construcción inicia con la lectura y síntesis de una noticia actual de orden global, nacional o regional. Luego se delimita el tema o problema espacial y temporalmente.</p> <p>A continuación, cada estudiante hace una revisión bibliográfica sobre el tema en diversas fuentes de información. En este proceso los estudiantes, además de analizar críticamente los documentos, deben recolectar información pertinente y sistematizarla, también clasificar, comparar e interpretar información. Es necesario, además, que sean utilizadas las TIC para preparar la socialización: diapositivas, video, videoconferencia y expresar pensamiento crítico a través de un ensayo.</p> <p>En fechas establecidas cada estudiante lee ante sus compañeros el texto argumentativo que ha construido y hace una exposición de todo su proceso de consulta en la cual demuestra el dominio que ha adquirido del tema. Finalmente, los integrantes del grupo dan a conocer sus inquietudes y posiciones frente a lo expuesto y evalúan junto con la docente la actividad desarrollada.</p>
---------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Fuente:** elaboración propia de los autores.

**Tabla 6.** Estrategia didáctica principal manifestación ciudadana: conversar

## 12. Revelaciones... mil historias para contar: "porque tu vida y mi vida son un verdadero texto"

Docente	Yorlady Gómez Jiménez
Institución educativa	Colegio Nuestra Señora de Fátima, sede B Pomarrosa
Municipio	Jordán
Zona	Rural
Población	Estudiantes de preescolar y básica primaria
Procedimiento	<p>Pretende desarrollar competencias ciudadanas en los estudiantes de básica primaria a través de la escritura y socialización de vivencias personales, de su entorno familiar, escolar y comunitario.</p> <p>El eje central de esta experiencia es la producción de textos escritos cuyos temas son variados. Los tipos de textos más explorados son la narración y las coplas, los cuales se escriben de manera individual en el cuaderno llamado "mis revelaciones". En algunas ocasiones los estudiantes también explican desde el saber propio y de sus familiares determinados temas, en estos casos la voz de la comunidad y la realidad del contexto desempeñan un papel muy importante.</p> <p>Además de la escritura, la estrategia integra actividades como la observación del medio y la realidad ambiental y social del contexto de los estudiantes, la producción de textos escritos que dan cuenta sobre la realidad, la socialización del escrito y la conversación en grupo en torno al tema pretexto del escrito y la ampliación del tema a través de la consulta en diversas fuentes.</p>

**Fuente:** elaboración propia de los autores.

**Tabla 7.** Estrategia didáctica principal manifestación ciudadana: comprometerse socialmente

## 13. Mis primeros valores

Docente	Luz Irene Molina Niño
Institución educativa	Colegio Integrado de Cabrera-
Municipio	Cabrera, Santander
Zona	Urbana

### 13. Mis primeros valores

Población	Estudiantes de bachillerato
Procedimiento	<p>En esta experiencia en las clases de informática los estudiantes elaboran material didáctico que es compartido a través de un blog denominado "Mis primeros valores". Al diseñar el material didáctico, además de aplicar los conocimientos que tienen sobre informática, generan contenidos y diseños adecuados para niños y niñas. Estos materiales son utilizados en clase de Ética y Valores en las sedes de primaria con estudiantes de esta misma institución educativa.</p> <p>El diseño del material didáctico pasa por diferentes etapas: Planeación, construcción de versiones del material, valoración de los materiales por la docente y por los compañeros, publicación del material en el blog, socialización del material con los docentes de básica primaria y trabajo de los niños y niñas de básica primaria utilizando el material didáctico.</p> <p>Los estudiantes de secundaria han manifestado su compromiso social, reconocen la necesidad que tiene los estudiantes de básica primaria y han trabajado en la elaboración de este blog para favorecer el aprendizaje de ellos.</p>

**Fuente:** elaboración propia de los autores.

Como se observa, cada una de estas estrategias propicia situaciones sociales en las cuales es posible que los estudiantes practiquen y desarrollen competencias ciudadanas. Por ejemplo, cuando los estudiantes favorecen la salud integral de los seres humanos y propician el equilibrio en sus relaciones con los seres no humanos y la naturaleza (Arias *et al.*, 2015). Es decir, cuando cuidan la vida están desarrollando competencias relacionadas con el liderazgo positivo, la empatía y la previsión. Competencias que también se potencian cuando una estrategia didáctica propicia que los estudiantes se comprometan socialmente; en otras palabras, cuando es posible que reconozcan necesidades, problemas y padecimientos de otros seres o comunidades a las que pertenecen o no y deciden intervenir para aliviar o mitigar dichas situaciones.

Vale la pena señalar que un buen número de estrategias genera la participación, lo que quiere decir que permiten que los estudiantes incidan en el bienestar y desarrollo del propio entorno, de sus compañeros, de su institución educativa y de su comunidad. Sin lugar a dudas estas situaciones desarrollan la escucha activa y positiva, así como el pensamiento crítico y la confianza. Esta última competencia entendida como "una hipótesis optimista respecto a alguien (otra persona, una entidad, yo mismo, etc.) que implica mantener una disposición emocional para creer que ese alguien obrará bien" (Arias *et al.*, 2015, p. 11) y que es

potenciada también, además de la asertividad, cuando es posible conversar en el aula, o en los diferentes espacios de encuentro entre humanos, como ocurre en otras de las estrategias presentadas antes.

Otras competencias desarrolladas por las estrategias fueron el pensamiento crítico, el reconocimiento y creación de opciones, la argumentación y el manejo de emociones, ya que sin estas no es posible que los estudiantes construyan y valoren las normas, regulen el poder, debatan o gestionen de manera pacífica los problemas y los conflictos.

Sin lugar a duda el enfoque de educación emocional fue visible en la aplicación de las estrategias. Los docentes, siendo conscientes de la importancia de una mediación adecuada, estuvieron atentos al campo emocional propio y ajeno conformando ambientes de clase amables y receptivos. En todos los casos los estudiantes respondieron positivamente ante la actitud dialogante de sus docentes, la concertación de los procesos evaluativos o al asumir posiciones democráticas.

A su vez, los docentes, reconociendo las falencias del autoritarismo a la hora de propender por ciudadanos realmente autónomos, estuvieron atentos a la promoción de sus propias competencias a la vez que se entusiasmaron con las prácticas propias de la investigación, reconociendo el valor del saber propio y compartiendo experiencias con sus colegas pertenecientes a las provincias.





Figura 1. Docentes líderes de las estrategias didácticas.

Fuente: archivo grupo de investigación Tarepe.

Teniendo en cuenta el papel que el cuidado de la vida tiene como manifestación de la ciudadanía en la sociedad actual, es adecuado resaltar cómo las dos estrategias en las que se pudo vincular directamente la práctica docente con dicha manifestación se desarrollaron en contextos rurales. Sin duda alguna es mucho más fácil para los niños entender la necesidad humana de cuidar la vida, y de todas las relaciones que de este cuidado se desprende, si conviven con la naturaleza. El cuidado de los árboles, una acción quizá totalmente impensable para muchos ciudadanos, es aprendida por los niños rurales de forma cotidiana.

Ahora bien, el cuidado de la naturaleza parece estar muy presente en las prácticas rurales; sin embargo, pareciera que los padres-abuelos tienen dificultades al traspasar-enseñar sus conocimientos (de cuidado de la naturaleza) a sus hijos-nietos. Valorar el campo, proteger los árboles, reconocer la diversidad de las especies y emprender procesos de limpieza de espacios naturales son temas que motivan la práctica docente rural.

Como se planteó en la primera parte del artículo, el PCDA (del cual hace parte este proyecto), basa su propuesta pedagógica en la articulación entre competencias y manifestaciones de ciudadanía. Así mismo, como Barragán y Arias mencionan “En una manifestación de ciudadanía pueden evidenciarse varias competencias ciudadanas, tal vez todas” (2017, p. 4). En la figura 2 podemos ver esta articulación para el caso de las manifestaciones

que se evidenciaron en las estrategias sistematizadas en el proyecto.

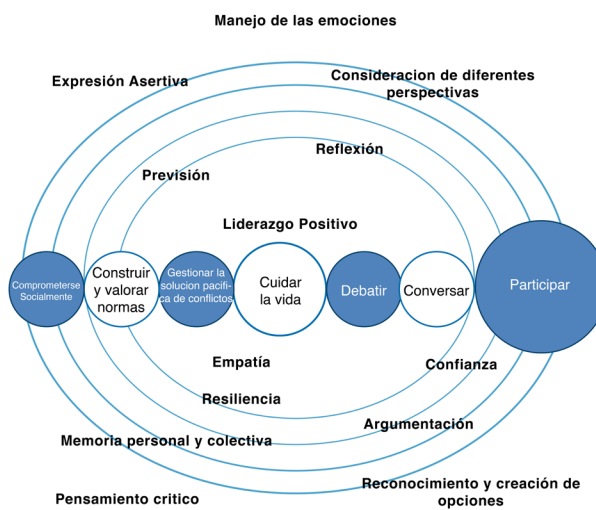


Figura 2. Articulación competencias y manifestaciones.

Fuente: elaboración propia de las autoras.

Así, por ejemplo, los escenarios de conversación se caracterizaron por fortalecer la confianza. De igual manera, el buen humor, entendido como “la habilidad de experimentar personalmente la risa y estimularla en los demás, procurando no lastimar a nadie” (Barragán y Arias, 2017, p. 8) fue, siempre que se evidenció, un aliado válido para sortear los momentos de interacción en el aula.

33

### Investigando con los docentes de la provincia de Guantánamo, conclusiones y aprendizajes

Uno de los mayores logros del proceso de investigación fue incentivar la reflexión de los docentes sobre su propia práctica. Según Schön (1992), hay tres niveles de reflexión: la reflexión en la acción, que implica pensar durante la práctica, proceso que se da simultáneamente a la experimentación en la acción presente; la reflexión sobre la acción, la cual permite pensar sobre la práctica luego de ser puesta en marcha; y la reflexión sobre la reflexión, que supone una verbalización empleando herramientas como la escritura. Los diferentes niveles de reflexión fueron evidentes a través de los ejercicios individuales y grupales que se llevaron a cabo con los docentes. En la entrevista realizada durante una

de las visitas de acompañamiento al aula, la profesora Martha Isabel Achardi expresó:

*El proceso llevado en el programa ciudadanía [...] me ha dejado ver algunas fortalezas que yo pensaba que eran debilidades, pero que me he dado que cuenta que no, que son fortalezas y me han aclarado también como lo que son las competencias, las manifestaciones, que son importantes y que a veces uno sabe que están ahí, pero que como se están manejando todo el tiempo uno no las ve. (2017)*

Además, los docentes encontraron riqueza en el proceso de sistematización, de reflexión grupal y de conversación entre pares sobre su experiencia. En la voz de la profesora Alba Milena Flórez González, uno de los principales cambios que tuvo en su práctica se relaciona precisamente con esto, con registrar y repensar su praxis; ella afirmó:

*En la estrategia hubo cambios muy positivos como la organización y la sistematización, ya que hemos podido crear documentos, analizarlos, organizarlos y estamos subiendo toda esta información a una plataforma donde podemos tener acceso no solo a nuestra experiencia significativa, sino también a la experiencia significativa de otros compañeros. (Alba Milena Flórez, 2016)*

La profesora Yorlady Gómez en un panel de análisis de estrategias didácticas realizado por el PCDA agregó:

*El ejercicio de escritura de las actividades, la parte reflexiva me sirvió bastante, porque uno hay cosas que deja de hacer, entonces ahí cuando escribe es que uno empieza a darse cuenta. (2017)*

Es importante señalar aquí el valor que tiene este cuestionamiento permanente sobre el propio quehacer. Carlos Vasco señala la necesidad de generar prácticas reflexionadas e innovadoras que cuenten con un componente investigativo, evaluativo y que vayan acompañadas de prácticas de sistematización y de escritura. Lo anterior aleja uno de los peligros que este mismo autor ha señalado en el ejercicio docente y es precisamente que: “la

experiencia del maestro se resume en una sucesión de años un poco estériles, si no existe el acompañamiento de la reflexión, tanto personal como grupal” (citado en Sierra-Fajardo, 2008, p. 23).

El peligro señalado por Vasco (citado en Sierra-Fajardo, 2008) fue evidente al inicio de la investigación. Algunos profesores no reconocían sus prácticas como estrategias didácticas para educar en competencias ciudadanas, pues no había una intención clara sobre las competencias que querían desarrollar en sus estudiantes. Sus ideas y proyectos de aula se habían normalizado debido a la rutina del día a día escolar. Solamente a través de la reflexión individual y grupal reconocieron la potencialidad de su práctica docente para educar en competencias ciudadanas.

En una entrevista realizada en visita de acompañamiento al aula durante el desarrollo de la investigación, la profesora Myriam Cárdenas expresó:

*Me ha permitido darme una auto mirada a esta estrategia y al realizar ese diagnóstico de la estrategia, uno hace hallazgo, y uno dice, estoy yendo mucho más allá con mi estrategia de lo que inicialmente cuando nació uno se había planteado [...] entonces uno conscientemente como maestro se da cuenta que está haciendo pensamiento crítico, que está haciendo reflexión, que está haciendo diálogo, consenso, que está desarrollando autonomía, que está haciendo procesos de argumentación y la estrategia no solamente abarcaría una manifestación y una competencia ciudadana; sino que abre un abanico de posibilidades durante todo su desarrollo. (2017)*

Asimismo, en entrevista realizada a la docente Silvia Juliana Alfonso durante uno de los paneles de análisis de estrategias didácticas ella manifestó:

*Antes de estar en ciudadanía no había podido caer en cuenta lo que había logrado con los estudiantes en cuanto a las competencias ciudadanas que estaba desarrollando, no me había centrado en poner atención a esas cosas. (2017)*

Es preciso señalar que en un principio no fue fácil para los docentes la sistematización de las estrategias a través de registros de sesiones de clase

y reflexiones a luz de criterios didácticos, debido a lo poco habitual que les resultaba escribir sobre lo que hacían. Por ello, se recurrió a los paneles de análisis de las experiencias, así como a incrementar las visitas a las aulas y a generar grupos focales de discusión entre pares.

Este proceso de análisis de las estrategias didácticas fue una excelente oportunidad para acercarse a las relaciones que se entretienen en las aulas y sus diversos entornos. Por supuesto, también hizo posible acercarse a la cotidianidad de los docentes y de los estudiantes y, además, comprender mejor los vínculos establecidos en cada comunidad.

## Referencias

- Arias, A. Barragán, F. y Rodríguez, R. (2015). *Glosario de manifestaciones ciudadanas*. Unisangil. <http://www.ciudadaniadesdeelaula.com/competencias-y-manifestaciones-del-programa-ciudadania-desde-el-aula-content-616.html>
- Barragán, F. y Arias, A. (2017). *Competencias y manifestaciones del programa ciudadanía desde el aula*. <http://www.ciudadaniadesdeelaula.com/competencias-y-manifestaciones-del-programa-ciudadania-desde-el-aula-content-616.html>
- Bixio, C. (2000). *Las estrategias didácticas y el proceso de mediación*. Enseñar a aprender. Homo Sapiens Ediciones. <http://www.terras.edu.ar/jornadas/111/bibli/111Las-estrategias-didacticas.pdf>
- Chaux, E. (2006). Cotidianidad, individuo y ciudadanía. En *Comprensiones sobre ciudadanía* (pp. 135-146). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas de los estándares al aula*. Universidad de los Andes. <https://doi.org/10.7440/2004.01>
- Constitución Política de la República de Colombia (1991). Artículo 103. Mecanismos de participación del pueblo en ejercicio de su soberanía. Leyer.
- Galindo, L. A. y Arango, M. E. (2009). Estrategia didáctica: la mediación en el aprendizaje colaborativo en la educación médica. *Iatreia*, 22(3), 284-291. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180519034009>
- Hart, R. (2005). Espacios para la construcción ciudadana. En *Comprensiones sobre ciudadanía* (pp. 57-67). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Hernández, C., Plata, J., Vasco, E., Camargo, M., Maldonado, L. y Gonzales, J. (2005). *Navegaciones. El Magisterio y la investigación*. IESALC, Colciencias.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para a la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ruiz-Bolívar, C. (2002). Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca. *Investigación RevInPost Postgrado*, 17(2), 53-82. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/1503/621>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Sierra-Fajardo, L. M. (2008). Reflexiones sobre la didáctica escolar. Entrevista a Carlos Eduardo Vasco. *Revista Digital Eleducador*, 1, 24-28. <http://es.calameo.com/read/00008549410a8a4dc700b>
- Silva, A. y Chaux-Torres, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Ascofade.

35





# El gusto por la escritura nace en el pensamiento\*

## The taste for writing is born in thought

Leonor Cortés Carrillo<sup>1</sup>, María Yaned Morales Benítez<sup>2</sup>

**Para citar este artículo:** Cortés, L., Morales, M. Y. (2020).

El gusto por la escritura nace en el pensamiento. *Infancias Imágenes*, 19(2), 36-48

**Recibido:** 04-02-2019 - **Aceptado:** 25-05-2020

### Resumen

Este artículo es el resultado de la investigación titulada “El desarrollo del pensamiento lógico-verbal y la implementación de estrategias de enseñanza dentro del marco Enseñanza para la Comprensión”, realizada en la Universidad de la Sabana. Se analizaron las prácticas pedagógicas de la docente relacionadas con la planeación, su implementación y las estrategias trabajadas en el aula. Dicho análisis se desarrolló a partir de tres categorías: prácticas de planeación, enseñanza para la comprensión (EpC) y habilidades de pensamiento. Se usó como metodología la investigación-acción ya que permite analizar las prácticas pedagógicas y buscar las estrategias necesarias para alcanzar el objetivo de la investigación, con un enfoque cualitativo y un alcance descriptivo. Este ejercicio de investigación permitió evidenciar dentro de las prácticas aspectos como la importancia del uso constante del vocabulario del pensamiento, lo que permite abrir espacios para (de forma consiente) visualizar el pensamiento.

**Palabras clave:** habilidades de pensamiento, planeación, prácticas pedagógicas, comprensión.

### Abstract

This article is the result of the reflexive process of investigation “the development of the thinking logical-verbal and the and the using of strategies into the teaching for comprehension framework”, done in the Sabana University. It was necessary to analyze teacher’s pedagogical practices related to planning, implementation, and the School-room strategies used. Such analysis was made from three different categories: planning practices, teaching for the comprehension (TFC), and thinking skills. Three pedagogical units were planned and analyzed after their implementation, with the purpose of making relevant adjustments under the TFC framework. The methodology used was the action research, because it allows us to analyze the pedagogical practices and look for the strategies needed to accomplish the aim of this research taking into account the qualitative approach and its descriptive scope. This research exercise made it possible to demonstrate within practices aspects such as the importance of the constant use of vocabulary of thought, allowing to open spaces to, in a conscious way, visualize the thinking.

**Keywords:** thinking skills, planning, pedagogical practices, comprehension-understanding.

\* Este artículo reflexivo es producto del proyecto de investigación “El desarrollo del pensamiento lógico-verbal y la implementación de estrategias de enseñanza dentro del marco Enseñanza para la Comprensión”, desarrollada entre julio de 2016 y junio de 2018, para optar al título de magíster en Pedagogía de la Universidad de la Sabana.

1 Licenciada en Educación Infantil y Preescolar, especialista en Procesos Lecto-escriturales y magister en Pedagogía, Universidad de la Sabana. Docente de la Secretaría de Educación de Cundinamarca. Correo electrónico: [lecorca14@gmail.com](mailto:lecorca14@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4087-8593>

2 Licenciada en Español e Inglés, especialista en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos y magister en Pedagogía. Docente de la Secretaría de Educación de Bogotá. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de la Sabana. Correo electrónico: [mariamorben@unisabana.edu.co](mailto:mariamorben@unisabana.edu.co). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4916-3647>

“La escritura es un proceso de altísima elaboración que hace el cerebro y no la mano” Guzmán, Verela y Jorge (2010)

### Importancia de la palabra

“Una palabra es un microcosmos de conciencia humana” (Vygotsky, 1995, p. 206). La palabra es la que abre las puertas a un mundo de posibilidades, donde los límites no existen; menos aún para los niños, quienes muestran una gran capacidad de inventiva y creación. Esa misma palabra registrada en códigos por medio de la escritura es la que permite dejar huellas a través de la historia; transmitir costumbres, creencias y descubrimientos; pues reconocer la existencia de lo que es el ser humano garantiza la preservación de la cultura, así como el movilizar y evidenciar los aprendizajes. Es tarea de los docentes lograr que los educandos desarrollen la habilidad de escribir como herramienta que les permita transmitir e inmortalizar sus pensamientos y conocimientos.

El docente debe reconocer la importancia y adecuada utilización del código escrito, así como el desarrollo de las habilidades de lectura, las habilidades propias del pensamiento y el reconocimiento de las características socioculturales de cada uno de los pequeños. Pero son el maestro y la familia en conjunto quienes desempeñan un papel muy importante, sobre todo en la etapa inicial de escolaridad.

Romero *et al.* (2009) plantean que:

Al ser esta etapa tan crucial, los maestros encargados de estos años de educación deben cumplir con dos requisitos esenciales. El primero de ellos, está relacionado con la capacidad del profesor para establecer relaciones positivas o auténticas con los menores... El segundo, las prácticas de los maestros deben estar fundamentadas, además de su experiencia, en un conocimiento científicamente basado en aspectos como el desarrollo de los niños, el desarrollo del alfabetismo, las prácticas de alfabetismo evolutivamente apropiadas, las pedagogías propias para niños preescolares, la identificación y el manejo de niños y niñas con necesidades educativas especiales y la importancia de trabajar con las familias para que contribuyan al éxito académico de los menores. (p. 80)

En relación con lo anterior, un niño que se inicia en el proceso de alfabetización y adquisición del código escrito sentirá mayor confianza cuando su maestro cumpla con los dos requisitos planteados, pues podrá darle experiencias significativas, agradables y sencillas que le permitirán tener un acercamiento al conocimiento con menos dificultades. Pero, además de los requisitos del maestro, si desde su primer contexto social (es decir, la familia) se encuentra rodeado de un entorno letrado las oportunidades de desarrollar las habilidades comunicativas con mayor rapidez y fluidez se potencian, lo cual se verá reflejado a lo largo de toda su vida y no solo la escolar (laboral, social y emocional).

Ya sea dicho entorno letrado, la lectura de literatura (cuentos, historias) o las mismas conversaciones que la familia realiza dentro o fuera de casa se trata de actividades que permiten el desarrollo del lenguaje oral en el niño. Este se convierte en la “base para el aprendizaje del lenguaje escrito” (Romero *et al.*, 2009, p. 44), denominado código escrito.

De acuerdo con lo anterior, el código escrito es el “[...] conjunto de conocimientos de gramática y de lengua [...]” (Cassany, 2007, p. 11). Este se va disponiendo cuando los niños formalizan su acceso a la educación, en el aula de clase, donde poco a poco se les brinda diferentes conceptos y estructuras, todas relacionadas con la escritura, tales como: la forma adecuada de escribir una u otra palabra, la estructura de las oraciones, los conceptos gramaticales, normas de ortografía, entre tantos más.

Pero como también lo plantea Cassany (2007), el conocimiento de dicho código no es el todo, no convierte a los estudiantes ni al docente en escritores expertos, ya que es necesario desarrollar un conjunto de estrategias que permitan avanzar hacia un buen desarrollo de la escritura. Además, los docentes deben hacer que los estudiantes tomen conciencia sobre la importancia de generar espacios que les permitan reflexionar sobre los procesos de aprendizaje y evolución de sus capacidades y habilidades propias para aprender. Es decir, es necesario que desarrollen un enfoque metacognitivo, considerado por Flavel “como el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos

cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos” (1985, citado en Alvares, 2009, p. 8).

### El pensamiento y la escritura

En las aulas de clases el docente debe dar las indicaciones claras al momento de realizar una actividad que permita a los estudiantes evidenciar los procesos cognitivos que están desarrollando. Pero, ¿cómo evidencio los procesos cognitivos?, o ¿cómo evidencio el pensamiento en los estudiantes? o ¿cómo los niños se vuelven conscientes de sus pensamientos y esto para qué les sirve? Estas preguntas, y otras más, están permanentemente rondando la mente del docente, si bien es importante que los niños desarrollen el gusto por leer y escribir, además, que desarrollen habilidades que permitan hacerlo de forma fluida y bien estructurada, también es significativo que el docente pueda enseñarles a pensar y a tomar conciencia sobre sus procesos de aprendizaje.

38 Continuando con la importancia de desarrollar la habilidad de escribir, es esencial tener buenos hábitos de lectura. El docente debe leerles a sus estudiantes si desea formar buenos escritores. Pero la lectura debe ser aquella que se recrea con pasión, gusto e interés; aquella que utiliza diversos matices de voz cuando se realiza en voz alta, haciendo un adecuado uso de los signos paralingüísticos que permitan transportarse a esos palacios, ciudades encantadas o espacios estelares. “Lo paralingüístico en el lenguaje oral corresponde a los matices, los ritmos y las entonaciones de la voz que ayudan a resaltar la intención y el significado del mensaje” (Guzmán *et al.*, 2010, p. 25).

La lectura realizada a los pequeños es la principal fuente de imaginación y apropiación de conocimientos y sueños de otros. Esta brinda un sin número de palabras al tiempo que alimenta el vocabulario y afianza el código escrito cuando se toma la decisión de escribir los propios sueños y plasmar el pensamiento.

Por otra parte, todo cuanto está escrito da razón de algo o de alguien; de individuos dentro de un pueblo o de una comunidad entera. Tal como lo

plantea Vygotsky (1995), el desarrollo de los niños está íntimamente ligado a las interacciones comunicativas y sociales. Cuando se permite que los niños dentro y fuera del aula interactúen, dialoguen, intercambien conceptos para construir conocimientos y aprendizajes todo con un fin comunicativo y luego se les anima a registrar sus experiencias, los procesos de escritura serán más placenteros y menos impuestos. Lo que permite que poco a poco las destrezas y procesos de composición sean más fluidos. En este sentido, la escritura “es un proceso susceptible de ser enriquecido a lo largo de toda la vida” (Guzmán *et al.*, 2010, p. 44).

Además, como docentes facilitadores de los procesos de escritura hay que dar a los niños las pautas necesarias para realizar un buen escrito. Que comprendan desde pequeños que la escritura se puede mejorar cuando se tiene claro cuál es el propósito al escribir, quienes leerán sus escritos y cómo deben organizar sus ideas.

Siguiendo en el mismo orden, es necesario que los estudiantes comprendan que no se logrará una versión definitiva con el primer escrito; que es preciso redactar un borrador, revisarlo, corregirlo una y otra vez, volverlo a leer, a revisar y, finalmente, a reescribirlo. Para ello se requieren unas fases: planificación, textualización, relectura, ajuste y, por último, la edición (Guzmán *et al.*, 2010, pp. 47 y 48).

Según lo anterior, el lenguaje oral o escrito moviliza el pensamiento. Pero, ¿qué significa movilizar el pensamiento? Antes de responder esta pregunta es necesario hablar sobre el lenguaje del pensamiento: “las palabras enseñan conceptos y crean así senderos para que el pensamiento los recorra” (Thishman *et al.*, 2006, p. 22). Si las palabras moldean y modifican el pensamiento, los docentes deben apropiarse del vocabulario adecuado y permitir que los niños accedan a este con el fin de mejorar los razonamientos, las comprensiones y evidenciarlos en las producciones textuales. Thishman *et al.* (2006, p. 26) nos proporcionan una serie de palabras o vocabulario de lenguaje de pensamiento que podemos utilizar en las aulas. A continuación, se dan algunos ejemplos:

**Tabla 1.** Vocabulario del pensamiento

aprender	afirmar	analizar	Comprender	concluir
cuestionar	calcular	Deducir	definir	demostrar
evaluar	especular	inferir	investigar	justificar
meditar	negar	observar	pensar	planear
razonar	revisar	saber	suponer	verficar

**Fuente:** adaptada de Thishman *et al.* (2006, p. 26).

**Tabla 2.** Movimientos de pensamiento

1. Observar de cerca y describir que hay ahí.
2. Construir explicaciones e interpretaciones.
3. Razonar con evidencia.
4. Establecer conexiones.
5. Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectiva.
6. Captar lo esencial y llegar a conclusiones.
7. Preguntarse y hacer preguntas.
8. Describir la complejidad e ir más allá de la superficie.

**Fuente:** Richhart *et al.* (2014, p. 46).

Los autores también formulan la pregunta *¿cómo ayuda el lenguaje de pensamiento a los alumnos a que piensen mejor?* Nos dan dos razones que responden muy bien la pregunta: “ayuda a los alumnos a organizar y comunicar su propio pensamiento con mayor precisión e inteligencia; además, el lenguaje del pensamiento comunica y refuerza las normas del pensamiento” (Thishman *et al.*, 2006, p. 27). Así mismo, como lo plantean Guzmán *et al.* (2010), en los referentes didácticos del lenguaje ciclo tres “el lenguaje es una poderosa herramienta que moviliza el pensamiento” (p. 17).

Con relación a los movimientos del pensamiento, es importante resaltar que mediante estos se puede acceder a la comprensión. Los investigadores del proyecto Zero de Harvard (Richhart *et al.*, 2014) definieron algunos tipos de pensamiento que se deben trabajar en el aula con el fin de promover en los estudiantes las habilidades del pensamiento que les permiten *más* y mejores comprensiones, incrementan la capacidad de argumentar e interpretar (no solo lo que escriben o leen) y también mejoran las habilidades discursivas. La tabla 2 muestra dichos movimientos:

La comprensión es uno de los procesos cognitivos más complejos y depende de la calidad del pensamiento. Esta se va desarrollando y modificando, incluso “se podría decir que se perfecciona a lo largo de la vida” (Restrepo, 2017, p. 85) y permite la apropiación del conocimiento. Tal como lo afirman Richhart *et al.*: “en la medida en que los estudiantes son más conscientes de su propio pensamiento y de las estrategias y procesos que utilizan para pensar, se vuelven más metacognitivos” (2014, p. 47).

Así, se hace necesario llevar al aula de clase el vocabulario del pensamiento y permitir que los niños se familiaricen con este, lo utilicen, lo conozcan y luego se apropien del mismo. Cuando en el aula un niño no solo utiliza el léxico cotidiano propio de sus edades o de las áreas que está trabajando, sino que al expresarse utiliza términos como los expuestos en la tabla 1, poco a poco su conciencia de aprendizaje y el cómo logra ese aprendizaje será parte de su nueva forma de acceder al conocimiento. Luego, cuando se introducen los movimientos del pensamiento a la cotidianidad, los niños evidencian realmente cómo es que piensan y cuál es la mejor ruta para responder a las necesidades cotidianas de

forma más acertada y consiente poniendo en relieve sus verdaderas comprensiones, lo que nos permite dar respuesta a la pregunta hecha sobre ¿qué es movilizar el pensamiento?

### El pensamiento en el aula

¿Pero de dónde nace la necesidad de trabajar las habilidades del pensamiento y mejorar los procesos escriturales de los niños? Gracias a la investigación, al indagar cuál sería la situación problema en el aula de clase, se pudo evidenciar que los estudiantes de grado quinto, con edades entre los 9 a 12 años, de la escuela rural donde labora y a quienes supuestamente conocía muy bien (pues está con ellos desde hace cinco años), en realidad no estaban pensando de forma adecuada. Se encontró que no tenían la capacidad de sustentar, argumentar, defender o discrepar las ideas propias y las de sus compañeros ni mucho menos plasmarlas en sus textos.

Luego, con las lecturas de expertos, se logró revelar que los estudiantes podrían encontrarse en el primer nivel de pensamiento que plantea Villarini (2003): el automático. De modo que llevarlos al siguiente nivel implicaría modificar sus clases y sus planeaciones con el fin de potencializar realmente las habilidades del pensamiento. Y este cambio debería verse reflejado en las intervenciones orales de sus estudiantes (sin importar el área de conocimiento o el lugar) y en las composiciones escritas (en tanto se prevé que estén mejor estructuradas y plasmen realmente los propios pensamientos).

¿Por qué se consideraba que los niños al comienzo de la investigación se encontraban en un nivel de pensamiento automático? La docente se percató de que la mayoría, por no decir que todos, respondían de forma automática. Como lo aclara Villarini “a veces actuamos ‘sin pensarlo mucho’, pensamos *automáticamente*, es decir, respondemos de modo inmediato ante los diversos estímulos del ambiente con respuestas previamente aprendidas” (2003, p. 38). al detenerse a observar las intervenciones de los estudiantes reconoció que los niños no se detenían a pensar, respondían por responder y muchas veces ellos mismos se daban cuenta de que sus respuestas no tenían sentido. Lo anterior se evidencia en las transcripciones de videos de clases, en diálogos o conversaciones en el aula,

diarios de campo, incluso en registros fotográficos de trabajos de clase.

En la figura 1 se muestra una respuesta automática. Es decir, poco pensada al trabajo solicitado de completar dos frases con el fin de darle sentido al texto y mostrar los aprendizajes relacionados con un tema de matemáticas. Si bien la investigación está enfocada en potencializar el pensamiento lógico-verbal de la escritura, este pensamiento es transversal a todas las áreas de conocimiento.

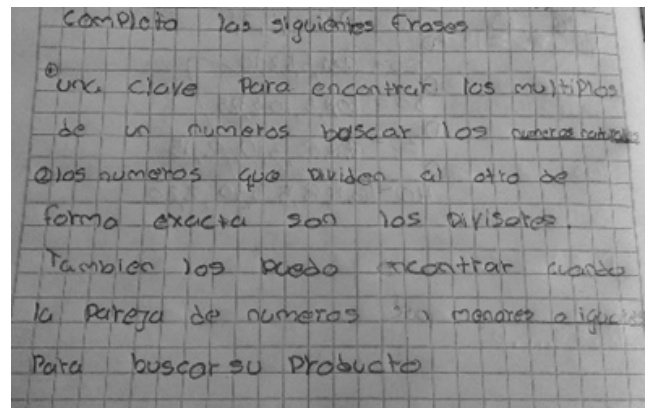


Figura 1. Texto elaborado por un estudiante de grado 5 de 10 años.

Ahora bien, la tarea era indagar sobre cómo la docente podía llevar a los niños a otro nivel de pensamiento. En este punto intervienen las nociones de pensamiento, habilidad, destreza, métodos y estrategias, estudiadas por los expertos y que se deben aterrizar al aula de clase para lograr el objetivo ya planteado para los niños fueran capaces de detenerse a pensar y se dieran el tiempo para hacerlo, así como el resolver problemas, tomar de forma adecuada cualquier decisión y comunicarse de forma efectiva. Villarini (2003) muestra que el proceso de pensamiento puede tener lugar en tres niveles de funcionamiento mental consciente, como se ve en la figura 2.

Por lo anterior, se hace necesario producir un cambio, pero no solo en los niños, sino en las prácticas pedagógicas y en las acciones desarrolladas en el aula. Un cambio centrado en mejorar y potencializar el desarrollo del pensamiento, ya que cuando el docente no propicia espacios adecuados para analizar, refutar, sustentar y desarrollar un pensamiento crítico la labor no está del todo cumplida; solo se convierte en transmisor de contenidos y el aprendizaje difícilmente se puede dar. Al no



fomentar el pensamiento, sus funciones y productos tampoco se potencializan, lo que podría generar ciudadanos poco racionales, introvertidos, que presentan dificultades en la toma de decisiones y resolución de problemas.



Figura 2. Niveles del pensamiento.

Fuente: Villarini (2003, p. 23).

Para Perkins y Vera "la enseñanza debe centrarse en el pensamiento, en donde impere la reflexión y el dinamismo" (citados en Ruiz, 2006, p 3). Esto permite que el estudiante sea consciente de sus procesos y aplique sus conocimientos de forma más efectiva para generar un verdadero aprendizaje.

En este sentido, es de gran importancia que en las aulas se propicien espacios para aprender a utilizar estrategias de pensamiento que permitan a los estudiantes apropiarse del conocimiento y aplicarlo adecuadamente, según sean las necesidades del entorno donde se desenvuelven. Como afirma Johnson: "Mientras que los conocimientos acumulados pueden cambiar, desdibujarse o tornarse inútiles, la capacidad de pensar de manera eficaz permanece constantemente. Las estrategias de pensamiento nos permiten adquirir el conocimiento necesario y aplicarlo adecuadamente" (2003, p. 11). El autor recalca la importancia que se le debe dar al pensamiento, más que a las temáticas o la acumulación de conocimiento sin sentido. Este es un llamado de atención a los docentes; a despertar del letargo en que se ha caído por el afán de cumplir con los planes establecidos y exigidos en las instituciones

educativas, que a su vez están preocupadas por cumplir con las políticas educativas estatales.

A partir de los referentes teóricos, de las observaciones realizadas a las planeaciones y al desarrollo de las clases, la investigadora plantea las siguientes categorías de análisis con el fin de seleccionar, agrupar y clasificar aquellas acciones relacionadas con la investigación que tiene gran importancia para la misma. Esto, en consonancia con lo planteado por Hernández *et al.* (2006) cuando afirman que las categorías deben relacionarse lógicamente con los datos que representa. La figura 3 evidencia las categorías seleccionadas y sus subcategorías.



Figura 3. Categorías de análisis.

Fuente: elaboración propia.

## Definición de categorías

### Planeación

"El plan de clase es un instrumento teórico-metodológico que tenemos a nuestro alcance todos los profesores. Aprender y comprender la esencia de dicho instrumento permite a los educadores visualizar con antelación el camino viable para el logro de aprendizajes" (Rodríguez, 2009, p. 1). Este instrumento permite encaminar el proceso de enseñanza. Es necesario que todo docente tenga claro los componentes necesarios para realizar una planeación consiente, dedicarle el tiempo adecuado y evaluar si la planeación y desarrollo de la misma es efectiva y garantiza la adquisición de comprensiones.

### Enseñanza para la comprensión

“La EpC no es una solución sino una estructura para estimular y construir diálogos acerca de lo que debería aprenderse y cómo enseñarlo” (Stone, 1999, p. 432). Es una estrategia que orienta al docente para mejorar sus prácticas pedagógicas en pro de cumplir con el fin de la educación: formar personas autónomas y críticas capaces de confrontar diferentes circunstancias de la vida con éxito.

### Habilidades de pensamiento

Es la capacidad de pensar de forma eficaz. Permite acercar al estudiante a la comprensión y la toma adecuada de decisiones, así como el desarrollar la capacidad argumentativa y ser más crítico y creativo (habilidades que le permitirán mejorar su proyecto de vida).

### Fuentes e instrumentos de recolección

Se refiere la gran variedad de técnicas o herramientas que nos ayudan a recolectar información. Según Latorre:

Tenemos tres formas tradicionales de recoger información (datos) o tres maneras de averiguar lo que pasó. Podemos observar lo que las personas dicen o hacen y tratar de descubrir lo que ocurrió, o podemos preguntarles sobre lo que ocurrió, o también podemos analizar los materiales o huellas que dejaron. (2005, p. 54)

En este sentido, las técnicas utilizadas que apoyaron el proceso de investigación fueron:

1. Prueba Saber 2015: permite establecer posibles avances académicos.
2. Entrevistas: se realizaron a docentes, estudiantes y grupo interdisciplinario (profesora de inglés, fonoaudióloga y deportólogo) sobre la percepción del clima de aula y procesos académicos de los estudiantes de la sede y del grado.
3. Diarios de campo: permitieron registrar las percepciones del docente frente al desarrollo de la planeación de clases en relación con el desarrollo del pensamiento lógico-verbal, la aceptación y eficacia de la misma.
4. Formato de planeación: con este instrumento se

pretendió verificar la funcionalidad en el proceso de planeación, los aportes al desarrollo del pensamiento y la efectividad y claridad al momento de poner en práctica las unidades planeadas.

5. Audios y videos de clases: permiten observar aspectos que en el momento del desarrollo de la clase no son perceptibles, permitiendo reconocer posibles errores o falencias que se pueden enmendar en la siguiente planeación y desarrollo de la clase, lo que favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje.
6. Matrices de análisis de movimientos de pensamiento: al aplicar estas matrices a las unidades de EpC se pudo ver los niveles inicial, intermedio y avanzado de los movimientos de pensamiento: interpretar-explicar, razonar y argumentar y sacar conclusiones.
7. Matriz valorativa unidades de EpC: esta matriz fue aplicada a los proyectos finales de síntesis de tres unidades de clase: figuras literarias, siluetas textuales y los conectores nos conectan. Con el fin de verificar la comprensión y apropiación de los conceptos trabajados en cada unidad se establecieron tres criterios: básico, intermedio y avanzado.
8. Matriz niveles de pensamiento: este instrumento permitió establecer el nivel de pensamiento en el que se encontraban los estudiantes. Se aplicó a trabajos de los estudiantes, no solo en el área de español, sino también de matemáticas; en esta se establecieron los niveles de pensamiento que plantea Villarini (2003): automático, sistémico y analítico.
9. Matriz de planeación: permite tener claridad sobre los criterios de la planeación, así como evaluar el proceso de planeación en el aula y cómo la realización eficaz de la misma mejora los procesos de comprensión de los estudiantes y el desarrollo en general de las clases. Se aplicó a las tres unidades de clase: figuras literarias, siluetas textuales y los conectores nos conectan.

A pesar de que las tres dimensiones (enseñanza, aprendizaje y pensamiento) están estrechamente relacionadas, por las características ya mencionadas, el centro de atención está en la dimensión de enseñanza y, una vez fortalecida, las demás dimensiones también lo harán de forma automática.

Se decidió intervenir y empezar por trabajar el lenguaje del pensamiento expuesto en la tabla 1, con la firme convicción de que este es el primer paso para desarrollar en el aula una cultura de pensamiento. Para esto se ubicó en el salón de clase una cartelera con el vocabulario para familiarizar a los estudiantes y, cada vez que se necesitó, reforzar o desarrollar alguna actividad que involucrará las habilidades del pensamiento. Dicho vocabulario se retomó de forma contextualizada, evidenciando que cuando el niño y el docente se familiarizan con estos y otros términos realmente se adquiere una mayor conciencia y deseos por aprender; además de reconocer aquellas deficiencias que dificultan dicho proceso.

### Transformando las prácticas pedagógicas dentro del marco de EpC

Fue necesario plantear cambios en la forma en que la docente acercaba a los estudiantes al conocimiento y el cómo preparaba sus planeaciones, tomando como referencia el marco de EpC. Pues este permite tanto a docentes como estudiantes indagar, profundizar y encontrarse con las formas personales de comprender; y, como lo plantea Stone,

“nunca puede ser simplemente transmitida de un generador aun receptáculo, sino que debe ser construido a partir de la propia experiencia y del trabajo intelectual” (1999, p. 26).

En este sentido, se retoman los elementos propios de la EpC y se aplican a las planeaciones de clase, pues el método de planeación que se estaba utilizando no respondía a la necesidad de fortalecer y desarrollar el pensamiento lógico-verbal enfocado a la escritura.

### Proceso de transformación

La planeación inicial utilizaba un formato en el que se limitaba solo a realizar una descripción de las actividades a desarrollar con el fin de cumplir con el plan temático según el área de conocimiento, como se muestra en la tabla 3.

Esto llevó a modificar la forma de planear las clases para evitar hacer una serie de actividades que, aunque puedan estar enlazadas, en algún momento pierden su propósito. Es necesario que la docente plantee un objetivo claro al momento de planear y permita tanto la evaluación como la retroalimentación.

43

**Tabla 3.** Fragmento de formato de planeación inicial

Docente: Leonor Cortés Carrillo	
Grado: 501	
Periodo: segundo trimestre	
Fecha: julio 4 al 28	
Área Español	DBA: Comprende un texto leído Reconoce los elementos de la lírica, que refuerza el significado de poemas y caligramas.
Metodología pedagógica.	Actividad y desarrollo de la clase.
Trabajo colaborativo, interpretación y clasificación de información. Debate. Coevaluación y heteroevaluación. Trabajo grupal e individual.	La docente retoma el texto “himno a los pájaros” haciendo especial énfasis en los versos que rima; pide a los niños que definan que es rima para ellos; luego de llegar a un acuerdo los niños registrarán sus conceptos en el cuaderno y darán algunos ejemplos tomados de la misma lectura. La docente escribe en el tablero una serie de palabras, los niños deberán buscar otra palabra que rime y luego hacer una oración con las mismas. La docente escribe el poema “El fantasma” y los niños deberán buscar el conjunto de palabras que riman. En casa los niños deberán buscar algunas adivinanzas, coplas y refranes y buscar en ellos las palabras que riman.
Observación.	Se desarrolla las actividades en los diferentes días asignados para el tema. Los estudiantes son receptivos y participan activamente, pero la mayoría de los niños presentan dificultad al momento de definir las figuras literarias. Al comparar sus conceptos con los expuestos en los libros e internet realizan las correcciones necesarias. La docente en algunos momentos siente que la clase se torna desordenada por el constante hablar de los estudiantes, además se preocupa mucho por el tiempo al creer que no alcanzara a terminar las actividades. La visita de la asesora realizada el día del cierre del tema y el video de clase aporta grandes observaciones de aspectos que no se tuvieron en cuenta y que en el futuro podrían mejorar el desempeño de las actividades.

Fuente: elaboración propia.

Los conocimientos adquiridos sobre EpC y sus elementos permitieron la transformación del formato de planeación, como lo muestra la tabla 4. Pero, más allá de eso, se modificaron estructuras mentales en la docente, lo que permitió que el desarrollo

de la clase fuera más fluido, pero ante todo participativa. Lo que permitió que los niños realmente actuaran como agentes partícipes en la construcción de conocimientos basados en la comprensión.

Tabla 4. Fragmento de planeación con el marco de EpC

<b>Docente:</b> Leonor Cortés Carrillo		<b>Grado:</b> 506	<b>Área:</b> Español
<b>DBA</b>		<b>Tema:</b> ¿los textos tienen silueta como los humanos?	<b>Recursos:</b> textos (cuento, noticia, receta), hojas blancas, diapositivas, proyector de vídeo, cuadernos, lápices.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consulta diversas fuentes, organiza y selecciona la información a presentar.</li> <li>• Comprende un texto leído.</li> </ul>		<b>Fecha:</b> agosto 7 al 31.	
<b>Metas de comprensión</b>			
<b>1. Conocimiento</b>	<b>2. Comunicación</b>	<b>3. Método</b>	<b>4. Propósito</b>
Los estudiantes comprenderán que cada texto tiene una estructura o silueta textual.	Los estudiantes comprenderán que pueden comunicar sus ideas utilizando de forma adecuada la estructura de las tipologías textuales.	Los estudiantes comprenderán que, siguiendo las estructuras de los diferentes textos, los pueden elaborar de forma adecuada.	Los estudiantes comprenderán que Hay diferentes formas de comunicarnos y es importante reconocer las tipologías textuales.
<b>MC</b>	<b>Desempeños de comprensión</b>	<b>TD</b>	<b>Valoración continua</b>
<b>Retroalimentación</b>			
<b>Observación de los estudiantes</b>		<b>Observación de las prácticas pedagógicas</b>	
<p>En relación con el desempeño uno, los niños se mostraron muy receptivos y a gusto con las lecturas, pero al interior de los grupos se presentaron algunas dificultades para ponerse de acuerdo al momento de diseñar las posibles estructuras.</p> <p>Una vez dada la explicación los niños presentaron sentimientos encontrados al darse cuenta de que su observación y selección al escribir las partes de su estructura eran acertadas y otras no.</p>		<p>Es necesario anticipar estrategias que permitan la escucha activa al interior de los grupos, pues la intención de sobreponer sus ideas provoca que algunos estudiantes no escuchan las ideas de los compañeros.</p> <p>Es conveniente tener más lecturas que sirvan de ejemplo para cada tipología textual.</p>	
1 y 2 3 y 4	<p>1. Los estudiantes, recibirán tres textos cortos: narrativo, instructivo e informativo. Leerán los textos y escribirán las principales características de cada uno. Luego compararán con un compañero las características señaladas, explicando cada una. Seguido se organizarán en grupos de tres integrantes, discutirán las características y realizarán un (posible) esquema que contenga la estructura que debe tener cada texto guiándose con las características anteriormente discutidas.</p> <p>Los estudiantes observarán la presentación sobre las siluetas textuales y las características comunicativas propias de cada tipología. Se dará un espacio para la discusión sobre las partes que debe tener cada silueta, su importancia dentro del mismo y la consecuencia de omitir uno o varios de las mismas. Leerán nuevamente cada texto y discutirán sobre su intención o propósito comunicativo.</p>	E IG	<p>Se plantearán de común acuerdo con los estudiantes.</p> <p><b>Criterios</b></p> <p>Lectura silenciosa de cada texto.</p> <p>Lista de características de cada texto.</p> <p>Orden y participación activa al interior de cada grupo.</p> <p>Entrega de posible estructura de cada tipología textual.</p> <p><b>Retroalimentación</b></p> <p>Acompañamiento informal permanente por parte de la docente al interior de cada grupo aclarando posibles dudas.</p> <p><b>Criterios</b></p> <p>Atención a la presentación de las siluetas textuales, participación activa y respetuosa.</p> <p><b>Retroalimentación</b></p> <p>El docente de manera informal dará respuesta a preguntas y promoverá la generación de nuevas inquietudes.</p>

Fuente: elaboración propia.

Luego de aplicar y analizar la nueva planeación bajo los criterios de EpC, se evidenció que aún no respondía a la necesidad de trabajar las habilidades del pensamiento, por lo que se le hizo una nueva modificación y se incorporaron los movimientos del pensamiento. En la tabla 5 se muestra la nueva forma de preparación de clases. Además, se elaboraron carteleras con el fin de mostrar a los

estudiantes los movimientos del pensamiento que se trabajarían en la unidad.

La puesta en acción de la nueva forma de planear, preparar y presentar las clases fue bien recibida por los niños; los cuales mostraron adquirir conciencia de la importancia del pensamiento y de su adecuada utilización en los procesos comunicativos en la apropiación del nuevo lenguaje del pensamiento.

**Tabla 5.** Fragmento de planeación de clase con EpC y movimientos de pensamiento

<b>Docente:</b> Leonor Cortés Carrillo		<b>Grado:</b> 506	<b>Área:</b> Español
<b>DBA</b>		<b>Tema:</b> conectores	<b>Recursos:</b> libro <i>Lenguaje entre textos 5</i> , diapositivas, proyector de video, computador, video <a href="https://www.youtube.com/watch?v=0yK64bAjrOw">https://www.youtube.com/watch?v=0yK64bAjrOw</a> , pliegos de papel periódico con rutina de pensamiento guías.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa conectores de continuidad, condición, oposición y orden para dar coherencia al texto.</li> <li>• Comprende un texto leído</li> </ul>		<b>Hilo conductor:</b> los conectores nos conectan.	
		<b>Fecha:</b> septiembre.	
<b>Movimientos del pensamiento</b>	<b>Interpretar/explicar</b>	<b>Razonar/Argumentar</b>	<b>Sacar conclusiones</b>
	Al escuchar y participar en la lectura y seleccionar las palabras.	Al justificar el uso de los conectores en la guía.	Al definir el concepto.
<b>Metas de comprensión</b>			
<b>Conocimiento</b>	<b>Comunicación</b>	<b>Método</b>	<b>Propósito</b>
Los estudiantes comprenderán que el uso de conectores permite dar coherencia al texto. Además, que se debe seguir un procedimiento estratégico para su elaboración.	Los estudiantes comprenderán que pueden comunicar sus ideas utilizando de forma adecuada los elementos estructurales de un texto.	Los estudiantes comprenderán que siguiendo el uso adecuado de los conectores y el procedimiento estratégico pueden producir una primera versión de texto con coherencia y cohesión, y luego hacerle las correcciones necesarias para una segunda versión.	Los estudiantes comprenderán que al escribir un texto se deben tener en cuenta algunos elementos relacionados con su estructura y contenido.
<b>MC</b>	<b>Desempeños de comprensión</b>	<b>TD</b>	<b>Valoración continua</b>
1 y 2	La docente solicitará a los niños que realicen lectura "Amor y amistad, una fecha para celebrar" del libro <i>Lenguaje entre textos 5.º</i> , luego la docente solicitará a un niño que realice nuevamente la lectura en voz alta. La docente realizará una serie de preguntas para verificar la comprensión de la lectura. Algunas pueden ser: ¿cuándo celebramos en Colombia el día del amor y la amistad?, ¿qué particularidades tiene esta fecha?, ¿estás de acuerdo con esta celebración?, ¿qué <b>añadirías</b> ? Se dejará suficiente tiempo para participar en el conversatorio.	E	Se plantearán de común acuerdo con los estudiantes. Criterios: lectura silenciosa del texto, escucha activa, atención y participación. Retroalimentación. Acompañamiento informal permanente por parte de la docente.

**Retroalimentación****Observación de los estudiantes**

Los niños en sus grupos de trabajo participaron en la rutina PIE y se evidenció que muchos tenían idea de qué son los conectores. Los niños mostraron entusiasmo al momento de ver el video y curiosidad al ver las diferentes clases de conectores que existen. Esta vez Kevin y Michael hacían una y otra vez preguntas como: “¿el uso inadecuado de los conectores es lo que hace que el texto no tenga sentido?, ¿qué pasa si en vez de utilizar uno u otro conector los mezclo entre sí?”.

**Observación de las propias prácticas**

Evidentemente, cuando se tiene claro lo que los niños deben realizar y el cómo la clase se hace más fluida y organizada, la idea de colocar en el salón cómo los niños podían evidenciar sus pensamientos a través de los movimientos fue muy bueno, pues ellos tenían una ruta más clara para llegar a la meta.

**Anexos**

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Matriz Movimientos del pensamiento

Movimiento del pensamiento	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
<b>Interpretar/explicar</b>	Elabora explicaciones con poco sentido, evidenciando su bajo nivel de interpretación.	Explica la información recibida según sus propias interpretaciones sin tener en cuenta en su totalidad la información recibida.	Establece relaciones con referencia a la información recibida y realiza explicaciones con sentido.
<b>Razonar/argumentar</b>	Sus intervenciones carecen de argumentos.	Sustenta sus intervenciones con argumentos sencillos.	Da razones coherentes dando a conocer las ideas que tiene sobre el tema con argumentos completos.
<b>Sacar conclusiones</b>	Sus conclusiones son confusas y omite información relevante.	Plantea conclusiones sencillas a partir de la información recibida.	Realiza con facilidad conclusiones claras que van más allá de la información recibida.

Fuente: elaboración propia.

Una vez planeadas y puestas en marcha las unidades de EpC, se evalúan los movimientos del pensamiento apoyándose en la matriz expuesta, con el fin de verificar el alcance de estos en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Sin embargo, al observar el trabajo en el aula registrado en los diarios de campo y en las transcripciones de los videos de clase, se encuentra que los estudiantes tienen mayor inquietud y afinidad con los movimientos de pensamiento expuestos en la tabla 2, en la categoría de pensamiento, los cuales son: interpretar y explicar, razonar y argumentar y, por último, sacar conclusiones. Tabla 6. Matriz Movimientos del pensamiento

### Algunos resultados obtenidos

En los niños se produjo un avance significativo en los procesos de comprensión, manejo de

información a la que accedían y en la forma de comunicarse más clara y analítica. Al sistematizar y analizar la información recogida en los proyectos finales de síntesis de cada unidad de EpC, los cuales estaban relacionados con producciones escritas, se evidenció un verdadero avance en la adquisición de conocimiento y comprensión con el uso de las figuras literarias, la macro y microestructura de los textos y el uso adecuado de los conectores. En la figura 4 se muestra el avance significativo de unidad a unidad, teniendo en cuenta que la unidad uno se planeó y aplicó fuera de los criterios de EpC.

De igual forma, la docente notó un cambio positivo en su propio actuar al abrir los espacios para la discusión y la socialización y evidenciar que los niños pueden hacer más de que ella pensaba. Además, su propio lenguaje fue modificado, lo que le permitió ver desde otra perspectiva el aula de clase.

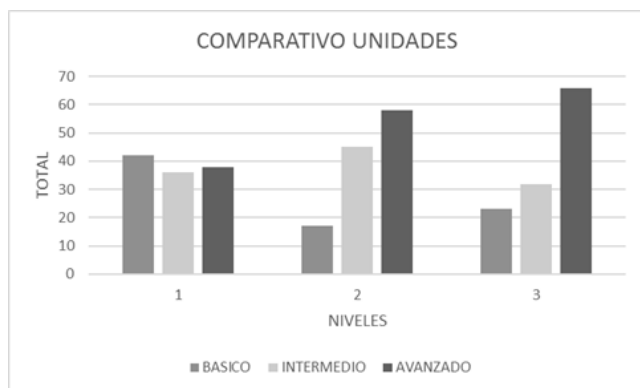


Figura 4. Comparativo unidades de trabajo.

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, si con las transformaciones en las prácticas docentes y los buenos resultados obtenidos en tan corto tiempo, además del recorrido que por sus edades ya tenían los estudiantes de ciclo tres, surgen nuevas inquietudes relacionadas con: ¿qué resultados tendríamos si desde el primer grado de escolaridad se trabajara con los niños bajo los parámetros de EpC y se potenciarán desde temprana edad las habilidades del pensamiento?, ¿cómo hacer que los niños más pequeños se familiaricen con el vocabulario del pensamiento y qué estrategias podría trabajar el docente? Para intentar dar respuestas a estas y otras tantas preguntas se solicita trabajar con el grado primero y aplicar los nuevos conocimientos pedagógicos; y registrar todo el proceso con el fin de continuar con el proceso investigativo en el aula.

## Conclusiones

El docente debe tener la capacidad de detectar las buenas y malas prácticas pedagógicas, las cuales tienen un efecto positivo o negativo en los estudiantes que tiene a cargo. Una de esas prácticas negativas a modificar es el mantener paradigmas tradicionales; es decir, el ver a sus estudiantes como cubos a los que debe llenar de conceptos y temas que finalmente se van modificando con el pasar del tiempo. Es necesario hacer un alto y verificar si realmente se está preparado para educar en el pensamiento, el cual es la piedra angular de estas generaciones. Puesto que la información

hoy en día ya está disponible, es necesario enseñar a utilizarla de forma adecuada y eso solo se hace con el pensamiento y el desarrollo de sus habilidades.

El uso constante del vocabulario del pensamiento permitió a los estudiantes tener conciencia de la importancia de este y de su adecuada utilización en los procesos comunicativos y en la apropiación del nuevo lenguaje del pensamiento. Pero, la transformación no se logró solo en los estudiantes, también la docente experimentó un cambio en sus propias prácticas pedagógicas y en el fortalecimiento de habilidades de pensamiento. Ello hizo que sus clases fueran más amenas y, mejor aún, más comprensibles y participativas, lo que provocó que los estudiantes realmente evidenciaran sus pensamientos.

Cuando se toma real conciencia sobre la importancia del trabajo docente y cómo este influye en las vidas de los estudiantes, incluso el de sus familias, se hace más responsable, indaga, se prepara y busca estrategias que permiten mejorar sus prácticas pedagógicas; como es el caso de la EpC, la cual admite realizar un verdadero acercamiento al aprendizaje comprensible y aplicable a diferentes contextos académicos, familiares, sociales y laborales. Como lo plantea Rodríguez: “El cambio educativo pasa por el cambio de las personas involucradas en los procesos de autorreflexión, fundamentalmente los docentes” (2005, p. 44).

Los niños tomaron real conciencia sobre la importancia de dar a conocer sus pensamientos por medio de la escritura, además de reconocer que siempre lo pueden hacer mejor al poner en práctica consiente las pautas necesarias para realizar un buen escrito, enriquecido con un buen vocabulario (producto de las lecturas realizadas en clase y de forma personal).

## Referencias

- Alvares, J. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, 12(2), 11-28.
- Cassany, D. (2007). *Describir el escribir*. Paidós.
- Guzmán, R. J., Verela, S. y Jorge, H. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo*. Kimpres.

- Johnson, P. A. (2003). *El desarrollo de las habilidades del pensamiento*. Troquel S.A.
- Richhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Paidós.
- Rodríguez, J. S. (2005). *La investigación acción ¿Qué es? ¿Cómo se hace?* Doxa.
- Romero, R. F., Restrepo, A. M. y Schwannflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 17, 79-96.
- Ruiz, J. O. (2006). El cambio posible: educación centrada en el desarrollo del pensamiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(6).
- Stone, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Paidós.
- Thishman, S., Perkins, D. y Jay, E. (2006). *Un aula para pensar*. Aique.
- Villarini, Á. R. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectiva Psicológica*, 3-4(4), 35-42.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto.







# Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de las artes plásticas y escénicas\*

## Strengthening of reading comprehension through the visual and performing arts

Pablo Andrés Jaimes Roa<sup>1</sup>

**Para citar este artículo:** Jaimes, P. A. (2019). Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de las artes plásticas y escénicas. *Infancias Imágenes*, 19(2), 49-64s

**Recibido:** 04-08-2019 - **Aceptado:** 24-05-2020

### Resumen

El presente artículo se basa en una investigación desarrollada por dos docentes de Lengua Castellana en grados diferentes de la educación básica desde el enfoque cualitativo. Se usó la metodología de investigación-acción en cuatro fases cíclicas: planeación, acción, observación y reflexión. Se presentan los instrumentos de recolección de datos que se usaron en la investigación como la encuesta, el diario pedagógico y una bitácora de metacognición; haciendo énfasis en este último pues permitió a los estudiantes apropiarse del proceso cognitivo y reflexionar sobre su aprendizaje durante la intervención pedagógica. Finalmente, se expone cómo un método de enseñanza basado en la mediación de diferentes manifestaciones de las artes plásticas y escénicas fortalece la comprensión lectora de los estudiantes.

**Palabras clave:** lectura, comprensión, método de enseñanza, arte, redacción, expresión oral, expresión corporal, comunicación.

### Abstract

This article is based on an investigation developed by two teachers of the Spanish language, Spanish Language, in different degrees of basic education from the qualitative approach using. The research methodology-action was used in four cyclical phases: planning, action, observation and reflection. The data collection instruments that were used in the research are presented, such as the survey, the pedagogical diary and a metacognition log; emphasizing the latter, since it allowed students to appropriate the cognitive process and reflect on their learning during the pedagogical intervention. Finally, it is exposed how a teaching method based on the mediation of different manifestations of the plastic and performing arts strengthens students' reading comprehension.

**Keywords:** reading, comprehension, teaching method, art, writing (composition), oral expression, movement education, communication.

49

\* Artículo derivado del trabajo "Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de una secuencia didáctica mediada por el arte en estudiantes de tercero y séptimo grado del Instituto Gabriel García Márquez del municipio de Floridablanca". Investigación que inició en el año 2017 y finalizó en el año 2018. Financiada por el Ministerio de Educación Nacional a través del fondo de becas para la excelencia docente y avalada por la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia).

1 Magister en Educación, licenciado en Lengua Castellana y Normalista superior. Docente vinculado a la Secretaría de Educación del municipio de Floridablanca, Santander. Correo electrónico: [pabloandres87@hotmail.com](mailto:pabloandres87@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6444-8811>

## Introducción

La comprensión lectora es planteada en la actualidad como una de las principales habilidades que toda persona debe desarrollar para integrarse social, económica y culturalmente a la sociedad. Al respecto, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc) afirma: “La lectura y la escritura son condiciones para que todas las personas puedan alcanzar un nivel básico de educación y continuar su proceso de aprendizaje durante toda la vida” (2004, p. 12).

Parece claro que la apropiación de la habilidad o competencia lectora se convierte en el principal objetivo educativo en las aulas de clase para construir conocimiento y desarrollar nuevas capacidades. Sobre esto, el Instituto Gabriel García Márquez del municipio de Floridablanca (Santander, Colombia) estableció como prioridad para la comunidad educativa mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de básica primaria, básica secundaria y media. Para lograrlo la institución diseñó todo el currículo desde el enfoque constructivista y, a partir de allí, optó por un modelo pedagógico denominado “Enseñanza para la comprensión”, desde el cual se orienta la elaboración de los planes de área y de clase teniendo en cuenta el componente básico denominado: *elementos y dimensiones de la comprensión*. En ese mismo sentido, en la institución se estableció la reestructuración de las prácticas educativas, de tal modo que propendan por las prácticas significativas de lectura y busquen desarrollar habilidades de pensamiento; es decir, construir aprendizajes significativos.

Las prácticas significativas de lectura y escritura que se realizan en el espacio escolar posibilitan el acceso al conocimiento, favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo y enriquecen la capacidad creativa, estética y simbólica de los niños. El logro de este objetivo contribuye a mejorar la calidad del aprendizaje. (Cerlalc, 2004, p. 22)

Es evidente, entonces, que la lectura debe ocupar un lugar privilegiado en la escuela y que, a su vez, se deben promover las prácticas significativas de la misma en el aula de clases. De allí que el

objetivo de la investigación se centrare en fortalecer la comprensión lectora a través de una mediación que lograra ser significativa para los estudiantes. Como consecuencia los docentes indagaron en los intereses de los estudiantes para consolidar una propuesta de intervención pedagógica. Producto de ello, se logró establecer que los intereses de los estudiantes eran muy diversos, pero que existía un eje transversal en todas sus actividades favoritas y fue así que se logró identificar el arte como mediador en el proceso educativo. En este punto el uso del arte se convierte en el pilar de la propuesta de investigación dado que en este recae la mediación y acercamiento del estudiante hacia la lectura.

Las artes, la literatura, las artes visuales, la música, la danza, el teatro, son los medios más poderosos de que dispone nuestra cultura para dar intensidad a las particularidades de la vida. De esta forma las artes acrecientan el conocimiento. (Arnheim, 2015, p.18)

El uso del arte en el contexto escolar no solo está permitido, sino que resulta fundamental ponerlo en marcha por convertirse en un puente para desarrollar el pensamiento creativo de los estudiantes. De igual manera, el arte permite a los estudiantes encontrar modos de expresión únicos e infinitos en sus significados.

El principio sobre el que puede establecerse un rango de superioridad en la expresión artística es el proceso mental de abstracción, hasta llegar así a la sublimación de la capacidad creativa, al principio de lo mejor como lo más original y novedoso. (Read, 1975, p. 44)

De este modo, el objetivo de la investigación desarrollada fue fortalecer la comprensión lectora a través de una secuencia didáctica mediada por el arte, estructurada bajo el enfoque constructivista y en el modelo pedagógico de enseñanza para la comprensión. En este mismo orden y dirección, la secuencia se ejecutó en 12 actividades que desarrollaron las siguientes manifestaciones artísticas:

En síntesis, este artículo expone las prácticas significativas de lectura a través de estrategias mediadas por el arte, ajustándose al contexto del

establecimiento educativo, en el marco de su proyecto educativo institucional a fin de fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero y séptimo.



Figura 1. Manifestaciones artísticas.

Fuente: elaboración propia.

## Metodología

Al iniciar el proceso de investigación los objetivos e intereses giraban en torno a la pregunta de investigación: ¿de qué manera fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de tercero y séptimo grado del Instituto Gabriel García Márquez del municipio de Floridablanca (Santander, Colombia)? Se planteó, entonces, una investigación con un enfoque cualitativo, puesto que sus características exigen que desde el inicio se tenga claro el tema a ser investigado, la problemática objeto de estudio y el campo de investigación; así como delimitar bien el papel del investigador. A propósito, Ruiz afirma que: “Los métodos cualitativos son los que enfatizan conocer la realidad desde una perspectiva de incidir, de captar el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista, y de contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistemático” (2012, p. 17).

En este orden de ideas, el maestro investigador debe tener la habilidad de experimentar las cualidades de su entorno. Esto se entiende como aquellas percepciones de la realidad, que en el caso específico de esta investigación fue la realidad del aula de clase. Además, se consideró al aula de clase no como el espacio físico sino todo espacio donde se realizó construcción significativa en el que se involucran todos los componentes pedagógicos y didácticos de la acción educativa.

Dentro de los enfoques cualitativos, los investigadores optaron por la investigación-acción (IA) dado que, según sus características, basan las acciones del investigador en un proceso cíclico entre observación, acción y reflexión. Al respecto, Elliot (2010) alude la característica cíclica de la IA entre: diagnóstico, decisión, respuesta, evaluación y deliberación.

Adicionalmente, Latorre menciona que “Por lo general, los ciclos de investigación- acción se transforman en nuevos ciclos de modo que la investigación en sí puede verse como un ciclo de ciclos o como una espiral de espirales que tiene el potencial de continuar indefinidamente” (2003, p. 39).

La experiencia significó para los investigadores un constante ejercicio autorreflexivo, pues la comprensión lectora es un proceso interactivo en el cual necesariamente se debe involucrar al sujeto investigado.

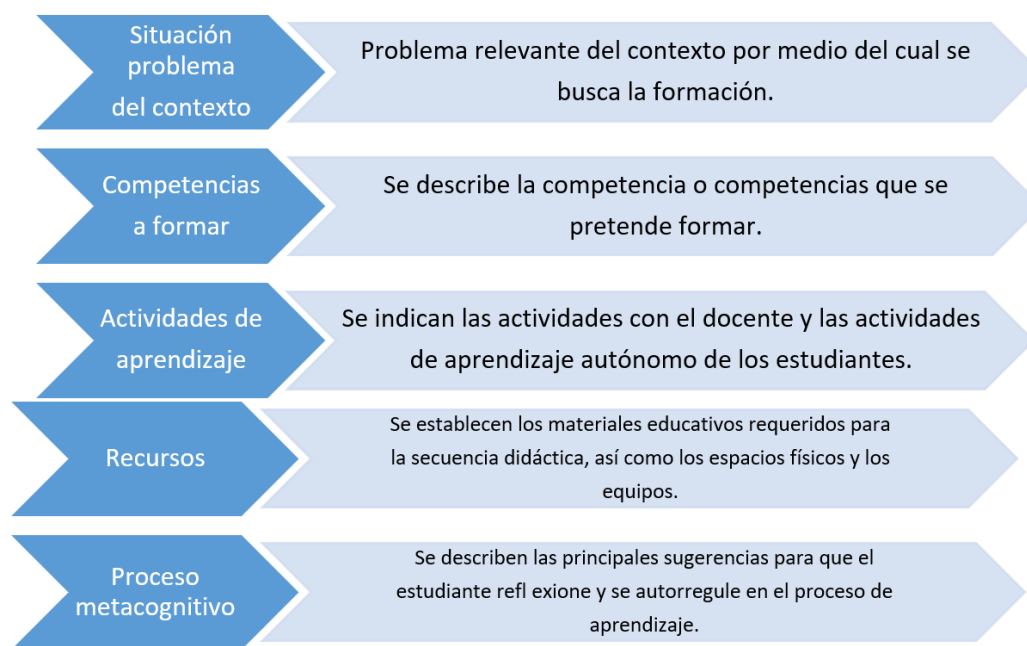
La investigación se basó en las fases planteadas por Kemmis (citado en Latorre, 2003), para desarrollar la IA: plan de acción, acción, observación y reflexión. Como resultado se establecieron las siguientes fases que guiaron el desarrollo.

### Fase de planeación

En esta primera fase se partió de una idea o identificación del problema, producto de la observación directa de los docentes con el grupo objeto de estudio. Seguidamente, se realizó un diagnóstico que permitió reconocer con mayor profundidad la problemática a intervenir y así lograr dar una explicación de la misma. Finalmente, como producto de la reflexión de la situación problema y del análisis de posibles soluciones, se eligió organizar las actividades en una secuencia didáctica mediada por las artes plásticas y escénicas para posibilitar el ordenamiento de los contenidos propios del área de Lengua Castellana, junto con las manifestaciones artísticas, en específico el teatro de sombras, el monólogo, la fogata literaria, el filminuto, el mural, el dibujo y la pintura.

### Fase de acción

En esta se puso en funcionamiento la secuencia didáctica mediada por las artes plásticas y escénicas en los estudiantes objeto de estudio. Fue desarrollada siguiendo un cronograma de actividades previamente establecido.



**Figura 2.** Principales componentes de la secuencia didáctica.

**Fuente:** Tobón et al. (2010, p. 22).

52

La secuencia didáctica fue organizada teniendo en cuenta elementos del enfoque constructivista y del modelo pedagógico institucional de enseñanza para la comprensión. Así mismo, se tomaron algunos elementos aportados por Tobón *et al.* (2010):

La secuencia didáctica fue guiada por tres fases secuenciales: exploración, estructuración y transferencia.

En la fase 1 (exploración) los estudiantes indagaron sobre la estructura narrativa de un texto mítico: inicio, desarrollo y desenlace. Así mismo, reconocieron características propias de los mitos, tales como su naturaleza fantástica. Finalmente, a través del arte, del teatro de sombras (primaria) y de monólogos (bachillerato), los estudiantes exploraron la magia artística de la tradición oral.

En la fase 2 (estructuración) los estudiantes continuaron explorando la estructura de un texto narrativo por medio del reconocimiento de leyendas. Los estudiantes reconocieron elementos de la tradición oral y reconstruyeron los textos usando la técnica artística de pintura con tizas sobre asfalto. Finalmente, en esta etapa los estudiantes

investigaron sobre aspectos de sus vidas y realizaron entrevistas a sus compañeros.

En la fase 3 (transferencia) los estudiantes construyeron una anécdota, basados en las informaciones de las entrevistas. También, en esta etapa los estudiantes demostraron todo lo aprendido con respecto a la estructura de un texto narrativo, sus elementos y características, al construir personajes y ambientes fantásticos. Seguidamente, realizaron un “mural parlante” usando la técnica artística de la pintura. Luego, los estudiantes crearon su primer cuento. Por último, en esta fase de transferencia los estudiantes narraron sus producciones a través de la técnica artística y fílmica del filminuto.

### Fase de observación

Esta fase estuvo presente durante toda la experiencia, dado que los investigadores se involucraron en la realidad de la investigación, relacionándose con sus actores y participando en sus procesos. Por ello, los investigadores realizaron una observación participante y recolectaron información a través de diferentes instrumentos y técnicas como el diario pedagógico, la encuesta y la entrevista.

## Fase de reflexión

En esta fase, la acción de los investigadores se basó en reflexionar constantemente sobre lo observado en cada etapa del proceso investigativo y llevar a cabo acciones para replantear las siguientes intervenciones. Los datos obtenidos se analizaron con la intención de descubrir las dimensiones del problema y para planear la futura acción colectiva.

De esta forma, los investigadores realizaron tabulaciones con variables que se iban descubriendo en el desarrollo de cada actividad y crearon asociaciones útiles, codificando la información recogida a través de instrumentos como el diario pedagógico para el análisis del impacto de la intervención pedagógica.

La investigación se desarrolló en una población de 216 niños y niñas de básica, del grado tercero y séptimo de una institución educativa oficial de la ciudad de Floridablanca (Santander, Colombia). Específicamente, un grupo de básica primaria de tercer grado, correspondiente al grupo 3-2; y un grupo de básica secundaria, séptimo grado, correspondiente al grupo 7-1.

Se usaron varios instrumentos para la recolección de datos. En primer lugar, se inició con la encuesta como estrategia para detectar los intereses de los estudiantes respecto al aprendizaje de la lectura. El propósito fue obtener información de los grupos sobre la lectura para poder diagnosticar la situación de los estudiantes frente a este aspecto. Por supuesto, la información que se obtuvo es válida solo para el período en que fue recolectada ya que, tanto las características como las opiniones, pueden variar con el tiempo.

Otro instrumento que se utilizó en esta investigación fue el diario pedagógico. Este es considerado como una herramienta de gran utilidad para los maestros, no solo como posibilidad de escritura ni como narración anecdótica de lo que sucede en la clase, sino también como elemento para la investigación. Así, para esta investigación, el diario pedagógico no se concentró solamente en los hechos, sino también desde su diseño y estructura permitió el abordaje de experiencias significativas para los investigadores. De esta forma, los investigadores pudieron recopilar todo lo observado en la elaboración de las actividades propuestas e ir

codificando la información en las categorías de análisis durante el desarrollo de la investigación.

El tercer instrumento utilizado fue la bitácora de metacognición. La metacognición es el proceso contrario al aprendizaje, pues centra los resultados solo en los contenidos. El énfasis está en la metacognición que cada alumno logra. Esta metacognición permite al alumno ir más allá de los contenidos proporcionados, ya que le es posible construir su propio aprendizaje significativo e integrador. En este sentido, los investigadores diseñaron situaciones que permitieron al estudiante (después de cada actividad) tener un espacio de reflexión y autoevaluación frente al aprendizaje construido. Al respecto, el concepto de metacognición propuesto por Campirán (1997 y 2000) como un estado de conciencia epistémico en el cual la persona “se da cuenta”. Así, la metacognición es consciente por naturaleza. Surge cuando dos procesos de pensamiento (sea sobre conocimientos, habilidades o actitudes) se entrelazan y se produce un elemento cognitivo (relación, comparación, integración) de dicho enlace.

En síntesis, la fase de reflexión se basó en la observación participante y en la recolección de datos, de acuerdo con las categorías de análisis establecidas y que surgieron o se complementaron durante el proceso investigativo. Estas categorías obedecieron a la lógica de la investigación y se orientaron a los objetivos planteados. Dichas categorías fueron: comprensión lectora, expresión artística, expresión comunicativa y pensamiento divergente.

## Resultados

Los resultados obtenidos en la investigación fueron producto del ejercicio de triangulación, en el cual se analizaron las respuestas de la encuesta inicial; no se tomó como referente un simple dato cuantitativo, sino como búsqueda de información que diera cuenta de la población objeto de estudio y del problema de investigación. La encuesta aplicada se constituyó por 15 ítems y la finalidad fue determinar los intereses de los estudiantes y la importancia que tiene para la población en estudio la lectura y su comprensión. Los resultados dieron luces sobre la situación básica de los involucrados

en la investigación. La población, uniendo los grados tercero y séptimo, suman 62 participantes y sobre este total se presentó el análisis.

Así mismo, se analizaron dos instrumentos que permitieron visualizar si las tesis planteadas desde el diagnóstico eran verdaderas, si la escuela realmente necesita redimensionar lo que hace en el fortalecimiento de la comprensión lectora y si la propuesta hecha desde esta investigación tuvo sentido para propiciar este proceso de fortalecimiento. En primer lugar, se analizaron las observaciones generales de cada una de las unidades didácticas teniendo en cuenta tres elementos: el concepto que se quería alcanzar en cada una de las actividades, lo observado en la mediación del arte, llamado en el informe elaboración artística y, finalmente, la puesta en escena como momento de síntesis (lo que permitió mostrar lo logrado en cada uno de los participantes, y, por lo tanto, en el grupo en general). Todos estos elementos se cruzaron y entrelazaron con lo observado de las categorías planteadas y lo presentando en el ejercicio de metacognición.

Ahora bien, el análisis de datos se realizó desde lo pretendido en cada uno de los objetivos específicos planteados en la formulación del problema. Así que para responder al objetivo 1 (diagnosticar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grado tercero y séptimo del Instituto Gabriel García Márquez) se presentaron los resultados más significativos de la encuesta realizada a los estudiantes de tercero y séptimo grado. Mediante la encuesta se recopiló información valiosa sobre los intereses de los estudiantes: El 37,5 % de los encuestados manifestaron que sí les gusta leer y el 49,5 % dice que a veces, mientras que el 13 % manifiesta no sentir gusto por la lectura.

Con estos resultados se pudo confirmar que la idea que se tiene de la apatía por la lectura en los estudiantes de hoy puede ser una disculpa para asegurar la mediocridad en la escuela, y dejar de lado el pensamiento crítico que se debe desarrollar con el acto de leer. Específicamente, mirando los resultados arrojados en la pregunta “¿te diviertes al leer?”, un 41,5 % los estudiantes manifiestan que sí.

Hasta este punto es posible afirmar que la relación gusto y diversión son favorables para la

investigación. Pero, se plantearon entonces las siguientes cuestiones: ¿está la escuela propiciando esa relación en el proceso lector que se realiza en ella? y ¿es un asunto de estrategias usadas en la escuela para hacer el trabajo de la lectura, lo que no está funcionando?

Con los datos obtenidos en los ítems 2 y 15 de la encuesta realizada, los investigadores se acercaron a la comprensión y explicación de las preguntas anteriormente formuladas. A la pregunta: “Cuando lees ¿por qué lo haces?”, el 89 % respondió: “porque quiero aprender”.

Vale la pena aclarar que este porcentaje fue solo de los estudiantes del grado séptimo, mientras que el 59 % de primaria expresó que lo hacía por la exigencia de un docente. Es importante resaltar que la edad, en este caso, es un factor a tener en cuenta en el desarrollo de la autonomía, pero esto no significa que se tenga un lector autónomo. Aquí es importante observar lo que la escuela hace con la lectura, las estrategias que usa, las mediaciones en el momento de abordar un texto y los alcances que tienen todos estos elementos en el acto de leer y comprender. Ahora bien, el ítem 15 de la encuesta formuló: “La actividad que más le realizan sus profesores para saber si usted comprende una lectura es:”. Las respuestas en orden descendente fueron: talleres individuales o grupales 57 %; preguntas escritas 35 %; preguntas orales 21,5 %; y realización de dibujos 15 % (porcentaje obtenido únicamente en el grado tercero primaria).

Se pudo reflexionar sobre el ejercicio de la lectura en la escuela y de qué forma la comprensión lectora se hace solo con el objetivo de la memorización de conceptos propios de cada asignatura y el alcance de metas académicas. Igualmente, fue claro que el uso de estrategias diferentes al taller de pregunta-respuesta son poco usadas en el proceso de comprensión lectora. De la obtención de estos resultados se pudo encontrar el sentido de la investigación y la necesidad de plantear una secuencia didáctica mediada por las artes.

Durante la planeación e implementación de la secuencia didáctica se logró obtener resultados significativos para analizar el proceso del fortalecimiento de la comprensión lectora en la población objeto de estudio. El segundo objetivo de la

investigación trazó la puesta en funcionamiento de una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en la población objeto de estudio; dicha secuencia estuvo conformada por cuatro unidades articuladas con sus respectivas actividades. Finalmente, en cada actividad se desarrolló un diario pedagógico que fue utilizado como el instrumento que recogió toda la observación general y de cada una de las categorías planteadas en el trabajo de investigación.

En la unidad didáctica número uno (sobre los textos narrativos, específicamente en la exploración de mitos y leyendas de la literatura precolombina, haciendo uso del teatro y la tradición oral) se pudo observar, en cuanto a lo conceptual, que los estudiantes desde sus pre-saberes fueron construyendo el concepto de mito, haciendo uso de la tradición oral y relatando mitos y leyendas. A la vez fueron estableciendo las diferencias entre cada uno de ellos. Expresiones como: “un mito es una historia sobre algo”, “es algo parecido a un cuento”, “un mito es la respuesta a algo que se pregunta”, “un mito habla del sol y las estrellas” o “un mito dice el nacimiento de las cosas” permitieron validar los pre-saberes para la comprensión de los conceptos. Algunas de las respuestas fueron plasmadas por los estudiantes en los ejercicios metacognitivos denominados *evaluarte*. El siguiente es un ejemplo del ejercicio *evaluarte* utilizado, el cual permitió valorar la efectividad de la secuencia didáctica aplicada en el grado tercero:

El estudiante en el anterior *evaluarte* identificó el conocimiento que construyó y lo definió con sus propias palabras como: “la leyenda es el origen de algo”.

Se logró observar también la capacidad de comparar las creencias de los indígenas con las propias al realizar comentarios como: “el sol y la luna fueron creados por Dios en la creación y no fueron niños como en la historia” y el “el fuego lo crearon los cavernícolas”, haciendo así reconstrucciones de las narraciones con sus propias palabras. De igual forma, los estudiantes determinaron la importancia de los relatos para quienes los crearon y la relación de estos con la actualidad. Así se evidenció el alcance de la intención cognitiva: analizar la estructura narrativa de un mito y una leyenda.

De estos resultados se pudo afirmar que en cuanto a la competencia lectora los estudiantes mostraron, al inicio de las actividades, un desempeño bajo en este proceso debido a la dificultad para recuperar información literal. El hecho de haber utilizado un video quizá hizo que este proceso fuese un poco más lento; porque es claro que, hacia el final de la parte de la elaboración del concepto, se evidencia un avance significativo en la conceptualización.

	¿Te pareció difícil o fácil la actividad? ¿Por qué?	¿Cuánto tiempo empleaste?	¿Cómo hiciste la actividad? ¿Qué pasos seguiste?	¿Qué aprendiste?
Actividad 1 Exploración de la leyenda "La Llorona", a través de un video. Lectura de la leyenda colombiana "La Madremonte".	Rta = Fácil Rta = Porque fue muy fácil la actividad y entendí más.	tarde leyendo una historia y de auditar otra 20 minutos	Con la yorona fui a la sala y de auditar a la madre monte la leímos en el salón.	la estructura de la leyenda y que la leyenda es el origen de algo.

Figura 3. Formato *evaluarte*.

Fuente: elaboración propia basado en Campirán (2000).

Se pudo determinar que una vez los estudiantes avanzan a la elaboración artística se muestran más libres y sueltos para identificar las características de la tradición oral. De igual forma, a contrastar las diferencias que existen entre un mito y una leyenda teniendo en cuenta el tiempo, carácter, personajes y temas. Expresiones como “¿cómo era la vieja candelita?”, “¿qué figura hacemos más grande?”, “¿cómo era el pelo de la vieja?”, “¿la niña era bonita?”, “¿qué es un tizón?”, “¿cómo pintamos el tizón?” o “¿cuántos Nasa hacemos?” permiten afirmar que ya identifica fácilmente las ideas principales en los textos, esto indica que trabajan con estrategias de identificación y aproximación, además de tener desarrollada una competencia lingüística básica relacionada con la comprensión del texto.

También se pudo inferir que la mediación del arte hizo que los estudiantes dominaran el nivel de literalidad, expuesto por Rioseco-Izquierdo y

Ziliani-Cárcamo (1994), los cuales describen a un lector que aprende información explícita y desarrolla destrezas de significación en palabras, oraciones y párrafos. La influencia de las artes en el ejercicio de comprensión hace posible que el contacto con el texto sea más cercano, placentero y comprometido; ya que la manipulación de material para crear productos artísticos de la propia autoría dispone a todos los sentidos. Además de representar actividades en las que los estudiantes ponen todo su empeño, primero, para comprender el texto y, segundo, para representar de la mejor forma esta comprensión que construyen con ahínco. Es posible confrontar la experiencia con autores como Cassirer (1973), quien asegura que el hombre es por naturaleza un animal simbólico, el cual se ha envuelto en formas lingüísticas, imágenes artísticas y símbolos míticos; esto facilita que la mente humana recree el mundo a través de su propio código simbólico. Así mismo, Chomsky (1995) hace referencia a la utilidad de las artes en la mejora de la comprensión lingüística; de acuerdo con el autor, es necesario entender, aceptar y poner en práctica el hecho de que las artes naturalmente son capaces de potenciar a la mente, predisponerla para el lenguaje y prepararla para la comprensión. El siguiente es un ejemplo de cómo a través del dibujo, la pintura y el teatro, los estudiantes llegaron a realizar obras artísticas de gran impacto:



**Figura 4.** Escenificación y socialización de “Leyendas Bachillerato”.

**Fuente:** elaboración propia.

Al finalizar la actividad que se muestra antes, los estudiantes diligenciaron un evaluarte. Allí

aparecieron comentarios como: “Aprendí a imaginar historias y crear personajes”.

En la puesta en escena que se realizó en la unidad didáctica número uno se evidenció que se habían apropiado del personaje y entendían muy bien la temática que estaban presentando.

Se dividieron las responsabilidades o funciones para la escenificación de la siguiente manera:

- Narrador o narradores.
- Manipuladores de siluetas.
- Encargado de la proyección o luz.
- Encargado de presentar la narración.

También se vio claramente cómo hacían relaciones entre los elementos del tema con el contexto actual; inclusive manifestaban que sería bueno que las personas de hoy en día sintieran temor a los castigos y cambiaran sus vidas. Durante el desarrollo de la actividad se logró escuchar los siguientes comentarios de estudiantes durante la escenificación de los mitos: “¿Cuál personaje sigue?”, “Escuchemos el narrador”, “Narra más despacio para poder sacar el personaje” y “Ya viene el final”. Algunos estudiantes mostraron gran interés por comprender en su totalidad la historia con el fin de poder narrarla de forma apropiada. Los que tuvieron el papel de narrador fueron los estudiantes a quienes más se les observó interesados por comprender la totalidad del texto.

El identificar la estructura textual es una tarea relacionada con la competencia de “comprender la noción y propiedades del texto” que, a su vez, puede ser trabajada mediante la estrategia de organización, ya que el estudiante debe desarrollar la habilidad de organizar y reconocer el orden de la información obtenida, identificando las partes y relaciones entre ellas, así como la jerarquía entre los conceptos.

En la unidad didáctica número dos, que se centró en la narración de leyendas, se pudo observar que los estudiantes se mostraron interesados por el tema, así como los sonidos de llanto, espanto y miedo. Todos estos provocaron comentarios inmediatos como: “¡Uy, qué miedo!”, “¡qué chimba!” o “¿qué será?”. Se reconstruye la historia con todos los elementos recogidos con las apreciaciones y



sentimientos vivenciados durante el relato. Seguidamente, se realizó la lectura individual de la leyenda colombiana La Madremonte. Se les observó atentos y todos terminaron el texto en pocos minutos (de 5 a 10 minutos).

Durante esta reconstrucción escrita, orientada por un formato, cada estudiante plasmó su comprensión e interpretación personal del texto. Algunos mostraron mayor destreza que otros para completar la guía. Algunos fácilmente dibujaron los tres momentos de la secuencia narrativa e incluyeron en sus composiciones su interpretación personal. Los estudiantes concluyeron que existe un constante entrecruzamiento entre el mito y la leyenda, donde se pueden encontrar explicaciones de carácter etiológico; es decir, que intentan explicar las costumbres y los ritos de una sociedad. Finalmente, hubo un momento en el cual los estudiantes socializaron sus composiciones por grupos y escogieron bajo sus propios criterios de selección las mejores. Para terminar la actividad, los estudiantes imaginaron y plasmaron en un formato la interpretación personal de la leyenda el Yurupary, o la imagen que más les llamó la atención, para ser plasmada en tiza sobre el asfalto. El siguiente es un ejemplo de la creación artística del grado tercero:



**Figura 5.** Pintura y narración de Leyendas Primaria.

**Fuente:** elaboración propia.

Durante la elaboración de los conceptos se notó una mejoría en los talleres realizados. Cuando se

les propuso la lectura personal se les determinó buscar la información necesaria para hacer un dibujo dedicado a la Madremonte. El hecho de trazar objetivos de lectura apoya el proceso inferencial. El tener una meta posibilita que se haga una lectura enfocada a la comprensión de eso que se está buscando y se puedan relacionar los saberes previos con los conceptos que se abordan en las lecturas; ello aporta más elementos para que el estudiante comprenda lo que lee y pueda crear un nuevo pensamiento o complementar aquello que ya sabía. Predicción, inferencia y proposición se juntan en el proceso lector para posibilitar el acercamiento a la lectura de manera eficaz.

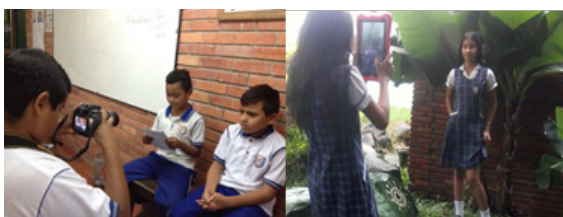
Smith afirma: “Si no podemos predecir, estamos confundidos. Si nuestra predicción falla, nos sentiremos sorprendidos. Y si no tenemos nada que predecir porque no tenemos incertidumbre, estaremos aburridos” (1992, p. 80). Algunos estudiantes se atrevieron a realizar cambios al personaje, ampliaron los contextos en los que se desarrolla la historia. Expresiones como “le puse anteojos infrarrojos para que pudiera ver sus víctimas en la noche” y “le hice las uñas alargadas como garras para que pudiera atrapar a sus víctimas” evidencian esto.

En el momento de la mediación artística se pudieron observar situaciones interesantes. Una es la relación dada entre color y sentimiento, era curioso oírlos expresar asuntos como “¿cuál color expresa maldad?” o “¿cuál color da más miedo?”. Este tipo de interpretación permite subir el nivel de los procesos mentales y, desde allí, elaborar una comprensión mayor; además, permite la creación de otros mundos y visiones, lo que propicia el pensamiento divergente.

La transformación de la lectura, siguiendo a Goodman (citado en González-Gómez *et al.*, 1992), y de acuerdo con los resultados obtenidos en el dibujo y la puesta en escena con la elaboración del gran dibujo hecho con tiza en el asfalto, muestra de la necesidad de inserción de las artes en el proceso educativo. Según el autor, es indispensable que los educadores tengan claro y ejecuten el compromiso de generar propuestas que respondan a la necesidad de compenetrar lo artístico con lo educativo en aras de la mejora continua de los fines de lo pedagógico

y lo didáctico. En todo este proceso de la unidad didáctica se presentó (de nuevo) que el papel del narrador incentivó el interés en los estudiantes por comprender el texto. Así mismo, para la construcción artística los estudiantes expresaron todo su conocimiento acerca del texto.

Habiendo recorrido la mitad del camino (mediado por el arte) se puede afirmar que la estrategia es la adecuada, pues su enfoque es interactivo como el acto mismo de leer. Ya Popper (citado en Zubiría, 2004) había propuesto una serie de competencias cuya pretensión es precisamente el grado de contacto con la realidad; para ello se parte de la clasificación de esas realidades en tres mundos. Para el caso de esta investigación, la comprensión de textos mediada por las artes puede ser ubicada en el mundo número tres, al cual pertenecen las ideas y las creaciones culturales propias y exclusivas del ser humano como lo son las artes, las ciencias, la filosofía, el lenguaje, entre otras. Para este mundo, según el autor, las competencias construidas desde un enfoque netamente cultural y artístico son las más adecuadas para alcanzar la comprensión del mundo. Esta se convierte, entonces, en la tarea de la estrategia didáctica planteada: reajustarse a la realidad de los estudiantes y mejorar permanentemente las actividades que hacen uso del pretexto de las artes para alcanzar la comprensión de los textos y de la realidad.



**Figura 6.** Entrevistas a primaria.

**Fuente:** elaboración propia.

La tercera unidad didáctica giró en torno a la elaboración de anécdotas para reconstruir su propia historia. El reto aquí fue mayor, pues se pretendió llegar a un nivel inferencial crítico en el nivel de la expresión artística. En el desarrollo de la actividad los estudiantes se mostraron muy ávidos y ansiosos tanto por la realización de la entrevista con el fin de conocer la vida de sus compañeros

de clase como por el uso de herramientas tecnológicas (cámaras, celulares y tabletas) para recoger la información.

Las anteriores imágenes muestran cómo los estudiantes del grado tercero (izquierda) y los estudiantes del grado séptimo (derecha) realizaron la entrevista. Ellos siguieron las instrucciones dadas por el docente e hicieron buen uso de las herramientas tecnológicas; no se desviaron del fin, que consistía en grabar la entrevista. Algunos se mostraron más hábiles para el uso de la tecnología, para otros fue la primera experiencia y por lo mismo se les dificultó el uso. Tanto el entrevistador como el entrevistado se observaron nerviosos, pues manifestaron que nunca habían hecho una entrevista (menos aún que los entrevistaran y grabaran). Por este motivo sus palabras salieron entrecortadas y algo confusas. Sin embargo, hubo momentos de mucha alegría pues les causó risa lo que estaban haciendo, inclusive tuvieron que repetir las grabaciones. Finalmente, los estudiantes escribieron cada una de las respuestas (la mayoría recordaba buena parte); no obstante, todos escucharon por segunda vez la grabación de la entrevista.

Esta etapa del proceso la recuperación de información de la entrevista se realizó más rápido, con mayor precisión y la manejaban más fácilmente. Algunos, a partir de la entrevista, lograron sacar inferencias sobre las historias de vida de los otros. La fuerza del proceso estuvo en la estrategia artística de la fogata literaria, en la que se presentaron textos narrando anécdotas, bien estructurados e integrando muchos de los elementos propios de los textos narrativos.

Aquí puede decirse que la comprensión de lectura se presenta cuando los estudiantes logran establecer una relación directa con el texto (en este caso la entrevista) y con su posición frente a este. Siendo este el momento en el que se establece una relación con lo que se dice de manera literal en el texto y lo que piensan acerca del tema para generar un nuevo concepto (en este caso un texto narrativo de tipo anécdota); es decir, es el momento en el que hay una asimilación y una reflexión. En este ejercicio realizado en clases se presentó de manera general una relación por parte de los estudiantes de este tipo de comprensión. La siguiente imagen

corresponde a la fogata literaria desarrollada por el grado séptimo:



**Figura 7.** Fogata literaria grado séptimo.

**Fuente:** elaboración propia.

También es claro que la asimilación y el haber tenido la posibilidad de encontrar desde su interior elementos comunes con las historias de los demás posibilitó un elemento importante en el proceso de la comprensión lectora. Así lo exponen Carrasco y Bagnol (2004): “El alumno aprende un contenido cualquiera —un concepto, un procedimiento, un valor— cuando es capaz de atribuirle un significado” (p. 63); por ello, no se puede esperar que haya comprensión cuando no existe una interiorización y una nueva manera de ver las cosas. El repetir de manera literal el contenido de un texto no implica que se haya comprendido; lo mismo ocurre cuando se reflexiona sin tener presente lo que se ha leído.

La última unidad didáctica se relacionó con el cuento. El objetivo fue construir un cuento fantástico utilizando las producciones artísticas del mural parlante (la cual fue la estrategia artística planteada); esta consiste en expresarse creativamente mediante la pintura. El desarrollo de la actividad fue exitoso; los estudiantes hicieron uso de sus pre-saberes, realizaron un mapa conceptual recordando la estructura y características del cuento. Seguidamente, cada uno realizó creativamente un boceto sobre el fondo, personaje u objeto que más les llamó la atención, para luego escribir un cuento. Se socializaron todas las imágenes, pero en común acuerdo se resolvió sacar las más representativas para unirlas, formando una sola, y poderla plasmar artísticamente en el mural parlante.

El desarrollo de esta actividad fue bastante fructífero para cada uno de los estudiantes, pues en el momento de la creación de su propia historia, teniendo como base el mural hablando, algunos de ellos ya tenían en sus mentes qué cuento inventar. Para, de esta manera, expresar el mensaje que le podía transmitir el mural parlante mediante la creación de su propia historia. Finalmente, todos participaron activamente, expresando sus intereses y emociones con respecto a la imagen realizada.



**Figura 8.** Elaboración de las imágenes del mural parlante por estudiantes del grado tercero.

**Fuente:** elaboración propia.



**Figura 9.** Narración del mural parlante por estudiantes del grado séptimo.

**Fuente:** elaboración propia.



**Figura 10.** Imagen correspondiente a un filminuto desarrollado por el grado séptimo.

**Fuente:** elaboración propia.

Este conjunto de actividades se visualizó de manera satisfactoria para el proceso investigativo y la capacidad crítica de los estudiantes. Se dieron tres momentos importantes para la comprensión lectora. El primero fue el conocimiento del cuento como género narrativo, el segundo el espacio de la creación de personajes y escenas fantásticas que se convirtieron en el contexto donde se desarrollaría el cuento y el tercero el proceso de análisis y síntesis del cuento en cada uno. También hubo análisis en el momento en que se enfrentó a la narración en público y síntesis cuando, usando la técnica del filminuto, se pudo decir en un minuto el sentido del texto escrito. Estos niveles de comprensión lectora con todos los elementos se traducen en competencias y, en este sentido, Zabalza (2001), establece concretamente cinco clases de competencias que se adecuan a lo presenciado en esta estrategia. Estas competencias son:

- Las competencias de cognición, equiparables con las destrezas que adquieren los estudiantes en el uso de las habilidades de comprensión lectora por medio de las guías de trabajo diseñadas para este fin.
- Las competencias de rendimiento, que vendrían siendo aquellas habilidades adquiridas para demostrar su desempeño en el proceso de comprensión lectora.
- Las competencias de consecuencias, para el caso concreto de la estrategia estarían constituidas por el impacto de la misma sobre el

desempeño lector de los estudiantes y sobre su misma realidad.

- Las competencias afectivas, que son el pilar de la estrategia didáctica, integradas por los gustos, sentimientos, preferencias y actitudes con las cuales los estudiantes entran en contacto con los textos.
- Las competencias de exploración, constituidas por las experiencias de los estudiantes en cada una de las actividades planteadas y que lograron conducirlos a un aprendizaje significativo. Este resulta muy valioso ya que se acercaron al proceso de comprensión lectora a través de su experiencia.

Un análisis concienzudo de estas competencias hace posible que la estrategia didáctica sea fortalecida, ya que permite identificar los elementos más fuertes para así proceder a enriquecerlos. Así mismo, facilita determinar los puntos débiles de la estrategia y encaminar todos los esfuerzos necesarios para convertir estos en fortalezas. Es de vital importancia hacer que las habilidades de comprensión lectora continúen siendo estimuladas a partir de las secuencias didácticas que combinan texto, técnicas artísticas y comunicación oral para facilitar la comprensión de las narraciones a las cuales acceden los estudiantes constantemente.

Es importante tener en cuenta que el docente que realmente desee que el estudiante construya su propio conocimiento debe persuadirle para que no lo vea como un simple documento de información, sino que lo vea como un instrumento de conocimiento, aprenderá a descubrir lo mejor de la vida y abrir la mente al conocimiento y, sobre todo, abrir los ojos a la cultura de la humanidad

## Conclusiones

De manera general, al finalizar el proceso investigativo (después de la fundamentación teórica, la búsqueda y análisis de la información), se pudo afirmar que para el contexto en el que se trabajó, y teniendo en cuenta que a pesar de que los procesos cognitivos se realizan de manera automática en la mayoría de las actividades que se realizan a diario,

se requiere de una preparación para poder hacerlos de manera correcta.

En el proceso de la vida, al crecer es necesario aprender de los otros la manera como se hacen las cosas, desde el cómo lavarnos los dientes hasta cómo escribir. Por su parte, la escuela, los docentes tienen como labor enseñar a aprender, a conocer del mundo y de sí mismos para poder integrarse a la cultura en la que se vive y ejercer su papel como ciudadanos.

El hacer consciente el proceso cognitivo (cómo aprenden y saben lo que saben) aporta a los estudiantes una salida a la incertidumbre de si están o no haciendo bien las cosas. Para el caso de esta investigación, todo lo que tiene que ver con la lectura les abre un camino para que se autorregulen y aprendan a aprender por sí mismos. Esta les motiva pues, por lo general, no realizan las actividades de las asignaturas porque creen que no saben nada y de cierta manera temen a una calificación negativa. Es así como el docente no es el único a quién le corresponde esta tarea, sino también a los estudiantes para que pueden ver un cambio en su manera de comprender las cosas; lo que les permitiría la capacidad de autorregular sus procesos y hacer de la lectura una actividad agradable y sencilla.

Como conclusión general del trabajo investigativo se puede afirmar que la concepción de la lectura como un proceso compuesto por varias etapas (a las cuales el lector accede de forma gradual, utilizando para ello una serie de habilidades que, si son correctamente estimuladas, conducen a la comprensión), el cual es el camino más adecuado y seguro para entrar en contacto con lo que se lee. Esto implica que leer no consiste solamente en descifrar códigos, sino, más bien, en construir un significado de los textos, atendiendo a elementos como lo son: las ideas propias, los conocimientos previos, los gustos, las expectativas, los sentimientos; en sí, el estilo único y particular de concebir la realidad en la cual el lector se encuentra inmerso.

Esta concepción, como lo ha expresado Colomer (2002), facilita que la lectura sea vista como una actividad agradable, enriquecedora y que aporta; sacándola de la visión tradicional de imposición, tedio y represión a través de la evaluación

(visión que es muy común en el ambiente escolar). Por tanto, la comprensión de lo que se lee es la pretensión final del ejercicio lector. Existen diferentes niveles, como lo destacan Abusamra y Joannette (2012); y, para ello, es necesario entender en la escuela que la decodificación no sea el único objetivo de la lectura.

Por otro lado, el uso de la secuencia didáctica permitió desarrollar un trabajo preparado, ordenado y pensado en el alcance real de los objetivos formativos en los estudiantes. Por lo que es una alternativa metodológica de gran calidad que garantiza el diseño y ejecución de actividades pensadas en el aprendizaje de los estudiantes. Es importante mencionar que el desarrollo del trabajo planeado desde las secuencias didácticas trasciende las prácticas convencionales en las cuales los estudiantes son entes pasivos y receptores de datos. Se pasa a una labor significativa que hace partícipes a los estudiantes de la producción de conocimientos y desarrollo de habilidades. Además, con su implementación se tiene en cuenta que cada actor del proceso tenga claras las metas perseguidas y, por tanto, el sentido de las labores interrelacionadas en función de alcanzarlas.

Ahora bien, el contacto natural y agradable con los textos es el que facilita la comprensión de los mismos y debería ser el camino utilizado en todo momento por el lector. No obstante, como lo afirman Becerra y Charría (2011), al llegar a la vida escolar a estos niños les es presentada una única forma de interpretar sus lecturas: la decodificación, coartando con ello la libertad que obligatoriamente debe existir en el contacto entre lector y texto; libertad que conduce a avanzar exitosamente por todas las etapas del proceso de comprensión.

La situación de sí en la escuela se ha perdido la capacidad de afrontar la lectura para procurar el desarrollo de habilidades como la inferencia, la interpretación, la valoración y la creación, (generando así lectores incompletos, incapaces de entrar en contacto de forma natural y amena con los textos, de descifrar la pretensión del autor, de construir su propio significado de lo que lee, de crear a partir de los nuevos mundos que encuentra al interior de los textos, entre otras acciones), se deberá a la ausencia de estrategias que lleven a edificar un proceso

de comprensión real que aporte a la construcción del conocimientos, así como de la cotidianidad, o será más un imaginario colectivo. En esta investigación se logró ver que es por la primera situación.

La propuesta del arte como mediador en el proceso de construcción de un camino hacia un pensamiento crítico, recorrido en los niveles de lectura presentados, comprobaron la tesis de Cassirer (1973) acerca de la facilidad de la mente humana para relacionarse con las imágenes y símbolos. Como fue posible evidenciar en el proceso de esta investigación, las creaciones artísticas modificaron la percepción que los estudiantes tenían acerca de la lectura, hicieron posible que estos entregaran todo su esfuerzo y dedicación no solo a elaborar producciones artísticas, sino a adentrarse en el significado de los textos y construir una propia interpretación de los mismos. Cada técnica artística, combinada con las narraciones planteadas en las unidades didácticas, permitió la escenificación de las historias y la socialización de la comprensión que cada grupo de trabajo hizo de estas. Con agrado, entusiasmo compromiso y sobre todo libertad, los estudiantes-lectores lograron alcanzar niveles complejos de comprensión; demostrando así que un pretexto para conectar al lector con el texto de forma natural, como el caso de las artes, es totalmente aplicable a nivel escolar e incluso fuera de este.

Así pues, estas representaciones a partir del dibujo, la pintura y el video lograron influir de manera positiva en el desarrollo de la inteligencia lingüística, visual-espacial y la creatividad del estudiante. Esto, siguiendo a Chomsky (1995), debido a que el estudiante explora su capacidad de comprensión, conceptualización y estímulo de invención y es capaz de crear nuevos significados en diferentes contextos, retroalimentando su construcción de conocimientos. Los trabajos artísticos presentan interpretaciones de las lecturas, representando de forma material el significado de los textos de manera indirecta, obedeciendo a una distinción mental más compleja que tiene ya conciencia de la semejanza y de la diferencia entre la cosa y la imagen. Así mismo, en algunos trabajos la representación visual está ligada a la imitación; es decir, el tratar de retener el contenido del texto y la intención de plasmar la idea principal del texto de manera literal. Pero no

se trata de captarlo en su totalidad y de agotarlo en cierto modo, sino que destaca en él algunos rasgos característicos particulares para conferirles el sello de los rasgos artísticos propios de los estudiantes.

Por otra parte, el usar la metacognición como proceso coadyuvante para mejorar la comprensión de lectura en los estudiantes (al tener en cuenta los procesos de aprendizaje mentales y contextuales) permitió clarificar la manera como aprenden los estudiantes y abrió las puertas para mejorar tanto la práctica docente como la intervención en el aula de clase con los estudiantes; ya que el no considerar el grupo de personas con las que se trabaja impide que se cumpla con las meta de enseñar a los estudiantes a aprender. Cada grupo de estudiantes trae consigo particularidades sociales y culturales (edad, género, estrato socio-económico, entre otras) que determinan la manera de resolver las dificultades que sin duda se presentan en el aula de clase (conductuales y de aprendizaje), lo cual conlleva a pensar que cada grupo de personas con los que se trabaje debe ser considerado desde todos sus aspectos y necesidades. Así como en este caso las estrategias de indagación, de resaltado de ideas principales y elaboración de resúmenes favoreció la mejora de las dinámicas de lectura y de la clase, en otros contextos y grupos de personas se podrían requerir unas estrategias diferentes.

La aplicación de la estrategia didáctica de comprensión lectora a partir de las artes, así como su planeación y ejecución, es un proceso que requiere una buena disposición del grupo, libertad a la hora de leer y compromiso real para alcanzar la comprensión. Y fueron precisamente estos ingredientes los que se encontraron en la materialización de dicha estrategia y los que posibilitaron la obtención de resultados positivos de la misma. Las abstracciones visuales creadas por los estudiantes en sus representaciones a partir de las artes funcionan como operaciones mentales mediante las cuales una determinada propiedad del objeto o idea del texto se aísla conceptualmente a partir de una representación visual. Lo anterior genera un proceso que favorece ampliamente la comprensión lectora de los estudiantes con un tipo de inteligencia kinestésico (a través de sus trabajos artísticos en los que se usó la imagen, el trabajo grupal, el concepto

visual, la manipulación directa de materiales, la expresividad y el color) que se hace evidente en todas sus dimensiones.

Una vez terminada y puesta en marcha la estrategia del arte como mediadora de la comprensión lectora en estudiantes de los grados tercero y séptimo del Instituto Gabriel García Márquez, se puede establecer una serie de conclusiones que podrían aportar a futuras investigaciones relacionadas con la expresión artística y el fortalecimiento del proceso lector.

Es importante el papel que desempeña el docente en su labor como mediador del proceso educativo y su capacidad para dominar un medio de expresión. La expresividad, en este caso el arte, contribuye a potenciar la creatividad y la atención; además, permite que el estudiante desde temprana edad estimule sus habilidades y capacidades kinestésicas. La finalidad de este estudio de investigación no fue formar artistas; en su lugar fue lograr que, por medio de la estrategia puesta en marcha, los estudiantes mejoraran y fortalecieran sus competencias para comprender diferentes tipos de textos y se motivase más a emplear la lectura en sus diversos niveles. Es decir, que el mundo narrado en los libros lo enlacen con conexiones de aprendizaje lúdico, corporal y expresivo.

En cuanto a la implementación de la estrategia se concluye que la misma puede ser usada en diferentes niveles de la educación básica; es decir, en primaria y secundaria. De modo que el docente puede, desde el arte, generar el aprendizaje de la lengua materna y de la comprensión lectora para fortalecer los componentes semántico, sintáctico y pragmático propuesto para el aprendizaje de la lengua castellana. El haber abordado en este estudio los grados tercero y séptimo permitió vislumbrar resultados positivos en dos niveles diferentes de la educación básica; y, en ambos casos, se pudo evidenciar el fortalecimiento del nivel literal e inferencial de lectura, así como el movimiento, el manejo del espacio, el desarrollo de la expresión oral y la motricidad.

También se pudo constatar la importancia del uso de diferentes recursos para la implementación de la estrategia por parte de los docentes, haciendo uso de su creatividad y de su saber pedagógico para generar el vestuario, recursos, música,

instrumentos y demás insumos para desarrollar la estrategia. Aquí se vislumbra que la investigación deja las puertas abiertas para el estudio de toda una propuesta de elaboración de materiales escolares que faciliten los momentos de trabajo colectivo o para hacer del aula un espacio de expresión libre; donde la palabra, el gesto y el movimiento propicien la participación para despertar interés para actuar, plasmar y escuchar.

Este trabajo no pretendió presentarse como la panacea en la educación, pero sí como una experiencia pedagógica que permitió ver en los estudiantes un cambio en las habilidades comunicativas, afectivas y de desarrollo personal y social. Por lo tanto, este proceso investigativo se convirtió en un modelo para la institución, que replanteó el plan lector de la institución y logró enriquecerlo desde esta experiencia, la cual contó con estrategias dinamizadoras de aula y creación de didácticas que involucraron a los sujetos de aprendizaje desde las artes.

## Referencias

- Arnheim, R. (2015). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós.
- Abusamra, V. y Joannette, Y. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. *Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1).
- Campirán, A. (1997). El trasfondo filosófico. En *Filosofía de la existencia*. UV.
- Campirán, A. (2000). Metacognición. En *Habilidades de pensamiento crítico y creativo: transversalidad*, vol. II. Colección Hiper-col. UV.
- Carrasco, J. y Baignol, J. (2004). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Rialp.
- Cassirer, E. (1973). *Lenguaje y mito*. Ediciones Nueva Visión.
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, Organización de Estados Iberoamericanos (2004). *Agenda de políticas públicas de lectura*. Cerlalc
- Chomsky, N. (1995). *Reflexiones sobre el lenguaje* (cap. II). Ed Sudamericana.
- Colomer, T. (2002). *El papel de la mediación en la formación de lectores*. Lecturas sobre lecturas.

- Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en la educación*. Morata.
- González-Gómez, A., Charria de Gómez, M., Charria de Alonso, M. y Becerra-Cano, N. (1992). *La escuela y la formación de lectores autónomos*. Aique.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Graó.
- Mina, A. (2007). *Aprende a pensar el texto como instrumento de conocimiento*. Sánchez y Sierra.
- Read, H. (1975). *Imagen e idea*. Fondo de Cultura Económica.
- Rioseco-Izquierdo, R. y Ziliani-Cárcamo, M. (1994). *Yo pienso, escribo y aprendo*. Andrés Bello.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Smith, F. (1992). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Trillas.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias Didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson-Prentice Hall.
- Zabalza, M. A. (2001). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6150>
- Zubiría, M. (2004). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Fundación Internacional de Pedagogía conceptual Alberto Merani.







# Coordinación motora gruesa en niños de 7 a 12 años mediante la batería KTK\*

## StrengtGross motor coordination in children aged 7 to 12 using the KTK battery

Hugo Vecino Pico<sup>1</sup>, Jorge Eliécer Argüello<sup>2</sup>, Luis Ernesto Villamizar Carrillo<sup>3</sup>

**Para citar este artículo:** Vecino, H., Argüello, J. E., Villamizar, L. E. (2020). Coordinación motora gruesa en niños de 7 a 12 años mediante la batería KTK. *Infancias Imágenes*, 19(2), 65-79

**Recibido:** 16-04-2019 - **Aceptado:** 04-06-2020

### Resumen

El objetivo de la presente investigación fue caracterizar la coordinación motora gruesa en una muestra de 267 estudiantes de Educación Física entre 7 y 12 años de edad, de escuelas del sector oficial de Bucaramanga utilizando la batería KTK. Mediante análisis estadísticos descriptivos y pruebas paramétricas se hicieron comparaciones entre cociente motor, género y edad. El 97,3 % de la población de la muestra presentó coordinación por debajo de lo normal; el 1,5 % de los estudiantes fue clasificado con coordinación normal; y solo el 1,1 % mostró resultados superiores al estándar. En cuanto al género, se estableció que los niños presentaron mejores resultados que las niñas. En las pruebas de *equilibrio hacia atrás* y *saltos laterales* no hubo diferencias significativas entre niños y niñas. Sin embargo, para las pruebas de *salto unipodal* y *desplazamiento lateral* existieron diferencias significativas, ya que los niños tienen mejores resultados que las niñas.

**Palabras clave:** test KTK, coordinación motora gruesa, cociente motor, Educación Física.

### Abstract

The objective of the present investigation was to characterize gross motor coordination in a sample of 267 Physical Education students between 7 and 12 years of age, from schools in the official sector of Bucaramanga utilizing the KTK battery. Using descriptive statistical analysis and parametric tests, comparisons were made between motor quotient, gender and age. 97.3 % of the sample population presented coordination below normal, 1.5 % of the students were classified with normal coordination, and only 1.1 % showed superior results of the standard. Regarding gender, it was established that boys presented better results than do girls. In the *balance moving backwards* and *lateral jumps* tests, there were no significant differences between boys and girls. However, for *unipodal jump* and *lateral displacement* tests, there were significant differences, with boys having better results than girls.

**Keywords:** KTK test, gross motor coordination, motor quotient, physical education.

65

\* Investigación presentada como proyecto de grado de la Maestría en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de Pamplona, Norte de Santander, Colombia. Inició el enero de 2017 y terminó en enero de 2019.

1 PhD (c) en Ingeniería de Sistemas y Control. Magíster en Pedagogía. Magíster en Ciencias Computacionales. Ingeniero de Sistemas. Docente de la Universidad Industrial de Santander. Correo electrónico: [hugo.vecino@correo.uis.edu.co](mailto:hugo.vecino@correo.uis.edu.co). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5935-0641>

2 Magíster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes. Docente de la Universidad de Pamplona. Correo electrónico: [jorge.arguello@unipamplona.edu.co](mailto:jorge.arguello@unipamplona.edu.co). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5161-7295>

3 Magíster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes. Entrenador personal independiente. Correo electrónico: [levc\\_84@hotmail.com](mailto:levc_84@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8226-2586>

## Introducción

Según Lorenzo-Caminero(2006), La coordinación motriz es el conjunto de capacidades que organizan y regulan de forma precisa todos los procesos parciales de un acto motor en función de un objetivo motor preestablecido. Su importancia en la educación básica primaria radica principalmente en que es determinante tanto en el progreso educativo como en el desarrollo integral de los niños (Bustamante-Valdivia *et al.*, 2008) sexo, estatus socioeconómico y de la adiposidad subcutánea en la CoM de escolares peruanos de seis a los once años de edad. El tamaño de la muestra comprendió a 4,007 niños (mujeres= 1889; varones= 2118. De ahí que, en el contexto educativo existe una preocupación por identificar la insuficiencia coordinativa en niños de diferentes grupos etarios y condiciones socioeconómicas (Gomes, 1996), toda vez que reviste una enorme importancia desde los puntos de vista: pedagógico, fisiológico y biomecánico (Lopes *et al.*, 2003) e através da utilização das tabelas de valores normativos fornecidas pelo manual, obtém-se um quociente motor (QM).

En el contexto de las instituciones educativas del sector oficial en la ciudad de Bucaramanga, algunos factores importantes que causan preocupación se relacionan con el inadecuado desarrollo de la coordinación motriz en los niños. Ello es producto de la relación entre el número de profesionales que hacen presencia en colegios frente el número de instituciones que tienen docentes para realizar las clases de Educación Física, así como el nivel de formación de quienes orientan la clase y el entorno social en que se desenvuelven.

En el caso de la coordinación motriz, específicamente desde la coordinación motora gruesa, suelen presentarse dificultades en su desarrollo causados por factores morfológicos y funcionales. En concreto, se hace referencia a la interacción imperfecta de las estructuras funcionales, sensoriales, nerviosas y musculares que pueden intervenir en el rendimiento deportivo. Este tipo de insuficiencia constituye un síndrome de la inestabilidad motriz general (Kiphard, 1976, citado en Torralba *et al.*, 2014).

Con respecto al número de profesionales que hacen presencia en las instituciones educativas frente el número de colegios que tienen profesor el área de

Educación Física se encuentra que es desfavorable. De acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2017), se registran 30 045 educandos matriculados en las 125 instituciones educativas del sector oficial en la básica primaria y solo 34 de estas (27 %) reportaron tener docente de Educación Física que oriente la asignatura. Esto demuestra que existe poca presencia de profesores expertos en el área y deja entrever las dificultades que podrían presentarse para realizar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad orientados a desarrollar el potencial motriz del niño.

Si bien es cierto que se están impartiendo clases de Educación Física a esta población y, además, existe una marcada escasez de profesionales en el sector, ello no quiere decir que el desarrollo motor de los estudiantes sea el mejor o el peor. Puede que las experiencias motrices vividas en su cotidianidad fuera del colegio o al recibir la clase de Educación Física garanticen un adecuado desarrollo de su coordinación motora gruesa, así como también puede generarse un proceso adverso. De manera que ninguno de los dos aspectos mencionados permite dar cuenta del nivel de desarrollo de la coordinación gruesa de los niños escolarizados en los colegios oficiales de esta ciudad.

Como se señaló, el panorama frente al nivel de desarrollo de la coordinación gruesa en esta población es desconocido. De ahí que esta investigación se haya propuesto realizar una valoración que busca caracterizar la coordinación motora gruesa mediante la batería KTK (*Körperkoordinationstest für Kinder*) en niños entre los 7 y 12 años de edad de los colegios del sector público de la ciudad de Bucaramanga (Colombia). Esto con el fin de identificar de manera precisa el estado de la coordinación motora gruesa y así tomar medidas correctivas para que sean trasladadas al contexto de la Educación Física escolar (Lopes *et al.*, 2003) e através da utilização das tabelas de valores normativos fornecidas pelo manual, obtém-se um quociente motor (QM).

Es importante resaltar que los resultados pueden ser utilizados en la creación de nuevas propuestas de intervención integrales que impacten a mediano y largo plazo el proceso de desarrollo motor de los estudiantes de primaria y, a su vez, se convierta

en un suministro de información pertinente para la construcción de nuevo conocimiento.

## Hipótesis y variables

### Hipótesis

Hi: entre el 50 % y 60 % de los estudiantes del grado primaria inscritos en colegios oficiales de la ciudad de Bucaramanga tiene un alto cociente motor en su coordinación motora gruesa.

Ha: menos del 60 % de los estudiantes del grado primaria inscritos en colegios oficiales de la ciudad de Bucaramanga tiene un alto cociente motor en su coordinación motora gruesa.

Ho: el cociente motor en los estudiantes en el grado primaria inscritos en colegios oficiales de la ciudad de Bucaramanga es igual para ambos sexos.

Ha: existen diferencias del cociente motor con respecto al sexo en los estudiantes en primaria inscritos en colegios oficiales de la ciudad de Bucaramanga.

### Variables

Tabla 1. Operacionalización de variables

Variable	Descripción	Valor	Índice
Edad	Tiempo que ha vivido una persona desde su nacimiento hasta el día de la evaluación.	7 a 12 años.	Años.
Nivel de escolaridad	Tiempo en años escolares que el niño o niña ha estado de manera permanente en un sistema educativo formal.	Años de escolaridad.	Años cursados.
Sexo	Característica dada de forma biológica y genética que separa a los seres humanos en dos seres posibles: mujer y hombre.	Masculino-femenino.	Masculino-femenino.
Sector de la institución educativa	Tipo de colegio establecido por el Ministerio de Educación Nacional.	Oficial-privado.	Oficial-privado.
Coordinación motriz	Mayor nivel de complejidad de una tarea motriz, ya que exige altos niveles de complejidad necesarios para el desempeño eficaz.	Sumatoria cuatro pruebas Test KTK.	Test KTK-evaluación de la coordinación motriz.
Equilibrio	El equilibrio dinámico es el estado mediante el cual la persona se mueve y durante este movimiento modifica constantemente su centro de gravedad y su sustentación. Con una importancia más directa sobre la mayoría de los deportes, se define como la capacidad de mantener la posición correcta que exige la actividad física (esquí, ciclismo, deportes de equipo), a veces realizada en el espacio (aire) (voleibol, acrobacias), a pesar de la fuerza de la gravedad.	Mantener el equilibrio mientras se camina hacia atrás por los tres listones de madera se mide por tentativas.	Test KTK 1-prueba equilibrio sobre listones.
Salto monopodales	Salto con una sola pierna en los que se mantiene el equilibrio al momento de realizar dicha acción.	Saltar con una pierna por encima de planchas de gomaespuma apiladas unas encima de otras.	Test KTK 2-prueba de saltos tiempo y tentativas.
Salto laterales	Estado de movilidad del cuerpo de un lado hacia el otro, juntando los pies.	Saltar lateralmente a uno y otro lado de la tira de madera tan rápido como sea posible durante 15 segundos.	Test KTK 3-prueba saltos laterales tentativas y tiempo.
Desplazamientos laterales	Es el cambio de posición de un cuerpo entre dos instantes o tiempos bien definidos mediante dos plataformas.	Desplazar tantas veces como sea posible en 20 segundos en las tablas lateralmente.	Test KTK 4-prueba desplazamientos laterales en tiempo.

Fuente: elaboración propia de los autores.

## Metodología

Esta investigación utiliza un enfoque cuantitativo. Su diseño metodológico responde a un estudio no experimental de corte transversal dado que se recolectaron los datos en un único momento (Lui, 2008; Tucker, 2004; citados en Hernández *et al.*, 2014).

El alcance del estudio es descriptivo. Este es un tipo de investigación documentada que pretende especificar y destacar las características de un elemento estudiado. En este caso en particular, pretende detallar aspectos relacionados con los perfiles coordinativos de una muestra de niños entre los 7 y 12 de las instituciones del sector oficial de la ciudad de Bucaramanga, Colombia, para someterlos a un análisis (Hernández *et al.*, 2014).

## Población y muestra

### Población

Esta investigación se realizó con una población de 30 045 niños y niñas de primer a quinto grado de primaria entre los 7 y 12 años, inscritos en instituciones educativas del sector oficial de la ciudad de Bucaramanga, Colombia.

**Tabla 2.** Población estudiantil del sector oficial de la ciudad de Bucaramanga en primaria

Total	Grado escolar				
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º
30 045	5,806	5,664	5,764	6,316	6,495

**Fuente:** Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (2017).

### Muestra

Se empleó un muestreo aleatorio simple. También se estableció el tamaño de muestra ideal con la fórmula de poblaciones finitas, con un margen de error del 5 % y un nivel de confianza del 90 %; precisando que se necesitaban 267 estudiantes, siendo 126 (47,19 %) niños y 141 (52,80 %) niñas de las instituciones del sector oficial de Bucaramanga.

Para la selección de los sujetos se estableció un sistema por tómbola. Este consiste en numerar los

sujetos en fichas o papeles y los números que sean seleccionados formarán parte la muestra (Fernández y Fernández, 2014).

La fórmula que se utilizó para el procedimiento fue la siguiente:

$$n = \frac{NZ^2 pq}{d^2 (N - 1) + Z^2 pq}$$

Donde:

$n$  = muestra.

$p$  = probabilidad de ocurrencia (0,5).

$q$  = proporción de la población de referencia que no presenta el fenómeno en estudio (1 -  $p$ ).

Nivel de confianza = 90 %. Para un nivel de confianza de este valor,  $z\left(1-\frac{\alpha}{2}\right)$  es equivalente a 1,64.

$d$  = error máximo de estimación (5 % = 0,05).

$N$  = población (30 045).

Al reemplazar los valores en la fórmula se obtiene lo siguiente:

$$n = \frac{1,64^2 * 0,25 * 30045}{0,05^2 * (30045 - 1) + 1,64^2 * 0,25}$$

$$n = \frac{20202,258}{75,7824}$$

$$n = \frac{20202,258}{75,7824}$$

$$n=266,58$$

Aproximando la cifra, la muestra de sujetos sería de:  $n=267$

## Criterios de inclusión y exclusión

### Criterios de inclusión

- Niños y niñas entre los 7 y 12 años de edad cronológica.
- Niños y niñas matriculados en una institución educativa del sector oficial, bien sea del área rural o urbana.

### *Criterios de exclusión*

- No presentar el consentimiento informado con la firma que respalda el permiso del acudiente.
- Tener una discapacidad motriz o cognitiva diagnosticada.
- Estudiantes que no hayan completado la valoración.

### **Instrumento**

Para la valoración de la coordinación motora se utilizó la batería de test KTK, la cual fue diseñada por Kiphar y Schilling en 1970 y revisada en el año 1974 con el fin de identificar problemas en el movimiento y la coordinación en niños y niñas de 5 y 14 años. Su proceso de estandarización y fiabilidad se realizó en Alemania con una muestra de 1228 sujetos mediante el test-retest, a lo largo de cuatro semanas. Un meta-análisis realizado por Alarcón-Vásquez y Padilla-Sepúlveda (2017) al test KTK se determinó (previa revisión bibliográfica realizada durante el año 2017, en distintas bases de datos como: EBSCO, Medline, SciELO, Google académico y Dialnet) que el índice de correlación de Pearson era bastante fuerte (0,981) en el nivel de semejanza de los resultados dados en cada uno de los estudios.

Para su aplicación se debe tener un área mínima de 4 x 5 cm. Las pruebas son cuatro: equilibrio desplazándose hacia atrás, saltos sobre una pierna (unipodal), saltos laterales y desplazamiento lateral. En cada una de ellas se hizo la demostración y se permitió realizar intentos previos.

La prueba de equilibrio desplazándose hacia atrás consiste en conservar el equilibrio mientras se marcha hacia atrás sobre tres listones de madera con las siguientes dimensiones: 3 m de largo, 3 cm de alto y un ancho que varía de entre 3 cm, 4,5 cm y 6 cm, respectivamente. Los listones van ajustados sobre unos pedestales de madera de 12 cm de ancho, 5 cm de largo y 2 cm de alto que le da una elevación final al aparato en general 5 cm. Estos pedestales van instalados cada 50 cm.

Una vez realizado el ensayo, el niño caminará hacia atrás por cada uno tres veces. Si se cae se registran los pasos (un paso equivale a un punto) y se pasa al siguiente intento. Pasar el listón sin caerse son ocho puntos. Si el recorrido se realiza con

menos pasos, debe darse también ocho puntos. A continuación, repetirá la maniobra en el listón de 4,5 cm y en el de 3 cm.

El salto sobre un solo pie (unipodal) consiste en saltar 12 planchas rectangulares de gomaespuma colocadas de manera gradual uno sobre el otro.

Las dimensiones del material son de 50 cm de largo por 20 cm de ancho y 5 cm de grosor.

Se sale con la pierna de salto en apoyo y la otra flexionada atrás, desde detrás de una línea ubicada a 1,50 m del obstáculo. El primer salto es de acercamiento al obstáculo, el segundo es para superarlo y luego hay que hacer dos saltos más con una pierna para señalar que el salto es controlado y se conserva el equilibrio.

Por grupo de edad, las alturas (planchas superpuestas) son: 6-7 años, 5 cm (una plancha de gomaespuma); 7-8 años, 15 cm (tres planchas de gomaespuma); 9-10 años, 25 cm (cinco planchas de gomaespuma); y 11-14 años, 35 cm (siete planchas de gomaespuma). Si falla el primer intento, la prueba empieza por una altura de 0 cm. Si, por el contrario, lo supera la prueba comienza por la altura inicial recomendada.

La prueba de los saltos laterales consiste saltar lateralmente de un lado a otro sobre una plataforma de 60 x 50 x 0,8 cm de grosor, situando en su parte central un listón de madera de 60 x 4 x 2 cm de alto. Se valora durante los 15 segundos el número total de saltos que pueda realizar. Para ello se dan dos intentos.

Finalmente, en la prueba de desplazamiento lateral se utilizan dos tablas de 25 x 25 x 1,5 cm de grosor y en sus esquinas lleva cuatro topes de puerta (de caucho) que va a dar al aparato una altura con respecto al suelo de 3,7 cm. La evaluación consiste en desplazar lateralmente las tablas tantas veces como sea posible en 20 segundos. Se hace una demostración del ejercicio y se sube a una tabla dejando la otra a su lado izquierdo, luego toma la tabla de su izquierda con las dos manos y la pone a su derecha, después se sube encima de esta y de nuevo toma la tabla de la izquierda, así repetidamente (esto se puede ejecutar hacia el lado derecho o izquierdo, como lo prefieran los evaluados). El participante ejecutará de cuatro a cinco desplazamientos antes de la prueba. La prueba la repetirá

dos veces en la misma trayectoria. El docente se traslada frente a dos metros de distancia para describir los movimientos que no sean laterales.

Cabe mencionar que cada una de las pruebas tiene su baremo y están establecidas de acuerdo con la edad del evaluado. La puntuación que recibe cada estudiante se muestra de forma numérica con su correspondiente juicio cualitativo (Muy Débil, Débil, Regular, Bueno y Muy Bueno), a ese resultado se le denomina cociente motor (CM). Las calificaciones Muy Débil y Débil reflejan insuficiencia en el desarrollo motor evaluado; la calificación Regular indica que es un desempeño normal o esperado; y las calificaciones Bueno y Muy Bueno se consideran por encima de lo normal y que muestran gran desarrollo motor (Esportes, s. f.). Luego de tener el CM de cada prueba estos se suman para obtener un cociente motor global (CMG), el cual determina el nivel de desarrollo de la coordinación motora gruesa (Torralba *et al.*, 2014).

Tabla 3. Baremo CMG batería KTK

Puntaje CMG	Clasificación juicio cualitativo	%
131-145	Alto	99-100
116-130	Bueno	85-98
86-115	Normal	17-84
71-85	Sintomático	03-16
56-70	Problemático	0-2

Fuente: adaptado de Torralba *et al.* (2016).

### Procedimiento

Luego de definir la muestra poblacional se hizo un contacto inicial con los directivos de las instituciones educativas y docentes de Educación Física con el fin de explicarles el proyecto de investigación y obtener su consentimiento. A su vez, se programó en la entrega de boletines dar a conocer a los padres de familia el objetivo del estudio y la importancia de la participación de los niños en el estudio. Allí mismo, se entregaron los consentimientos informados y se obtuvieron los datos sociodemográficos de los participantes; posteriormente, se estableció el calendario para la aplicación del test KTK y la socialización de los resultados.

En segunda instancia, se procedió a realizar la aplicación del test con el que se evaluó: el equilibrio hacia atrás, saltos laterales, saltos sobre una pierna y el desplazamiento lateral.

Después se hizo el análisis estadístico descriptivo mediante el programa SPSS versión 23. Se tomaron los datos teniendo en cuenta las categorías de las variables y la magnitud de las mismas, a través de las medidas de tendencia central (media aritmética, mediana y moda) y las medidas de dispersión (varianza y desviación típica). Adicionalmente, se aplicó la prueba paramétrica t-student para verificar las diferencias entre los sexos. Posterior al análisis de los resultados obtenidos se procedió a la fase de comprobación de las hipótesis de investigación con el fin de caracterizar la población.

### Resultados

En este apartado se mostrarán los resultados obtenidos a través de tablas, gráficas y estadísticos descriptivos para cada una de las variables evaluadas (equilibrio desplazándose hacia atrás, salto sobre una sola pierna, saltos laterales y desplazamiento lateral) en relación con el sexo y la edad. Luego de conocer el CM en cada una de ellas, se procederá a señalar la medida global obtenida o CMG correspondiente a la sumatoria de los totales de las pruebas con su respectivo juicio cualitativo (Problemático, Sintomático, Normal, Bueno y Alto). Después, se aplica la prueba t-student con el fin de mostrar la relación entre la muestra poblacional con respecto a la edad y el CMG; así como su correlación entre el sexo y CMG. Por último, se dará lugar a la descripción de las medidas de tendencia central. A continuación, se describen los resultados.

En la primera prueba se analizó el equilibrio desplazándose hacia atrás en relación con la edad. En ella se pudo encontrar que 46 % de los 85 niños de 7 años tuvieron la mayor puntuación en la calificación Muy Débil. La mayor puntuación la obtuvieron niños de 8 y 9 años, cuya calificación fue Bueno, con 14 (35 %) y 28 (64 %) casos, respectivamente. Finalmente, en los niños de 10, 11 y 12 años la calificación que resalta es Muy Bueno, con 22 (37 %), 14 (54 %) y 7 (54 %) casos, respectivamente.

Para la prueba de salto unipodal el 73,4 % de los participantes fue clasificado dentro del parámetro

de evaluación Muy Débil. Es de resaltar que ninguno de los niños de 7 y 8 años obtuvo una calificación por encima de Regular; solo a partir de los 9 años se evidencian casos de puntuaciones

superiores. Sin embargo, solo el 7,1 % de la muestra obtuvo calificaciones por encima de lo normal entre Bueno y Muy bueno.

**Tabla 4.** Resultados de la prueba de equilibrio desplazándose hacia atrás

		Equilibrio desplazándose hacia atrás										Total	
		Muy Débil		Débil		Regular		Bueno		Muy Bueno			
		N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
		Sujetos		Sujetos		Sujetos		Sujetos		Sujetos		Sujetos	
Edad	7	39	46 %	20	24 %	11	13 %	8	9 %	7	8 %	85	32 %
	8	2	5 %	13	33 %	4	10 %	14	35 %	7	18 %	40	15 %
	9	3	7 %	5	11 %	7	16 %	28	64 %	1	2 %	44	16 %
	10	3	5 %	6	10 %	14	24 %	14	24 %	22	37 %	59	22 %
	11	3	12 %	2	8 %	3	12 %	4	15 %	14	54 %	26	10 %
	12	0	0 %	1	8 %	4	31 %	1	8 %	7	54 %	13	5 %
	Total	50	19 %	47	18 %	43	16 %	69	26 %	58		267	100 %
% Total		18,70 %		17,60 %		16,10 %		25,80 %		21,70 %		100 %	

Fuente: elaboración propia de los autores.

**Tabla 5.** Distribución por edad y salto unipodal

		Salto sobre una sola pierna					Total	
		Muy Débil	Débil	Regular	Bueno	Muy Bueno		
Edad	7		82	3	0	0	0	85
	8		35	2	3	0	0	40
	9		34	6	1	2	1	44
	10		29	18	6	5	1	59
	11		13	3	5	3	2	26
	12		3	3	2	3	2	13
Total			196	35	17	13	6	267
% total			73,4 %	13,1 %	6,4 %	4,9 %	2,2 %	100 %

Fuente: elaboración propia de los autores.

**Tabla 6.** Distribución por edad y saltos laterales

		Saltos laterales				Total	
		Muy Débil	Débil	Regular	Bueno		
Edad	7			78	7	0	85
	8			39	1	0	40
	9			42	2	0	44
	10			50	6	1	59
	11			22	1	1	26
	12			8	3	2	13
Total				239	20	4	267
% Total				89,5 %	7,5 %	1,5 %	100,0 %

Fuente: elaboración propia de los autores.

Tabla 7. Distribución por edad y desplazamiento lateral

	Muy Débil	Desplazamiento lateral	
			Total
Edad	7	85	85
	8	40	40
	9	44	44
	10	59	59
	11	26	26
	12	13	13
Total		267	267

Fuente: elaboración propia de los autores.

Tabla 8. Resumen de mediantes de tendencia central para las pruebas KTK con respecto a la edad

	Edad	Equilibrio desplazándose hacia atrás	Salto sobre una sola pierna	Salto lateral	Desplazamiento lateral
7	N	85	85	85	85
	Media	39,55	4,42	20,09	12,96
	Varianza	240,512	76,199	64,920	6,511
	Desv. típ.	15,508	8,729	8,057	2,552
8	N	40	40	40	40
	Media	49,82	13,75	18,43	15,23
	Varianza	165,789	173,064	84,404	10,333
	Desv. típ.	12,876	13,155	9,187	3,214
9	N	44	44	44	44
	Media	52,32	24,55	20,25	17,11
	Varianza	168,362	145,882	84,378	10,289
	Desv. típ.	12,975	12,078	9,186	3,208
10	N	59	59	59	59
	Media	55,80	32,56	22,97	18,76
	Varianza	121,923	152,113	199,551	8,770
	Desv. típ.	11,042	12,333	14,126	2,961
11	N	26	26	26	26
	Media	54,15	37,23	22,69	18,31
	Varianza	261,975	182,505	276,062	19,182
	Desv. típ.	16,186	13,509	16,615	4,380
12	N	13	13	13	13
	Media	60,69	44,92	29,77	20,23
	Varianza	137,731	146,577	167,192	15,526
	Desv. típ.	11,736	12,107	12,930	3,940
Total	N	267	267	267	267
	Media	49,24	20,52	21,23	16,14
	Varianza	234,805	310,867	129,711	15,957
	Desv. típ.	15,323	17,631	11,389	3,995

Fuente: elaboración propia de los autores.



En la tercera prueba se evaluó la variable de saltos laterales, cuya distribución de frecuencias se observa en la tabla 6. En ella es posible ver que el 89,5 % de los participantes se clasificó en Muy Débil. Antes de los 10 años ningún estudiante obtiene un puntaje por encima de Débil; de igual forma, aunque se presentaron casos de puntuaciones por encima de regular, no hubo ninguno para la calificación Muy bueno.

Finalmente, se presentan los resultados para la variable desplazamiento lateral. En esta prueba el 100 % de los participantes se clasifica en el juicio cualitativo Muy Débil y sin diferencias significativas entre los sexos.

En cuanto a los estadísticos descriptivos, se presenta en la tabla 8 las medidas de tendencia central tomando los datos cuantitativos en cada una de las pruebas desarrolladas.

Para la prueba de equilibrio la media que se observó fue de 49,24, que corresponde a la calificación Regular (Normal). Mientras que la desviación estándar fue de 15,3, lo cual indica una alta dispersión en los resultados.

Para la prueba del salto unipodal se observa que la media está en 20,52, cuya calificación cualitativa corresponde a Muy Débil. La desviación estándar fue de 17,631, reflejando alta dispersión en los datos.

Las medidas de tendencia central para la variable saltos laterales arrojaron una media de 21,23, este valor supone una calificación Muy Débil dentro de la prueba. La desviación típica es de 11,4, lo cual muestra que los datos se encuentran muy dispersos con respecto a la media con valores que oscilan entre 0 y 63. Finalmente, la variable Desplazamiento lateral obtuvo una media del 16,14, perteneciente a la calificación Muy Débil presente en toda la población para dicha variable. Por otro lado, la desviación estándar fue de 3,9; esto indica poca variabilidad en los datos en comparación a las desviaciones de las demás variables.

Con respecto al consolidado derivado de cada uno de los resultados de las pruebas (o CMG) se destaca que el 97,3 % de los participantes presentaron un nivel de desarrollo motor por debajo

de lo normal: 89,1 % se clasificaron en el nivel Problemático y 8,2 % en Sintomático. Al mismo tiempo, el 1,5 % de la muestra se clasificó en los niveles normales y el 1,1 en el nivel Bueno. En otras palabras, ninguno de los niños entre 7 a los 9 años alcanzó los valores Regulares (Normal) ni superiores; solamente a partir de los 10 años que se presentan casos aislados de niños con calificación "Normal" y "Bueno" correspondientes al 2,6 % de la muestra poblacional. Así mismo, ninguno de los participantes alcanzó valores para la calificación Alto.

Visto desde otro ángulo, es posible determinar que el nivel de motricidad gruesa predominante en todas las edades es la el denominado Problemático, especialmente en los niños de 7 años.

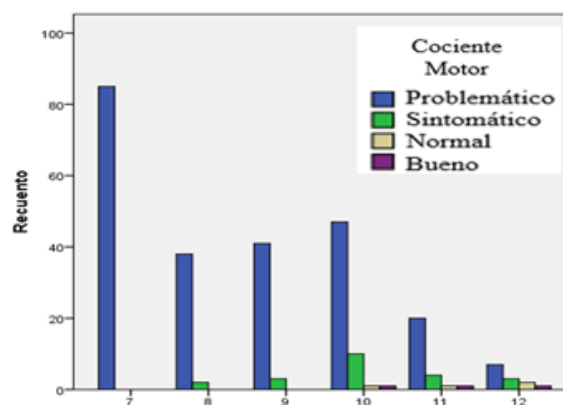


Figura 1. Distribución de la muestra por edad y CMG.

Fuente: elaboración propia de los autores.

Así mismo, en la tabla 10 se detallan los resultados del CMG con respecto al sexo. Tanto el sexo masculino como el femenino tuvieron un comportamiento similar en cuanto a distribución y resultados. Para la calificación Muy Débil el 41,6 % niños y 47,6 % niñas obtuvieron este resultado en CMG.

Al complementar el análisis estadístico y establecer si existe alguna relación entre el sexo en la población con respecto al CMG, se presentan los resultados de la prueba t-student para las variables sexo y CMG.

En la tabla 11 se aprecia que la media para el sexo masculino es de 114,90 mayor que la del

**Tabla 9.** Distribución por edad y CMG

	Problemático Sintomático	Cociente motor global				Total	
		Normal	Bueno				
Edad	7	Recuento	85	0	0	0	85
		% del total	31,8 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	31,8 %
	8	Recuento	38	2	0	0	40
		% del total	14,2 %	0,7 %	0,0 %	0,0 %	15,0 %
	9	Recuento	41	3	0	0	44
		% del total	15,4 %	1,1 %	0,0 %	0,0 %	16,5 %
	10	Recuento	47	10	1	1	59
		% del total	17,6 %	3,7 %	0,4 %	0,4 %	22,1 %
	11	Recuento	20	4	1	1	26
		% del total	7,5 %	1,5 %	0,4 %	0,4 %	9,7 %
	12	Recuento	7	3	2	1	13
		% del total	2,6 %	1,1 %	0,7 %	0,4 %	4,9 %
Total	Recuento	238	22	4	3	267	
% del total		89,1 %	8,2 %	1,5 %	1,1 %	100,0 %	

Fuente: elaboración propia de los autores.

**Tabla 10.** Distribución por sexo y CMG

	Muy Débil Débil	Cociente motor global				Total	
		Regular	Bueno				
Sexo	Masculino	Recuento	111	10	3	2	126
		% del total	41,6 %	3,7 %	1,1 %	0,7 %	47,2 %
	Femenino	Recuento	127	12	1	1	141
		% del total	47,6 %	4,5 %	0,4 %	0,4 %	52,8 %
Total	Recuento	238	22	4	3	267	
% del total		89,1 %	8,2 %	1,5 %	1,1 %	100 %	

Fuente: elaboración propia de los autores.

**Tabla 11.** Estadísticos descriptivos por sexo y CMG

Estadísticos de grupo					
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Cociente motor global (CMG)	Masculino	126	114,90	35,574	3,169
	Femenino	141	100,18	34,301	2,889

Fuente: elaboración propia de los autores.

Tabla 12. Prueba T para CMG vs. sexo

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	90 % Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Cociente Motor Global (CMG)	Se han asumido varianzas iguales	,168	,682	3,442	265	,001	14,727	4,279	7,664	21,791
	No se han asumido varianzas iguales			3,434	259,226	,001	14,727	4,288	7,649	21,806

Fuente: elaboración propia de los autores.

Tabla 13. Prueba T para las pruebas del test KTK con respecto al sexo

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95 % Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Equilibrio desplazándose hacia atrás	Se han asumido varianzas iguales	,000	,996	,465	265	,642	,876	1,881	-2,828	4,580
	No se han asumido varianzas iguales			,465	259,656	,643	,876	1,885	-2,835	4,587
Salto sobre una sola pierna	Se han asumido varianzas iguales	5,112	,025	4,519	265	,000	9,429	2,087	5,321	13,538
	No se han asumido varianzas iguales			4,486	250,661	,000	9,429	2,102	5,290	13,568
Saltos laterales	Se han asumido varianzas iguales	,445	,505	1,655	265	,099	2,303	1,392	-,438	5,043
	No se han asumido varianzas iguales			1,657	263,188	,099	2,303	1,389	-,433	5,038
Desplazamiento Lateral	Se han asumido varianzas iguales	1,780	,183	4,482	265	,000	2,120	,473	1,189	3,051
	No se han asumido varianzas iguales			4,461	255,379	,000	2,120	,475	1,184	3,056

Fuente: elaboración propia de los autores.

**Tabla 14.** Estadísticos descriptivos para cada prueba del test KTK con respecto al sexo

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Equilibrio desplazándose hacia atrás	Masculino	126	49,70	15,592	1,389
	Femenino	141	48,82	15,122	1,274
Salto sobre una sola pierna	Masculino	126	25,50	18,138	1,616
	Femenino	141	16,07	15,958	1,344
Saltos laterales	Masculino	126	22,44	11,171	,995
	Femenino	141	20,14	11,511	,969
Desplazamiento lateral	Masculino	126	17,26	4,022	,358
	Femenino	141	15,14	3,706	,312

Fuente: elaboración propia de los autores.

**Tabla 15.** Estadísticos descriptivos para CMG

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
CMG	267	24	218	107,13	35,611	1268,172
N válido (según lista)	267					

Fuente: elaboración propia de los autores.

Femenino con 100,1 y las desviaciones estándar para ambos sexos es parecida, reflejando que la población tuvo un comportamiento homogéneo.

Al evaluar el CMG con la edad en la prueba t-student se puede ver que en la tabla 12, para la prueba de Levene, no es significativa ( $p = 0,682$ ); por lo que se asume la homogeneidad de varianzas y se lee que la t-student asumió varianzas iguales. El estadístico t vale 3,442 (con 265 grados de libertad) y el valor  $P$  asociado de 0,001, lo que muestra un alto nivel de significancia con alfa 0,05; ello permite suponer que existe diferencias de CMG en ambos sexos. Así mismo, al realizar la prueba t-student para cada una de las pruebas del test KTK, se exhibe que los valores de  $P$  son para: equilibrio desplazándose hacia atrás valor de  $P$  es 0,642, asumiendo que no hay diferencia significativa en la media de esta variable entre los dos sexos. Para salto unipodal el valor de  $P$  es  $p < 0,001$  mostrando diferencia entre los sexos; para la variable saltos laterales el valor de  $P$  es 0,99, y se presume que no hay diferencia significativa

en la media de esta variable entre los dos sexos. Finalmente, para la variable desplazamiento lateral el valor de  $P$  es de  $p < 0,001$ , mostrando diferencia entre los sexos para esta variable.

Por último, se presentan los estadísticos descriptivos para el CMG. Se observa que la media fue de 107,13 (cuyo valor corresponde a la calificación Problemático), lo que refleja una insuficiencia motriz en la muestra. Del mismo modo, se observa una alta desviación en los datos con respecto a la media con una desviación estándar de 35,61, tal y como se muestra en la tabla 15.

## Discusión

En los resultados obtenidos de las puntuaciones para cada una de las pruebas del test KTK se encontró que al evaluar el equilibrio desplazándose hacia atrás el 63,6 % de la población presentó una calificación normal o superior de desarrollo para su edad en esta prueba, con una media de 49,24 que corresponde a lo normal. Por otra parte,

los estudiantes de 7 años son los que presentan mayores dificultades en el equilibrio con 59 casos; de igual modo, el dominio del equilibrio se ve mejorado a medida que la edad es mayor. En este test no se observan diferencias entre los sexos estadísticamente significativas.

Por su parte, en la prueba salto unipodal los estudiantes presentaron valores deficientes donde el 86,5 % de la muestra estuvo por debajo de lo normal y la media fue de 20,52, que corresponde a insuficiencia motora para la edad. Solo a partir de los 9 años los niños mostraron resultados por encima de lo normal; como en el caso anterior, al aumentar la edad mejoran los resultados. Es de señalar que en esta prueba las niñas tuvieron los resultados más bajos (incluso por debajo de lo normal), correspondiendo al 48,3 % de la población. Además, se evidencian diferencias en las medias según el sexo: femenino con media de 16,07 y masculino con media de 25,50. Este dato se confirma en la prueba t-student con un valor  $P < 0,001$  estadísticamente significativo, lo que confirma la existencia de diferencias entre las medias.

Estos hallazgos se relacionan con las conclusiones alcanzadas por diversas investigaciones. Pratorius y Milani (2004), en su investigación realizada en Alemania con la batería KTK, evidenciaron que las diferencias en las tareas de coordinación son relativamente altas para ambos sexos: los hombres tuvieron un mejor desempeño que las mujeres ( $p = 0,03$  para salto monopodal). Del mismo modo, Carminato (2010) señala (en su investigación realizada en Brasil con la aplicación del KTK a 931 estudiantes entre los 7 y 10 años) que el género femenino tuvo más dificultades en los saltos laterales y monopodal que el masculino.

Seguidamente, en la prueba de saltos laterales el 97 % de la muestra estuvo por debajo de los valores normales para la edad, presentándose una deficiencia motora para los saltos laterales. Ninguno de los niños entre los 7 y 9 años de la muestra poblacional alcanzó valores normales o por encima. Sin embargo, ningún estudiante logró una valoración Muy buena en esta prueba; a su vez no se encontraron diferencias significativas entre los sexos, contrario a lo planteado por Pratorius y Milani (2004) y Carminato (2010), quienes afirman en sus investigaciones

que las niñas presentan valores inferiores que los niños en esta prueba.

Para la prueba de desplazamiento lateral el 100 % de los participantes obtuvo el valor más bajo para la prueba, mostrando una alta insuficiencia en el desplazamiento lateral según la edad. Cabe resaltar que estos valores son alarmantes, pues se esperaría que al menos en edades superiores algunos de los estudiantes mostraran mejores habilidades en esta prueba.

En cuanto al CMG que permite obtener una medida global del desarrollo motor grueso según la edad, se evidencia que el 97,3 % de la muestra estudiada presenta una coordinación motora gruesa por debajo de la normalidad con 260 casos; el 1,5 % de los estudiantes se clasificaron con coordinación normal con solo cuatro casos; y solamente el 1,1 % mostró resultados superiores de lo estándar con solo tres casos, la media del CMG fue de 107,13 que corresponde a deficiencia. Adicionalmente, solo a partir de los 10 años se presentan casos aislados de niños con calificación normal o superior correspondientes al 2,6 % de la muestra poblacional.

De esta forma, se refuta la hipótesis de investigación propuesta de que entre el 50 % y 60 % de los estudiantes del grado primaria inscritos en colegios oficiales de la ciudad de Bucaramanga tiene un alto cociente motor en su coordinación motora gruesa. Los resultados sustentan de forma estadísticamente significativa que más del 50 % de la población tiene un bajo cociente motor para su edad, por lo que se acepta la hipótesis alternativa comparable con el resultado obtenido por Carminato (2010), donde el 70,2 % de los escolares evaluados en su investigación mostraron niveles de rendimiento motor por debajo de la normalidad, independientemente de su edad y sexo. Sin embargo, en general las niñas presentaron niveles de rendimiento motor inferiores a los niños.

Por otro lado, al determinar si el CMG en los estudiantes de primaria inscritos en colegios oficiales de la ciudad de Bucaramanga es igual para ambos sexos se pudo establecer que existen diferencias estadísticamente significativas. Por un lado, se presentaron valores diferentes de las medias para los sexos, siendo la media para el sexo masculino de

114,90 y para el femenino de 100,18 y el valor  $P = 0,001$ , con un nivel de confianza del 90 %; se afirma así que sí existe una diferencia entre ambos sexos para el CMG. Sin embargo, el nivel de coordinación motora para ambos sexos coincidió en el mismo calificativo. En este caso: deficiencia en el nivel de coordinación motora.

Estos resultados coinciden con Bustamante-Valdivia *et al.* (2008) sexo, estatus socioeconómico y de la adiposidad subcutánea en la CoM de escolares peruanos de seis a los once años de edad. El tamaño de la muestra comprendió a 4,007 niños (mujeres= 1889; varones= 2118, quienes en su estudio realizado en Perú con 4007 participantes evidenciaron que entre los 6 y 11 años de edad las niñas son superadas por los niños en el nivel de coordinación motora. Además, existen incrementos importantes en los valores medidos del test KTK a lo largo de la edad. Así mismo, Vivas-Maia (2010) encontró que el género masculino obtuvo una mayor puntuación en su cociente motor medio ( $200,15 \pm 44,73$ ) que en el género femenino ( $154,81 \pm 34,50$ ).

Sin embargo, en diferentes investigaciones se presentan resultados más positivos para el CMG. Algunas, como la realizada por Eusse-López *et al.* (2015) y la de García-Navarro *et al.* (2015) evidente entre los 6 y 11 años, la cual es considerada como la edad óptima para la adquisición de esos procesos coordinativos (1, muestran que en las ciudades de Yarumal y Manizales (Colombia), con una muestra poblacional 440 para cada ciudad y cuya mayor parte de los sujetos evaluados tenían edades entre los 10 y 12 años, mostraron una calificación regular para el nivel de desarrollo de la coordinación motriz: el 44,9 %, el 41,1 % y el 34,9 % de los niños de 10, 11 y 12 años, respectivamente, presentan ese nivel.

Así como Torralba *et al.* (2016), en la investigación realizada con 1254 sujetos: 670 niños (53,4 %) y 584 niñas (46,6 %), durante el año 2013 en Barcelona, los resultados indicaron que más del 40 % de los sujetos evaluados desempeñan una coordinación por debajo de lo normal, mientras que el 57 % fueron clasificados con coordinación normal y el 4,6 % por encima de esta clasificación.

Los mejores resultados se dieron en la población masculina.

## Conclusiones

Se concluye que los resultados de la investigación muestran una relación inversamente proporcional entre la edad estudiada, lo que quiere decir que a menor edad mayor es la deficiencia motora. El 97,3 % de la muestra poblacional evaluada se caracterizó por clasificarse en un nivel de coordinación motora gruesa deficiente, especialmente en los niños de 7 y 10 años.

Se observa que el 36,3 % de la muestra tiene un bajo desarrollo del equilibrio desplazándose hacia atrás. No obstante, los niños de 12 años de edad no presentan este problema, pues es una dificultad que se observa en las otras edades evaluadas; concretamente, el mayor porcentaje (60,8 %) corresponde a los niños de 7 años.

Con respecto al nivel de aptitud para desplazarse lateralmente sobre las plataformas en 20 segundos, el 100 % de los participantes, con edades entre los 7 y 12 años, muestra una insuficiencia en el desplazamiento lateral; pues al comparar con los baremos establecidos en la tabla de evaluación muestran un bajo desempeño.

Al evaluar la capacidad de salto unipodal y salto lateral se evidencia que el 86,5 % de los examinados presentan calificaciones en los rangos débil y muy débil, pues al comparar con los baremos establecidos por la tabla del test muestran una dificultad que se exterioriza con preponderancia en niños de 7 y 8 años.

Al analizar el cociente motor se observó que los niños tuvieron un mejor desempeño en las pruebas salto unipodal, desplazamiento lateral y saltos laterales, establecidas en la batería KTK; mientras que las niñas mostraron un mejor desempeño en la prueba de equilibrio desplazándose de espalda.

## Referencias

- Alarcón Vásquez, D. y Padilla Sepúlveda, V. (2017). Uso del test KTK como instrumento de evaluación de la coordinación motora gruesa entre los 6 y 11 años de edad en hombres y mujeres. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 18(1), 43-52.

- <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sph&AN=124347754&site=ehost-live&scope=site>
- Bustamante-Valdivia, A., Caballero-Cartagena, L., Enciso-Sarria, N., Salazar-Távora, I., Seabra, A. F. T., da Silva, R. M. G. y Maia, J. A. R. (2008). Coordinación motora: influencia de la edad, sexo, estatus socio-económico y niveles de adiposidad en niños peruanos. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 10(1), 25-34. <https://doi.org/10.5007/1980-0037.2008v10n1p25>
- Carminato, R. A. (2010). Desempenho motor de escolares através da bateria de teste KTK. Tese Mestrado, 1-99.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2017). *Número y distribución porcentual de alumnos matriculados y docentes*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal#información-2017-por-departamento>
- Esportes, S. D. E. E. D. E. (s. f.). Tabelas de classificação do desempenho para o teste ktk por idade 1.
- Eusse-López, C. Y., Quiróz-Yepez, A. M. y Puerta-Zapata, M. A. (2015). Asociación de la coordinación motriz con la actividad física y el índice de masa corporal en escolares entre 10 y 12 años, en el área urbana de la ciudad de Yarumal Antioquia.
- Fernández, R. y Fernández C. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- García-Navarro, J. A., Castaño-Giraldo, C. A. y Bustamante-Bedoya, J. S. (2015). Asociación de la coordinación motriz con la actividad física y el índice de masa corporal en escolares entre 10 y 12 años, en el área urbana de la ciudad de Manizales (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Manizales.
- Gomes, M. P. (1996). *Coordenação Motora, Aptidão Física e Variáveis do Envolvimento*.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Lopes, V. P., Maia, J. A. R. y Silva, R. G. (2003). Estudo do nível de desenvolvimento da coordenação motora da população escolar (6 a 10 anos de idade) da Região Autónoma dos Açores\*. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 3(1), 47-60. <https://doi.org/10.5628/rpcd.03.01.47>
- Lorenzo-Camino, F. (2006). Marco teórico sobre la coordinación motriz. *EFdeportes*. <http://www.efdeportes.com/efd93/coord.htm>
- Pratorius, B. y Milani, T. L. (2004). Motor abilities of children: Abilities of coordination and balance: examination of differences between children of different social groups. *Deutsche Zeitschrift Fur Sportmedizin*, 55(7-8), 172-176.
- Prätorius, B. y Milani, T. L. (2004). Motorische leistungsfähigkeit bei kindern: Koordinations- und gleichgewichtsfähigkeit: Untersuchung des leistungsgefälles zwischen kindern mit verschiedenen sozialisationsbedingungen. *Deutsche Zeitschrift fur Sportmedizin*, 55(7-8), 172-176.
- Torralla, M. A., Vieira, M.B., Lleixà, T. y Gorla, J. I. (2014). Evaluación de la coordinación motora en educación primaria de Barcelona y provincia. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(62), 1-17.
- Torralla, M. A., Vieira, M. B., Lleixà, T. y Gorla, J. I. (2016). Assessment of motor coordination in primary education of Barcelona and.
- Vivas-Maia, A. A. (2010). *Coordenação motora e prática de atividade física em crianças. Especialização em Aprendizagem Motora Volume III, II (Volume II)*, 7.





# Pequeños exploradores de la ciencia: una propuesta pedagógica para el desarrollo del pensamiento científico en niños de nivel preescolar\*

## Little explorers of science: A pedagogical proposal for development of scientific thinking in preschool children

Íngrid Johanna Rojas Mercado<sup>1</sup> , Elda Cerchiaro Ceballos<sup>2</sup> 

**Para citar este artículo:** Rojas, Í., Cerchiaro, E. (2020). Pequeños exploradores de la ciencia: una propuesta pedagógica para el desarrollo del pensamiento científico en niños de nivel preescolar. *Infancias Imágenes*, 19(2), 80-95

**Recibido:** 16-04-2019 - **Aceptado:** 25-05-2020

### Resumen

La presente investigación se centra en el desarrollo del pensamiento científico en niños de nivel preescolar por medio de una propuesta pedagógica que suscita el desarrollo de habilidades cognitivas y el razonamiento científico. Se empleó una metodología mixta, de diseño cuasiexperimental con un solo grupo, de tipo pretest-posttest, en la que se utilizó la escala de desarrollo Merrill-Palmer (MP-R) de Roid y Sampers, antes y después de la implementación de la propuesta. El análisis de la información compara los resultados mediante la prueba estadística de rangos con signo de Wilcoxon para establecer la relación entre la propuesta pedagógica y el cambio en las habilidades cognitivas. Los resultados indican cambios en los perfiles de habilidades cognitivas asociados a la participación de los niños en la propuesta pedagógica. Se concluye que la enseñanza de las ciencias desde el preescolar, a través del fortalecimiento de habilidades cognitivas, favorece el desarrollo del pensamiento científico.

**Palabras clave:** ciencia, pensamiento, habilidades, investigación pedagógica, infancia.

### Abstract

This research focuses on the development of scientific thinking in preschool children, through a pedagogical proposal that promotes the development of cognitive skills and scientific reasoning. A mixed methodology was used, with a quasi-experimental design with a single group, of the pretest-posttest type, in which the Merrill-Palmer development scale (MP-R) of Roid and Sampers was used, before and after the implementation of the proposal. The analysis of the information compares the results using the Wilcoxon signed rank statistical test to establish the relationship between the pedagogical proposal and the change in cognitive abilities. The results indicate changes in the profiles of cognitive abilities associated with the participation of children in the pedagogical proposal. It is concluded that the teaching of science from preschool, by strengthening cognitive skills, favors the development of scientific thinking.

**Keywords:** science, thinking, skills, pedagogical research, childhood.

\* En este artículo se presentan los resultados de la investigación "Una propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias en el nivel de preescolar", desarrollada en la institución educativa departamental del Magdalena Cerro Blanco, en el marco del convenio de la Universidad del Magdalena y la Secretaría Departamental del Magdalena, en el periodo de enero de 2017 a abril de 2019, como opción de grado para optar al título de magister en Educación en la Universidad del Magdalena por parte de una de las autoras.

1 Magister en Educación, Universidad del Magdalena. Licenciada en educación preescolar, Universidad del Magdalena. Correo electrónico: [ingrojasmer1984@gmail.com](mailto:ingrojasmer1984@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4631-5297>.

2 Doctorado en Psicología, Universidad Del Valle. Magister, Universidad Externado de Colombia. Psicóloga, Universidad Metropolitana. Correo electrónico: [elda.cerchiaro@gmail.com](mailto:elda.cerchiaro@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6440-4659>.



## Introducción

Pensar es una actividad propiamente humana (Rodríguez, 2011). Partiendo de esta premisa, se puede afirmar que el ser humano, a diferencia de los animales, piensa cuando realiza actividades que involucran el aprendizaje, la toma de decisiones y la solución de problemas. Las anteriores son actividades cognitivas que se constituyen en un objetivo de primer orden en la educación de la primera infancia para el desarrollo del pensamiento científico. De allí que se considere fundamental su promoción en los primeros años de vida, por el impacto que produciría en la vida escolar de niños y jóvenes.

En ese contexto, la dificultad de la enseñanza de las ciencias se convierte hoy día en un reto para la educación y tratarla desde los primeros años de escolaridad es una prioridad. Históricamente, el educar en ciencias se ha apoyado en la idea tradicional de una enseñanza basada en la exposición y transmisión de contenidos, y desde el preescolar se ha constituido en un concepto vacío o desconocido, pues poco se trabaja o se fomenta en nuestras escuelas. Parece olvidarse que la ciencia no solamente facilita las condiciones de vida, sino que incluye aspectos como experimentar, observar, comprobar, estudiar fenómenos, relacionarse con lo científico, entre otras actividades, que favorecen el logro de aprendizajes desde el hacer, crear y conocer (Ausbubel *et al.*, 1983).

A su vez, resulta evidente encontrar en las escuelas rurales la insuficiente y limitada posibilidad de crear espacios en los que niños y niñas tengan la oportunidad de investigar y crear. Ello no permite dar respuesta a su necesidad de indagar, descubrir y pensar científicamente, pues se entiende que “el desarrollo de las ideas de los niños pequeños se construye a partir de la oportunidad de experiencias que se les brinden” (Harlen, 1998, p. 68). Pues, se parte de reconocer, como señala Gopnik (citada en Winerman, 2017) que los niños son aprendices inventivos que adquieren el conocimiento que necesitan a través del juego creativo y la observación del mundo que los rodea.

La presente investigación se centra en la manera como actualmente se aborda la enseñanza de las ciencias en el nivel de preescolar, caracterizada por: las limitadas estrategias escolares para enseñar

la ciencia, la ausencia de espacios donde los niños puedan crear e investigar, el débil aprovechamiento de su contexto, la poca credibilidad en las capacidades científicas de los niños, el desconocimiento del verdadero sentido de la educación científica como desarrollo del pensamiento científico desde la edad preescolar. Todo lo anterior pasando por alto la necesidad de trascender en el aporte que se les ofrece para que puedan lograr aprendizajes significativos en su proceso de formación.

Ante esta situación surge la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo desarrollar el pensamiento científico en niños de nivel preescolar a partir de una propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias en una institución educativa departamental? Se pretende estructurar un modelo que oriente la enseñanza de las ciencias desde el preescolar, como una experiencia pedagógica válida y significativa que puede ser aprovechada por otros docentes. Al mismo tiempo, se busca promover en los niños capacidades que les permitan ser sujetos curiosos, reflexivos y críticos, con disposición para indagar, experimentar y descubrir por cuenta propia.

Gracias a los aportes de disciplinas como las neurociencias, psicología del desarrollo, neuroeducación, entre otras, hoy día se reconoce la importancia que las experiencias tempranas en la infancia tienen en el desarrollo cerebral, motor, cognitivo, socio afectivo, comunicativo y lingüístico de los niños y niñas (Bick, 2015; Cypel, 2013; Torrado *et al.*, 2006). En ese contexto adquiere mayor importancia la educación preescolar, pues es cada vez más reconocida en todo el mundo (Yañez, 2013). La educación preescolar se constituye en un medio fundamental para el desarrollo humano de un país; por tanto, los esfuerzos que se hagan para promover el aprendizaje de las ciencias desde la primera infancia resultan una tarea inaplazable (De Zubiría, 2013).

En este mismo sentido, los aportes científicos sobre la promoción del pensamiento científico y habilidades cognitivas a partir de la enseñanza de las ciencias señalan la pertinencia de iniciar desde las primeras edades, con el fin de aprovechar la curiosidad, capacidad de asombro y el potencial que estos niños y niñas tienen para el aprendizaje,

ofreciéndoles espacios formativos que permitan potenciar sus capacidades cognitivas (Ausubel *et al.*, 1983; Piaget, 1969; Vigotsky, 1979). La presente investigación pretende avanzar en esta dirección a través de una propuesta pedagógica enfocada en promover el pensamiento científico en niños del nivel preescolar.

Se trata de un estudio mixto en el que se utilizó un diseño cuasiexperimental con un solo grupo, de tipo pretest-postest (Hernández *et al.*, 2006), con la cual se evaluaron las habilidades cognitivas de los niños participantes a partir de la escala de desarrollo Merrill-Palmer (MP-R) de Roid y Sampers (2004), antes y después de la aplicación de la propuesta pedagógica. La información que ofrece la escala sobre cada niño es complementada con datos cualitativos recogidos mediante diarios de campo que permiten reconstruir cada experiencia de las actividades pedagógicas desarrolladas con los niños. El análisis de toda esta información permitió identificar cuáles son las condiciones (individuales, pedagógicas, didácticas y contextuales) que favorecen el desarrollo del pensamiento científico en niños preescolares en la escuela que ha sido escenario de la investigación.

### Diseño y desarrollo metodológico

El presente estudio se enmarca en el paradigma empírico-analítico, desde el cual se asume una postura pragmática que acoge la observación, medición y verificación del fenómeno a estudiar como herramientas que conducen a la caracterización de condiciones a partir de las cuales, en la realidad escolar estudiada, se puede promover el pensamiento científico en niños de nivel preescolar.

Se adopta una metodología de tipo mixto, en la que se realiza un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos con el fin de dar respuesta a la pregunta problema planteada (Hernández *et al.*, 2006). Esta metodología que, según Samper, (2013) se constituye como “el cruce de los enfoques”, permite aplicar procesos cuantitativos y cualitativos a los datos recolectados, los análisis efectuados y las explicaciones y conclusiones alcanzadas, con el fin de lograr una perspectiva más precisa del fenómeno estudiado. El enfoque mixto permite amplitud, mayor

profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de entendimiento de la problemática planteada (Creswell *et al.*, 2005; Teddlie y Tashakkori, 2003, citados en Hernández *et al.*, 2006).

Desde esta perspectiva, en la presente investigación la información cuantitativa se obtuvo a partir de los resultados de la aplicación de una prueba que evaluó habilidades cognitivas en los niños participantes, pues dio los insumos estadísticos necesarios que conducen a conclusiones relevantes del estudio. Estos datos se complementan con la información cualitativa derivada del uso de la observación mediante diarios de campo y filmaciones, tanto como un medio fiable para registrar y reconstruir la experiencia de las actividades pedagógicas desarrolladas con los niños, en términos de las interacciones, verbalizaciones, expresiones emocionales, actitudes, motivación, etc., así como indicadores de su participación.

En esta investigación se utilizó un diseño cuasi experimental de un solo grupo, con mediciones pretest y postest, mediante una evaluación de habilidades cognitivas de los niños participantes en el estudio, antes y después de la implementación de una propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias. Este diseño permite establecer los cambios que se producen en las habilidades cognitivas de los niños después del desarrollo de la propuesta pedagógica, los cuales se asocian con su participación en las actividades desarrolladas. Dados los alcances del estudio no se efectuó control de variables extrañas; sin embargo, se estableció como medida de control que el desarrollo de las actividades pedagógicas con los niños se hiciera únicamente en las clases de ciencias, de manera que los niños estuviesen expuestos a esta metodología de enseñanza nueva para ellos solamente en ese espacio curricular.

La propuesta pedagógica denominada “Pequeños exploradores de la ciencia” se desarrolló en tres meses durante los cuales se realizaron 16 actividades, con una intensidad de una hora aproximadamente por cada una. En ella participaron la totalidad de niños matriculados en el nivel de preescolar de la institución educativa. Se realizaron observaciones de cada actividad por medio de filmaciones y diarios de campo, los

cuales permitieron reconstruir los momentos más importantes para los niños de las experiencias científicas.

En el presente trabajo, en lo fundamental, se estudian dos variables (tabla 1): 1) la propuesta denominada “Pequeños exploradores de la ciencia”, para la enseñanza de ciencias en niños de nivel preescolar, como medio para potenciar su pensamiento científico; y 2) las habilidades

cognitivas evaluadas a través de la escala cognitiva de las escalas de desarrollo Merrill-Palmer (MP-R) (Roid y Sampers, 2004). Se exploró la relación entre estas dos variables, en tanto la propuesta pedagógica fue la variable independiente, es decir, como “causa supuesta de la variable dependiente” (Kerlinger y Lee, 2002, p. 42), esto es, del cambio en las puntuaciones de las habilidades cognitivas de los niños.

**Tabla 1.** Operacionalización de las variables

Variable	Operacionalización	Indicador	Instrumento
Propuesta pedagógica “Pequeños exploradores de la ciencia” para la enseñanza de las ciencias en el nivel preescolar.	Es un conjunto de experimentos y estrategias lúdicas que tienen como fundamento las orientaciones conceptuales del Ministerio de Educación Nacional sobre el desarrollo de las competencias científicas en niños de nivel preescolar y la metodología de Scientific Thinking: Step by Step (Pensamiento científico: paso a paso) (Booth, 2017). Se compone de 16 actividades que se estructuran sobre los siguientes pasos: Primer paso: observar. Mirar de cerca, notar desde diferentes puntos de vista y esperar sin mucho “hacer”. Segundo paso: comparar. Hacer comparaciones para ir más allá de decir lo que notaron acerca de algo y comenzar a expresar relaciones entre las cosas. Tercer paso: ordenar y organizar. Agrupar cosas por rasgos reconocibles. Los niños emparejan, agrupan y organizan materiales de muchas maneras diferentes. Cuarto paso: predecir. Cuestionamiento y especulación; basado en el conocimiento previo derivado de los tres primeros pasos. Quinto paso: experimentar. Los niños prueban sus predicciones y sus ideas. Sexto paso: evaluar. Los niños comunican los resultados de sus experimentos a otros, tomando su experiencia concreta, verbalizándola y representando la información. Séptimo paso: aplicar. Aplicar los conocimientos obtenidos del experimento a un campo más amplio de experiencia.	Interacciones, verbalizaciones, expresiones emocionales, actitudes y motivación de los niños manifestados durante su participación en las actividades.	Diarios de campo y filmaciones.
Habilidades cognitivas	Razonamiento deductivo e inductivo, formación de categorías/emparejamiento, comprensión de analogías y relaciones, comprensión de conceptos (todo/parte; igual/diferente), manejo de la información secuencial, reconocimiento de patrones, utilización del conocimiento contextual, rastreo/búsqueda visual, manejo de las interferencias, memoria de trabajo y atención selectiva y dividida.	Puntuaciones obtenidas en la escala cognitiva antes y después del desarrollo de la propuesta pedagógica.	Escalas de desarrollo Merrill-Palmer (MP-R) (Roid y Sampers, 2004).

**Fuente:** elaboración propia.

La población hacia la cual se enfocó esta investigación estuvo constituida por la totalidad de niñas y niños del nivel preescolar de una institución educativa departamental de la zona bananera en el departamento del Magdalena. Por su parte, la muestra se conformó inicialmente por 18 escolares (13 niñas y cinco niños) matriculados en el nivel preescolar de la sede Concepción, con edades comprendidas entre tres y seis años (edad promedio 4,9). Cuatro de estos niños abandonaron la escuela por factores no asociados a este proceso, tales como poco compromiso y esfuerzo por parte de los padres de familia y escasa motivación del alumno para asistir a clases. A estos se suman otros factores sociales como el traslado de domicilio por las condiciones de vida o por trabajo.

La selección de los niños y niñas se hizo atendiendo a los siguientes criterios:

- Estudiantes matriculados en el nivel de preescolar, jornada de la mañana en una institución educativa departamental de la zona bananera del departamento del Magdalena.
- Con edades entre tres y seis años.
- Participación autorizada por el padre, madre o acudiente responsable del niño o niña.
- Asistencia regular y puntual a la escuela.

Cabe aclarar que el padre, madre o adulto responsable de los niños y niñas, de manera libre y voluntaria firmó un acta de consentimiento informado en la cual se autorizó la participación de sus acudidos para ser filmados, fotografiados y entrevistados durante el desarrollo de la investigación.

Como técnica para la recolección de datos se utilizó una evaluación tipo test en dos momentos: una previa a la intervención (pretest) consistente en la implementación de una propuesta pedagógica y otra posterior (postest) para registrar cambios en la variable habilidades cognitivas que pudieran asociarse con la intervención realizada. Además, se usó la observación para registrar el desarrollo de las actividades contempladas en la propuesta pedagógica, de acuerdo con las exigencias que supone la complejidad de cada experiencia.

Las escalas de desarrollo Merrill-Palmer (MP-R) (Roid y Sampers, 2004) fueron utilizadas como

instrumento cuya finalidad es la evaluación global del desarrollo infantil, a través de la exploración de cinco grandes áreas del desarrollo del niño: cognición, motricidad, lenguaje y comunicación, conducta adaptativa y desarrollo socioemocional. Esta batería de pruebas es de aplicación individual, para niños de 0:1 a 6:6 años, en este caso se aplicó a niños entre tres y seis años, que plantea actividades y tareas muy participativas y atractivas, con escasas demandas de lenguaje expresivo y la utilización de juguetes, láminas con coloridas ilustraciones o la imitación de ciertos movimientos realizados por parte del examinador, lo que permite captar y mantener la atención incluso de los niños más pequeños. Su aplicación se realizó en las instalaciones de la institución educativa durante la jornada escolar, para lo cual se requirió de 30 a 40 minutos por sesión.

Las escalas MP-R permiten hacer interpretaciones tanto cuantitativas como cualitativas a partir de los resultados de las estimaciones de capacidad en puntuaciones típicas o en las puntuaciones de desarrollo, basadas en el modelo de Rasch que establece la probabilidad de respuesta del niño ante un ítem en términos de la diferencia entre la medida de rango del niño y la medida del ítem utilizado. Se utilizan las MP-R en su adaptación española (Arribas y Pereña, 2011) cuya tipificación se hizo con una muestra representativa de la población infantil española de 0:1 a 6:6 años compuesta por 968 niños procedentes de diversas regiones. Los parámetros construidos a partir de esta muestra de niños españoles ofrecen puntuaciones típicas, percentiles, puntuaciones de desarrollo y edades equivalentes (Roid y Sampers, 2004). Por las bondades que ofrece, las MP-R son utilizadas en la detección de trastornos del desarrollo (Alcantud *et al.*, 2015; Alonso, 2014; Rico, 2013). En el contexto latinoamericano estas escalas han sido utilizadas para la evaluación del desarrollo con población hispanohablante en países como Ecuador y Colombia (Jácome-Vera, 2016; Monsalve *et al.*, 2015). Para validar el uso del instrumento con la población a la que pertenecen los participantes de esta investigación, se realizó un estudio piloto con una muestra de 28 niños del mismo rango de edad de la muestra, pertenecientes a otra escuela pública ubicada en el mismo sector, la cual arrojó valores

satisfactorios, con un alfa de Cronbach 0,852 con todas las variables de la prueba.

De acuerdo con el objeto de la presente investigación, se aplica únicamente la escala cognitiva (C) para evaluar el desarrollo de las habilidades cognitivas del niño, las cuales incluyen específicamente la cognición, la motricidad fina y el lenguaje receptivo; y, a su vez, arroja las siguientes puntuaciones: índice global (IG), cognición (C), motricidad fina (MF) y lenguaje receptivo (LR). También incluye tres escalas complementarias: memoria (M), velocidad de procesamiento (V) y coordinación visomotora (VM). Las escalas de la batería cognitiva tienen una fiabilidad adecuada superior a 0,85 en casi todas las escalas, y se pueden expresar en puntuaciones con una media de 100 y una desviación típica de 15 (Roid y Sampers, 2004, p. 21). Los resultados obtenidos serán presentados más adelante. Como se ha señalado, después de la evaluación pretest se implementó la propuesta pedagógica “Pequeños exploradores de la ciencia” la cual se basa en el diagnóstico previo realizado a los niños durante las primeras semanas de ingreso a la escuela. Una semana después de dar por finalizadas las actividades de la propuesta pedagógica se realizó la evaluación post-test a los niños, bajo las mismas condiciones en las cuales se efectuó el pretest.

### Propuesta pedagógica: “Pequeños exploradores de la ciencia”

Esta propuesta tuvo como objetivo promover el pensamiento científico en niños del nivel preescolar en una institución educativa departamental de la zona bananera del departamento del Magdalena, como parte del currículo de la educación preescolar para la enseñanza de las ciencias. Se construyó a partir de situaciones de enseñanza contextualizadas, estrategias divertidas y significativas (adecuadas a las necesidades del niño) que son planteadas como problemas, desafíos o preguntas para permitir al infante buscar respuestas y elaborar explicaciones. La propuesta se estructuró a partir de 12 actividades y se desarrolló en dos meses, dependiendo los procesos de los niños; para ello, se estimó una temporalidad de 22 semanas con una intensidad horaria de 60 minutos en una jornada académica de 8:00 a 11:30 a.m. Las diferentes actividades contempladas

en la propuesta se desarrollaron no solo en los espacios del aula de preescolar, sino que se requirió la adecuación y el uso de otros espacios físicos (dentro y fuera de la institución) con el propósito de acercar a los infantes a la exploración y reconocimiento de su entorno que hace posible la observación, formulación de preguntas, hipótesis y realización de inferencias; todos procesos cognitivos ligados al pensamiento científico.

Fue necesario describir y caracterizar las denominadas *habilidades científicas o cognitivas*, también llamadas *habilidades del proceso científico*, *habilidades básicas para investigar* o habilidades presentes en la mayoría de situaciones que conllevan a la formación científica como finalidad educativa. Puche-Navarro (2005b) propone los siguientes procesos cognitivos como herramientas o habilidades que están en la base del pensamiento científico: la clasificación, la planeación, la formulación de hipótesis, la inferencia y la experimentación.

La clasificación es una operación fundamental del pensamiento científico. Esta habilidad permite a los niños establecer diferentes tipos de criterios de diferencias y semejanzas (Puche-Navarro, 2005a), a partir de los cuales pueden organizar o sistematizar el conocimiento y la información que tienen de los fenómenos u objetos de su entorno. En otras palabras, la clasificación es la base para pensar científicamente, en tanto que los niños cuando sistematizan la información; en primer lugar, realizan sus propias colecciones o grupos y después establecen cualidades comunes de igualdad y semejanza entre los miembros de un grupo y, según esto, establecen clases o categorías de esos objetos (Puche-Navarro, 2005b).

La experimentación se refiere al proceso por el cual la teoría se vincula a la realidad por medio de la práctica; es probar y examinar una cosa o situación tantas veces que se permita descubrir, comprobar o demostrar hipótesis previas. Es así como los resultados de las comprobaciones van a determinar la decisión de mantener o rechazar dichas hipótesis. La experimentación es una herramienta por excelencia, la cual está estructurada por procedimientos y actividades que permiten obtener respuestas a los problemas planteados (Puche-Navarro y Ordóñez, 2003).

La formulación de hipótesis, muy ligada a la experimentación, está relacionada con el hecho de formular preguntas, conjeturas, dudas y alternativas sobre la realidad considerada como hipótesis (Puche-Navarro, 2005a). Cuando el niño formula una hipótesis trata de representar su entendimiento ante las situaciones e ideas que enfrenta en la resolución de un problema que enfrenta. Según Karmiloff-Smith (1992), se trata de representaciones mentales de la manera como se entienden las situaciones y las ideas que tienen las personas para poder resolverlas.

En cuanto a la inferencia, desde antes de los dos años de edad los niños se muestran capaces de extraer inferencias de eventos que ocurren en situaciones cotidianas, en las cuales hacen uso de objetos que le plantean un problema a resolver (Cerchiaro, 2014). De acuerdo con Puche-Navarro (2005a), al inferir el niño hace conjeturas, establece relaciones entre la evidencia e hipótesis y busca soluciones hipotéticas a la problemática; de manera que los niños pueden extraer conclusiones sobre algo que no es directamente observable, a partir de información que ya se ha obtenido. La inferencia conduce a los niños a ir más allá de la información dada sobre un fenómeno que ellos desean comprender; de esta manera amplían su conocimiento, ejercitan sus habilidades de indagación, hacen búsquedas sistemáticas, analizan la información y organizan sus ideas en la generación de soluciones y de explicaciones en distintos contextos.

La planificación alude a la capacidad del niño para establecer un orden y una secuencia en las acciones de anticipación y previsión para conseguir un fin, así como prever y anticipar estrategias a estas acciones, permitiendo la posibilidad de repensar una situación propuesta. Para Puche-Navarro *et al.* “la Planificación es el proceso de generación de representaciones (posiblemente parciales) del comportamiento futuro antes de utilizar estas representaciones o planes para restringir o controlar dicho comportamiento” (2001, p. 34). En los

niños la planificación se evidencia con acciones para conseguir un fin y con la corrección de las estrategias para manejar un problema en su totalidad (Guevara y Puche-Navarro, 2015).

Se puede afirmar que el pensamiento científico desde el preescolar, como lo menciona Vázquez (2014), ofrece múltiples ventajas en la vida diaria y en la formación del niño como persona, dado que el razonamiento y la lógica le ayudarán a responder ante los problemas, adaptarse a nuevas situaciones y solucionar retos. Puche-Navarro (2005a y 2005b) cuestiona la concepción que se tiene en la búsqueda de las condiciones que evoquen el funcionamiento de las capacidades tempranas de los niños como requisito importante en el trabajo del docente. Para poner al descubierto las capacidades cognitivas de los niños, esta autora propone lo siguiente: “Lo ideal es observar al niño utilizar las potencialidades descubiertas y adecuar sus propias situaciones, en este nivel observar al niño en su hábitat natural es absolutamente fundamental” (Puche-Navarro, 2005a, p. 44)

El niño pequeño procede de modo similar al científico que construye teorías acerca del mundo, formula y prueba hipótesis frente a la realidad que observa y trata de comprender (Karmiloff-Smith e Inhelder, 1974). Este planteamiento sirve de fundamento a la propuesta pedagógica “Pequeños exploradores de la ciencia”, que se estructura mediante un plan de aula en el cual las ciencias naturales y el desarrollo del pensamiento científico del niño ocupan un lugar importante a través del estudio de la naturaleza, de los seres que la habitan, de las relaciones entre ellos, así como de la comprensión de los fenómenos que ocurren en ella, sus causas y sus consecuencias. Los fundamentos conceptuales que contempla la propuesta se relacionan en la figura 1.

En la tabla 2 se presentan los componentes de la propuesta pedagógica “Pequeños exploradores de la ciencia” y en la tabla 3 las experiencias didácticas desarrolladas.

**Tabla 2.** Componentes de la propuesta pedagógica “Pequeños exploradores de la ciencia”

Experiencia n.º	Nombre de la experiencia				
<b>Objetivo</b>	Que va a aprender el estudiante a través de la experiencia.				
<b>Derechos básicos de aprendizaje</b>	Conjunto de aprendizajes estructurantes que construyen las niñas y los niños a través de las interacciones que establecen con el mundo, con los otros y consigo mismos, por medio de experiencias y ambientes pedagógicos en los que está presente el juego, las expresiones artísticas, la exploración del medio y la literatura.				
<b>Evidencias de aprendizaje</b>	Muestran posibles manifestaciones del aprendizaje y un ejemplo que ilustra situaciones en las que estos se hacen visibles.				
<b>Materiales</b>	Los implementos utilizados están relacionados con su contexto y se describen de forma particular en cada una de las actividades.				
<b>Habilidad cognitiva/ procedimiento</b>	<b>Formular preguntas</b>	<b>Plantear hipótesis</b>	<b>Buscar evidencias, analizar y trabajar en equipo</b>	<b>Comunicar</b>	<b>Compromiso</b>
	<p><i>Observar</i> Este es el proceso de mirar de cerca, notar desde diferentes puntos de vista y silenciosamente observar y esperar sin mucho “hacer”. <i>Comparar</i> Hacer comparaciones exhorta a los niños a ir más allá de decir lo que notaron acerca de algo y comenzar a expresar relaciones entre las cosas. Se establecen las preguntas generadoras, reflexivas y orientadoras.</p>	<p><i>Ordenar, Organizar y predecir.</i> Es el proceso de agrupar cosas por rasgos reconocibles. Los niños emparejan, agrupan y organizan materiales de muchas maneras diferentes. Es el proceso de cuestionamiento y especulación, basado en el conocimiento previo adquirido en los tres primeros pasos. Los niños mejoran en la predicción a través de la experiencia.</p>	<p><i>Experimento</i> Esto es cuando los niños prueban sus predicciones y sus ideas. La clave de este paso es proporcionar gran variedad de diferentes materiales y tiempo para explorar. Se mencionan los materiales que se van a utilizar. Se indican las normas de seguridad para realizar el experimento. Se explican los pasos a seguir durante el desarrollo del experimento.</p>	<p><i>Evaluar</i> Los niños comunican los resultados de sus experimentos con otros, tomando su experiencia concreta, verbalizándola y representando la información de forma abstracta con gráficos, dibujos, gráficos y libros de campo. <i>Aplicar</i> Este paso implica la aplicación de los conocimientos adquiridos en el experimento a un campo más amplio de la experiencia, alentando a los niños a extender el alcance de sus experimentos, probarlos de nuevo con nuevos materiales y ver si su comprensión es coherente.</p>	<p>Este es el momento en el que se proporciona al niño la posibilidad de ampliar y afianzar lo aprendido mediante las actividades <b>extracurriculares.</b></p>

Fuente: elaboración propia.



Figura 1. Fundamentos conceptuales de la propuesta.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Experiencias didácticas para “Pequeños exploradores de la ciencia”

Experiencias didácticas desarrolladas
1. Descubriendo colores
2. Mi amiga la planta
3. Cambio el color de las flores
4. Juguemos a las adivinanzas con los vegetales
5. Ciclo de vida de los animales
6. ¡Vamos hacer un delicioso pincho con productos de origen animal!
7. ¿Blando o duro?
8. ¿Qué le pasó al huevo?
9. Descubrimiento de mi amiga la gota
10. Conozcamos los estados del agua
11. Juguemos con la luz y la sombra
12. ¿Flotas o te hunde?
13. ¿Qué cae más rápido? La ley de gravedad

Fuente: elaboración propia.

88

## Resultados

El análisis descriptivo de los resultados cuantitativos, tanto del pretest como del postest, está sujeto a la metodología de conglomerados jerárquicos (*clúster*). Esta es definida por Pérez (2008) como una

técnica multivariante descriptiva y no inferencial, cuyo fin es agrupar o clasificar elementos mediante la formación de grupos o conglomerados (*clúster*). Esta dinámica posibilita la creación de subgrupos entre datos que comparten características similares, los cuales se siguen aglomerando en grupos cada vez más grandes; de ahí el nombre de jerárquico (Pérez, 2008). Para realizar este análisis se utilizaron las puntuaciones típicas de cada niño obtenidas en cada variable evaluada. El criterio para determinar la etapa en la que se configuran los grupos es que cada niño analizado pertenezca, según sus resultados, a un grupo de niños con puntuaciones semejantes.

Esta técnica permite comparar los cambios ocurridos en una de las variables del estudio, a través de las mediciones realizadas de las habilidades cognitivas de los niños de nivel preescolar mediante las escalas Merrill-Palmer (MP-R), las cuales fueron: cognición, motricidad fina, lenguaje receptivo, memoria, velocidad de procesamiento y coordinación visomotora.

En el análisis de los resultados, en primera instancia, se aplicó la prueba Wilcoxon para comparar los resultados de cada variable tanto en pretest como en postest. En la tabla 4 se muestran los valores Z y el nivel de significancia arrojados por esta prueba.



**Tabla 4.** Valores Z y nivel de significancia de la prueba de Wilcoxon

Z	Índice Global	Cognición	Motricidad fina	Lenguaje receptivo	Memoria	Velocidad de procesamiento	Coord. visomotora
	-3,296	-2,972	-1,992	-2,922	-2,417	-,384	-2,489
Sig. asintótica (bilateral)	,001*	,003*	,046*	,003*	,016*	,701	,013*

\*P<0.05

Fuente: elaboración propia.

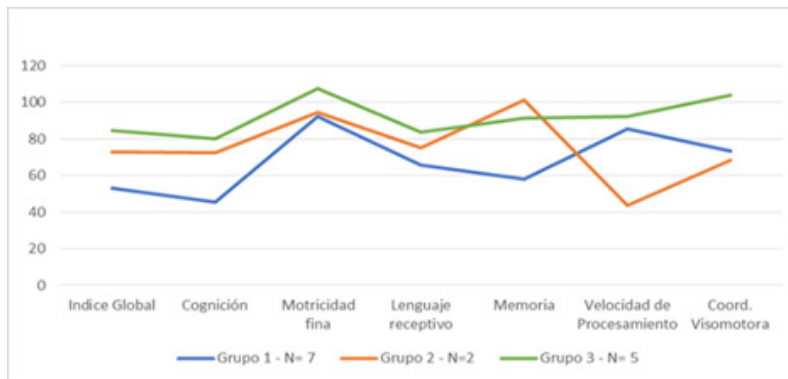
La comparación de resultados de la muestra de estudio mediante Wilcoxon demuestra que existen diferencias significativas entre el pretest y postest en cuanto al índice global (P=0,001), la cual es una medida general del desarrollo del niño que abarca la cognición, el lenguaje y la motricidad fina. También, existen diferencias significativas entre las variables de cognición (P<0,05), motricidad fina (P<0,05), lenguaje receptivo (P<0,05), memoria (P<0,05) y coordinación visomotora (P<0,05); esto indica variaciones entre los resultados del pretest y postest en las variables mencionadas. Por otro lado, la velocidad de procesamiento en la muestra del estudio no presenta diferencias significativas en las dos mediciones realizadas.

En términos generales, se evidencian cambios en el número y tamaño de los grupos conformados mediante la metodología de análisis de clústeres en la muestra de estudio, configurándose así tres grupos en el pretest y dos grupos en el postest. En el pretest existen dos grupos que contienen la mayoría de los niños

de la muestra, y uno más pequeño en el cual se agrupan solo dos niños. En el postest se conforma un gran grupo con 10 niños y uno más reducido integrado por cuatro niños. Lo que esto indica es que los resultados de los niños de cada grupo son más parecidos en el pretest, mientras que en postest tienden a ser más variables. Para comprender estos resultados es necesario obtener las puntuaciones de los conglomerados y compararlos entre sí para determinar los cambios producidos antes y después de la intervención.

Las puntuaciones típicas de los niños de cada grupo fueron promediadas para obtener perfiles grupales que permitieran detallar las diferencias de resultados entre las agrupaciones conformadas. Ya que se emplearon las puntuaciones típicas para construir los perfiles grupales, se mantuvo entonces la media (M= 100) y la desviación típica (Dt= 15) planteadas en las escalas de desarrollo Merrill-Palmer-R (MP-R). A continuación, se presentan las gráficas que detallan los perfiles grupales conformados en el Pretest y Postest.

89



**Figura 2.** Clústeres que muestran perfiles grupales en el pretest.

Fuente: elaboración propia.

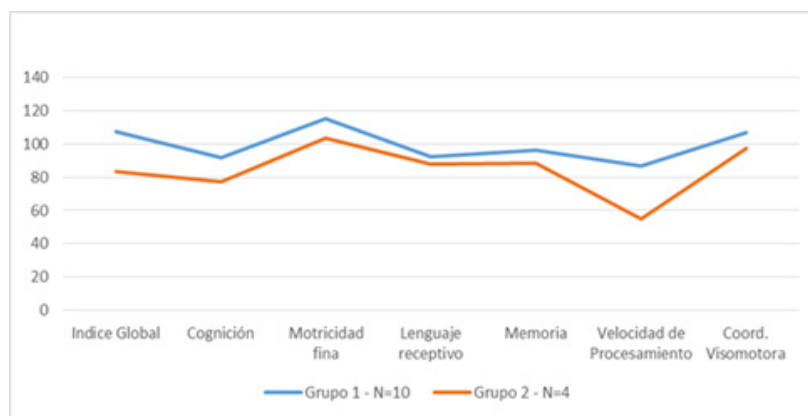


Figura 3. Clústeres que muestran perfiles grupales en el post-test.

Fuente: elaboración propia.

90

Como se observa en la figura 2, en el pretest el grupo 1, donde se encuentra la mayoría de niños (N=7; 50%), hay en todas las variables evaluadas puntuaciones por debajo de la media. En esta misma medición, el grupo 3 (N=5; 35,7%) obtuvo los mejores resultados de toda la muestra (a excepción de la variable memoria), encontrándose la mayoría de sus puntuaciones cercanas a la media y sobrepasando esta medida en motricidad fina y velocidad de procesamiento. Los niños del grupo 2 (N=2; 14,3%) también alcanzaron, en la mayoría de las variables evaluadas, puntuaciones cercanas a la media, aunque más bajas que las obtenidas por el grupo 3. Estos últimos niños obtuvieron las mayores puntuaciones de toda la muestra en los ítems que evaluaban memoria; no obstante, también tuvieron el más bajo desempeño en velocidad de procesamiento.

En general, en los resultados del pretest conseguidos por todos los niños de la muestra se registran puntuaciones por debajo de la media en la mayoría de las variables consideradas en este estudio. Las puntuaciones más bajas se encuentran en el área de cognición y las más altas fueron alcanzadas en motricidad fina.

Los resultados del postest indican una mejora considerable en las puntuaciones de los niños en relación con el pretest. Los dos grupos muestran un desempeño que los ubica muy cerca de la media estandarizada. El grupo 1 (N=10), el cual recoge al 71,4% de los niños de la muestra de estudio es el que alcanza las mejores puntuaciones. En este

caso, los puntajes del índice global sobrepasan la media, al igual que los de motricidad fina y coordinación visomotora. El grupo 2 (N=4), que representa el 29,6% de la muestra, también obtuvo en el postest resultados cercanos a la media en la mayoría de las variables evaluadas; a excepción de velocidad de procesamiento y cognición, donde se evidencian los resultados más bajos.

Aunque los resultados de los niños participantes en los dos grupos del clúster, durante el postest, indican que los desempeños más bajos fueron obtenidos en los ítems que miden la cognición y la velocidad de procesamiento, tal y como se evidencia en el pretest, se atestigua una mejora considerable en esta última medición, respaldada en un aumento en las puntuaciones alcanzadas en estas dos variables mencionadas. Esta mejora se puede apreciar con mayor claridad en el área de cognición, la cual demostró cambios significativos entre pretest y postest a partir del análisis arrojado por la prueba estadística Wilcoxon. No obstante, el aumento en los puntajes alcanzados por los niños durante el postest (en velocidad de procesamiento) no fueron suficientes para que se determinen cambios estadísticamente significativos mediante Wilcoxon.

Se encuentran diferencias que acreditan cambios en los resultados obtenidos por los niños en el pretest y postest. Uno de estos cambios es la desaparición de uno de los tres grupos conformado en el pretest para dar lugar a la configuración de solo dos grupos en el postest (figura 4). El grupo 1, constituido en su mayoría por los niños que se encontraban en

los grupos 1 y 2 del pretest; y el grupo 2, que duplica en número al grupo 3 del pretest.

Vale la pena recordar que cada grupo conformado da cuenta de un perfil con respecto a las habilidades cognitivas evaluadas, que guarda relación con el nivel de desarrollo alcanzado por los niños. Los resultados del postest indican que hubo un cambio en estos perfiles. Esto podría significar, de acuerdo con inferencias lógicas, que los niños no solo mejoraron su rendimiento en las distintas pruebas realizadas, sino que la intervención en la que participaron disminuyó las diferencias entre ellos en relación con las habilidades cognitivas evaluadas. Sin embargo, ante la falta de un grupo control que permitiera comparar la manifestación de estos cambios no es posible confirmar una relación causal entre las variables estudiadas que justifiquen los cambios operados.

Se recomienda en futuras investigaciones incorporar en el diseño un grupo control que permita hacer más evidente el papel de la variable independiente sobre la variable dependiente. Para que, de esta manera, pueda darse mayor validez al cambio en las habilidades cognitivas de los niños como efecto de su participación en la propuesta pedagógica desarrollada.

Después de revisar los resultados cuantitativos de la evaluación pretest y postest, se hace necesario presentar los datos que a nivel cualitativo se desprenden de la observación realizada durante la implementación de la propuesta pedagógica. El análisis que se deriva de estas observaciones destaca los siguientes aspectos: la actitud y respuesta de los niños y niñas a las experiencias propuestas, las habilidades científicas trabajadas y las fortalezas y debilidades de la propuesta.

### Actitudes e implicación del alumnado

En cada una de las experiencias los niños, en su mayoría, se mostraron muy interesados y participativos; se comprometieron con la experiencia, realizándola desde principio a fin. En general, mostraron una actitud positiva, ya que las diferentes experiencias se ajustaron a su nivel cognitivo e intereses propios de su edad cronológica, lo que les permitió involucrarse favorablemente. Cabe resaltar

que mediante las estrategias didácticas basadas en el juego se les brindó la oportunidad de realizar experimentos con materiales y elementos cercanos a ellos, ya que estaban relacionados con su vida cotidiana. Esta actitud positiva de los niños y niñas se hizo evidente en su disposición de participar de manera voluntaria, en el compromiso con la tarea asociado a la permanencia en el marco de las acciones propuestas y, finalmente, en el seguimiento de instrucciones por parte de cada uno de ellos; todo ello garantizó la completa aplicación de cada una de las experiencias de la propuesta pedagógica.

### Habilidades científicas trabajadas

Las experiencias realizadas con los niños, en general, propiciaban el despliegue de habilidades científicas como la clasificación, la experimentación, la inferencia, la planeación y la formulación de hipótesis atendiendo a las demandas cognitivas planteadas. Cabe aclarar que de estas habilidades unas eran requeridas en mayor medida que otras, dependiendo de la experiencia propuesta.

### Fortalezas y debilidades de la propuesta pedagógica

En cuanto a los aspectos que funcionaron adecuadamente en el marco de la propuesta se plantean en primer lugar los espacios seleccionados para el desarrollo de las experiencias, los cuales permitieron mantener un adecuado nivel de curiosidad en los niños y la indagación necesarios para llevar a cabo todas las experiencias de manipulación y experimentación con materiales de su medio. Los terrenos que rodean la escuela se convirtieron en lugares de exploración, en los que se disponía de diferentes muestras (plantas, animales, rocas) para ser observadas y analizadas.

En segundo lugar, llama la atención el asombro y la disposición que la mayoría de los niños y niñas mostró al participar en cada una de las experiencias propuestas; saber que cada una permitía explorar lúdicamente sus habilidades científicas fue enriquecedor. La combinación de colores, la formación de las nubes, la germinación de una semilla, la creación de material viscoso, el cambio de color de los pétalos de las flores, la sesión de

adivanzas sobre las frutas, aprovechamiento de su contexto para que los niños y niñas explicaran el significado que tiene experimentar con el aire y con el agua, entre otras, fueron experiencias que pusieron de manifiesto emociones, motivación y dinamismo por parte de los niños. Cada cual posibilitó el despliegue cognitivo a partir de la estructuración de nuevos conocimientos asociados con la ciencia, puesto que los niños y niñas hacían conjeturas acerca de lo observado, elaboraban predicciones en torno a lo que podría pasar, mientras cuidaban su trabajo teniendo en cuenta los detalles para que sucediera lo que se esperaba o lo que ellos esperaban; algunos estuvieron muy cercanos a la realidad, se apoyaban entre pares, incluso se complementaban en las ideas. Algunos escuchaban el aporte de sus compañeros y, en particular, generaban explicaciones puntuales, por ejemplo, explicaciones acerca de la formación de las nubes.

Como aspectos a mejorar en futuras experiencias pedagógicas de esta naturaleza la observación del proceso mostró que los niños están poco familiarizados con este tipo de experiencias, por lo que en ocasiones su comportamiento fue inadecuado (por ejemplo, todos querían hacer el experimento, entre ellos se peleaban las cosas, no permitían que todos observaran). Se hace necesario, entonces, incorporar este tipo de experiencias al currículo y hacer de ellas una práctica cotidiana y sistemática, en el marco de normas de conducta claras, las cuales crean un clima apropiado y agradable para trabajar los experimentos. Otra tarea inaplazable es la adecuación en el aula de un rincón con múltiples materiales para despertar en ellos la capacidad de descubrir y experimentar por sí solos, con la guía apropiada del maestro, como se propuso en el marco de esta propuesta.

Ligado a lo anterior, el tiempo establecido para el desarrollo de la propuesta pedagógica es un aspecto fundamental a tener en cuenta. Atendiendo a factores externos (como protestas sindicales y cambios en el calendario académico) fue necesario priorizar las experiencias y de un total de 16 experiencias se decidió aplicar solo 12, optimizando el tiempo lo máximo posible. La inasistencia de algunos de los niños participantes es otro aspecto que se estima debe ser mejorado.

Partiendo de las anteriores descripciones, se puede colegir que la aplicación de una estructura metodológica basada en aportes de autores como Piaget (1999), Puche-Navarro (2005a), Booth (2017) y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2004, 2014) posibilitó la creación de condiciones que favorecen el pensamiento científico en los niños al potenciar habilidades como la formulación de preguntas, el planteamiento de hipótesis o conjeturas acerca de lo que observan, la experimentación, la búsqueda y clasificación de evidencias, entre otras.

Asimismo, puede afirmarse que la presente propuesta pedagógica propició la formulación y desarrollo de experiencias ajustadas a los niños de preescolar. En esta se privilegió la utilización del dibujo como un medio para acceder a la manera cómo piensan, expresan lo que entienden y sienten acerca del mundo en que viven.

Se demuestra el valor pedagógico de la estrategia didáctica basada en el modelo de Booth (2017), en tanto que los pasos aplicados en el desarrollo de las experiencias científicas con los niños les permitió poner en juego habilidades científicas a partir de la observación de fenómenos o eventos que ocurren en el propio contexto. No obstante, en la aplicación de este modelo es necesario tener en cuenta algunos obstáculos que se presentaron asociados a la escasa familiarización de los niños con este tipo de actividades que los llevaban a pensar y a comunicar sus ideas. Se requiere, entonces, continuar proponiéndoles situaciones en las que ellos puedan actuar, manipular y experimentar al tiempo que se aprovecha su curiosidad, lo cual garantizará un nuevo aprendizaje y la construcción de un conocimiento significativo.

## Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo general promover el desarrollo del pensamiento científico en niños de nivel preescolar mediante la propuesta pedagógica “Pequeños exploradores de la ciencia”, orientada a la enseñanza de las ciencias en una institución educativa departamental de la zona bananera, departamento del Magdalena. Las conclusiones que aquí se exponen dan cuenta de la caracterización de las condiciones (individuales,

pedagógicas, curriculares, didácticas y contextuales) que a la luz de los resultados obtenidos favorecen el desarrollo del pensamiento científico en el nivel de preescolar.

### Condiciones individuales

1. Los niños son capaces de hacer uso de habilidades propias del pensamiento científico.
2. Sobrepasan sus intuiciones, su sentido común y adaptan sus ideas a los hechos y acontecimientos partir de la observación de su entorno.
3. Los niños aprenden a partir de la experimentación, la observación y el seguimiento de patrones específicos, lo que les convierte en pequeños investigadores.
4. Sus experiencias reales derivadas de la interacción directa con los fenómenos o situaciones constituyen una fuente de información apropiada para construir sus propias justificaciones.
5. Los niños mostraron un cambio no solo en la manera como logran acercarse a un fenómeno o evento en términos cognitivos, sino también en su aproximación afectivo-motivacional.

Las condiciones individuales señaladas dan cuenta de “cómo aprenden los niños”, quienes, según Piaget e Inhelder (2007), actúan como “pequeños científicos” que en su interacción con el entorno buscan interpretar el mundo, siguiendo su propia lógica y formas de conocer, de acuerdo con patrones predecibles del desarrollo conforme van alcanzando la madurez. Lo cual lleva a pensar en la necesidad de una educación que parta del desarrollo de los niños, es decir, desde sus capacidades reales y necesidades de formación (Cerchiaro, 2019).

### Condiciones pedagógicas y didácticas

1. La enseñanza de las ciencias naturales en el nivel preescolar debe estar apoyada en estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de habilidades científicas (clasificación, experimentación, formulación de hipótesis, inferencias y planificación) a partir de experiencias científicas y lúdicas que fortalezcan la capacidad crítica, el razonamiento, la argumentación y la creatividad en el niño desde el preescolar.

2. Se valida el uso de actividades didácticas e incorporar un mayor número de situaciones u oportunidades para la adquisición de habilidades y destrezas relacionados con la ciencia.
3. Aplicar este modelo en actividades propias de otras áreas del currículo.
4. Se hizo evidente el que hacer del maestro como facilitador para el aprendizaje.
5. Se resalta la importancia de brindar en el nivel preescolar un mayor número de oportunidades o experiencias a través de las cuales los niños hagan un despliegue de sus habilidades científicas y la creación de espacios en donde la curiosidad, la exploración de objetos y la indagación desde su propio contexto resulte importante a la hora de fortalecer la capacidad crítica, el razonamiento, la argumentación y la creatividad en el niño desde el preescolar.

### Condiciones curriculares

1. La pertinencia de la estructura curricular diseñada depende del fortalecimiento de procesos básicos.
2. Las bases en un currículo desde la experiencia cobran sentido en cuanto los niños interactúan, exploran e indagan obedeciendo a sus propios intereses y preguntas, en sus propias maneras de comunicarse, en su sensibilidad y desde su propio contexto.
3. El papel del docente es el de constructor permanente de situaciones y ambientes que dan vida a las experiencias que los niños y las niñas viven. Además, las reconstruye, enriquece y reorganiza para generar nuevas acciones que posibilitan nuevos aprendizajes (Dewey, citado en Ministerio de Educación Nacional, 2017).
4. El desarrollo del pensamiento científico va a depender del fortalecimiento de procesos básicos como: la observación, la clasificación, la seriación, el uso de los números, la medición, la inferencia, la predicción y la comunicación; los cuales son fundamentales para propiciar la promoción de aprendizajes significativos en el aula y para potenciar la adquisición de habilidades y actitudes científicas desde el preescolar,

valorando la ciencia de manera positiva.

Finalmente, se puede destacar que la labor docente que favorece la investigación científica de los estudiantes es aquella que se apoya en la observación, la reflexión y la experimentación.

## Recomendaciones

- Establecer con mayor regularidad experiencias enriquecedoras a través de estrategias lúdicas y significativas basadas en la experimentación, exploración e indagación y que vayan según los intereses de los niños, consecuentes para trabajar con los proyectos de aula.
- Incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias, estrategias y herramientas cognitivas basadas en experiencias pedagógicas para mediar el desarrollo del pensamiento científico, desde su propio contexto.
- Incluir en el aula un “Rincón de las ciencias” para favorecer la actitud de los niños frente a las ciencias y sus aprendizajes.
- Disponer de recursos y materiales didácticos reciclables (crear pequeñas colecciones).
- Uso de recursos digitales (como videos, internet, etc.) a través de los cuales los niños puedan acceder a información y tener contacto (virtual) con situaciones, lugares, materiales y experiencias que promuevan su pensamiento científico.

## Referencias

Alcantud, F., Yurena, A. y Rico, D. (2015). Validez y fiabilidad del sistema de detección precoz de los trastornos del desarrollo: 3 a 36 meses. *Revista Española de Discapacidad*, 3(1), 107-121. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.03.01.06>

Alonso, Y. (2014). *Validación del sistema de detección precoz de trastornos del desarrollo (SDPTD). 3 a 12 meses*. Universitat de València.

Arribas, D. y Pereña, J. (2011). *CompeTEA*. Tea Ediciones. <http://web.teaediciones.com/COMPETEA.aspx>

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Bick, J. (2015). Experiencias negativas tempranas: ¿qué hemos aprendido con las últimas investigaciones sobre el cerebro? *Revista Espacio para la Infancia*, 43, 10-13.

Booth C., E. (2017). Scientific Thinking: Step by Step. *Early Childhood Today. Virtual Magazine*. <https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/scientific-thinking-step-step/>

Cerchiaro, E. (2014). Emergencia, patrones de cambio y trayectorias de desarrollo en niños entre 15 y 26 meses de edad (tesis de doctorado no publicada). Universidad del Valle.

Cerchiaro, E. (2019). La escuela infantil como espacio para el desarrollo. En E. Cerchiaro (comp.), *Acciones educativas en la escuela para la primera infancia*. Editorial Unimagdalena.

Cypel, S. (2013). Lo que ocurre en el cerebro de los niños muy pequeños durante el proceso de aprendizaje. *Espacio para la Infancia*, 39, 14-19.

De Zubiría, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. *Revista Redipe*, 825, 12.

Guevara, M. y Puche-Navarro, R. (2015). The Emergence of Cognitive Short -Term Planning: Performance of Preschoolers in a Problem-Solving Task. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(2), 13-27.

Harlen, W. (1998). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Ediciones Morata.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Jácome-Vera, C. (2016). *El proceso de rehabilitación neuropsicológica de un niño con retraso cognitivo y de lenguaje oral, en relación al desarrollo evolutivo según Piaget, con la aplicación de las escalas de desarrollo MerrillPalmer-R* (tesis de Maestría en Educación Especial). Universidad Tecnológica Equinoccial.

Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Alianza.

Rico, D. (2013). *Construcción y validación de un sistema de detección precoz de los trastornos del desarrollo (SDPTD): 18 a 36 meses*. Universitat de València.

Roid, G. H. y Sampers, J. L. (2004). *Escalas de desarrollo Merrill-Palmer (MP-R)*. Tea Ediciones.

- Samper, R. H. (2013). *Los métodos mixtos*. Editorial Mcgraw Hill.
- Torrado, M., Reyes, M. y Durán, E. (2006). Bases para la formulación de un plan nacional para el desarrollo de la primera infancia. *Revista Infancia Adolescencia y Familia*, 1(1), 15-38.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wilcoxon, F. (1945). *Individual comparisons by ranking methods*. Biometrics Bulletin. <https://doi.org/10.2307/3001968>
- Winerman, L. (2017). 4 questions for Alison Gopnik. The Developmental Psychologist explains why we can't raise "monoculture" kids. *Monitor on Psychology*, 48(3), 33-34.
- Yáñez, L. (2013). Aprendiendo desde el nacimiento. *Espacio para la Infancia*, 39, 5-6.
- Karmiloff-Smith, A. e Inhelder, B. (1974). If you want to get ahead, get a theory. *Cognition*, 3, 195-212. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(74\)90008-0](https://doi.org/10.1016/0010-0277(74)90008-0)
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Método de investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2004). *Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2014). *La exploración del medio en la educación inicial (documento n.º 24)*. Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.
- Monsalve, A., Cubillos, N., Peña, M. y Peñaranda, A. (2015). Características de la intervención ocupacional en un caso de trastorno del espectro autista. *Revista Ocupación Humana*, 15(1), 5-18. <https://doi.org/10.25214/25907816.38>
- Orozco, B. C., Puche, R., Orozco, M. y Correa, M. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia*. Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.
- Pérez, C. (2008). *Técnicas de análisis multivariante de datos. Aplicaciones con SPSS*. Pearson Prentice Hall.
- Perkins, D. T. (1998). *Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Aique.
- Piaget, J. (1969). *El desarrollo de la inteligencia en el niño*. Aguilar.
- Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. Crítica.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño*. Morata
- Puche-Navarro, R. (2005a). *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño*. Artes Gráficas del Valle.
- Puche-Navarro, R. (2005b). Los comienzos de la experimentación y la racionalidad mejorante en el niño. En, *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño* (pp. 13-44). Artes Gráficas del Valle.
- Puche-Navarro, R. y Ordóñez, O. (2003). Pensar, experimentar y volver a pensar: un estudio sobre el niño que experimenta con catapultas. En R. Puche-Navarro, *El niño que piensa y vuelve a pensar* (pp. 88-177). Artes Gráficas del Valle.
- Puche-Navarro, R., Colinvaux, D. y Divar, C. (2001). *El niño que piensa. El niño: científico, lector, escritor y matemático*. Universidad del Valle.





# La participación infantil para la construcción de ciudadanos planetarios\*

## Child participation for the construction of planetary citizens

Sandra Johanna Jaramillo Rodríguez<sup>1</sup> , Mónica Alejandra Mejía Herrera<sup>2</sup> 

**Para citar este artículo:** Jaramillo, S. J., Mejía, M. A. (2020).

La participación infantil para la construcción de ciudadanos planetarios. *Infancias Imágenes*, 19(2), 96-108

**Recibido:** 10-09-2019 - **Aceptado:** 26-06-2020

### Resumen

Se expone el resultado de la investigación-acción participativa cuya pregunta central fue: ¿cómo fortalecer la participación para la formación de ciudadanos planetarios a través de la pedagogía de la pregunta en los niños y niñas de grado segundo del colegio Marruecos y Molinos? Crear escenarios de participación de los niños y niñas en la escuela trae desafíos, tanto en la relación educativa como en los dispositivos pedagógicos manejados. El proyecto evidencia los procesos de formación de la ciudadanía y los diferentes niveles de participación de los estudiantes, así como el papel del adulto en estos procesos de aprendizaje. Para comprender los tipos de participación se tomaron a Hart (1993) y Tonucci (2002). Para la noción de ciudadanía planetaria a Morin (1999), Gadotti (2000) y Leff (2000). Y, por último, a Restrepo (2004), Parra (2002), Schön y Zabalza (1998) como fuentes de reflexión para la construcción de un conocimiento propio de nuestro accionar.

**Palabras clave:** rol del adulto, participación infantil, ciudadanía planetaria, saber pedagógico.

### Abstract

The results of the participatory action research are exposed: ¿how to strengthen participation for the formation of planetary citizens through the pedagogy of the question in the boys and girls of the second grade of the Marruecos and Molinos school? Creating scenarios for the participation of boys and girls in school brings challenges both in the educational relationship and in the pedagogical devices used. The project shows the processes of citizenship formation and the different levels of student participation are evidenced, as well as the role of the adult in these learning processes. To understand the types of participation, Hart (1993) and Tonucci (2002) were used. For the notion of planetary citizenship Morin (1999), Gadotti (2000) and Leff (2000). And finally to Restrepo (2004), Parra (2002), Schön and Zabalza (1998) as sources of reflection for the construction of our own knowledge of our actions.

**Keywords:** role of the adult, child participation, planetary citizenship, pedagogical knowledge.

\* Investigación-acción en el aula resultado del trabajo investigativo y proyecto de tesis realizada desde marzo hasta noviembre de 2018, con niños y niñas de grado segundo de la jornada mañana del colegio IED Marruecos y Molinos ubicado en Bogotá, Colombia.

1 Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: [sandrajohajr@gmail.com](mailto:sandrajohajr@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6526-0928>

2 Mónica Alejandra Mejía Herrera, licenciada en pedagogía infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico [aleja.130945@gmail.com](mailto:aleja.130945@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4186-0608>



## Introducción

Con el ánimo de contribuir al análisis y transformación de la realidad colombiana, y no pasar por alto la apremiante necesidad de cambios en la educación de nuevas generaciones, el proyecto de investigación y pedagógico desarrollado reflexiona sobre las situaciones sociales que no permiten la consolidación de una ciudadanía comprometida con la adecuada convivencia con todos y todo lo que nos rodea. El paradigma de la ciudadanía planetaria es precisamente eso: asumir responsabilidad por y desde su territorio local y se expande a lo global, teniendo como referencia el mundo como un todo.

La educación impartida en la escuela se enfoca en una actitud de competencia e individualidad; prácticas que algunos estudiantes y profesores perpetúan incluso en el colegio escenario de estudio. En el contexto escolar es recurrente la idea de que participar es la acción de levantar la mano. De allí que sean las mismas maneras de participar las que se promueven en este espacio y que los niños y niñas hayan construido una noción limitada del concepto. Con el propósito de disminuir estas actitudes se promovió la participación de los niños y las niñas por medio de la pedagogía de la pregunta de Paulo Freire y la implementación de actividades que ellos mismos dirijan, con el fin de construir posturas desde el paradigma de la ciudadanía planetaria. La pertinencia de este radica en la formación de ciudadanos que participen en el cuidado de su contexto; ya sea desde su autonomía (Tonucci, 1997; Gallego, 2015) o cualquier nivel de participación (Hart, 1993).

Hablar de ciudadanía planetaria no es un concepto fácil de entender, pero el proyecto promovió una noción de ciudadanía asociada al cuidado del planeta y la naturaleza debido a la relación que establecieron con los temas trabajados en el proyecto de aula. De esta manera se reflexiona no solo el impacto que tuvo el proyecto en el contexto sino de nuestro papel como docentes para la construcción de saber pedagógico.

## Metodología

El proyecto se desarrolló con niños y niñas de estratos socioeconómicos de 2 a 3, era un grupo de

38 estudiantes del grado segundo de un colegio distrital de Bogotá ubicado en el barrio Molinos. Se trabajó a partir de la investigación-acción en el aula (Elliot, 2000), planteando en un inicio dos categorías: *participación infantil* y *ciudadanía planetaria*; cada una con sus respectivas subcategorías. Posteriormente, en un ejercicio de inmersión y práctica *in situ* surgió la categoría *saber pedagógico*. Los datos se recolectaron a partir del taller y trabajos realizados por los estudiantes. Se realizó un ejercicio cartográfico cuya intención fue que los estudiantes contarán los modos en los que participan en sus casas. Se usó el diario de campo para sistematizar la información obtenida. Luego, se categorizó mediante una bitácora para su posterior organización en una matriz de análisis. La escritura se dio en dos niveles: el primero desde un enfoque relacional entre los hallazgos y la teoría; y el segundo, en la construcción del saber pedagógico.

Se buscaba con esta metodología que los participantes fuesen sujetos activos en la investigación, así como el crear diálogos y relatos con los que las investigadoras interpretaron y construyeron conocimiento con los demás participantes por medio de una reflexión sobre una problemática en común. Sin embargo, la dependencia del niño o niña hacia el adulto en la toma de decisiones fue un limitante. Por ello, fue necesario en repetidas ocasiones problematizar, por medio de la pregunta, situaciones que llevaran a los niños y niñas a buscar respuestas por ellos mismos. Por ejemplo: ¿cómo sabes que el adulto tiene la razón?, ¿por qué un niño o niña no puede dar una clase?, ¿quién es Chuky en nuestra realidad? Como producto de ello, se transformaron las relaciones del docente con sus alumnos, con los saberes que tiene y, por supuesto, con la implementación del proceso educativo.

## Resultados

### La participación en el contexto escolar y familiar

En el inicio de la investigación se reconocieron tres tipos de participación que la escuela permite. La primera sucede cuando la docente pregunta y el estudiante levanta la mano para pedir la palabra; por lo general, su aporte debe ser acorde a lo que el adulto desea escuchar. Al respecto, Tonucci

(2002) menciona que dar la palabra no significa que se deba simplemente preguntar y ver quién levanta la mano primero, sino en crear situaciones propias para que los niños y niñas puedan expresarse. El segundo se encuentra en la representación de estudiantes en eventos escolares, quienes son elegidos por su habilidad en el discurso oral; en estos eventos escolares suelen ser elegidos aquellos estudiantes que ya cuentan con habilidades de expresión oral, por lo que se obstruye la participación de estudiantes diferentes a los mismos. Por último, es recurrente la irrupción de estudiantes de grados mayores, puesto que deben desarrollar actividades obligatorias con otros estudiantes para cumplir con los requerimientos que solicita una materia determinada. Las dos últimas se enmarcan en una manipulación simbólica que distorsiona la participación, la cual es una herramienta de quienes detentan el poder. Se trata de engañar a la población en un supuesto proceso de participación en el que no se les informa correctamente ni tampoco se les consulta de forma adecuada (Hart, 1993), pues las intenciones de estas actividades son desconocidas por los estudiantes. Por la misma razón, Shier defiende que:

La participación no puede ser pensada exclusivamente en términos de integración en actividades, es necesario trascender esta idea y apropiarse de la concepción de la participación como derecho y de las posibilidades que concede. En tal sentido, es importante el reconocimiento de sí mismo y de la capacidad de actuación dentro de los escenarios sociales, representados en la familia, la escuela y la comunidad. (2010, p. 6)

Jaramillo y Mejía (2019) mencionan cómo los niños y niñas participan mediante la resolución de conflictos; en los cuales pueden asumir dos funciones: como mediadores y como agentes que realizan juicios morales. En la primera, la expresión de afecto será la manera como median para que sus compañeros resuelvan el conflicto. Una situación lo ejemplifica: se pregunta a los niños y niñas de grado segundo del colegio Marruecos y Molinos cómo podríamos solucionar el problema. Comentaron que pidiendo perdón; pero ninguno de los niños implicados quiso aceptar sus errores. Un niño comenta “toca abrazarnos” y abraza a todos. La segunda función se caracteriza en que los niños y niñas aportan de manera verbal sus conocimientos, así expresan lo que creen que está bien o mal según la acción que el otro sujeto realiza. Es decir, en las edades de 7 a 9 años participan desde una postura moral. Se evidencia un caso concreto en una entrevista realizada por los niños y las niñas a otros estudiantes del colegio. El objetivo era conocer su opinión sobre la importancia de no botar basura y, aun conociendo la metodología y finalidad del ejercicio, repitieron a los compañeros lo que debían o no hacer. Esta actitud se debe a que no les interesaba conocer lo que opinaban los demás, sino simplemente hablar directamente de la importancia de la información.

### ¿Para qué participan los niños y las niñas?

Los espacios de participación que permite la escuela generan que los niños y niñas construyan significados sobre el para qué deben participar. Desde el diálogo con ellos y a partir de la observación se



Figura 1. Fotos de trabajos de entrevista de los niños y niñas.

evidenció que en el colegio Marruecos y Molinos se encuentran cuatro razones por las que lo hacen:

1. Los estudiantes levantan la mano porque quieren mantener una relación de empatía. Cuando el adulto pregunta el estudiante tenderá a romper esos silencios incómodos algunas veces con comentarios que están fuera del tema o pregunta realizada.
2. Necesidad de levantar la mano para demostrar que participan, aun cuando no tengan nada que decir. Es recurrente que cuando el docente concede la palabra contesten: “se me olvidó”.
3. Aun cuando no lo expresan verbalmente, se encuentra la importancia que tiene para algunos que sus ideas e intervenciones sean valoradas para sentirse importantes. Su participación forma parte de un reconocimiento desde lo propio de sus ideas y su posición como sujeto activo.
4. El sistema de evaluación ha producido que la nota funcione como un motivador. La participación es importante en la medida en que se recibe un reconocimiento cuantitativo, pero no en cuanto se aprende y construye conocimiento.

### La participación de los niños y las niñas en el proyecto pedagógico

Se reconoce, a partir del diálogo e interacción con los niños y niñas, la necesidad de dotar de valor otras formas de participación. Por tal, el ejercicio pedagógico se trabajó a partir del proyecto de aula que tuvo como nombre “El mundo bajo el agua” con tres ejes principales (relación con el otro, cuidado del agua y el manejo de la basura), los cuales fueron concertados con los niños y niñas tras la etapa de caracterización. Se presentan cuatro maneras de participación diferentes a las ya mencionadas: participación por enunciación, participación desde la reflexión y la propuesta, participación desde la acción y participación representativa. Estos se explican a continuación.

#### *Participación por enunciación*

Se basa en repetir la información que la docente ha dicho. Se limita a la enunciación del problema y en comentar que algo es bueno o malo, sin

argumentar por qué se dice. Según Hart (1993), este tipo de participación pertenece a *asignado pero informado*. Los estudiantes reconocen que tienen un papel significativo, son conscientes de la intención del proyecto y sus aportes son voluntarios. Sin embargo, simplemente repiten las decisiones o el discurso de quien propone las actividades.

La tendencia de que los niños repitan sin mayor reflexión sobre lo que se dice es generada por experiencias de la dinámica social que truncan la participación infantil (Hart, 1993). Estas resultan ser inhibitorias de la participación debido a la incapacidad de ver y aceptar otros puntos de vista. En este sentido, si se ve al adulto como aquel que tiene la razón el niño y la niña cohibirán sus opiniones o aportes y repetirá los que son considerados correctos. Esto se manifestó cuando los estudiantes perdían su espontaneidad al hablar sobre sus temas de interés, pues se demostraba miedo constante al creer que no estaban diciendo lo que el adulto quería escuchar. Como consecuencia, sus discursos se respaldan desde conceptos escolares, pero no por sus propias experiencias vividas en la cotidianidad.

99

#### *Participación desde la reflexión y la propuesta*

El estudiante trasciende de una repetición del discurso a proponer ideas y hacer aportes para la construcción del conocimiento o apropiación del proyecto realizado. En términos de Hart (1993), Tonucci (1997) y Gallego (2015), se reconoce la autonomía de los niños y las niñas como su capacidad para involucrarse, elegir, decidir y actuar por sí mismos. Su protagonismo infantil tiene como propósito manifestar libremente sus pensamientos, sus sentimientos, sus emociones y el apropiarse de los diferentes escenarios públicos.

Algunas propuestas que los niños y niñas realizaron para solucionar problemáticas de su cotidianidad fueron: “cerrar la llave cuando nos cepillamos”, “comprometerse a no volver a botar basura”, “salir con los papás en un recorrido donde recojan basura”, “jugar con ellos para mejorar las relaciones entre la familia” (Jaramillo y Mejía, 2019).

Otro ejemplo que demuestra la participación autónoma de algunos estudiantes, construida a partir del diálogo basado en los intereses de los niños y

las niñas, fue el caso de Fernando<sup>1</sup>. Él mencionó lo importante que es llevar a la caminata en la quebrada carteleras con mensajes para los papás y los vecinos sobre cómo cuidar el agua. En el momento de la caminata propuso, además, cantar una canción:

*¡Vamos, vamos, vamos a cantar! ¡Vamos, Vamos a investigar! ¡Porque el agua tenemos que cuidar y la quebrada vamos a ir a salvar!*

Los niños y niñas en este tipo de participación aportan desde sus reflexiones. Los debates producen en ellos mayor reflexión sobre lo que se habla y una mayor capacidad de argumentación. Un ejemplo es el caso del estudiante que dice “jugar es una forma de participar”. Esta afirmación fue tema de discusión cuyas reflexiones fueron de sus compañeros. La intención no fue juzgar ni decir quién tuvo la razón, sino promover un diálogo argumentado frente a las distintas respuestas.

En esta medida, se comprendió que en algunos casos no es solo un proceso en el que el niño se aprende un discurso y lo repite, sino que este lo asocia a diferentes situaciones al tiempo que piensa y transforma sus necesidades.

#### *Participación desde la acción*

Hart (1993) resalta que si un niño o niña considera como propio un proyecto habrá un impacto positivo en su forma de participar. Los proyectos *iniciados y dirigidos* por los niños demuestran no solo reflexión del discurso, sino que además ejercen acciones en otros contextos. Como, por ejemplo:

- En un recorrido realizado por la quebrada Chiguaza se botó intencionalmente un papel. Dos niñas se dieron cuenta, una lo señaló, pero ninguna hizo nada. Daniel simplemente recogió el papel y lo botó en la basura.
- Otra manera de evidenciar el trasfondo del accionar del niño es por medio de la conversación que se tiene con la madre. Ella comenta que él ha empezado a guardar todos los paquetes en su bolsillo que luego encuentra cuando lava la ropa. Además, anota

atento en su diario y regaña a sus familiares por botar un papel en la calle.

Las situaciones descritas esclarecen esas otras maneras de participar que tienen los estudiantes. Las cuales deben ser foco de atención pues al no ser explícitas es necesario “ir más allá” para poder evidenciarlas.

De esta manera, se relata la participación en la que la acción toma más relevancia. Es decir, si en el anterior tipo se resaltaba la capacidad de reflexionar las ideas para llegar a proponer diferentes proyectos, en este se enmarca el llevar a cabo dichos ejercicios. Con ello, los estudiantes no solo difunden un discurso, además, pueden llegar a transformar su entorno.

#### *Participación representativa*

Desde la definición de la Real Academia de la Lengua Española, la participación democrática es la forma de gobierno en la que el poder político es ejercido por los ciudadanos y dicho es ejercido de forma directa o por medio de representantes. Es decir, se habla de cómo los ciudadanos de una manera responsable seleccionan a un líder que proyecte las ideas de la mayoría de los integrantes de la sociedad. Sin embargo, en el caso de los niños y niñas se evidencia que existe una distorsión de la noción, configurándose de tal manera que se convierte en una participación representativa (Gallego, 2015). En esta se elige a una persona para que hable por todos, desligándose de todo tipo de responsabilidad y colaboración frente al tema.

Por otro lado, existen casos en el que es el mismo niño quien asume de manera autónoma la dirección del grupo. Sin embargo, este tipo de líder suele ser totalmente autoritario, pues toma decisiones que cree pertinentes sin importar lo que los demás piensen.

En este tipo de participación se resalta la falta de autonomía por parte de los estudiantes no solo cuando deben tomar decisiones con el adulto, sino también en ejercicios de elección con sus pares. Este caso se evidenció durante las votaciones del tema del proyecto en el aula, pues cuando fue el turno de Fernando les dijo a sus compañeros:

*¡Vamos, Vamos! ¡El mundo bajo el agua, el mundo bajo el agua!*

<sup>1</sup> Los nombres de los estudiantes han sido cambiados para proteger su identidad.

De ahí en adelante todos votaron por ese tema. Se identifica que cuando un estudiante construye cierto poder en el aula puede influir en las decisiones de sus compañeros, los cuales deciden sin tener en cuenta lo que realmente quieren, sino que lo hacen por la incitación provocada por su par. Las nociones que el niño y la niña han adquirido frente a este tipo de participación hacen que sus actitudes de liderazgo disminuyan, debido a que otorgan sus responsabilidades a otras personas negando la posibilidad de asumirse como sujetos activos en un proceso.

En una actividad se manifestó la situación de David, quien fue elegido para representar un grupo. Sin embargo, lo que se tuvo en cuenta para esta elección fue su edad, pues es el niño más grande. Este es un ejemplo de la falta de liderazgo que existe en el aula y de la manera en la que muchas veces participan, pues toman diferentes excusas que usan como justificación para desligarse de una responsabilidad.

### Dificultades en la participación

La concepción que se tiene de participación en el contexto ha generado que sea de manera momentánea. Es decir, su voz se escucha solo en momentos de opinión que no trascienden o se limitan a la repetición de lo que el adulto ha dicho. Una segunda dificultad se relaciona con las consecuencias que tiene la falta de diálogo entre los estudiantes. Las intervenciones se vuelven aportes individuales cuyo objetivo es ser escuchado, pero no escuchar a los demás. Además, al exponer se enfocan únicamente en el maestro, lo cual ha producido que al dirigirse a un grupo más amplio tengan desconfianza y temor. Por último, se evidencia que algunos acudientes sobreponen sus ideas a las de los niños y las niñas, haciéndolos sentir inferiores, inseguros e incapaces. En consecuencia, los estudiantes ven la necesidad de tener aprobación y acompañamiento constante de una persona mayor para las decisiones que deben tomar.

### La ciudadanía de los niños y niñas de la IED Marruecos y Molinos

Se tuvo en cuenta la subjetividad entendida como la percepción, la estética desde las experiencias que generen un sentir y la relación con los otros

y lo otro, para evidenciar la ciudadanía de los estudiantes. Para ello, se establecieron varios rasgos que constituyen su ciudadanía: individualidad, competencia, dependencia y fragmentación del sujeto. Estas actitudes ciudadanas se manifiestan, además, en diferentes estereotipos que los niños y niñas tienen del mundo y de las personas. Se encuentra que incluso cuando el adulto es la base en esta construcción subjetiva, en muchos casos la influencia del par transforma los procesos de construcción de ciudadanía.

### *El ciudadano como un sujeto individualista*

En nuestros contextos persiste la noción de que el ser humano posee al nacer toda una serie de facultades que la educación desarrolla y potencializa a través del papel de las instituciones, tanto de la escuela como el de la familia (cuyas funciones son fortalecer y desarrollar dichas capacidades para formar sujetos productivos para la sociedad, ello desde una perspectiva crítica). Pero, en términos de Villarroel y Sánchez (2002), lo que los niños y niñas aprenden de sus padres no es simplemente el resultado de lo que ellos les han enseñado, sino que reciben también influencias de otros miembros de otros grupos sociales vinculados a la familia. De allí que la personalidad desarrollada de manera posterior dependa de las influencias de los distintos ambientes y sus creencias.

En el colegio donde se realizó la investigación se evidenciaron tres consecuencias de este tipo de formación (la cual se enfoca en una ciudadanía individualista y un sujeto egoísta de lo que piensa y necesita el otro). La primera se manifiesta cuando los estudiantes justifican que si se da la oportunidad de librarse de una sanción es una acción que se debe realizar. Por otro lado, los que no piensan de esta manera se enfocan en la consecuencia, pero no en el compromiso y la responsabilidad de aceptar el error.

Así mismo, algunos estudiantes actúan aprovechándose de sujetos que valoran como débiles, consiguiendo un bienestar individual sin ninguna preocupación por afectar al otro. Se relaciona con un dicho común: “el vivo vive del bobo”; el cual se justifica con: “¿para qué da papaya?”. Estas son expresiones

recurrentes en el mundo adulto y que el niño y niña adopta, además, con acciones que realiza.

Como segunda consecuencia se encontró que la individualidad no permite que en temas ambientales se piense más allá de lo que se percibe a simple vista. Algunos estudiantes demuestran su indiferencia al realizar actos como el botar basura justificándose en que no produce ningún daño en la salud de una persona.

Una tercera consecuencia es la “necesidad” de culpar a los compañeros. Esta acción se realiza para recibir un reconocimiento o por un bienestar individual, además se produce placer al ver el castigo del otro.

#### *La competencia: una característica de un “ciudadano fuerte”*

Esta actitud es la más recurrente en el contexto. Ya sea con empujar al otro con tal de ser el primero en la fila, prorrumpir en una conversación para ser los primeros en escuchar o la rivalidad al momento de repartir el refrigerio. A pesar de suceder constantemente, no han encontrado una manera de mediar para evitar peleas, por el contrario, esos comportamientos se han naturalizado.

Para Tonucci (1997) el mayor precursor de estos comportamientos es la escuela, pues se vuelve una institución que promueve la competencia. Allí se establece el trabajo individual y desinteresado por lo que realizan los demás. Así mismo, la disposición de educar sujetos individualistas se fortalece con prácticas de crianza enfocadas en el egoísmo y en demostrar que se puede ser mejor que el otro. “Desde la última década hay un énfasis para que los niños desarrollen determinadas competencias como individuos competitivos en una sociedad global” (Hart, 2005, p. 36). El no encajar en este tipo de sociedad puede generar angustia en las instituciones encargadas de la socialización de la infancia. Igualmente, los niños y niñas en cumplimiento de las exigencias de la familia y la escuela crecen buscando su bienestar individual sin importar el daño que le pueda producir al otro.

#### *Cuando el acompañamiento se vuelve dependencia*

Para la formación de la ciudadanía es necesario que el niño y la niña vivan sus propias experiencias. Para ello, el adulto debe permitir que tome sus

propias decisiones; de esta manera, promoverá una mayor conciencia frente a las mismas. Sin embargo, Miller (1985) destaca que en la pedagogía negra<sup>2</sup> existen tendencias que el adulto utiliza para que el niño y la niña se sientan inseguros y dependientes a ellos pues lo creen necesarios para su bienestar. Una tendencia es la que prima la necesidad de erradicar la curiosidad y la *testarudez* de la infancia por seguir sus propias convicciones. En la realidad del contexto escolar encontramos que el educador se dedica a que los niños y niñas aprendan a ser estrictamente obedientes. Esto explica que los estudiantes asistan al maestro frecuentemente para que les diga cómo hacer las cosas, qué se debe decir y cómo se debe actuar; y, de igual modo, quieren tener el consentimiento y buscan ser reconocidos para sentirse satisfechos por lo que han realizado.

Esta característica no solo limita la formación de un pensamiento propio, sino que además hace que pierdan autonomía. Esto puede producir resignación, descontento y malestar (Tonucci, 1997, p. 74), pues muchas veces a pesar de estar en contra de lo que dice el adulto, el niño y la niña realizan exactamente lo que le han pedido.

La mirada que tiene el adulto de la infancia como carente e incapaz, la cual debe ser corregida y protegida (Shier, 2010), limita e imposibilita su accionar en diferentes espacios. De acuerdo con Tonucci (2002), el niño no tiene valor por lo que es hoy, sino que lo gana en cuanto adquiere y aprende ciertos conocimientos y capacidades. Esto provoca que el adulto sea quien asume la responsabilidad y que ellos se desliguen de la situación y no desarrollen estas capacidades. Con dichas situaciones no se promueve su autonomía, ni se posibilita su crecimiento frente a diferentes conocimientos y se limita su formación como ciudadano desde el presente. Se forma desde un sentido de irresponsabilidad, pues encuentra en el adulto a la persona que soluciona sus errores o conflictos y al ser un “menor” puede desentenderse de ello.

No obstante, el mismo autor resalta que se reconoce que los niños dependen fuertemente y por

2 *Pedagogía negra* es un término acuñado por la psicóloga Alice Miller en la década de 1980 con el que intentaba definir el estilo de educación autoritario que busca doblegar al infante y someterlo a la voluntad de los adultos.

lo cual es importante contar con buenos adultos, pues es condición indispensable para asegurar una aceptable calidad de vida infantil. A pesar de que esta dependencia no puede dejar de existir, pues es necesaria, debe reconocerse el lugar en el que se debe ubicar el adulto para realizar este acompañamiento.

### Padres y docentes en la formación de ciudadanos

La formación de los niños y las niñas ha de ser un proceso conjunto entre el docente y sus familiares. Los profesores, como personas capaces de reflexionar su práctica, deben dar a conocer su saber pedagógico<sup>3</sup> con las familias para que la formación de los estudiantes sea conjunta. Así mismo, en las dinámicas escolares se debería procurar realizar ejercicios en los que se unifique el conocimiento de los padres y el proceso de enseñanza de los estudiantes. Así, no solo los vínculos con la familia se fortalecen, sino que permiten una mejor comprensión sobre las formas de enseñanza que llevan sus hijos en el colegio. Sin embargo, son intenciones que muchas veces se quedan en propuestas.

En el proyecto pedagógico se intentó trabajar con los adultos que acompañan a los niños y niñas en sus hogares. Se tuvo como propósito tener coherencia entre lo que se veía en la escuela con lo que hacían en sus casas. En un inicio las familias demostraron interés por las actividades realizadas, pero al final se desligaron del proceso. Un ejemplo de ello sucedió con la puesta en escena de una obra de teatro en la cual se les pidió a los familiares apoyo usando materiales reciclables para la construcción de los atuendos que usarían los actores; pero, para el día de la obra, la mayoría de los niños y niñas usaron vestidos ya hechos, contruidos con materiales nuevos o simplemente no llevaron.

Los intereses y disposiciones de los familiares a involucrarse en el aprendizaje de sus hijos, así como la dificultad que existe en cambiar los

hábitos, fue un obstáculo para lograr el objetivo. No obstante, se resalta que el conocimiento que los padres dan a los niños y niñas son fundamentales en la apropiación del espacio, así como también en otros procesos de aprendizaje. En esta medida, el acompañamiento que hicieron algunos padres en distintos ejercicios resultó en dinámicas enriquecedoras, no solo para los estudiantes, sino también para las docentes. Por ejemplo:

*Una mamá en una actividad hablaba sobre las clases de árboles que podían encontrarse. Se llegó a un árbol, en el que ella se detuvo para contar que cuando vivió en el campo estos frutos eran utilizados como purgantes.*

Como ya se ha mencionado, el adulto forma parte importante de la construcción subjetiva de los niños y niñas, los cuales repiten y se comportan según estos “modelos”. Por esta razón, para que se promueva un aprendizaje y un cambio frente a su ciudadanía es necesario un trabajo con los adultos que concurren su cotidianidad. Las dificultades del tiempo, acompañamiento y disponibilidad de la familia deben superarse para que la enseñanza en la escuela no sea contraria a lo que realiza en el hogar.

### *Fragmentación del sujeto: una consecuencia de la estructura social*

A partir de la propuesta pedagógica se manifestó un fenómeno en los estudiantes, la cual se caracteriza por la falta de coherencia entre lo que se dice (discurso) y lo que se hace (acción). A este fenómeno se le ha denominado *fragmentación del sujeto*. Es recurrente que los niños y niñas repitan un discurso, pero al momento de poner en acción lo dicho son totalmente incongruentes; caso contrario de los que no expresan verbalmente lo trabajado, pero en su accionar son bastante activos. Aunque la mayoría de los estudiantes reflexionaron y adoptaron discursos que les permitió ir más allá de una simple repetición, cuando tienen que ponerlos en práctica vuelven a los comportamientos acostumbrados.

Desde Bourdieu y Passeron (2009) este fenómeno sucede porque las condiciones sociales,

<sup>3</sup> Se refiere a la reflexión y construcción de un conocimiento propio a partir del trabajo investigativo con los niños y las niñas acerca de su participación y ciudadanía.

los recursos económicos y culturales de los que disponen los niños y las niñas les proporcionan experiencias vitales, llevándolos a patrones de comportamiento específicos, los cuales entran a ser fragmentados en los dos niveles de socialización. El primero inicia en el contexto familiar, cuyos aprendizajes se enmarcan en la construcción de lo moral, repitiendo las conductas del adulto como una acción válida; y el segundo en un contexto escolar, el cual le brinda un aprendizaje desde un conocimiento científico. La repetición de discursos se vuelve rutinario. De esta manera, el *habitus* es el conjunto de disposiciones por las cuales los individuos producen y reproducen esa estructura social. En este caso los estudiantes reproducen un discurso que la escuela le brinda aun cuando sea alejado de sus prácticas diarias.

Como lo cita Santos (2006) gran parte de lo que se aprende en la escuela no se siente como algo propio, así el conocimiento escolar puede resultar ajeno e inútil. Por esta razón los niños y las niñas sufren una fragmentación, ya sea en términos de un discurso y su acción o de las maneras en cómo se relaciona en la escuela y en su contexto. Como modo de solución a dicha situación Usagui (2005) cita a Durkeim y Freire mencionando la importancia de establecer la *socialización diferencial* entre la escuela y la estructura social. De esta manera, el estudiante va descubriendo la relación dinámica, fuerte y viva entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión, entre lo aprendido en la escuela y fuera de ella. En el trabajo investigativo lo anterior se vio reflejado cuando los niños y niñas relacionaban las situaciones vividas con las temáticas trabajadas en el aula. En esta medida se evidencia cómo el aprendizaje logró ser significativo para los estudiantes.

#### *Construcción del pensamiento a partir de la influencia del otro*

Se defiende la idea de que las actitudes construidas por los sujetos son influenciadas por sus experiencias y personas cercanas. Se señala la primera influencia: el contexto familiar, esta es la base en la cual aprende y toma de modelo. Por ello, fue importante cuestionar y comprender los modos como la familia permite que ellos participen y se formen

como ciudadanos dentro del hogar. A la pregunta por estos modos, la mayoría de las respuestas corresponden a un tipo de participación en la que se le incluyen hasta cierto punto en las actividades y se les otorga una responsabilidad que comparten con los demás miembros de la familia; como, por ejemplo, barrer, trapear, etc. Se encuentra también la desconfianza en las capacidades de los niños para apoyar en las dinámicas familiares.

Directamente en el contexto escolar, las experiencias pedagógicas permitieron comprender la representación del mundo que los estudiantes tienen en la que categorizan a los demás de acuerdo con los modos de vestir, sus profesiones o incluso un rango de edad. Estos estereotipos definen a las personas dentro de la sociedad como buenas o malas. En términos de representaciones los niños y niñas tienen diferentes ideas respecto a las profesiones y ocupaciones de las personas, enmarcando a unas como superiores a las otras; un ejemplo es el deporte profesional, el cual es visto como bueno porque provee de popularidad y dinero.

Las representaciones de la sociedad hacen que en su construcción subjetiva se incorpore la idea de que sea válido actuar con violencia en situaciones conflictivas. En una actividad un estudiante justifica el golpear o matar a una persona por una acción negativa que ha realizado, como, por ejemplo, robar. De esta manera, se manifiesta una actitud en la que define a un buen ciudadano como aquel que ayuda al otro sin importar el acto violento. Como consecuencia en el proceso de formación ciudadana los estudiantes crecen con la noción de que se debe ser alguien capaz de defenderse y defender a los demás, aunque esto implique afectar a otra persona.

A pesar de que la mayor influencia en la construcción subjetiva de los niños y las niñas se da por parte del adulto, por medio de la intermediación que realizan con sus pares en el día a día en la escuela logran configurar las construcciones de sus compañeros. Así, se vuelven grandes influyentes en la constitución del sujeto y resultan ser un factor importante en sus decisiones.

Por otro lado, los niños y las niñas son sujetos capaces de influenciar en el pensamiento del adulto. Durante el desarrollo del proyecto pedagógico



se evidencia un proceso de enseñanza entre estudiantes y docente. Se destacan dos ejemplos claves. En el primero, los estudiantes argumentan ante la negación de la docente para realizar la interpretación de Maléfica, pues:

*[...] en la obra también se puede desperdiciar el agua y botar basura. No todo puede ser obras de naturaleza.*

Esta experiencia permitió pensar que el aprendizaje es también la complejización de un conocimiento cotidiano a un saber científico, en el que el niño y la niña puedan transformarlo para que sea significativo.

El segundo ejemplo se presenta en una actividad de creación. El estudiante pasó al frente e interpretó una canción de reggaetón. Las docentes en formación cuestionan la importancia de esto sobre el tema del proyecto. La posición del niño es firme y justifica que escribiendo canciones también se aprende. La respuesta del estudiante logró poner en reflexión cómo las canciones pueden incluirse dentro de las estrategias metodológicas.

Como bien dice Hoyuelos (2006), la dimensión estética es parte fundamental de la construcción de las estructuras del pensamiento, pues en ella se configura la mirada que se tiene frente al mundo, con los otros y de sí mismos. De acuerdo con esto, los niños y niñas tienen una percepción de sí a partir de estas construcciones, las cuales configuran una manera de estar y actuar. Según el discurso del adulto se encuentra que los estudiantes pueden llegar a sentirse en un nivel inferior, así como en un nivel más alto a comparación de compañeros de menor edad. Esto ha generado unas relaciones de poder que configuran las interacciones que se dan con el otro.

#### *Relaciones de poder*

La primera es entre ellos mismos, probablemente porque ven debilidad en el otro, construyendo así unas maneras de ser en la escuela que les permite ejercer cierta autoridad o ser subordinados. La edad resulta ser un factor importante en esta relación. Para Gaitán (1998, citado en Martínez, 2003) los papeles

en el interior de la sociedad definen unas relaciones de poder producidas por la discriminación basada en criterios de edad. Significa que las relaciones asimétricas que se establecen al interior de una comunidad no deben ser comprendidas como “naturales” y por tanto inmodificables, pues son construidas culturalmente (p. 49). En este sentido, los niños y niñas se perciben con mayores conocimientos, capacidades y hasta inteligencia respecto a compañeros más pequeños. En cuanto a la relación con los adultos, ellos se asumen como inferiores, viéndolos como una persona con mayor poder.

También se explica con Tonucci (2002) cuando expresa que los adultos que acompañan el desarrollo de los niños y las niñas los consideran como sujetos que tienen un valor por lo que serán y no realmente por lo que son en el presente. Esta mirada del adulto hacia el niño en el contexto de la investigación produce en ellos no solo que se perciban de esta manera, sino que ejerzan estas mismas actitudes con sus compañeros de edades menores.

Las estructuras de jerarquía se dan también con otros comportamientos o actitudes. La frase “llegó la profe” hace que todos vuelvan a sus puestos y se muestren organizados. Contrario a lo que es con las docentes en formación que se muestran indiferentes con su disposición para las actividades.

Contrario a lo que es con las docentes en formación, pues los estudiantes en algunos casos son indiferentes y no muestran mayor relevancia si se acerca alguna de ellas, continuando con la misma actitud de juego y desorden en el salón.

Los cambios en las dinámicas del aula hacían creer a los estudiantes “que podían hacer lo que quisieran”. Frente a ello se cuestiona lo que es ser un buen docente, pues uno de los propósitos del proyecto era mantener un trato respetuoso con los estudiantes sin la necesidad de acudir a mecanismos de control. Sin embargo, en las intervenciones fue necesario retomarlas como una medida que ayudó a mejorar las actividades. Estas situaciones muestran algunas contradicciones que se presentaron pues, aunque se tenía una intención, en el trabajo pedagógico se dificulta dejar atrás aquellas estrategias tradicionales.

### Transformaciones durante el trabajo pedagógico

En el proyecto pedagógico se propusieron ejercicios con los que se promovió transformaciones en los estudiantes frente a sus maneras de participar y su ciudadanía. Exponer un tema de interés en cada clase evidenció que los conocimientos previos de los estudiantes son la mayor fuente de interés al momento de participar, ya que propicia la capacidad de escucha (lo cual también incita a la reflexión y conlleva a cambios al momento de respetar la palabra del otro en la interacción en el aula). Así, no solamente se genera respeto entre ellos, sino que se fortalecen aquellos conocimientos que cada uno tiene.

De igual manera estos ejercicios permitieron otro tipo de acercamiento entre el docente y el estudiante. Se pone como ejemplo una pregunta realizada: ¿los niños también pueden enseñar a las profesoras? Primero, los estudiantes dijeron que no, pero al recordar el trabajo en las sesiones comentaron: “los niños pueden saber una cosa que la profesora no sabe”, “un profesor se puede equivocar y un niño le puede ayudar”, “los profesores saben más que los niños, pero a veces se equivocan”. De esta manera, cuando se posibilita un espacio para decir lo que piensan ellos, encuentran puntos importantes en la que su voz es fundamental para el aprendizaje.

Las estrategias metodológicas también enriquecieron los procesos de enseñanza o de organización en el aula. El manejo de voz como forma de llamar la atención del estudiante propició la capacidad de escucha. La integración de estudiantes al proyecto pedagógico fortaleció su participación, así como su capacidad de relacionarse con el otro y la seguridad en sí mismo al presentar sus propuestas.

Los cambios más evidentes al final del proyecto pedagógico se dieron en la noción de participación. Algunos estudiantes comprendieron la acción de participar ya no solo dentro de las dinámicas académicas, las cuales consisten en opinar, alzar la mano y contestar las preguntas, sino también en la participación en actividades complementarias y espacios fuera del contexto escolar. Un ejemplo de ello se dio cuando una estudiante en una entrevista comentó que ella ha participado por medio del dibujo y las obras de teatro en

actividades en las cuales los niños podían decidir de qué manera participar.

Se fortalecieron procesos de autonomía, responsabilidad y trabajo colaborativo. Los niños logran acordar con sus compañeros un ejercicio conjunto trabajado en un mismo espacio como es el papel. Tuvieron iniciativa para proponer lo que querían expresar sin esperar a que el adulto le indicase qué hacer. Así, pues, se evidencia que progresivamente fueron adoptando aptitudes que les permitieron proponer desde sus mismos intereses y conocimientos. Aunque algunas veces seguían dependiendo de la opinión del docente, esto ocurrió en menor medida. Ya no esperan que se les diga qué hacer, sino que al preguntar lo hacen con una propuesta.

A partir de los diferentes ejercicios de sensibilización, algunas nociones de los estudiantes se transformaron a pequeños acercamientos de lo que sería una ciudadanía planetaria. Algunos comentarios de los estudiantes frente a cuestionamientos sobre el uso de la basura demostraron que no solo piensan a partir de lo que los afectaba directamente, sino que relacionan las acciones que se realizan en el contexto local con las consecuencias que se dan en el contexto global. En las entrevistas, al cuestionarlos acerca de botar basura en el colegio o en la quebrada, resaltaron las consecuencias que tienen en los animales u otros lugares lejanos a su contexto. En este sentido, también se logró establecer un cambio frente a la relación con lo otro. En sus respuestas, al preguntar acerca de lo que hace ser un buen ciudadano los niños resaltaron el buen trato; por ejemplo, un niño a la pregunta formulada respondió “no decirle groserías con los que se pelea”.

Aun cuando las niñas y los niños actúan y toman una posición frente a diferentes espacios, existe dificultad al expresar lo que es para ellos participación y ciudadanía. La noción de ciudadanía lo asocian con el proyecto desarrollado y cuando se les preguntaba qué era ser un buen ciudadano se obtenían respuestas como “es el que cuida el planeta y el que no gasta el agua”. Aunque no lograron establecer una diferencia clara entre ciudadanía planetaria y otros tipos de ciudadanía, ellos comentan que en la primera “se tiene que hacer un poquito más de trabajo”.

## Conclusiones

En la actualidad hace falta consolidar la reflexión sobre qué tipo de ciudadanos estamos formando. Algunos niños y niñas crecen bajo dinámicas de dominación, represión y competencia, pues no se ha comprendido el valor que tiene la participación infantil. De allí la consecuencia de no poder cambiar los tipos de relación que se tiene con el otro y lo otro. Por esta razón, el proyecto de investigación trabajó la ciudadanía planetaria como un nuevo paradigma que da soluciones a dichas problemáticas. Sin embargo, en el contexto se manifestaron dos grandes dificultades: la participación de la infancia es poca, por no decir que nula; y el concepto de ciudadanía planetaria es apenas conocido. En consecuencia, se encuentra una ciudadanía irresponsable con el ambiente e insensible con el otro. Aun así, el proceso pedagógico permitió que gradualmente los estudiantes al momento de participar fueran capaces de proponer y transformar su accionar en un contexto inmediato. A pesar de no tener una comprensión clara sobre la importancia del por qué y para qué participan, los ejercicios promovieron una reflexión sobre la participación de los demás compañeros.

Es necesario un acompañamiento por parte del docente o adulto que fortalezca sus ideas y los ayude a empoderarlas. En esta medida, se resalta la participación de la familia en los procesos de aprendizaje de sus hijos. No solo porque permite un acercamiento de las dinámicas educativas y permite un mayor conocimiento de la enseñanza, sino porque se establece una relación en la que se puede trabajar juntos, padres y docentes, para el bien común de los niños y las niñas.

La experiencia pedagógica permitió comprender la relevancia y pertinencia que tiene promover la participación en la formación de la ciudadanía. La pedagogía de la pregunta es un medio que permite incentivar a los niños y niñas a que se cuestionen, propongan y argumenten. En este sentido, al evidenciar el impacto que tuvo el proyecto pedagógico y las diferentes estrategias utilizadas en él, es oportuno que se mantenga un proceso con los niños y niñas en el que se promuevan otros tipos de participación y se incentive para que cada estudiante logre encontrar la manera en la que se

siente mejor para hacerlo. Como bien se ha visto, la idea de participación en el levantar la mano y responder debe expandirse en el compartir con otros estudiantes, en expresarse por medio de experiencias estéticas y en realizar otro tipo de actividades fuera del aula; lo que permite que relacionaran las situaciones vividas con las temáticas trabajadas en el proyecto de aula.

Ser docentes es ser sujetos de transformación, comenzando por sí mismo, para luego formar a nuestros estudiantes. Esta experiencia no solo permite ganar un mayor conocimiento frente a nuestro papel en el aula y de la misma enseñanza, sino a comprendernos mejor como maestros, como seres en continua construcción y transformación. Porque cada experiencia, cada momento y palabra logra configurarnos como sujetos que actuamos con otros.

En este caso, comprender que ser ciudadano planetario no es algo que se pueda imponer, sino que se debe enseñar y que para ello es necesario reconocer al otro como un sujeto igual. Por lo cual, esta formación implica no solo pretender que los niños y niñas lleguen a una ciudadanía planetaria, sino que como docentes debemos vivirla primero.

## Referencias

- Boff, L. (1996). *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*. Trotta.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2009). *Los herederos, Los estudiantes y la cultura*. [https://proletarios.org/books/Bourdieu-Los\\_herederos\\_los\\_Estudiantes\\_y\\_la\\_Cultura.pdf](https://proletarios.org/books/Bourdieu-Los_herederos_los_Estudiantes_y_la_Cultura.pdf)
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata. <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37E-LLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Ediciones La Aurora.
- Gadotty, M (2000). *Pedagogía de la Tierra*. Siglo XXI.
- Gadotty, M. (2000). *Pedagogía de la Tierra y cultura de la sustentabilidad* [conferencia]. En Comisión Costa Rica 2000 (org.), *Foro sobre nuestros retos globales: un nuevo milenio de paz "Si vis pacem, para pacem"*. Universidad de la Paz, San José de Costa Rica.

- Gallego-Henao, A. M. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 151-165. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1318060514>
- Hart, R. (1992). *La escalera de la participación infantil*. PAU Education. <http://www.formacionsve.es/salida/documentos/17.pdf>
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos Innocenti*, 4. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Hart, R. (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Unicef, PAU Education.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento de Loris Malaguzzi*. Ediciones Octaedro, S. L.
- Jaramillo, S. y Mejía, M. (2019). *La participación de los niños y las niñas para la construcción de ciudadanos planetarios* (tesis de pregrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Repositorio Institucional UD. <http://hdl.handle.net/11349/22087>
- Leff, E. (2000). *La complejidad ambiental*. Siglo XXI.
- Leff, E. (2001). *Espacio, lugar y tiempo. La reappropriación social de la naturaleza y la construcción local de la racionalidad ambiental*. <https://doi.org/10.5380/dma.v1i0.3057>
- Martínez, M. (2003). Capítulo 4: Protagonismo infantil. *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción* (pp. 47-53). Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Miller, A. (1985). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia del niño*. Tusquest.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Paidós Ibérica, Unesco.
- Parra, C. (2002). Investigación-acción y desarrollo profesional. *Educación y Educadores*, 5, 113-125.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55. <http://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>
- Saturnino, S. (2017). El hábitus una revisión analítica. *Revista Internacional de Sociología*, 75(3). <https://doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>
- Shier, H. (2010). Teoría de la participación infantil y su relevancia en la práctica cotidiana. En *Incidencia de niños niñas y adolescentes como ciudadanos/as activos/as en Nicaragua* (pp. 1-10). Cesesma, Universidad del Norte de Nicaragua.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tonucci, F. (2002). *Cuando los niños dicen ¡basta!* Fundación German Sánchez Ruipérez.
- Usagui, E. (2005). *Durkheim: conflicto y educación*. Universidad del País Vasco. [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/17/art\\_17.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/17/art_17.pdf)
- Villarroel-Sánchez, R. X. (2002). *Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad*. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052002000100007>
- Zabalza, M. (1998). El practicum en la formación de maestros. En *La formación de maestros en los países de la Unión Europea*.
- Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educar*, 9(28), 115-119.





# Los niños y la familia: entre el imaginario y la separación\*

## Children and the family: between the imaginary and separation

Manuela Medina Gómez<sup>1</sup> , Daniela Giraldo Marín<sup>2</sup> , Nataly Posada Castaño<sup>3</sup> 

**Para citar este artículo:** Medina, M., Giraldo, D., Posada, N. (2020). Los niños y la familia: entre el imaginario y la separación. *Infancias Imágenes*, 19(2), 109-123

**Recibido:** 12-08-2019 - **Aceptado:** 14-06-2020

### Resumen

Este artículo es resultado de una investigación que se centró en los imaginarios de familia que construyen los niños antes y después de la separación de los padres. La metodología correspondió a un paradigma cualitativo, bajo un enfoque hermenéutico, privilegiando la narrativa como estrategia. La población estuvo compuesta por seis niños del grado tercero y sus respectivas madres. Los resultados indican que el imaginario de familia se transforma después de la separación y que los cambios en la dinámica familiar inciden en este. Se concluye que después de la ruptura de los padres los miembros de la familia buscan establecer vínculos con otras personas, familiares, amigos o grupos sociales como la escuela; de esta última los padres, de modo particular, esperan recibir apoyo para reducir el impacto emocional de la separación en la vida de los niños.

**Palabras clave:** desintegración familiar, familia, infancia, papel de la familia, parentesco.

### Abstract

This article, as result of a research, includes the imaginaries of family that children build, before and after the separation of parents. The Methodology responded to a qualitative paradigm, under a hermeneutic approach, privileging narrative as a strategy. The population was composed of six children from third grade and their respective mothers. The results indicate that the family imaginary is transformed after the separation and that the changes that affect family dynamics affect this. It is concluded that after parents' rupture, all the family members start looking for bonds with other people, family, friends or social groups to face the difficulties that this change supposes; and parents expect support from the school to reduce the impact of separation on children's lives.

**Keywords:** childhood, family, family disintegration, family role, kinship.

109

\* Artículo derivado de la investigación titulada "Resignificar el concepto de familia desde el sentir y el imaginar del niño", avalada por la Universidad Católica Luis Amigó, realizado entre agosto de 2017 y mayo de 2018, sin financiación.

1 Licenciada en Educación Preescolar, Universidad Católica Luis Amigó. Docente del colegio de la Compañía de María - La Enseñanza (Medellín). Correo electrónico: [manuelamedinago@gmail.com](mailto:manuelamedinago@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3672-6439>

2 Licenciada en Educación Preescolar, Universidad Católica Luis Amigó. Docente del liceo Francisco Restrepo Molina. Correo electrónico: [dany3849@gmail.com](mailto:dany3849@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1229-7924>

3 Licenciada en Educación Preescolar, Universidad Católica Luis Amigó. Docente AIN-Comfenalco Antioquia. Correo electrónico: [natalyp-osadacasta@gmail.com](mailto:natalyp-osadacasta@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9248-7498>

## Introducción

La familia como primer agente socializador de los niños<sup>1</sup> es el grupo ideal para establecer vínculos que facilitan el desarrollo de su dimensión socio-afectiva y les prepara para enfrentar el mundo con autonomía y seguridad. En la actualidad la cifra de divorcios ha aumentado<sup>2</sup>, por lo que los niños que han vivido la separación de los padres tal vez han transformado su imaginario de familia. Cuando los niños hablan acerca de esta o realizan representaciones de la misma construyen imaginarios en los que se vislumbran los vínculos que teje con las personas que considera su familia. Dentro del contexto escolar, estos imaginarios de familia son contrastados con los de otros estudiantes, sobre todo en actividades que involucran a la familia. Este tipo de comparaciones suelen agudizar el dolor que causa la separación de los padres en los niños.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, se decidió hacer un rastreo de antecedentes para identificar estudios en los que se relacionara la familia y la separación de los padres desde la perspectiva de los niños. En este se identificaron estudios que, aunque no abordan de manera puntual la relación propuesta, sí abordan el tema de la separación de los padres y las implicaciones que tiene el divorcio en el ámbito afectivo, sentimental y conductual de los niños. Asunto que, sin duda, ofrece algunas luces para pensar el imaginario de familia que construyen los niños después de la separación de sus padres.

Entre los referentes más relevantes se destaca el estudio de Cifuentes y Milicic (2012), en el que se evidencia “la experiencia de niños chilenos respecto a la separación de sus padres y el significado que dicha experiencia tiene actualmente en sus vidas” (p. 469). Este mismo estudio concluye que la segunda infancia aprecia la separación como una experiencia negativa en sus vidas. Sin embargo, la descripción de los hechos no se queda en el dolor y el sufrimiento, sino que, por el contrario, se pueden

identificar y describir los procesos de avance y superación de la crisis.

Por su parte, Muñoz-Ortega *et al.* (2009) analizaron los sentimientos y pensamientos que se presentan en los niños a raíz de la separación de los padres y la evolución de los mismos a través del tiempo. Allí también se afirma que la relación de pareja es uno de los factores más importantes para el desarrollo del niño. E insisten los autores en que el clima emocional necesita de la cooperación de ambos padres y que los conflictos o crisis de pareja que no se superan imponen a los hijos una carga emocional y una serie de pensamientos y sentimientos de sí mismo y de los demás que pueden tener consecuencias a nivel relacional.

Correa *et al.* (2016) en su investigación, la cual pretendió describir las representaciones e imaginarios de familia y su relación con la dimensión socio-afectiva que han construido los niños del grado párvulos, señalan que cada niño es un ser único que debe ser visto desde su singularidad para poder comprender su comportamiento, al igual que mejorar la relación con sus pares. Este estudio resalta el papel de la familia como pilar fundamental para fortalecer el desarrollo de la dimensión socio-afectiva, así como la importancia del apego y de las dinámicas familiares en el desarrollo.

Los estudios mencionados, y otros que irán apareciendo en este artículo, son fundamentales para el objetivo que se propone desarrollar, a saber: comprender los imaginarios de familia que construyen los niños antes y después de la separación de sus padres.

El desarrollo del estudio abordó las siguientes categorías: familia, dinámica familiar e imaginario. Para la categoría de familia se tomó como referente a Domínguez (2007) quien expresa que esta “tiene lugar en la socialización primaria, en la que aprendemos la propia identidad, la primera y más radical” (p. 20). Para dinámica familiar se retoma lo expuesto por Uribe (2012) y Gallego (2012), quienes indican que la familia como organización social es histórica y se ve afectada por las transformaciones estructurales de la sociedad; de igual forma, ella construye sus propias dinámicas internas. De ahí que para comprenderla hay que tener en cuenta sus características: comunicación, funciones, afecto, autoridad y tiempo libre. Por su

1 En este texto se emplea el término *niños*, teniendo en cuenta la disposición de la RAE que afirma “El uso genérico del masculino se basa en su condición de término no marcado en la oposición masculino/femenino”. Se aclara que este incluye a las niñas.

2 De acuerdo con un artículo publicado por la revista *Dinero* el 20 de abril de 2017, el incremento de los divorcios en Colombia es del 39 % anual entre el año 2014 al 2016. En Antioquia por cada tres matrimonios hay un divorcio.

parte, para el imaginario este estudio se acoge a lo mencionado por Escobar (2000) y Turrent y Villaseñor (2009), quienes afirman que el imaginario es un conjunto de imágenes mentales, un resultado de elementos que se relacionan de forma recíproca y pueden formar una estructura, un sistema real, en la medida en que actúan los comportamientos y las sensibilidades; estas ayudan al sujeto a ordenar la realidad y otorgan características a un referente.

Finalmente, este estudio resulta relevante en la medida en que brinda elementos para comprender la percepción de los niños acerca de la familia y de la separación de los padres, a la par que aporta elementos que ayudan a la familia y a la escuela a afrontar una situación tan compleja y recurrente en el contexto actual.

## Metodología

El enfoque con el que se desarrolló la investigación es cualitativo y el método hermenéutico. Con esto se procuró hacer una aproximación global de una situación social para explorarla, describirla y comprenderla (Bonilla, citado en Bonilla y Rodríguez, 1995). Esto, en el caso concreto de la investigación, con el propósito de comprender los imaginarios de familia que construyen los niños del grado tercero de la institución educativa Lola González (IELG), antes y después de la separación de sus padres. La estrategia que privilegió este proyecto fue la narrativa, sustentada en Bruner (1988), quien señala que esta es una forma de construir realidad.

Las técnicas que se emplearon para la recolección de información fueron la entrevista y el taller interactivo. Para el análisis de la información se desarrollaron matrices categoriales; del mismo modo, se tematizó y trianguló la información recolectada de acuerdo con las categorías. Las consideraciones éticas que contempló el estudio conllevaron la firma del consentimiento informado como evidencia de la participación voluntaria en el desarrollo de la investigación y se garantizó a los participantes la completa reserva de la identidad.

## Participantes

Formaron parte del estudio seis niños del grado tercero de primaria de la IELG, ubicada en el barrio Santa Lucía de la comuna 12 de Medellín,

Colombia. La muestra estuvo compuesta también por el acudiente de cada uno de los niños, papel que en todos los casos y de modo particular es desempeñado por la madre. El total de la muestra fue de 12 personas: seis niños y seis adultos.

Los criterios para la selección de la muestra fueron los siguientes: 1) ser estudiante del grado tercero de la IELG, con edad comprendida entre los 8 y los 9 años de edad; 2) ser hijo de padres separados cuya separación se hubiera dado en un periodo de tiempo no inferior a tres meses y cuya convivencia se hubiera dado bajo el mismo techo; 3) el deseo de participar de manera voluntaria en la investigación manifestado a través de la firma del consentimiento informado.

## Herramientas

Se llevaron a cabo dos entrevistas semiestructuradas, una a las seis madres y la otra a los seis niños, con el fin de “conocer la perspectiva y el marco de referencia a partir del cual las personas organizan su entorno y orientan su comportamiento” (Patton citado en Bonilla, 1995, p. 93). A continuación, se describe el propósito de cada una de las entrevistas:

- La entrevista a las madres tenía el propósito de conocer los imaginarios de familia que construyen los niños participantes del estudio a través de la percepción de sus madres y su relación con las características de la dinámica familiar.
- La entrevista a los niños tenía como objetivo identificar los imaginarios de familia que construyen los niños participantes del estudio antes y después de la separación de sus padres y su relación con las características de la dinámica familiar.

Asimismo, se realizaron cinco talleres interactivos con los niños con la intención de “visibilizar sentimientos, vivencias y formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar” de los sujetos (García *et al.*, 2002, p. 71). Los talleres realizados y su propósito se enuncian a continuación:

- El taller n.º 1, *Mi familia es así*: identificar situaciones, espacios y personas que representan lo que sucede en la vida de los niños

participantes del estudio antes y después de la separación de los padres.

- El taller n.º 2, *Puedo ser...*: identificar por medio de representaciones dramáticas las características de la dinámica familiar antes y después de la separación.
- El taller n.º 3, *Mi cuerpo-mi familia*: determinar la identidad y las estéticas corporales de los participantes del estudio antes y el después de la separación de los padres, a partir de lo simbólico y lo imaginario.
- El taller n.º 4, *Cuenta cuento*: comprender los imaginarios de familia que construyen los niños hijos de padres separados.
- El taller n.º 5, *Así veo, tú qué ves*: identificar la incidencia de los imaginarios de familia de los niños con padres separados en las características de la dinámica familiar.

La información recolectada en cada uno de los talleres se registró en diarios de campo, pues esto, según Porlán y Martín (2000), constituye una fuente importante de información para el investigador; además, permite monitorear la observación, así como organizar, analizar e interpretar los datos recolectados.

### Procedimiento

Para la ejecución del proyecto se seleccionaron los tres grupos del grado tercero de la IELG, se identificaron los niños hijos de padres separados y se procedió a citar a las familias a una reunión informativa. En total se convocaron 20 familias de las cuales se presentaron únicamente nueve madres. De las nueve madres asistentes ocho manifestaron su deseo de hacer parte del estudio. Sin embargo, una de ellas no cumplía con los criterios definidos para la selección de la muestra, pues nunca convivió con el padre del niño bajo el mismo techo. La investigación inició con una muestra de 14 personas, siete niños con sus respectivas madres, no obstante, una vez iniciado el estudio una de las madres manifestó su deseo de abandonar el estudio argumentando problemas de salud, quedando una muestra final compuesta por 12 participantes.

Para la recolección de la información se programaron seis reuniones de 20 minutos con las madres

y 11 encuentros de entre 20 y 45 minutos con los niños. El propósito de las reuniones era la realización de las entrevistas, con cada uno de los participantes, y de los talleres.

Para el análisis de la información recolectada en cada una de las reuniones se desarrolló una matriz categorial en la que se sistematizó la información y se codificaron los participantes. Para las madres se utilizó un número entero (1, 2, 3, etc.), para los hijos un número decimal conformado por el entero de la madre y el número uno; en efecto, si el identificador de la madre es 1 (entero), el código del hijo es 1.1 (decimal), si el identificador de la madre es 2, el código del hijo es 2.1. Luego, se tematizó y trianguló la información recolectada de acuerdo con las categorías familia, dinámica familiar e imaginario.

El proceso de triangulación se desarrolló a través de la matriz categorial. En ella se registraron los testimonios de todos los participantes (madres e hijos), con su respectivo código, en relación con las categorías del estudio y los enunciados de referencia. Cada una de estas relaciones dio lugar a una sección de comentarios en la que los investigadores consignaron sus apreciaciones estableciendo una articulación entre los testimonios de los participantes y la literatura consultada.

### Discusión y resultados

A continuación, se presentan los resultados y la discusión, atendiendo a los objetivos específicos: 1) identificar los imaginarios de familia que poseen los niños participantes del estudio antes y después de la separación de los padres y 2) reconocer la incidencia de las características de la dinámica familiar en los imaginarios de familia que construyen los niños. Es válido mencionar que se hace énfasis en el antes y el después de la separación de los padres y que los resultados presentados hacen alusión a los niños, aclarando que se trae a colación los testimonios de las madres para contrastar la información de los hijos.

### El imaginario de familia como grupo de apoyo

Para Lacan, la familia:



*aparece como un grupo natural de individuos unidos por una doble relación biológica: la generación, que da lugar a los miembros del grupo; las condiciones de ambiente que postula el desarrollo de los jóvenes y que mantienen al grupo, siempre que los adultos progenitores cumplan la función. (1977, p. 47)*

Como él lo expresa, los adultos progenitores son quienes mantienen al grupo unido. Cuando estos deciden separarse se presenta una ruptura en las relaciones y en las funciones que cada uno cumple dentro del hogar. Este hecho hace que el imaginario de familia de los niños se transforme y se divida en un antes (relacionado a la felicidad) y un después (vinculado a la tristeza). Como lo expresan Cifuentes y Milicic, la separación de los padres es “un hecho que genera un quiebre en la noción que el niño tiene de su realidad familiar exponiéndolo al estrés de tener que enfrentar cambios significativos en sus rutinas de vida” (2012, p. 471). Cabe resaltar que pasado algún tiempo de este suceso los niños crean redes de apoyo o vínculos con otras personas, diferentes a los padres, que les permiten reconfigurar la familia.

Para efectos de este trabajo, entenderemos la familia como un grupo social en el que las personas se entrelazan por vínculos biológicos o filiales y que, a través de la interacción, busca la consecución de unos proyectos más o menos determinados. Por otro lado, el imaginario de familia es considerado como la forma en que las personas construyen esquemas (representaciones mentales) que les permiten percibir la realidad de la familia y del contexto familiar.

En este sentido, la familia es vista por los niños participantes del estudio como un grupo de personas que se apoyan, se quieren y se cuidan. Esta visión está ligada a su experiencia en el seno de la familia y se vincula a los relatos de las madres. Silvana<sup>3</sup>, una de las niñas participantes, definió a la familia como las personas que la cuidan y la quieren; su madre expresó:

*La familia es un grupo de personas que se apoyan mutuamente en todos los aspectos como el emocional,*

3 Por cuestiones de privacidad de los participantes los nombres aquí mencionados son ficticios.

*el sentimental, el económico; es una unidad donde cada quien debe contar con el otro. (Participante 2)*

Jerónimo, otro niño participante, dijo:

*La familia para mí son las personas que me ayudan a crecer, a vivir y me ayudan a salir adelante, la familia para mí es importante. (Participante 1.1)*

Este es el caso de otra madre, Lorena, quien comentó que la familia:

*Es un grupo de personas que se ayudan mutuamente a salir adelante y tener propósitos. (Participante 6)*

Luego, al preguntarle a ella por las actividades que realizaban en familia antes de separarse, expresó:

*Nosotros nunca vivimos así. (Participante 6)*

Esto lo hace porque el imaginario de familia que ella ha construido también está en relación con el apoyo que se brindan los miembros de una familia, a los propósitos y proyectos en común, y este tipo de apoyo nunca lo ha tenido por parte del padre. Por esta razón, la participante 6 manifestó que la abuela paterna de la niña es el remplazo de él, pues vive muy pendiente de ella.

### La unión evoca felicidad

En los diferentes talleres los niños participantes dibujaron a su familia, antes de la separación, la representaron feliz y unida; en algunos casos resaltaban ese sentir escribiendo la palabra *feliz* al lado del dibujo o asignándola a modo de título. Paulina dibujó la suya tal como lo expresó su madre antes de que ella lo hiciera, los plasmó a todos juntos y felices tomados de las manos; a diferencia de Paola (participante 3.1) y Marcela (participante 4.1), la primera pintó a su familia feliz pero no incluyó a su padre, a pesar de que expresa que los niños que tienen a sus padres unidos:

*Deben de estar muy felices y aprovechar mientras los tienen juntos, porque uno no sabe en qué momento se pueden ir. (Participante 3.1)*

Y la participante 4.1 dibujó únicamente a sus padres felices y escribió:

*Mi papá y mi mamá eran felices, se amaban.*

Puesto que la ruptura se dio entre los padres, el vínculo entre estos y sus hijos permaneció. En el relato de la entrevista, Marcela cuenta que todos los fines de semana se van a dormir donde el papá:

*Mi papá nos lleva a la casa de él, nos pone a ver películas en el celular, porque él no tiene televisor. Donde él vive no es una casa, es una pieza, y para poder dormir allí mi papá nos compró una colchoneta chiquita muy cómoda, él mismo la hizo. (Participante 4.1)*

A continuación, se muestran los dibujos realizados por los niños participantes del estudio<sup>4</sup> y se aclara que “la mayoría de los dibujos que los niños hacen acerca de su familia, no representan a la familia real y objetiva, sino que se producen alteraciones [...], a través de las cuales se manifiestan los sentimientos del sujeto” (Corman, 1967, p. 53). En estos se pueden identificar esos imaginarios de familia que construyen los niños antes de la separación de los padres.

Los niños que han pasado por la separación de los padres consideran que el tenerlos unidos representa *algo bueno*<sup>5</sup> para ellos porque pueden compartir más tiempo juntos. Esto es debido a que, en la mayoría de los casos, cuando los padres se separan tienden a distanciarse de sus hijos.

En algunas ocasiones los niños hijos de padres separados, a pesar de haber vivido situaciones traumáticas con respecto a la separación, anhelan volver a convivir con sus padres. Como en el caso de Silvana, ella en su discurso expresó que ver a sus padres felices la hace sentir bien, porque puede compartir con los dos:

*Me hace feliz, porque los veo a ellos dos felices y me hacen sentir a mi feliz, porque puedo compartir con los dos. (Participante 2.1)*

4 Las imágenes que se exponen en este artículo tienen el propósito de mostrar la forma como los niños perciben y recrean a la familia antes y después de la separación, sin ahondar en una profunda interpretación de los dibujos y sus trazos.

5 Expresión utilizada por los niños participantes del estudio.

Y dice que es bueno estar juntos porque después de la separación sus padres se distanciaron. Con base en lo anterior, se puede afirmar que el imaginario de familia antes de la separación corresponde con el sentimiento de felicidad.

### La separación como sinónimo de tristeza

Después de la separación de los padres la familia se transforma, la unidad entre los miembros se diluye y los niños empiezan a expresar sentimientos de tristeza con respecto a este suceso. En relación con lo anterior, Cifuentes y Milicic plantean que:

*La separación de los padres ha sido descrita por algunos autores como una de las experiencias más difíciles y dolorosa de enfrentar para los hijos. La familia constituye el soporte psicológico, físico y emocional del niño hacia la madurez. Con la separación de los padres, la estructura familiar previa se modifica provocando en los niños sentimientos de soledad y temor respecto de lo que ocurrirá en su cotidianidad y en el futuro. (2012, p. 470)*

En las representaciones gráficas que los niños realizaron de su familia después de la separación se identifican ciertos cambios que ellos consideran sufre la familia. En los dibujos aparece una línea que divide a sus integrantes, el padre queda a un lado, la madre y los hijos al otro, ambos con lágrimas en sus rostros. En algunos casos aparece la palabra tristeza acompañando el dibujo. Paola plasmó a la familia triste; sin embargo, omitió de nuevo a su padre. Tatiana, la madre, manifiesta que Paola:

*Cuando realiza dibujos hace a mi mamá, a la hermana, ella y yo. Ella nunca hace al papá. (Participante 3)*

Algunas madres consideran que la separación no implica un cambio relevante en la concepción de familia de los niños cuando esta se dio a temprana edad, afirmando que no convivieron mucho con su padre. Este es el caso de Paulina, quien expresó que después de la separación de sus padres se siente triste; contrario a lo que relata su madre, quien dice que ella no cambió mucho la forma de ver o pensar la familia:



Figura 1. Participante 3.1



Figura 2. Participante 4.1.



Figura 3. Participante 1.1.



Figura 4. Participante 6.1



Figura 5. Participante 2.1.

*Porque ella no estaba tan acostumbrada a estar con el papá. (Participante 6)*

Al respecto Wallerstein y Blakeslee (citados en Cifuentes y Milicic, 2012) manifiestan que en la separación:

*lo que resulta bueno para los adultos no necesariamente es favorable para los niños. Los niños poseen sus propias creencias, sentimientos e ideas respecto de la separación de sus padres. Así, las circunstancias que enriquecen la vida del adulto luego de la separación, impone cambios y pérdidas significativas que*

*los niños deben enfrentar. De ahí que la separación interfiera de modo temporal o permanente en los procesos evolutivos de los niños. (p. 470)*

Es por esto por lo que aún después de algunos años de estar separados, Paulina afirmó:

*En el proceso de separación yo me sentía mal porque cada que miraba la foto de mi papá me ponía a llorar y todavía lloro. (Participante 6.1)*

Sin embargo, la madre cree que la separación no ha afectado a su hija por el hecho de haber



Figura 6. Participante 3.1.

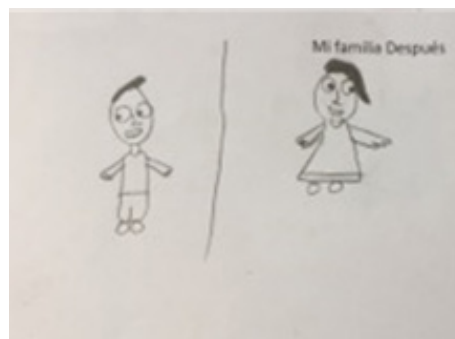


Figura 7. Participante 1.1.



Figura 8. Participante 4.1.



Figura 9. Participante 6.1.



Figura 10. Participante 2.1.

compartido poco tiempo con su padre y, como lo expresaron antes Wallerstein y Blakeslee, el que para los padres resulte bueno perder comunicación entre ellos porque no se entienden, para los hijos este hecho significa una pérdida más que deben enfrentar. De ahí que el llanto que expresa la participante 6.1 en el testimonio y las lágrimas que dibujan los demás participantes sea una manifestación de pérdida y tristeza.

Jerónimo relató que a pesar de que cree que tiene una buena vida la tiene a medias. A veces llora porque sus padres se separaron, a él le gustaba

antes cuando estaban juntos. Al respecto, cuando se le preguntó qué piensa acerca de las familias que tienen a sus padres juntos, expresó:

*que son muy afortunados porque no se le han separado y tienen una buena vida. Yo creo que tengo una buena vida, pero a medias, porque a veces lloro porque se separaron, a mí me gustaba antes, cuando estaban juntos. (Participante 1.1)*

Además, al hablar acerca de cómo se siente después de la separación, menciona que

*medio medio, no me hace falta nada, pero me deprimó, me pone triste que mi papá y mi mamá se hayan separado. (Participante 1.1)*

Es válido reiterar que el imaginario de familia que construyen los niños se transforma, y después de la separación se vincula a la tristeza. Las imágenes que se presentaron fueron desarrolladas en el taller n.º1 llamado *Mi familia es así*, y en relación con el apartado anterior, en el que se presentaron los dibujos de la familia antes de la separación, sirven como garante para confirmar la transformación que sufre la familia para los niños después de la separación de los padres.

### Las características de la dinámica familiar en el imaginario de familia

Cuando los padres se separan los papeles, la autoridad, el afecto, la comunicación y el tiempo libre se transforman, pues varían las dinámicas que hasta entonces se habían establecido en el hogar. Estos cambios inciden en el imaginario de familia que construyen los niños. “La dinámica familiar tiene principalmente siete dimensiones: los roles, la autoridad, las normas, los límites, las relaciones afectivas, la comunicación y el uso del tiempo libre” (Viveros y Arias, citados en Viveros, 2010, p. 396).

A continuación, se mencionan algunas de las características de la dinámica familiar. Se resaltan las que más mencionan los participantes del estudio e influyen en el imaginario de familia que configura el niño después de la separación de los padres.

#### Funciones y autoridad

Para Páez, las funciones se establecen en la familia a partir de la interacción entre los miembros como individuos sociales (1984, p. 25). De acuerdo con Gutiérrez, “El conflicto de roles se agudiza en las familias incompletas, sea cabeza económica femenina o masculina, porque el miembro presente ha de reemplazar al ausente en todas las funciones” (1994, p. 10). Después de la separación, las madres participantes del estudio asumieron la jefatura del hogar. En el caso de Silvana, ella expresó que su mamá es la encargada de darle los permisos. Su madre afirmó:

*Yo siempre he llevado las riendas del hogar. (Participante 2).*

Según Amaris:

*[...] la principal característica de las mujeres jefe de hogar es su alta participación de la fuerza de trabajo, por ello adquieren obligaciones económicas con los otros miembros de la familia y al mismo tiempo se les otorga la autoridad suficiente para que se reconozcan como jefes del hogar. (2004, p. 26)*

Cuando Luisa, la madre de Silvana, habló acerca de las normas en el hogar después de la separación, comentó.

*yo le digo a ella que debe ser obediente en ciertas cosas, y le explico sus responsabilidades dentro del hogar. (Participante 2)*

En este caso la comunicación permite tener claridad frente a las normas y a las funciones que asume cada individuo dentro del hogar.

En coherencia con lo anterior, actualmente los papeles se han transformado y ya no están definidos por el sexo. Para Gutiérrez (1999), por ejemplo, “las expectativas y las respuestas del rol son comunes a los dos sexos creando un tipo de autoridad en que ambos comparten normativamente la toma de decisiones y su ejecución” (p. 505). Por su parte, Sánchez (1984), afirma que “la separación no es argumento para que uno de los padres se desentienda de la educación de los hijos [...] ambos cónyuges, deben arreglarse para cumplir la misión educativa que corresponde a sus respectivos ‘papeles’ familiares” (p. 108). Sin embargo, tal como se evidencia en nuestro estudio, es recurrente que, después de la separación, el hombre tienda a ausentarse olvidando su papel como padre y delegando todas las funciones a la madre.

Cuando los niños participantes del estudio narraron sus experiencias frente a la autoridad y a los papeles después de la separación expresaron:

*Yo le pido los permisos a mi mamá porque mi papá es el que le pide permiso a mi mamá. (Participante 1.1)*

*Yo le pido permiso a mi mamá y por celular se lo pido también a mi papá; si mi mamá dice que sí, me pregunta ¿ya le pidió permiso también a su papá?, entonces yo cojo el celular y le pregunto por el WhatsApp. (Participante 4.1)*

*Mi mamá dice qué es lo que se debe hacer en la casa. (Participante 5.1)*

Estos relatos hacen referencia a los papeles que asumen los miembros de la familia después de la separación y denotan la persona que asume la autoridad. Si bien es cierto que los relatos hablan de autoridad y no directamente de funciones, es necesario tener presente que, en el marco del estudio, la autoridad está vinculada a los roles, en tanto quien representa la figura de autoridad está ejerciendo un papel. Hay padres que evaden las responsabilidades en cuanto a los hijos y otros a pesar de la separación siguen cumpliendo su papel. A propósito, Gutiérrez menciona “como la mayor ausencia es del padre, la mujer colombiana cabeza económica de la familia está afrontando a raíz del cambio en la función que asume sola, una de las mayores dificultades de este tiempo” (1994, p. 10). La madre asume la función de padre y es la figura de autoridad ante sus hijos.

### El vínculo afectivo teje familias

Cuando las madres quedan a cargo de la familia configuran redes de apoyo con otros miembros de la misma y establecen alianzas que les permiten adaptarse a los cambios que conlleva la separación. Como señala Rof-Carballo “el hombre establece su propia ‘urdimbre afectiva’ que será el entramado sobre el que se vayan tejiendo los más diversos aspectos de su maduración” (pp. 397 y 398). Cuando se da la ruptura entre los padres, estos buscan establecer vínculos con otros miembros de la familia, amigos o grupo social para sobrellevar las adversidades que supone este cambio; este es el caso de algunos participantes del estudio. Lorena en su relato manifestó:

*La mamá de él es muy pendiente de Paulina, es el reemplazo de él. (Participante 6)*

Paulina expresa:

*Me gusta compartir mucho con una amiguita que vive por mi casa, porque a ella también se le separó la familia y me cuenta lo que le pasa, ella está muy triste y siempre llora. Yo le digo que esté tranquila porque a mí también me pasa lo mismo. (Participante 6.1).*

En relación a la solidaridad y al interés de la participante por compartir con una amiga a quien le ha sucedido lo mismo, Cifuentes y Milicic comentan que:

*[...] las redes de apoyo son percibidas por los niños como recurso protector, se comprueba la eficacia de la presencia de vínculos con abuelos, hermanos mayores, compañeros de colegio y profesores. La relación entre pares se vuelve un referente que estimula a los niños a superar la crisis.*

*El altruismo entre los niños constituye un recurso maravilloso que surge de la vivencia empática de haber experimentado el dolor y sufrimiento. (2012, p. 479)*

Esta situación similar entre Paulina y su amiga les permite identificarse y apoyarse mutuamente. A veces, cuando los niños comparten situaciones similares como lo es la separación de los padres, forman entre ellos redes de apoyo en las que comparten experiencias que los ayudan a estar tranquilos y a sentirse bien.

Según Riviere (2002), el vínculo es la manera particular en que un sujeto se conecta o relaciona con el otro o los otros. En cada caso y en cada momento, para Jerónimo, quien cumple las veces de padre es la expareja de la madre. María contó:

*Raúl y yo empezamos cuando Jerónimo estaba muy chiquito y para él siempre ha sido la figura paterna. Raúl no tiene hijos y cuando empezamos nuestra relación, él dijo que a partir de ese momento él se hacía responsable del niño, el niño es mío. [...] Jero tiene muy claro que Raúl no es su papá biológico, él sabe quién es, aunque no lo conozca. Para Jero, Raúl es su papá. Él una vez me dijo, Raúl a mí me cuida, me da la comida, me lleva a la escuela, Raúl es mi*

*papá; igual en la escuela y en muchas partes la figura paterna es la que siempre está ahí con nosotros. (Participante 1)*

Y Jerónimo expresó que su familia la conforman:

*mi mamá, mi papá (aunque no viva conmigo) mi abuela, mi tía, mis primos, mi otra tía y mi papá que es mi abuelo pero le gusta que yo le diga papá. (Participante 1.1)*

El vínculo que se teje entre Raúl y Jerónimo a partir de la afectividad le permite a cada uno asumir un papel dentro del hogar y, aunque entre los dos no haya un vínculo sanguíneo, él lo considera su padre porque también suplente las necesidades básicas y asume las responsabilidades y funciones de un padre.

*En este sentido cabe esta afirmación: los roles sostienen el estatus familiar y estos dos dan el soporte para el cumplimiento de las funciones familiares. Por eso, las funciones no son lo mismo que roles o que estatus, pero se relacionan directamente con ellos. (Viveros, 2010, p. 395)*

María afirma que cuando se dio el proceso de separación

*Jerónimo empezó mal en el estudio, en lo académico. Jerónimo siempre ha sido una persona muy activa en todo, en absolutamente todo, súper buen deportista y habla en exceso, todos los profesores, en fútbol, en la escuela, en todas partes se me quejaban de eso, y me decían, ¡ay es que Jerónimo no pone atención, hay que estarle repitiendo! y la verdad a mí eso me da rabia, porque a pesar de que él es tan activo hace las cosas bien, con la parte del habla no he sido capaz, creo que en este momento la tiene muy controlada. En este momento está muy juicioso, lo que pasa es que él empezó con alopecia, de hecho, todavía la tiene, en la parte de atrás de la cabeza. Los doctores me dicen que es alopecia infantil. Cuando lo llevé donde el dermatólogo me preguntó qué le había pasado, por qué suceso traumático había pasado Jerónimo y le echó la culpa a la separación,*

*argumentando que fue una forma de transmitir eso. (Participante 1)*

La separación de los padres influye en el desempeño académico del niño. La familia, en lugar de encontrar un apoyo en la escuela y un aliado que le permita enfrentar esta situación, se encuentra con un reto adicional que se debe atender.

Para Sierra (2008), el síntoma de la separación en los niños y adolescentes

*Puede emerger de diferentes formas: fracaso escolar (expresado en dislexia, digrafía, discalculia, etc.), trastornos de la alimentación (anorexia, bulimia), consumo de sustancias psicoactivas, deserción escolar, trastornos emocionales (depresión, ansiedad, intentos de suicidio) y de comportamiento (hiperactividad, déficit de atención, impulsividad, objeción a la norma), entre otras. (pp. 160 y 161)*

Luisa contó que el proceso de separación para ella fue muy complicado:

*La situación económica estaba muy complicada porque yo me había quedado sin trabajo y un día mi papá me dijo: hija yo voy a tomar una casa usted si quiere se viene conmigo, con los muchachos y la niña pero Carlos no, y yo dije que sí, y pensé que esta era mi oportunidad para salir de esto y recuperar parte de mi vida, mi tranquilidad, [...] me fui a vivir con mi papá, conseguí un empleo, empecé a trabajar y ya fue mejorando la situación; con él viví un poco más de un año, mi papá me ha colaborado demasiado con la niña, porque en el trabajo tenía un horario muy extenso, sabía el horario de entrada mas no de salida, mi papá y mi mamá me colaboraban mucho con la niña, ella iba al apartamento, lo organizaba, llevaba a la niña a la guardería, nunca me he sentido sola. (Participante 2)*

En la mayoría de los casos el apoyo de los abuelos juega un papel fundamental para sobrellevar este tipo de dificultades. Es por esto por lo que, a través del vínculo, se crea un entramado de relaciones que le permiten al sujeto relacionarse con otras personas y crear redes que brindan seguridad, confianza, protección y esperanza.

## El tiempo libre, un momento para compartir

Una de las funciones que cumple la familia es la satisfacción emocional de sus miembros,

*Todo hombre, por el hecho de serlo, tiene una serie de necesidades que pueden ser satisfechas en el ambiente familiar, a través de las relaciones entre los padres o de éstos con sus hijos. Son, por ejemplo, la seguridad emocional, sentimiento de dependencia, de pertenencia a un grupo, admiración mutua, deseo de agradar, sentirse querido o necesario para los otros. (Sánchez, 1984, p. 18)*

Para Gutiérrez (1994), “el ambiente psicoafectivo de la familia está vinculado a las demostraciones de afecto y a los momentos de tiempo libre en los que comparten los miembros” (p.10), cuando los padres se separan estos tiempos de esparcimiento, en que los miembros de la familia pueden disfrutar y compartir sin pensar en estudio, trabajo o deberes del hogar, varían. Sierra menciona que la separación de los padres “implica para el niño el derrumbamiento de su mundo, de un nido protector, cálido y confortable algunas veces, y muy posiblemente idealizado por el amor recibido en las primeras épocas de su vida” (2008, p. 77).

Este es el caso de Silvana, quien antes de la separación pasaba la mayor parte del tiempo con su padre en casa, debido a que la madre era la proveedora económica del hogar y debía salir a trabajar; después de la separación Silvana perdió contacto con su padre. Por lo anterior, en sus discursos expresó que anhela verlo, compartir tiempo con él, y afirma que la persona con quien le gusta pasar la mayor parte del tiempo, a pesar de no hacerlo, es con su padre, esto para poder acercarlo a su vida. Al respecto manifiesta:

*Me gusta estar un poquito más con mi papá porque yo casi no lo veo. (Participante 2.1)*

Ante esta situación, a Silvana le ha tocado enfrentar el desplome de su vida afectiva, pues antes compartía todo el tiempo con su padre y ahora él está ausente.

María, la madre de Jerónimo, expuso que la actividad más importante que realizaban en familia

antes de separarse era que siempre veían televisión o películas juntos (Participante 1). Pero, después de la separación ya no realizan este tipo de actividades y expresó que ella cree que su hijo cambió la forma de ver y de pensar la familia porque:

*a partir de ese momento se centró más en mí, los dos nos volvimos prácticamente uno. Nos refugiarnos el uno con el otro. (Participante 1)*

A causa de la separación de los padres, el hijo y la madre reafirman los lazos afectivos que antes no se veían tan marcados. Estos lazos se establecen por la necesidad de ambos de sentirse queridos y de re-organizar su grupo familiar. En uno de los talleres realizados con los niños participantes, Jerónimo al explicar su dibujo expresó:

*Me dibujé a mí, a mi papá con otra novia y a mi mamá trabajando muy triste, dibujé un corazón roto porque los dos se querían mucho, aunque mi papá tenía otra novia, quería a mi mamá. (Participante 1.1)*

Bowlby (1990, citado en Gallego, 2012) afirma que “el intercambio afectivo, es una de las interacciones más importantes en la vida del ser humano, debido a que el sentirse amado, respetado y reconocido potencia la satisfacción personal y el desarrollo humano al interior del grupo familiar” (p. 335). Al respecto, Paulina comentó:

*A veces cuando mi mamá no me deja salir a jugar yo me enojo con ella, y ella al momentico me abraza y ya. (Participante 6.1)*

Esto evidencia que las demostraciones de afecto de la madre calman las emociones de tristeza y enojo de los hijos y que, cuando los niños comparten tiempo con sus padres, se sienten queridos, amados. Por este motivo el tiempo libre se relaciona con el afecto.

## La comunicación después de la separación

En este apartado se entiende la comunicación como el medio en que las personas del grupo familiar expresan los pensamientos, emociones y sentires a través de acciones o lenguaje verbal y no verbal.



Esta consideración surge a partir de la triangulación de los testimonios dados por los participantes del estudio durante las entrevistas.

Después de la separación, la comunicación entre los miembros de la familia, en especial la de los padres, se modifica. Los niños dijeron que después de la separación si los padres hablan lo hacen es discutiendo. En algunos casos la comunicación se pierde y los niños se ven en la necesidad de expresarle al padre ausente las necesidades que se presentan en el hogar. Cifuentes y Milicic afirman que:

*Un elemento que afecta la valoración de la experiencia, tiene que ver con el registro de conflictos y peleas entre los padres, aun después de la separación, incluso cuando han transcurrido algún tiempo de este episodio. Estas dinámicas de perpetuación del conflicto dificultan los procesos de asimilación y adaptación de los hijos al nuevo contexto familiar. (2012, p. 479)*

Algunos niños manifestaron sobre la comunicación entre los padres después de la separación lo siguiente:

*No les gusta hablarse, aunque no se pelean, prefieren no hablarse. (Participante 1.1)*

*Mis papás a veces se hablan, pero terminan peleando y se cuelgan. Cuando mi papá me habla, me pregunta cómo estoy, qué necesito, pero yo no sé qué pedirle, mi mamá me dice que le pida muchas cosas, que de verdad necesito, pero yo no sé qué pedirle. (Participante 3.1)*

*Ahora mis papás se hablan, pero cuando yo tenía 5 o 6 años, sí mi mamá llamaba a mi papá para pedirle algo para mí, hablaban bien un ratito y después se ponían a pelear. (Participante 2.1)*

En este último caso, la participante 2 reafirma estas dificultades al expresar:

*Yo me comunico con él de vez en cuando, lo menos posible, solo para cosas que sí toca hablar con él, yo por lo general me comunico es con la mamá, no*

*me gusta conversar con él porque siempre que hablamos terminamos en discusiones. (Participante 2)*

En algunos casos, las dificultades entre los padres se transfieren a los hijos. Cifuentes y Milicic exponen que:

*Para los niños es fundamental recibir un mensaje honesto y esperanzador de parte de los adultos que expliciten temas como las visitas, el lugar donde vivirá el padre luego de la separación y si podrán reunirse en ese sitio con él. Los niños enfrentan la reestructuración de su ambiente familiar y, en consecuencia, les resulta profundamente aliviador que se les garantice la continuidad del vínculo con el padre, además del compromiso de término de conflictos en el hogar. Esto constituye el elemento diferenciador que permite alentar las fuerzas de los niños para hacer frente a la separación. (2012, p. 479)*

Así, la buena comunicación entre los miembros de la familia permite a los niños afrontar la separación de sus padres con mayor claridad y tranquilidad.

## Conclusiones

Después de revisar los resultados y realizar el análisis (para identificar el imaginario de familia que configuran los niños hijos de padres separados) se concluye que una vez ocurrida la ruptura el imaginario de familia se transforma. Los niños desean tener a su familia unida, pese a las dificultades por las que hayan atravesado durante el proceso. Esto hace que el imaginario de familia antes de la separación esté ligado a la felicidad.

Por otro lado, la dinámica familiar influye en el imaginario de familia que configuran los niños. Cuando la familia se diluye los papeles, la autoridad, el afecto, la comunicación y el tiempo libre se transforman, pues cambian las actividades y formas de hacer las cosas que hasta entonces se habían establecido en el hogar. Estos cambios relacionan el imaginario de familia con la tristeza.

La comunicación entre los padres se deteriora y en algunos casos se pierde. En medio quedan los niños quienes deben lidiar con esta situación y

ser intermediarios. En cuanto al afecto y el tiempo libre es recurrente que los niños deseen compartir tiempo con sus padres y que este resulte ser una demostración de afecto entre los miembros.

A través del vínculo se establecen relaciones filiales y redes de apoyo que permiten a los sujetos afrontar las dificultades, sentirse reconocidos, apoyados, queridos y pertenecer a un grupo.

Por último, cabe resaltar que la relación dialéctica entre familia y escuela es indispensable para la educación de los niños. Así como la escuela solicita el apoyo de la familia, la familia espera encontrar el soporte de la institución educativa para sobrellevar de la mejor manera las dificultades que se presentan durante y después del proceso de separación para que el impacto de esta, en la vida de los niños, no sea tan fuerte.

## Referencias

- Amaris, M. (2004). Roles parentales y el trabajo fuera del hogar. *Psicología desde el Caribe*, 13.
- 122 Bonilla Castro, E. y Rodríguez, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Cede, Facultad de Economía Universidad de los Andes.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Gedisa.
- Cifuentes, O. y Milicic, N. (2012). Crisis en la infancia: ¿qué piensan, sienten y dicen los niños sobre la separación de sus padres? *Universitas Psychologica*, 11(2), 469-480. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64723241010>
- Corman, L. (1967). *Test del dibujo de la familia*. Editorial Kapelusz S. A.
- Correa, L. V., Vargas, E. D. y Gallego, A. M. (octubre de 2016). El niño y su imaginario de familia. *Simposio de Investigación Ustamed*. Medellín, Colombia.
- Dinero (20 de abril de 2017). Divorcios en Colombia aumentaron un 39 % desde 2014. <https://www.dinero.com/pais/articulo/matrimonios-y-divorcios-en-colombia-a-2017/244352>
- Domínguez, X. M. (2007). *Antropología de la familia: persona, matrimonio y familia*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Escobar, J. C. (2000). *Lo imaginario. Entre las Ciencias Sociales y la Historia*. Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Gadamer, G. H. (2007). *Verdad y método*. Salamanca.
- Gallego, A. M. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35, 326-345.
- García, B. E., González, S. P., Quiroz, A. y Velásquez, A. M. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Funlam.
- Gutiérrez de Pineda, V. (1994). Modernización, tendencias poblacionales y transformación de las funciones de la familia. *Segundo Congreso de Trabajo Social "Funciones y responsabilidades de la familia en un mundo en evolución"*. Organizado por la Asociación Sindical de Trabajadores Sociales, (19, 20 y 21 de octubre)
- Gutiérrez de Pineda, V. (1999). *Estructura, función y cambio de la familia en Colombia*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Lacan, J. (1977). *La familia*. Ediciones Homo Sapiens.
- Muñoz-Ortega, M. L., Gómez-Alaya, P. A. y Santamaría-Ogliastri, C. M. (2009). Pensamientos y sentimientos reportados por los niños ante la separación de sus padres. *Universitas Psychologica*, 7(2), 356. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/347>
- Páez, G. (1984). *Sociología de la familia*. Universidad Santo Tomás.
- Porlán, R. y Martín, J. (2000). *El diario de un profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Díada.
- Riviere, P. (2002). *Teoría del vínculo*. Ediciones Nueva Visión.
- Rof-Carballo, J. (1976). *La familia, diálogo recuperable*. Karpós.
- Sánchez, E. (1984). *Familias rotas y educación de los hijos*. Narcea S. A.
- Sierra, G. L. (2008). *Los hijos del divorcio*. Editorial Corporación Ser Especial.
- Turrent, J. y Villaseñor, M. C. (2009). Los niños y los otros. Dos estudios de caso a cerca del

imaginario y la diferencia. *Zona próxima, Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 10, 80-103.

Uribe, P. I. (2012). Familias, organización y dinámicas. En *Aprender a ser familia*. Universidad de la Salle.

Viveros, E. F. (2010). Roles, patriarcado y dinámica interna familiar: reflexiones útiles para Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 31, 388-406. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1942/194214587017>





# La práctica pedagógica de los estudiantes de Educación Física con niños preescolares

## The pedagogical practice of Physical Education students with preschool children

Nancy Janneth Molano Tobar<sup>1</sup> , Gerardo Hernán Jiménez López<sup>2</sup> ,  
Dolly Ximena Molano Tobar<sup>3</sup> 

**Para citar este artículo:** Molano, N. J., Jiménez, G. H., Molano, D. X. (2020). La práctica pedagógica de los estudiantes de Educación Física con niños preescolares. *Infancias Imágenes*, 19(2), 124-132

**Recibido:** 25-05-2019 - **Aceptado:** 11-05-2020

### Resumen

Las prácticas pedagógicas formativas son herramientas de mejora continua que permiten a los estudiantes proyectarse en diversos contextos. Es por ello por lo que se buscó identificar la percepción de estudiantes universitarios de Educación Física sobre la práctica pedagógica en un jardín de infantes en la ciudad de Popayán. La metodología empleada fue cualitativa con enfoque etnográfico; participaron 12 estudiantes entre enero y junio de 2017. Como resultados se hallaron varias categorías como: a) trabajar con niños, un desafío de mayor atención en la práctica pedagógica; b) el juego, una herramienta de acercamiento en las prácticas pedagógicas; c) el afecto, la manera de intercambio y aceptación en la relación profesor-estudiante; y d) la comunicación desde la acción y el movimiento. Entre las conclusiones se encontró que la práctica pedagógica en los estudiantes de Educación Física es una herramienta para el fortalecimiento de las habilidades de estudiantes universitarios, pues les permite proyectarse y visualizarse como futuros docentes; además, ponen en evidencia habilidades como la creatividad, la afectividad y la comunicación para interactuar con niños y lograr su empatía y adhesión a la clase.

**Palabras clave:** educación, infancia, práctica, estudiante.

### Abstract

Training pedagogical practices are tools for continuous improvement that allow students to project themselves in various contexts, which is why we sought to identify the perception of university students of Physical Education, about pedagogical practice in a kindergarten in the city of Popayán. The methodology used was qualitative with an ethnographic approach, where 12 students participated between January and June 2017, in a kindergarten in the city of Popayan, Colombia, finding as results, various categories such as: a) working with children, a challenge of greater attention in pedagogical practice; b) the game, a tool of approach in the pedagogical practices; c) affection, the way of exchange and acceptance in the teacher-student relationship; d) communication from action and movement. Taking to the conclusions that the pedagogical practice in the students of Physical Education, is a tool for the strengthening of the abilities of university students, allowing them to project and visualize themselves as future teachers, where they put in evidence skills such as creativity, affectivity and communication, to interact with children and achieve empathy and adherence to the class.

**Keywords:** education, childhood, practice, student.

1 Doctora en Ciencias Biomédicas, Universidad del Cauca. Correo electrónico: [najamoto@unicauca.edu.co](mailto:najamoto@unicauca.edu.co). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1953-4101>  
2 Magister en Educación, Universidad del Cauca. Correo electrónico: [gjimenez@unicauca.edu.co](mailto:gjimenez@unicauca.edu.co). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1302-1711>  
3 Magister en Administración, Universidad Santiago de Cali. Correo electrónico: [xmolanot@gmail.com](mailto:xmolanot@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8550-7331>

## Introducción

La niñez es la etapa de la vida que hoy en día ha cobrado gran relevancia en diversos estudios y en el ámbito sociopolítico. Así es como en Colombia se han planteado diversas políticas, entre las que se encuentra la Ley 1295 de 2009 o de atención integral de la primera infancia, la cual brindan orientaciones sobre el cuidado a la primera infancia, pues se ha considerado que es una población vulnerable y requiere de una intervención desde una mirada holística.

Algunos estudios plantean la necesidad de brindar al niño ciertas habilidades que le permitan un manejo emocional, el establecimiento de relaciones interpersonales, confianza en sí mismo y el poder desarrollar sus capacidades al máximo. Ante ello, en los últimos años se ha priorizado el desarrollo de competencias sociales y emocionales en los niños y niñas, con el fin de garantizar un adulto más equilibrado y sociable. Es así como “As children develop social and emotional skills, they gain the confidence and competence needed to build relationships, problem-solve, and cope with emotions” (Jones *et al.*, 2016).

El desarrollo de las competencias sociales y afectivas no solo depende de la influencia de la familia, también se relaciona con la intervención de los profesores que atienden a la primera infancia y son ellos los que potencializan las habilidades sociales existentes y apoyan las que están emergiendo (Campbell *et al.*, 2016). Es así como identificar la percepción del profesorado en formación permite visualizar la idoneidad de las prácticas pedagógicas, entendiendo que la percepción es un “término subjetivo que refleja el sentir de una persona en el mundo”. Merleau indica que la “percepción no es una ciencia del mundo o una toma de posición deliberada convertida en acto” (citado en Jaramillo-Echeverri y Aguirre-García, 2018), es más bien la que permite conocer y sentir o sentirse en el mundo; situación que está mediada también por las experiencias, la cultura, la sociedad y que, de la misma manera, está en constante construcción de significados en relación con el espacio y el tiempo (Molano-Tobar y Molano-Tobar, 2017). Ello genera que el estudiante, a través de las prácticas pedagógicas, logre una visión de una realidad y sustente

parte de su quehacer desde la experiencia, lo cual amerita que se indague dicho sentir.

El identificar la percepción de los estudiantes de Educación Física en el escenario de prevención y promoción de la salud sobre su práctica pedagógica en un jardín infantil de la ciudad de Popayán, Colombia, depende de la calidad como se moldean directamente las experiencias de aprendizaje de los niños a través de las interacciones entre adultos y niños (Hu *et al.*, 2016), por lo que surge la necesidad de vincular a ese proceso el apoyo emocional. Campbell *et al.* (2016) enuncian cómo la competencia social y emocional en la primera infancia proporciona una base crítica para el dominio de una gama de habilidades importantes para el éxito de los comportamientos académicos futuros.

Desde la perspectiva integral a la atención a la primera infancia, según Cano-Díaz *et al.* (2015), esta abarca “cuatro dimensiones principales: preparación para la vida, prácticas cotidianas para el cuidado de la salud, seguridad e integridad corporal, y educación inicial”. El enfoque que los estudios orientan la educación infantil es hacia el movimiento, considerando que la relación entre patrones específicos de movimiento y desarrollo neurológico propician una influencia en el logro académico posterior del niño, por lo que el juego se convierte en un elemento esencial que desarrolla el componente físico y vincula la dimensión social. Boronat evidencia que “Play is what the child first learns to do before proceeding to the organized game” (2013).

Según las palabras de Russo “play is the high-est stage of child and human development. He stated that play was the purest, most spiritual activity of man and typical of human life as a whole” (2009). Lo que expresa que el juego es un modo natural de aprendizaje y autoexpresión, evidencia de la creatividad que se encuentra en el centro de las comunicaciones diarias y la ayuda que brinda a los niños para navegar por la complejidad del lenguaje y explorar lo inesperado. En el mismo sentido, Meritxell *et al.* (2015) refieren cómo el juego se ha convertido en una metodología emergente para potencializar el aprendizaje de los niños y una herramienta para la socialización y generador de movimiento.

En la investigación de Quiroga-Uceda y Igelmo-Zaldívar se presenta la pedagogía de Waldorf;

allí muestran que el niño aprende desde la imitación y el ejemplo, por eso:

[...] el jardín de infancia se concibe como un lugar en el que se desarrollan actividades diversas que tienen sentido para los niños. En este espacio se aprende haciendo, por eso se alternan momentos de juego libre con la realización de manualidades. (2013, p. 83)

En otras palabras, se podría decir que se aprende a través de la acción, la puesta en escena y con un objetivo específico desde la práctica pedagógica.

Por ello, este proceso investigativo buscó identificar la percepción de los estudiantes del escenario de prevención y promoción de la salud de la licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes sobre su práctica pedagógica en un jardín infantil de la ciudad de Popayán-Colombia. Además, entendiendo que las prácticas pedagógicas son una herramienta fundamental en la enseñanza, pues tienen como objeto según Quintriqueo *et al.* “la generación de una relación dialógica entre saberes populares, saberes indígenas y el conocimiento escolar” (2014, p. 206), hecho que permite que el estudiante practicante sea partícipe vivencial del proceso del que está aprendiendo, así como también asimile el conocimiento “de manera consciente o inconsciente, y guían sus decisiones al planificar y poner en práctica su oferta académica” (p. 6). En el mismo sentido, Núñez *et al.* (2013) mencionan que es indudable que las instituciones buscan que el estudiante al ejercer su profesión tenga las bases conceptuales necesarias para el desarrollo óptimo de las competencias. En adición a esto, para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia esto solamente se logra si el estudiante realiza dentro de su período de formación un proceso de prácticas pedagógicas superior al 50 % de los créditos totales del programa, hecho que ha generado que las instituciones reflexionen acerca de lo que se está orientando y a la vez evidencian si realmente lo hacen; asimismo, si está acorde con el contexto real al cual se enfrentara el estudiante cuando egrese y confronte su propia realidad. Estos lineamientos se presentan en el Decreto 2450 y en la

Resolución 2041 Colombiano en las cuales se dice que “El currículo debe incluir igualmente, componentes formativos y espacios académicos dedicados a la práctica pedagógica y educativa, con la supervisión apropiada para apoyar su evaluación y crítica en relación con los aprendizajes que se promueven” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p.4).

De lo anterior se destaca la importancia de identificar esa percepción y fomentar en los procesos académicos de los programas de educación superior conocimientos que desarrollen nuevas y mejores herramientas a la hora de intervenir a los niños y niñas en su primera infancia; y, de la misma manera, evidenciar el sentir de los estudiantes practicantes frente a su experiencia en la práctica pedagógica.

## Metodología

### Materiales y métodos

Este trabajo investigativo se realizó con un enfoque cualitativo desde la etnografía, presentado por Murcia y Jaramillo (2001), el cual permite estudiar lo que en la comunidad ocurre, así como las distintas interacciones, actividades, valores, ideologías y expectativas de los estudiantes practicantes del escenario en prevención y promoción en salud en un jardín infantil de la ciudad de Popayán, Colombia. Con este método los investigadores se involucran y recurren a los puntos de vista de los actores para interpretar su realidad social. Las técnicas de recolección de información utilizadas se centraron en entrevistas abiertas en profundidad realizadas a los estudiantes de la Licenciatura, con grabaciones en audio y registros en diarios de campo que fueron transcritos, revisados, categorizados y codificados hasta llegar a las categorías emergentes.

La comunicación que se estableció entre los diferentes participantes en el estudio se centró desde el aporte de Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, (2013), quienes mencionan que debe generarse un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, lo que conlleva a autoexplicaciones para obtener datos que permitieran entender el fenómeno a investigar.

### Participantes

La población estuvo conformada por los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad del Cauca, quienes asistieron libre y espontáneamente a las reuniones. La muestra fue por conveniencia y correspondió a 31 estudiantes (26 hombres y 5 mujeres) con un promedio de edad de  $20,07 \pm 6,29$  años. Se tuvo en cuenta los criterios de inclusión consistentes en: a) haber cursado la práctica de escenario en prevención y promoción de la salud, b) decidieran por voluntad propia asistir a las reuniones y firmar el consentimiento informado con el cual se les garantizó el manejo ético y anónimo de la información suministrada, así como la asignación de códigos de análisis regidos por números y el relato por la letra R, seguido por la sesión en que se realizó.

### Análisis de la información

Para el procesamiento de la información suministrada y categorización se utilizó el programa MAXQDA versión 12 para Windows. Posteriormente, se realizó la codificación de las narrativas, logrando realizar la categorización que permitió clasificar los datos recogidos de acuerdo con unidades de contenido básicas o temáticas comunes, hasta llegar a las categorías emergentes del estudio.

### Aspectos ético-legales

Se tuvo en cuenta lo dispuesto en la Declaración de Helsinki (1975) y lo dispuesto en la Resolución 8430 del Ministerio de Salud y Protección social de Colombia (1993) en lo concerniente a investigación con personas. Al grupo de apoyo para la investigación se le ofrecieron charlas sobre los aspectos éticos y cómo debían asumirse los abordajes y encuentros. Luego, se procedió a presentar el proyecto a los estudiantes, previo aval del Comité de Ética de la Universidad del Cauca bajo el proyecto "Mirada de las prácticas pedagógicas desde el escenario de prevención y promoción de la salud en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes ID4697". En la socialización se procedió a explicar el proceso a los padres de familia y después

de comprendido se diligenció el formato de consentimiento informado, con el cual se garantiza la protección a la intimidad, a la confidencialidad y al derecho al anonimato de los datos suministrados durante las entrevistas, considerando el estudio con riesgo mínimo de lesión para los participantes.

### Resultados

Las características sociodemográficas generales de la población de estudiantes indican que la edad promedio es de 20,07 años, con una desviación de 6,29, distribuidos en cinco mujeres y 26 hombres. El nivel de ingresos que presentan los estudiantes corresponde a un nivel bajo (57 %) y medio (43 %), que se complementa con el estrato socioeconómico uno, dos y tres donde viven.

Tras el análisis de las entrevistas se logró evidenciar cuatro categorías de análisis las cuales fueron: a) el trabajo con niños, un reto de mayor atención en la práctica pedagógica; b) el juego, una herramienta de acercamiento en las prácticas pedagógicas; c) el afecto la manera de intercambio y aceptación en la relación profesor-estudiante; y d) la comunicación desde la acción y el movimiento.

En los conversatorios con los estudiantes se pudo visualizar que el trabajo con los niños del hogar infantil es un reto que demanda mayor atención, pues es una responsabilidad que se antepone para la realización de las prácticas pedagógicas. Esto ha obligado a que se generen en los estudiantes procesos de mayor elaboración para orientar sus clases como disposición y creatividad. A continuación, se presentan los siguientes relatos:

[...] *al pasar con los niños, es un reto que uno como profesional tiene que asumir y que tiene que hacerlo de la mejor manera, pues para mí no es muy fácil trabajar con niños, pues ellos necesitan mucha más atención que una persona joven y un adulto, entonces uno tiene que meterse para estar más en el cuento.* (E5R1)

[...] *dando las clases pues va dándose cuenta de cuáles son las estrategias, de cómo un niño aprende y también a través de eso pues uno a cada día va mejorando y es ahí donde uno empieza a investigar.* (E8R1)

Se evidencia en los estudiantes que una de las herramientas esenciales para el trabajo con los niños es el juego, ya que este ayuda a acercarse a ellos y colabora a concretar los objetivos que los estudiantes practicantes tienen frente a la dirección de su clase. Así, sobresale la categoría *el juego, una herramienta de acercamiento en las prácticas pedagógicas*. Los siguientes relatos dan orientación de esta categoría.

*Jugar con ellos es lo mejor, así uno cumple el plan que uno tiene preparado en ese sentido.* (E12R5)

*Se demostraba que jugando con ellos prestaban atención por eso el énfasis con ellos en una parte más emocional [...] además eso le permite a uno acercarse y generar más lazos de unión con los chiquitos.* (E2R4)

Es notorio que el estudiantado enfatizó el alto grado de afectividad que los niños presentan en el hogar infantil, denotando la categoría *el afecto la manera de intercambio y aceptación en la relación profesor-estudiante*. Esta situación conllevó a que los profesores (practicantes) generaran vínculos hacia los niños y se propiciara así mejores posibilidades de acercamiento e interacción dentro de la práctica pedagógica. Se exponen a continuación los relatos.

*[...] si los niños son muy afectivos muy atentos a la persona que llega a integrarse al hogar y lo demuestra en eso con el afecto un abrazo con cositas pequeñas que hace enriquecedor el trabajo tanto de nosotros como del niño.* (E10R2)

*[...] con los niños entonces uno llegaba y trataba de brindar afecto porque muchos niños lo necesitaban o por lo menos eso demostraban en el trabajo.* (E4R4)

Se observó cómo el niño tiene diversas formas de comunicación; entre las que prima la no verbal, la cual expresan a través de la acción dejando a un lado la palabra. De ello resalta la categoría *la comunicación desde la acción y el movimiento*, donde se evidenció que los estudiantes propiciaban una comunicación efectiva con el niño desde la imitación y el movimiento que, desde el llamado de atención, denota que los lenguajes corporales

en este contexto son más demostrativos que la misma palabra hablada.

*Entonces aparte más que todo decirle lo que iba a hacer era más que todo la imitación vamos a jugar vamos hacer esto para ellos no funcionaba Me dijo que hemos a esto y yo hacía esto y ellos me imitan.* (E6R3).

*Muchas veces yo iba a llegar a una indicación de manera verbal pero el niño muchas veces no te entendía entonces debías comunicarlo haciendo la acción ayudándolo a que quiero.* (E3R2)

## Discusión

La institución en la cual se realizó el trabajo correspondió a una entidad pública, lo cual evidencia que el número de admitidos se suscribe en condiciones socioeconómicas entre bajas y medias. En concordancia con ello, diversos estudios (Centro de Estudios Educativo A. C., 2015; López-Vélez, 2018) plantean que la educación pública es un derecho que debe suministrarse a población de bajos ingresos, favoreciendo de la misma manera la equidad e inclusión como lo presenta el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Trujillo *et al.*, 2011).

Del proceso investigativo se pudo dilucidar cuatro categorías, las cuales clarificaron cómo las prácticas pedagógicas son importantes en los procesos de educación de los educadores físicos. Asimismo, se destaca que la relación con la población a atender es muy importante en el proceso formativo; pues, de acuerdo con Agelini y García-Carbonell (2015), la práctica es lo que permite que el estudiantado o aprendiz adquiera conocimientos de diferentes áreas y a la vez desarrolle competencias transversales tanto para sí mismo como para el bien de las personas que atenderá. Del mismo modo, como lo mencionan Fernández-Jiménez *et al.* (2017), la formación por competencias “es un resultado de la integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes” (2017, p.3), que permiten que el estudiantado desarrolle nuevo conocimiento a la hora de enfrentar la realidad. Además, el hecho de enfrentarse a una realidad en la que se relaciona con otras carreras permite asumir la interdisciplinariedad como una



estrategia pedagógica que implica la interacción hacia el bien de una persona o comunidad (Carvajal, 2010).

De lo anterior, se infiere que el trabajo con niños sea un reto a la hora de abordarlos, pues requiere una serie de competencias y habilidades que se adquieren no solo con el conocimiento en clase, sino que se fundamentan con la práctica, indicándoles a los futuros profesores las responsabilidades a la hora de atender a una población como la infantil. Esto concuerda con lo desarrollado por Zapata y Ceballos, notando que la educación en el ámbito infantil demanda de “un reconocimiento del niño y la niña [...] como sujetos de derecho [...] y requieren de una atención integral con una clara intencionalidad pedagógica, que rompa con el esquema de escolarización temprana” (2010, p. 1070). Así como los estudiantes manifiestan que la atención es un reto, en este sentido Redondo (2012) demuestra que dicho reto debe plantearse desde las necesidades materiales, como son los espacios físicos y las características de los materiales, ya que se está atendiendo a un ser con todas las posibilidades y necesidades.

Por otro lado, se evidenció que el juego es una herramienta que permite que el estudiante practicante se acerque al niño y pueda interactuar de forma armónica, facilitándole así el logro de los objetivos. En este sentido, Quiroga-Uceda e Igelmo-Zaldívar (2013) mencionan que el juego es una actividad natural del ser humano y debe alternarse con actividades diversas, dándole sentido para el niño. En esta línea, Álvarez *et al.* (2015) evidencian que con el juego se logra la interacción entre los objetivos y el movimiento. Es así como a través del juego el niño ejercita sus capacidades físicas y mentales, dándole un aporte pedagógico al proceso que se desarrolla con el niño, fortaleciendo también el proceso de socialización en donde “el juego educativo y el juguete entregado al niño en el momento preciso de su desarrollo son la mejor ayuda para su aprendizaje y adaptación al medio ambiente” (Jiménez Becerra, 2008, p. 176).

Otra de las categorías que se encontró corresponde a *el afecto la manera de intercambio y aceptación en la relación profesor-estudiante*. En esta se mostró que el afecto es una dimensión importante en el ser

humano, al igual que la manera de acercarse a los niños; lo que permite mejorar la relación profesor-estudiante. De acuerdo con García-Linares *et al.* (2014), la afectividad facilita la relación en la acción pedagógica y es considerada como una estrategia que:

[...] guía el comportamiento, basado en el razonamiento como medio para explicar las reglas y la explicación del impacto de las conductas de cada uno de los demás y una disciplina indulgente que fomenta la participación del niño en la creación de las reglas, sin emplear estrategias punitivas. (p. 199)

De otra parte, y confirmando lo encontrado en este proyecto, Zapata y Ceballos indican que dentro del papel del educador se deben enmarcar las prácticas educativas hacia el desarrollo humano equitativo e incluyente donde se “propicie el desarrollo de la autonomía, la confianza y el tejido social” (2010, p. 1075), fortaleciendo así la socialización, así como la participación e identidad del niño.

En la práctica se deben explorar muchas dimensiones a la hora de trabajar con los niños. Los relatos presentados demuestran la importancia de la comunicación, en estos la estrategia que puede emplearse se ajusta desde la acción y el movimiento. Es así como, desde las teorías evolutivas de Jean Piaget (expuestas por Vargas *et al.*, 2020), enuncian cómo los seres humanos aprendemos desde el movimiento y este es un pilar esencial para la adquisición de numerosas habilidades físicas que el individuo desarrolla en su crecimiento. Pero, la comunicación basada en la acción y el movimiento es lo que también, en palabras de Torres (2014), le permite socializar y ajustarse a un entorno de convivencia con el otro, “donde es posible leer las relaciones entre lo objetivo-subjetivo, lo histórico-cultural, lo particular-colectivo, lo cualitativo-cuantitativo, la Explicación y la comprensión” (2014, p. 37). Para Quiroga-Uceda e Igelmo-Zaldívar una acción motora es la base para la consecución de numerosas reacciones como el habla, que “interpretado por la antropología como la traducción de los movimientos externos en movimientos internos que generan el lenguaje” (2013, p. 85). De ello la importancia de que en las prácticas pedagógicas con los niños

se vincule la acción y el movimiento para facilitar el desarrollo de otras competencias que permitirán favorecer tanto la maduración como el desarrollo sensorio-motor.

Los practicantes enuncian que una de las herramientas que utilizaban era la imitación que, según Perdomo-Gonzales, “promueve en los niños un pensamiento abierto que eleva estereotipos y propicia la creatividad” (2011, p. 32).

Del proceso investigativo se resalta que el niño requiere una intervención desde el aula, facilitada por el docente, con el fin de potenciar sus habilidades y capacidades contando con las herramientas necesarias y con la creatividad del mismo docente, quien proporciona la apertura del niño y la ganancia de autoconfianza para procesos posteriores.

## Conclusiones

La práctica pedagógica es un espacio de vital importancia en el cual se ponen en juego diversos conocimientos adquiridos tanto en la formación profesional como por las experiencias diarias, facilitando de este modo que el estudiante potencialice su quehacer y saber.

La diversidad de las prácticas pedagógicas en contextos diferentes propicia retos que fomentan la apropiación del conocimiento, especialmente en el trabajo con los niños y niñas. Por ello, el estudiante practicante requiere de herramientas que faciliten tanto su inclusión en el aula como el acercamiento a los niños a atender.

Un parámetro esencial en el desarrollo de las prácticas pedagógicas es el afecto, el cual permite no solo la aceptación por parte de los niños con los cuales interactúa, sino que también el ganar confianza a la hora de realizar las actividades previstas para alcanzar sus objetivos.

La comunicación no solo está mediada desde la verbalización, también la vinculación de la acción y el movimiento la facilitan, siendo la imitación una herramienta que permite que el estudiante practicante se acerque a los niños.

## Referencias

Agelini, M. L. y García-Carbonell, A. (2015). Percepciones sobre la integración de modelos pedagógicos en la formación del profesorado:

la simulación y juego y el *flipped classroom*. *EKS*, 16, 16-31. <https://doi.org/10.14201/eks20151621630>

Álvarez, A., Thesserras, A., Zelaieta, E. y Vizcarra, M. T. (2015). Juego, teatro y educación infantil. La obra teatral Kubik y su valor pedagógico-artístico. *Enseñanza & Teaching*, 33(1), 143-161. <https://doi.org/10.14201/e015331143161>

Asociación Médica Mundial (1975). *Declaración de Helsinki. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Asociación Médica Mundial.

Boronat, N. S. (2013). El espacio de juego como laboratorio para la democracia. Mead sobre el juego y el jugar. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(1), 93-102. <https://doi.org/10.13042/brp.2013.65106>

Campbell, S. B., Denham, S. A., Howarth, G. Z., Jones, S. M., Vick, J., Williford, A. P., Darling-Churchill, K. (2016). Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 19-41. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.01.008>

Cano-Díaz, L. H., Pulido-Álvarez, A. C. y Giraldo-Huertas, J. J. (2015). An analysis of the characterization of early childhood: contexts and methods. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 279-293. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13116250314>

Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, 31, 156-169.

Centro de Estudios Educativos A. C. (2015). Educación equitativa e inclusiva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(4), 5-12. <http://www.redalyc.org/pdf/270/27043549002.pdf>

Fernández-Jiménez, C., Polo-Sánchez, M. T. y Fernández-Cabezas, M. (2017). Aplicación de la autoevaluación en una experiencia de aprendizaje basado en problemas con alumnado de educación en asignaturas relacionadas con la discapacidad. *Estudios sobre Educación*, 32, 73-93. <https://doi.org/10.15581/004.32.73-93>

- García-Linares, M., García-Moral, A. T. y Casanova-Arias, P. F. (2014). Prácticas educativas paternas que predicen la agresividad evaluada por distintos informantes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 198-210. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70023-8](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70023-8)
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72683-8)
- Hu, B. Y., Mak, M. C. K., Neitzel, J., Li, K. y Fan, X. (2016). Predictors of Chinese early childhood program quality: Implications for policies. *Children and Youth Services Review*, 70, 152-162. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.013>
- Jaramillo-Echeverri, L. G. y Aguirre-García, J. C. (2018). La percepción y la pregunta por el sentido: implicaciones para una enseñanza corporal con-sentido. *Lúdica Pedagógica*, 2(17), 33-40. <https://doi.org/10.17227/ludica.num17-1774>
- Jiménez, A. (2008). Crianza, juego y socialización, 1968-1984. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 35, 155-188.
- Jones, S. M., Zaslow, M., Darling-churchill, K. E. y Halle, T. G. (2016). Early childhood social and emotional development: Key conceptual and measurement issues. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.008>
- López-Vélez, A. L. (2018). La escuela inclusiva: el derecho a la equidad y la excelencia educativa. *Padres y maestros. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*. <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/4087%0Ahttps://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/rroig.pdf%0Ahttp://bit.ly/2LpY970>
- Meritxell-Monguillot, H., González-Arévalo, C., Zurita-Mon, C., Almirall-Batet, L. y Guitert-Catasús, M. (2015). Play the Game: gamificación y hábitos saludables en Educación Física. *Aunts, Educación Física y Deportes*, 119(1), 71-79. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2015/1\).119.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2015/1).119.04)
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2016). *Resolución 02041*. Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.
- Ministerio de Salud y Protección Social de la República de Colombia (1993). Resolución 8430, 1993 §. Ministerio de Salud y Protección Social de la República de Colombia.
- Molano-Tobar, N. J. y Molano-Tobar, D. X. (2017). Percepción de cuerpo en las mujeres con artritis reumatoide en la ciudad de Popayán-Colombia. *Población y Salud en Mesoamérica*, 15(1). <https://doi.org/10.15517/psm.v15i1.27614>
- Murcia, N. y Jaramillo, G. (2001). La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa. *Cinta de Moebio*, 12, 194-204.
- Núñez, H. P., Campos, N., Holst-Schumacher, I. y Alfaro-Mora, F. V. (2013). Las creencias de la docente de Educación Física sobre la obesidad en la niñez de edad escolar. *Revista Electrónica Educare*, 17, 5-30. <https://doi.org/10.15359/ree.17-2.1>
- Perdomo-Gonzales, E. (2011). La estimulación temprana en el desarrollo creativo de los niños de la primera infancia. *Varona*, 52, 29-34.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Lepe-Carrión, P. y Riquelme, E. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 201-217. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.198021>
- Quiroga-Uceda, P. e Igelmo-Zaldívar, J. (2013). La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia. Una propuesta teórica singular. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(1), 79-92. <https://doi.org/10.13042/brp.2013.65105>
- Redondo, P. (2012). Políticas en debate, la atención educativa de la primera infancia en la Argentina. *Propuesta Educativa*, 37, 5-16.
- Russo, H. L. (2009). El juego y la creatividad en el centro del currículo y de la evaluación: viaje a una escuela de la ciudad de Nueva York para repensar la pedagogía curricular. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(1), 131-146. <https://doi.org/10.13042/brp.2013.65109>
- Torres, G. P. (2014). Esquema, imagen, conciencia, y representación corporal: mirada desde

- el movimiento corporal humano. *Movimiento y Salud*, 2(2), 80-88.
- Trujillo, C., Sepúlveda, S. y Parra, H. (2011). La educación superior en Colombia retos y perspectivas actuales. *Scientia El Technica*, 27(47), 250-252.
- Vargas, M., Elzel, L. y Casas, J. (2020). Evaluación del desarrollo psicomotor en niños y niñas de 3 a 24 meses: jardines infantiles de Fundación Integra. *Journal of Sport and Health Research*, 12(1), 28-41.
- Zapata, B. E. y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1069-1082.





# El juego como estrategia pedagógica para la enseñanza de las matemáticas: retos maestros de primera infancia\*

## The game as a pedagogical strategy for teaching of mathematics: Early childhood master challenges

Adriana María Gallego Henao<sup>1</sup>, Enid Daniela Vargas Mesa<sup>2</sup>, Oscar Alberto Peláez Henao<sup>3</sup>,  
Leisy Magdali Arroyave Taborda<sup>4</sup>, Leidy Johana Rodríguez Marín<sup>5</sup>

**Para citar este artículo:** Gallego, A. M., Vargas, E. D., Peláez, O. A., Arroyave, L. M., Rodríguez, L. J. (2020). El juego como estrategia pedagógica para la enseñanza de las matemáticas: retos maestros de primera infancia. *Infancias Imágenes*, 19(2), 133-142

**Recibido:** 21-10-2019 - **Aceptado:** 06-07-2020

### Resumen

El objetivo de este artículo es describir la incidencia del juego como estrategia pedagógica y su relación con el aprendizaje de las nociones lógico-matemáticas. El enfoque metodológico fue cualitativo y se hizo énfasis en la estrategia del estudio de caso intrínseco. Se encontró que el juego es un medio de expresión y comunión en la infancia y que desde el lugar del aula este se puede emplear como una estrategia pedagógica que favorece los aprendizajes de las matemáticas. Se concluye que el juego, al ser comprendido como estrategia pedagógica, debe estar encaminado por los docentes como manera de

aprender y divertirse al mismo tiempo; en especial cuando se quiere enseñar un concepto matemático.

**Palabras clave:** aprendizaje, juego, pensamiento, matemáticas.

133

### Abstract

The objective of this article is to describe the incidence of the game as a pedagogical strategy and its relation with the learning of the logical-mathematical notions. The methodological approach was qualitative and the intrinsic case study strategy was emphasized. It was found that play is a means of expression and communion in childhood and that from

\* El presente artículo de reflexión es derivado del proyecto de investigación "Los maestros como agentes potenciadores de los procesos lógico-matemáticos". Iniciada el 1 febrero de 2018 y finalizada en diciembre de 2018. Este producto de investigación se articula al grupo Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras.

- 1 Magister en Educación y Desarrollo Humano. Coordinadora de la Maestría en Educación. Docente investigadora de la Universidad Católica Luis Amigó. Integrante del grupo de investigación Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras. Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Correo electrónico: [adriana.gallegohe@amigo.edu.co](mailto:adriana.gallegohe@amigo.edu.co). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2952-1603>
- 2 Joven investigadora de la Facultad de Educación y Humanidades. Especialista en Docencia Universitaria. Docente de la Universidad Católica Luis Amigó. Integrante del grupo de investigación Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras. Aspirante al título de magister en Educación. Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Correo electrónico: [enid.vargasme@amigo.edu.co](mailto:enid.vargasme@amigo.edu.co). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2228-2072>
- 3 Magister en Educación. Líder de la línea Construcciones Investigativas en Lenguas Extranjeras. Docente investigador y coordinador del campo investigativo Licenciatura en Inglés, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Correo electrónico: [oscar.pelaezhe@amigo.edu.co](mailto:oscar.pelaezhe@amigo.edu.co). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3202-036X>
- 4 Magister en Adicciones. Coordinadora de las Especializaciones en Educación. Docente investigadora de la Universidad Católica Luis Amigó. Integrante del grupo de investigación Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras. Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Correo electrónico: [leisy.arroyaveta@amigo.edu.co](mailto:leisy.arroyaveta@amigo.edu.co). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3982-2805>
- 5 Licenciada en Educación Preescolar, Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Correo electrónico: [leidy.rodriguez29@gmail.com](mailto:leidy.rodriguez29@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0064-643X>

the classroom it can be used as a pedagogical strategy that favors learning mathematics. It is concluded that the game, when understood as a pedagogical strategy, must be directed by the teachers as a way to

learn and have fun at the same time, especially when you want to teach a mathematical concept.

**Keywords:** learning, game, mathematical thought.

## Introducción

El juego es visto socialmente como una estrategia de diversión o de entretenimiento en la cual los niños en ocasiones pierden el tiempo. Sin embargo, desde el ámbito educativo y pedagógico se ha demostrado que los niños<sup>1</sup> adquieren aprendizajes significativos, desarrollo de competencias y habilidades sociales cuando juegan. Es por ello por lo que en las aulas de clase y, especialmente en la primera infancia, el juego es la estrategia privilegiada para la enseñanza de las nociones o conceptos. García y Llull expresan que “a lo largo de las etapas de Educación Infantil y Primaria, el juego aparece como un instrumento natural para la maduración en todas las dimensiones de la persona; es decir, los niños y las niñas aprenden jugando” (2009, p. 316), aunque no jueguen con la intención de aprender.

Vemos entonces que los niños juegan constantemente en su día a día, en los diferentes lugares en que se encuentran y van incorporando diversos juegos según la etapa de desarrollo en la que se encuentre, como, por ejemplo, el juego simbólico, de reglas, construcción, entre otros. Cabe resaltar que el juego produce diferentes emociones y sentires en la vida de los niños, debido a que trae consigo disfrute y placer; además, de permitirle interiorizar aprendizajes no solo teóricos sino relacionales. Al respecto García y Llull expresan que “es fundamental para todos los profesionales de la educación conocer en profundidad la importancia del juego, sus características y las posibilidades psicopedagógicas del modelo lúdico” (2009, p. 316). Por medio del juego se pueden potenciar diferentes experiencias o conocimientos en los niños teniendo en cuenta que desde bebés gozan de este de manera genuina.

El juego es una estrategia pedagógica que promueve múltiples aprendizajes y le permite al niño conocer, investigar, experimentar, descubrir su contexto de una manera amigable y lúdica. En este sentido, Chamoso *et al.* refieren que “los juegos se utilizan a cualquier edad pues las ventajas de aprender en un ambiente agradable son independientes de ésta” (2004, p. 50). Lo anterior sugiere que a través del juego los niños pueden comunicar diferentes necesidades y situaciones que les ayudan a desarrollar habilidades cognitivas, físicas y sociales como, por ejemplo, a diferenciar objetos, números, colores, a conocer su espacialidad, a relacionarse con sus pares, entre otras.

A través de la práctica docente se ha podido observar que algunos agentes educativos<sup>2</sup>, entre ellos algunos maestros, incorporan el juego en sus aulas de clase solo como un estímulo. Es decir, utilizan el juego para condicionar ciertos comportamientos como, por ejemplo, decirles “si permaneces sentado y juicioso en esta actividad puedes ir a jugar”, “como hiciste tus deberes puedes ir a jugar” o “como no hiciste tus deberes no puedes jugar”. Estas expresiones denotan cierto desconocimiento sobre las bondades del juego en la cotidianidad de la vida de los niños y de la escuela, a lo que comentan Chamoso *et al.* que “los juegos son un recurso didáctico más y, como cualquier otro instrumento, debe incorporarse al aula de un modo meditado y planificado, con una programación previa que tenga en cuenta todos los factores del proceso de enseñanza-aprendizaje” (2004, p. 51).

Ahora bien, la enseñanza de las matemáticas en la primera infancia está enmarcada por una serie de mitos que se han transmitido de generación en

1 En el texto se usará la palabra niño por facilidades en el lenguaje, pero se aclara que en esta categoría están incluidas las niñas.

2 Este término según el Ministerio de Educación Nacional es usado para referirse a padres, madres, maestros o cualquier persona significativa que tiene contacto con los niños.

generación. Así como lo afirman Callejo y Vila, las investigaciones sobre las creencias de los alumnos nos muestran que la visión de la matemática que predomina es la de una ciencia rígida, aburrida, mecánica, difícil, un tormento para algunos, que poco o nada tiene que ver con la creatividad, la belleza o el juego (2003, p. 173).

Es importante resaltar que las matemáticas no se limitan solo a fichas, estas son solamente una de las muchas estrategias que existen para potenciar el desarrollo de las nociones lógico-matemáticas. A partir de algunas conversaciones con maestros se puede señalar que estas se refieren a las fichas como únicas actividades que se revisten de importancia en la enseñanza de las matemáticas, dejando de lado los diferentes juegos que coadyuvan a los niños en el desarrollo de los aprendizajes de esta área.

Lo dicho hasta aquí supone que a través del juego se puede iniciar la enseñanza de las nociones lógico-matemáticas. Esto es debido a que se trata de una estrategia pedagógica que favorece (a través del disfrute) el desarrollo de nociones matemáticas como: temporalidad, espacialidad, seriación entre otros conocimientos. Posada *et al.* afirman que el juego:

Es la principal actividad del niño; estimula su desarrollo motor, social, emocional y cognoscitivo, y favorece el desarrollo de la creatividad, la solidaridad y la felicidad. Jugar es una necesidad para el niño; así se pone en contacto con la realidad, libera tensiones, adquiere habilidades y destrezas, aprende a afrontar situaciones nuevas, imita a los demás, conoce los diferentes roles y da rienda suelta a su imaginación y creatividad. (2005, p. 217)

Y definen el juego infantil como “actividad placentera, libre y espontánea sin un fin determinado, pero de gran utilidad para el desarrollo del niño” (2005, p. 316). De allí parte la necesidad y la importancia de que docentes incorporen al juego a sus clases como elemento pedagógico imprescindible.

Ahora bien, es necesario abordar el tema de las nociones lógico-matemáticas en la primera infancia. Para esto es menester recordar que las matemáticas no solo se evidencian y se aprenden en las aulas, sino que se encuentran inmersas en el

diario vivir. “Las relaciones que tienen los niños con el conocimiento lógico-matemático son en un primer momento sensomotoras, luego intuitivas y finalmente lógicas, según su nivel de desarrollo y se expresarán mediante la acción, el lenguaje oral y finalmente el matemático” (Blanco, s. f., p. 5); desde que nacen, los niños pasan por diferentes etapas de desarrollo, las cuales van desde lo micro a lo macro, facilitando su maduración intelectual.

Tal y como lo expresa Blanco se debe tener en cuenta que la “iniciación matemática ha de ser una construcción mental vivida y experimentada. Debe estar motivada mediante los materiales manipulativos, debe lograr una progresiva asunción de los conceptos matemáticos, de modo que se consiga un dominio de ellos en las actividades cotidianas” (s. f., p. 6). Es por esto por lo que es posible motivar a los niños para que aprendan a través del juego y puedan desarrollar diferentes pensamientos matemáticos en actividades cotidianas como manipular, observar, realizar y experimentar con todo lo que se encuentra en su entorno.

Lo mencionado hasta aquí dio origen a la pregunta de investigación: ¿cuál es la relación que existe entre el juego como estrategia pedagógica y el desarrollo de las nociones lógico-matemáticas en la primera infancia?

Este artículo permite reconocer el juego como estrategia pedagógica en el aula de clase y desde este fortalecer las competencias de los niños para aprender nociones matemáticas, las cuales determinan en los posteriores años el desarrollo de conceptos matemáticos y algebraicos.

El contenido del artículo se centra en los siguientes apartados: el juego como medio de expresión y comunicación en la infancia; el juego: una estrategia que favorece los aprendizajes en la infancia; el juego y su relación con la matemática; juegos que favorecen el aprendizaje de las nociones matemáticas; juegos didácticos y su aporte al desarrollo de los aprendizajes.

## Metodología

El paradigma en el que se desarrolló el proyecto de investigación responde al cualitativo desde un enfoque hermenéutico; en tanto que este tipo de estudios, según Grondin, permite al investigador

“entender el discurso tan bien como el autor, y después mejor que él” (1999, p. 107). En este sentido, esta apuesta investigativa desde la hermenéutica pretende develar las experiencias y vivencias que enmarcan las prácticas pedagógicas de los maestros y agentes educativos que trabajan por la primera infancia.

El carácter del estudio fue descriptivo, en el que se hizo énfasis en el estudio de caso intrínseco. Este, según Galeano (2004), permite una mejor comprensión del fenómeno en el que priman la historia, vivencias, experiencias y las características de los contextos y sus participantes; así es como se pasa a un segundo plano la construcción de teoría.

Se resalta que el estudio se llevó a cabo en tres fases: 1) *exploración*, en la que se sostuvo acercamientos preliminares con los participantes; 2) *focalización*, el interés se centró en la aplicación de los instrumentos y generación de la información; 3) *profundización*, en la cual se realizó el análisis e interpretación de la información recolectada. De igual manera, y en coherencia con las consideraciones éticas del estudio, en esta tercera fase se programó la devolución y validación de los resultados con los participantes.

### Universo y participantes

El escenario de esta investigación fue una Institución Educativa de la comuna 11 en el barrio Estadio. Esta institución de educación formal actualmente ofrece varios niveles educativos como preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica. Es una institución orientada por la educación católica. Los participantes fueron 14 niñas y dos docentes pertenecientes al grado prejardín.

### Técnicas de generación de información y de sistematización

Para el desarrollo de este aspecto se combinaron técnicas de generación de información tales como: 1) *observaciones no participantes*, las cuales fueron materializadas en cinco observaciones registradas en sus respectivos diarios de campo; 2) *entrevistas semiestructurada*, se aplicaron dos a las dos docentes; 3) *técnicas interactivas*, como mural de situaciones, el árbol de problemas y siluetas, entre otras. En total se aplicaron nueve técnicas con las

estudiantes. Con relación a las técnicas de registro de información se realizaron diarios de campo, guías de observación y transcripciones.

Luego de registrar la información se procedió a organizarla en matrices categoriales con las cuales se buscaron las tendencias del estudio para posteriormente agrupar los datos en categorías y proceder con la escritura de la información

## Resultados y discusión

### El juego como medio de expresión y comunicación en la infancia

El juego, es una estrategia mediante la cual los niños logran adquirir una serie de conocimientos de manera intencional y no intencional. Cuando los niños parten de sus intereses logran adquirir conocimientos de manera significativa; este se convierte en un aprendizaje para la vida, pues “los niños a través de sus propias experiencias sensoriales: mirar, tocar, oír, probar, oler, formarán las bases de su entendimiento para más tarde alcanzar el desarrollo de ideas y tareas más complejas” (Bedolla, s. f., p. 2). Es por esta razón que se hace necesario resignificar el concepto que le están dando los docentes de primera infancia al juego como eje potencializador del aprendizaje. Debido a que, tal y como lo describe Bedolla:

Conforme el niño va evolucionando comienza a destacar una de las actividades infantiles más importantes y naturales para el niño en esta etapa: jugar. Jugar es para los niños uno de los modos principales de experimentar el mundo, por lo cual el juego ha sido llamado *trabajo de la infancia*. (s. f., p. 2)

De acuerdo con lo expresado por el autor, el juego es una actividad fundamental en la infancia porque es la manera en la que los niños se expresan y exploran su propio entorno, además de permitirles disfrutar y conocer el mundo en el cual están inmersos. Cárdenas y Gómez establecen que “el juego es reflejo de la cultura, de las dinámicas sociales de una comunidad, y en él las niñas y los niños representan las construcciones y desarrollos de su vida y contexto” (2014, p. 12). Es así como el juego ha de ser visto como una estrategia que le permita a las personas cercanas al niño descubrir



sus necesidades e intereses a la hora de jugar y, además, reconocer su mundo interior.

Ahora bien, “El juego es una actividad del niño que produce una expansión del sí mismo, permite experimentar distintas posibilidades, implicando el dominio de las acciones y la presencia de algún elemento sorpresa (se produce una conquista)” (Schejtman *et al.*, 2009, p. 244). A través del juego logran canalizar sus pensamientos, emociones, además, transmiten sus intereses y necesidades.

### El juego: una estrategia que favorece los aprendizajes en la infancia

Por otro lado, el cuerpo es un elemento fundamental al momento de jugar, debido a que las primeras interacciones que se dan en la etapa inicial se desarrollan por medio de este. Para Camels, los juegos que se realizan con los bebés se desarrollan primero desde las sensaciones y la estimulación que se hace con ellos, esto les permite a los niños reconocer su corporeidad e “implica esencialmente tomar y poner el cuerpo como objeto y motor del jugar” (2010, p. 1). Todo ello implica el punto de partida que le permite al niño reconocerse en su entorno y realizar múltiples actividades, entre ellas jugar.

De este modo, el docente brinda la confianza necesaria que requiere el niño para adaptarse al entorno en el cual se encuentra y que le permite adquirir seguridad y confianza en dicho contexto. Tal y como lo expresan Quintero *et al.* “el juego realmente es una herramienta que no puede faltar en el ejercicio profesional de la docente de primera infancia, quien puede generar, para los niños, ambientes de aprendizaje agradables, motivantes y cargados de lúdica” (2016, p. 165).

Ahora bien, los niños al experimentar y descubrir las habilidades que tienen con su cuerpo, como moverse, balancearse, tocar, entre otros, se pasan a una etapa en la cual lo emplean “de manera más activa e independiente, en saltos, deslizamientos, lanzamientos, carreras, persecuciones y acciones más estructuradas que conforman juegos y rondas” (Cárdenas y Gómez, 2014, p. 15). Esto quiere decir que el niño emplea su propio cuerpo para desplazarse y explorar el mundo del cual hacen parte

y, en simultáneo, aprende nuevos conceptos que pueden ser relevantes para su vida, entre ellas la socialización con sus pares y adultos significativos.

Asimismo, Vallejo sostiene que “llamamos juego a la actitud con la que se hace algo: libertad, espontaneidad, complicidad, gratuidad, búsqueda de placer. Sin placer y autosatisfacción por lograr lo que se ha propuesto el propio jugador/a, no hay juego” (p. 197). En este orden de ideas “el juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo. Una forma básica de vida” (Winnicott, 1982, p. 75). Es decir, el juego es una actividad creadora y recreadora en el cual los niños descubren, imaginan y desarrollan habilidades corporales y las particularidades de su entorno y los objetos con los cuales interfieren al momento de jugar.

El Ministerio de Educación Nacional afirma que “el juego es un lenguaje natural porque es precisamente en esos momentos lúdicos en los que la niña y el niño sienten mayor necesidad de expresar al otro sus intenciones, sus deseos, sus emociones y sus sentimientos” (MEN, 2014, p. 15). Por lo tanto, es necesario que en todos los ámbitos en los que se desenvuelve el niño haya múltiples espacios para el juego.

### El juego y su relación con la matemática

Chacón (2009) expresa que “la relación entre juego y aprendizaje es natural; los verbos ‘jugar’ y ‘aprender’ confluyen. Ambos vocablos consisten en superar obstáculos, encontrar el camino, entrenarse, deducir, inventar, adivinar y llegar a ganar... para pasarlo bien, para avanzar y mejorar” (p. 2). Así pues, el docente debe aprovechar las posibilidades que tiene el juego como una herramienta que brinda la oportunidad de divertirse y adquirir habilidades de manera simultánea.

Es así como el maestro dinamizador del aprendizaje, por medio del juego, está llamado a generar interacciones texto-contexto-estudiante. Ello posibilitará que las clases estén permeadas por el factor motivación; los niños al estar motivados estarán más conectados con los contenidos y sus avances académicos se verán reflejados en los desempeños académicos. Quintero *et al.* (2016) afirman que:

Se requiere entonces de un maestro que se presente coherente en su ser y en su hacer, para favorecer una transferencia positiva en la labor pedagógica con los niños con el fin de generar el deseo de conocer, de explorar y de aprender. (p. 168)

Además de esto, es importante que el docente plantee los objetivos que permitan lograr los aprendizajes esperados por sus aprendices. De acuerdo con Chacón (2009), estas metas deben establecerse de la siguiente manera:

Plantear un problema que deberá resolverse en un nivel de comprensión que implique ciertos grados de dificultad. Afianzar de manera atractiva los conceptos, procedimientos y actitudes contempladas en el programa. Ofrecer un medio para trabajar en equipo de una manera agradable y satisfactoria. Reforzar habilidades que el niño necesitará más adelante. (p. 3)

138 Asimismo, es importante que se genere un ambiente de aprendizaje que estimule la creatividad y el desarrollo de las emociones en tanto estos aspectos son esenciales para que se activen los dispositivos básicos de aprendizaje, y es el juego el motor o canal. Para ello, cabe resaltar que:

El juego se potencia dependiendo de las condiciones de contexto, se orienta según la cultura y las costumbres y se vive de acuerdo con los saberes específicos de cada territorio, del grupo poblacional, de las niñas, los niños, las maestras, los maestros y agentes educativos. (p. 21)

En este aspecto Salvador (2010), plantea que: “la mejor manera de despertar el interés y el deseo de descubrir a los alumnos es presentando un juego, una paradoja, un truco de magia o una experiencia” (p. 18). Lo anterior resalta la importancia en la selección de las estrategias para el desarrollo de los contenidos que se espera aprendan los niños. Es así que el éxito del tema siempre dependerá de la forma como se introduzca al mismo; es necesario vincular desde el inicio a los niños con el tema y un buen juego puede servir para introducirlo o afianzar el desarrollo de este. Los niños juegan a lo que

ven y “juegan lo que viven resignificándolo, por esta razón el juego es considerado como una forma de elaboración del mundo y de formación cultural, puesto que los inicia en la vida de la sociedad en la cual están inmersos” (MEN, 2014, p. 14). Como maestro es necesario que se despierte el entusiasmo e interés del estudiante incluso desde la misma salud, esto elevará de inmediato la motivación y el deseo por aprender.

Es así como el juego permite a los niños un mayor acercamiento a conceptos más complejos a los que se enfrentarán en su vida escolar. Muñoz y Almonacid establecen que “el juego es lenguaje primitivo y profundo, es la historia de los niños y niñas que inmersos en el mundo de los adultos escapan en una especie de catarsis liberadora y mágica” (2015, p. 167). De ello se destaca la importancia de atraerlos hacia dichas nociones de manera agradable y que puedan ir comprendiendo poco a poco, a medida que van adquiriendo madurez cognitiva de acuerdo con sus intereses.

En estas circunstancias es importante que el maestro propicie experiencias a los estudiantes que le permitan lograr un aprendizaje significativo de las matemáticas a partir de las vivencias cotidianas. En este sentido, Bustamante (2004) refuerza esta afirmación de la siguiente manera:

Cobra importancia la consideración del poder que tienen las estrategias de enseñanza que el docente propone, que involucran las actividades de carácter cognitivo-procedimental que realiza el niño/niña en los primeros años de su etapa escolar, y que pretenden el desarrollo del pensamiento en general y del lógico-matemático en particular. Nos referiremos aquí, a las experiencias que buscan desarrollar la capacidad para organizarse en el espacio mediante el fomento de relaciones de características lógico-matemáticas, que el niño/niña establece con su medio a través de las experiencias que cotidianamente vive. (2004, p. 163)

Así las cosas, Bustamante (2004) señala que la enseñanza de la lógica matemática en los niños de edad preescolar debe basarse en aquello que los niños cotidianamente conocen y tienen a su alrededor. De este modo, se hace una enseñanza

contextualizada que permite que el estudiante retenga fácilmente aquello que se le desea enseñar. Asimismo, los niños en esta etapa escolar presentan mucha actividad física y a través de esto están en constante interacción con el entorno que le rodea. Es así que el niño construye y desarrolla el pensamiento; y es responsabilidad del docente aprovechar e indagar actividades que permitan tal acercamiento que contribuyan al aprendizaje de los conceptos matemáticos simples y posteriormente complejizarlos en la medida en la que el niño adquiere madurez cognitiva.

### Juegos que favorecen el aprendizaje de las nociones matemáticas

Los niños, mientras crecen, cambian su manera de jugar de acuerdo con los estadios de desarrollo en el que se encuentren. Por ejemplo, para Piaget los niños en la medida que superan cada estadio o periodos avanzan en su desarrollo al siguiente nivel. Los periodos propuestos por Piaget son: sensoriomotor (entre los 0-2 años), preoperacional (2 y 6 años) y de operaciones concretas (6 a 12 años). Es así que cada etapa constituye un tipo de juego como: funcional o de ejercicio, el simbólico y el juego de reglas.

En el *juego funcional*, o de ejercicio, predomina el uso del propio cuerpo con el fin de desplazarse de un lugar a otro y así alcanzar los objetos que desea manipular y explorar; en esta etapa que comprende el estadio sensoriomotor, se favorece la comprensión del mundo y la interacción con los objetos. El *juego simbólico* busca estimular la imaginación y la creatividad en los niños al darle vida a un objeto inanimado o hacer representaciones de algunas situaciones que experimentan en su vida cotidiana. Por último, el *juego de reglas* está presente en todas las etapas ya mencionadas y permite que el niño se relacione correctamente con los objetos y las personas que intervienen en el juego.

Dentro de los tipos de juego mencionados se encuentra el *juego de construcción*, en el cual el niño está en la capacidad de manipular los objetos y construir de acuerdo con su interés. Un ejemplo es apilonar bloques hasta formar una torre, de un

papel realizar un avión o barco, entre otras cosas que los niños desde su creatividad pueden hacer cuando se obtienen los materiales adecuados para ello.

Cabe resaltar que los niños contemporáneos adquieren habilidades de una manera mucho más rápida por lo que a cierta edad pueden estar en un estadio más avanzado que el planteado por esta teoría, por tal razón, el maestro debe estar dispuesto a los cambios que se presenten en los niños que tiene a cargo de su enseñanza. En esta misma línea, es importante que el maestro de educación inicial reconozca los tipos de juego y los múltiples beneficios que este tiene. Pero esto no se da por inercia; es necesario que las actividades que se desarrollan en el aula de clase estén intencionadas a los objetivos de aprendizaje, al contexto y a las características de los estudiantes. De esta manera, estos aspectos al ser tenidos en cuenta por los maestros pueden brindar el ambiente oportuno que permita un óptimo aprendizaje para los niños por medio de esta estrategia.

### Los juegos didácticos y su aporte al desarrollo de los aprendizajes

Desde esta perspectiva, Tirapegui (2008) señala que los juegos didácticos que presenten contenido matemático fomentan una mejor comprensión e interiorización de manera constructiva y divertida para que los niños disfruten de esas clases de manera armoniosa y a su vez productiva. Este disfrute al estar aprendiendo hace que se rompan los esquemas tradicionales, como el que se ha tenido acerca del aprendizaje de las matemáticas, pues es el juego el que marca ese eje diferenciador de lo que comúnmente han sido las clases de matemáticas.

Adicionalmente, es importante tener en cuenta que en la etapa inicial los niños están en constante socialización e interacción en el entorno que le es propio. En otras palabras, las nociones lógico-matemáticas están presentes en la vida del niño en todo momento y en todo lugar. Por esta razón, el docente debe sacar el mejor provecho del entorno que le es familiar al estudiante. Así como seleccionar adecuadamente las actividades y juegos que sean de verdadero interés y estén dirigidos a las

necesidades de los estudiantes para potenciar las habilidades que los estudiantes han ido adquiriendo o reforzar aquello que el niño no ha logrado aprender completamente, de manera que se logra estimular varios conceptos a la vez (Salvador, 2010).

Lo dicho hasta el momento señala la importancia que tiene el reconocimiento del contexto, el espacio y del juego para la enseñanza de las matemáticas en la etapa preescolar, específicamente en los niños que comprenden las edades de 2 a 4 años. Las acciones lúdicas, de acuerdo con Chacón (2008), deben ser intencionadas y al mismo tiempo atendiendo las necesidades de los niños al momento de jugar.

Además, puede decirse que comúnmente en los jardines infantiles y en los demás grados escolares superiores, la enseñanza de las matemáticas ha estado enmarcada por aspectos tradicionales que poco aportan al goce y al disfrute de estas. Y aunque puede generar aprendizaje este se da de forma mecánica, memorística y pueden contener el goce de aprender y divertirse al mismo tiempo a través del juego. En este sentido, Rodríguez y Muñoz afirman que el aprendizaje de las matemáticas “puede ser una experiencia motivadora si lo basamos en actividades constructivas y lúdicas. El uso de los juegos en la educación matemática es una estrategia que permite adquirir competencias de una manera divertida y atractiva para los alumnos” (2014, p. 1).

Desde esta perspectiva, puede deducirse que las matemáticas están presentes en todos los ámbitos de la vida cotidiana y es por medio de la actividad recreadora que los niños pueden descubrir ese mundo de forma placentera y efectiva. Además, al momento de jugar Rodríguez y Muñoz (2014) afirman que se adquiere un proceso de análisis y se realizan interpretaciones que permite adquirir un aprendizaje más adecuado de las nociones matemáticas.

## Conclusiones

Cabe mencionar que algunos agentes educativos conciben el juego como una forma de entretener a los niños dentro de las aulas de clase. Pues, aunque reconocen que el niño por naturaleza disfruta del

juego, es puesto en marcha sin intencionalidad de aprendizaje concreto y, en ocasiones, se observan poco los procesos de socialización y exploración que los niños adquieren al momento de jugar.

Con esta investigación se espera generar reflexión en los docentes y padres para que vean el juego como un mediador del aprendizaje de las nociones lógico matemáticas y aprendan a utilizarlo, más que como una estrategia de diversión para los niños y niñas, como facilitador de habilidades y conocimientos para la vida. Además, que se resignifique la labor que está realizando el docente en las aulas de clase de modo que adquiera nuevos métodos y conocimientos para que el aprendizaje de los niños parta de sus necesidades, intereses y se dé de manera vivencial y experimental. De tal forma que se convierta en algo significativo para la vida.

Es importante retomar que los juegos deben realizarse de acuerdo con el contexto y al espacio donde los estudiantes están inmersos, pues no es lo mismo jugar en zonas urbanas que en las rurales. El docente deberá ser muy creativo al momento de preparar sus planeaciones y actividades lúdicas cuando imparte el aprestamiento lógico matemático en los niños de edad preescolar, debido a que debe ser observador de los juegos que realizan los niños cuando lo hacen de manera libre pero intencionada, con el fin de captar los intereses y preparar una clase acorde a dichos intereses.

Los niños están en la capacidad de aprender lo que el maestro les brinde a través del juego y que desde esta estrategia pedagógica se desarrollan habilidades intelectuales como son los procesos lógico-matemáticos, iniciando con los conceptos propios de la edad en la que se encuentren, por ejemplo, diferenciar colores, nociones espaciales, tamaños, formas, números, entre otros.

Por último, el juego les permite a los niños ser creativos, aprenden a partir de sus propios intereses, les da la oportunidad de aprender y descubrir el mundo a su propio ritmo; asimismo, les da la oportunidad de ir adquiriendo habilidades para la vida. El juego es un reflejo del contexto y la cultura que rodea el niño, por lo tanto, le permite conocerse asimismo y a los otros.

## Referencias

- Blanco, E. V. (s. f.). *La lógica matemática en educación infantil*. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4002/1/TFG-G%20374.pdf>
- Bustamante, J. (2004). *El desarrollo de la noción de espacio en el niño de educación inicial*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2970459.pdf>
- Cárdenas, R. y Gómez, D. (2014). *El juego en la educación inicial*. <http://www.colombiaprende.edu.co/primerainfancia>
- Camels, D. (2010). *El juego corporal: el cuerpo en los juegos de crianza*. <http://jurecmardelplata.org.ar/wp-content/uploads/2016/03/Eljuego-corporal.pdf>
- Callejo, M. L. y Vila, A. (2003). *Origen y formación de creencias sobre la resolución de problemas. Estudio de un grupo de alumnos que comienzan la educación secundaria*. <http://emis.ams.org/journals/BAMV/contenido/vol10/mcallejo+vila.pdf>
- Chacón, P. (2007). *El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula?* <http://www.e-historia.cl/cursosudla/13-EDU413/lecturas/06%20-%20El%20Juego%20Didactico%20Como%20Estrategia%20de%20Ense%C3%B1anza%20y%20Aprendizaje.pdf>
- Chamoso, J. M., Durán, P. J., García, S. J. F. y Rodríguez, S. M. M. (2004). *Análisis y experimentación de juegos como instrumentos para enseñar matemáticas. Suma*. [https://www.researchgate.net/publication/39222105\\_Analisis\\_y\\_experimentacion\\_de\\_juegos\\_como\\_instrumentos\\_para\\_ensñar\\_matematicas](https://www.researchgate.net/publication/39222105_Analisis_y_experimentacion_de_juegos_como_instrumentos_para_ensñar_matematicas)
- Galeano, E. (2004). El estudio de casos: un interés por la singularidad. En E. Galeano, *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Ediciones Carreta.
- García, A. y Llull, J. (2009). *El juego infantil y su metodología*. <http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/110.pdf>
- Grondin, J. (1999). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Herder.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *El juego en la educación inicial*. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N22-juego-educacion-inicial.pdf>
- Muñoz, M. F. y Almonacid, A. (2015). Cognición, juego y aprendizaje: una propuesta para el aula de la primera infancia. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 1(1), pp. 162-177. <https://doi.org/10.22370/ieya.2015.1.1.576>
- Posada, A, Gómez, J. y Ramírez, H. (2005). *El niño sano*. Editorial Médica Panamericana.
- Quintero, A. S. R., Ramírez, R. L. E. y Jaramillo, V. B. (2016). Actitud lúdica y lenguajes expresivos en la educación de la primera infancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 48, 155-170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1942/19424590201>
- Rodríguez, L. y Muñoz, R. (2014). *El uso de los juegos como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas: estudio de una experiencia innovadora*. <http://www.fisem.org/www/union/revistas/2014/39/archivo6.pdf>
- Salvador, A. (2010). *El juego como recurso didáctico en el aula de matemáticas*. [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37247350/12.Juego.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1542167668&Signature=tzPzAp2I%-2BELB9sJB0fentqptFol%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPorcentajes\\_Histograma\\_Poligono\\_de\\_frecuencia.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37247350/12.Juego.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1542167668&Signature=tzPzAp2I%-2BELB9sJB0fentqptFol%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPorcentajes_Histograma_Poligono_de_frecuencia.pdf)
- Schejtman, C., Duhalde, C., Silver, R., Verengo, M. P., Wainer, M. y Huerin, V. (2009). Los inicios del juego en la primera infancia y su relación con la regulación afectiva diádica y la autorregulación de los infantes. *Anuario de Investigaciones*, 16, 241-252. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3691/369139945063>
- Tirapegui, C. (2008). *El juego en la clase de matemáticas*. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/20298/articulo12.htm?sequence=1&isAllowed=y>

Vallejo, S. A. (2009). *Juego, material didáctico y juguetes en la primera infancia*. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/02/DOC2-juego-primer-infancia.pdf>

Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. Gedisa.





# Las voces del Cedit: niñas y niños abriéndose camino hacia la participación

## The voices of Cedit: girls and boys making their way to participation

Shirley Yisela Pulido Velásquez<sup>1</sup>, Paula Jimena González Rodríguez<sup>2</sup>

**Para citar este artículo:** Pulido, S. Y., González, P. J. (2020).

Las voces del Cedit: niñas y niños abriéndose camino hacia la participación. *Infancias Imágenes*, 19(2), 143-146

### Resumen

El escenario de la presente reflexión es la escuela. En específico, una de las instituciones públicas de la ciudad de Bogotá, en la cual se indagó sobre las prácticas, momentos, modos y formas como los niños y las niñas se expresan; al mismo tiempo, la manera en que participan en la toma de decisiones dentro de esta. Es así como a través del análisis de las significaciones imaginarias sociales instituidas e instituyentes veremos que lentamente emergen las voces de la infancia como un acto revolucionario para toda la comunidad educativa. Pero, sobre todo, cómo se van transformando las dinámicas, las relaciones y sujetos en torno al fortalecimiento de su autonomía y conciencia colectiva.

**Palabras clave:** infancia, participación, construcción colectiva, significaciones imaginarias, escuela.

1 Licenciada en Pedagogía Infantil. Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo. Magíster en Infancia y Cultura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Maestra en la Secretaría Distrital de Educación. Correo electrónico: [yiselapulido@gmail.com](mailto:yiselapulido@gmail.com)

2 Socióloga, Universidad Santo Tomás. Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo. Magíster en Infancia y Cultura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Asesora social para el programa Tecnokids. Correo electrónico: [p.jgonzalezcp@gmail.com](mailto:p.jgonzalezcp@gmail.com)

*La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa.*

Paulo Freire

Durante el proceso de puesta en marcha de la investigación denominada "Significaciones imaginarias sociales sobre participación de niños y niñas en la escuela para la cultura de paz. Semillero de participación las voces del Cedit" se develó un sin número de prácticas complejas e instituidas que dan cuenta de una problemática evidente en la escuela: las niñas y los niños no son tenidos en cuenta para la construcción de su entorno escolar, salvo en los casos en los que la participación es individualizada o cuando aparece para reafirmar la autoridad del docente (González y Pulido, 2019).

Hoy en la escuela la participación de las y los estudiantes es considerada importante desde el punto de vista normativo, mediante la figura del gobierno escolar o de algunos gestos como levantar la mano para pedir la palabra. Sin embargo, es una realidad que niños, niñas, así como las y los jóvenes estudiantes, no tienen gran incidencia dentro de en las decisiones que se toman en el cotidiano escolar, ya que resulta meramente nominal la creación de los consejos estudiantiles o la elección de los representantes de curso. Se encuentran sin espacios reales dentro de la apretada jornada escolar, en donde se encuentren como colectivo para emprender tareas que incidan en su realidad inmediata o sin la posibilidad de encontrar a una persona adulta que acompañe estos procesos, desligados de sus propias obligaciones contractuales como docente.

Esto nos lleva a entender que las significaciones imaginarias que se han elaborado a lo largo de la historia sobre el sujeto (niño o niña) que mantienen la idea de que las infancias no tienen criterio suficiente para tomar decisiones a su corta edad, que carecen de capacidad reflexiva sobre su propia realidad (debido a su poca experiencia o por cómo se estableció con una significación imaginaria de la edad moderna) y que la niñez es la etapa de vida en la que se prepara al sujeto para el adulto que será.

Todo lo anterior da por descartado que el infante es un sujeto protagónico (Rincón, 2013).

Partiendo de estos hallazgos surge el momento preciso para abrir en la escuela un espacio en el que niños y niñas se hicieran conscientes de sus posibilidades para construir su camino en medio de las significaciones imaginarias de los adultos, de los límites de horarios creados para la exclusividad de las aulas, de las prioridades de maestros sobre los saberes indicados, de los miedos de la familia por no cumplir con los deberes (en medio incluso de sus propias dificultades para creer en sí mismos) y, sobre todo, del miedo de los adultos por perder su autoridad.

Cabe anotar que cada uno de dichos obstáculos fue sorteado autónomamente por los y las participantes del semillero, reconociéndose como sujetos capaces de actuar en colectivo y por el bienestar común. Líderes y lideresas que al culminar el año mostraron a la comunidad educativa que, siendo niños y niñas (desde grado primero hasta grado quinto), habían logrado establecer una propuesta contundente en la que su contexto escolar tendría la posibilidad de transformar sus relaciones entre pares y, en definitiva, las relaciones con todas aquellas personas con las cuales interactúan dentro de su territorio escolar. De todo ello emergieron significaciones imaginarias instituyentes, posibilitadoras de los cambios necesarios en la escuela.

Desde la conformación del semillero de participación Las voces del Cedit (con las y los estudiantes representantes de curso de los grados de primaria de la jornada tarde) se planteó rastrear las partículas más pequeñas de las significaciones imaginarias sobre participación. Entre estas: el *legein* (pensar) y el *teukhein* (actuar); las cuales fueron analizadas durante toda la aplicación metodológica, permitiéndonos (y aún nos ofrece), el reconocimiento del sujeto niño y niña como actor protagónico en la transformación de su propia realidad; incluso, permitió hacer una introspección del sujeto adulto y su rol dentro de ese proceso. Además de proporcionarnos herramientas que nos permitieron actuar en consecuencia y coherencia con una escuela con relaciones horizontales, armónicas, significativas y colectivas.



### Luego del proceso de investigación:

Parte de los resultados de la investigación fue la misma propuesta del semillero, en la cual se estableció como medio importante para la divulgación de sus ideas la creación del programa radial escolar, ya que gracias al vínculo generado con algunos de los participantes y *Tripulantes* de la Cátedra Unesco y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, ellos y ellas tuvieron la oportunidad de realizar una visita a las instalaciones de la emisora universitaria e incluso de participar de la creación de contenido radial en vivo y en diferido.

Como producto de lo anterior, surgió la posibilidad de ampliar dicha experiencia a otros niños y niñas, estableciéndose un convenio entre la Cátedra Unesco y el colegio Cedit San Pablo de Bosa para la realización de un taller radiofónico en el que se beneficiaron alrededor de 40 estudiantes de diferentes niveles y que permitió la creación de contenido para el programa *Tripulantes*. Esta experiencia se divulgó en el blog de la institución educativa como un logro interinstitucional y, además, como una posibilidad de continuar abriendo camino hacia la participación protagónica de los y las estudiantes. Las producciones radiales se dieron a través de la misma estrategia usada en el semillero de participación en el que niñas y niños proponían temas de interés común y redactaban sus propios programas con asesorías de un adulto experto.

Luego de los talleres, inició el proceso de gestión para la apertura de un centro de interés en el que se ajustaran recursos fijos para los y las estudiantes interesadas en la conformación de la emisora escolar. Sin embargo, todo ello requiere de aprobación de presupuestos, espacios y equipos que a la fecha están siendo evaluados. Muchos de los niños y niñas que han participado a lo largo de la conformación del semillero, y después de la investigación misma, han continuado con el desarrollo de diferentes procesos tanto en bachillerato como en primaria para mejorar las dinámicas dadas en el entorno escolar y que definitivamente dan cuenta de una interiorización sobre su protagonismo como sujetos de derechos dentro y fuera del colegio.

Hoy podemos contar con las siguientes actividades:

- Lectura al descanso: un espacio gestado y dirigido por niños y niñas quienes adecuaron un salón para aquellos y aquellas que desearan leer en la hora de descanso; allí, establecieron las dinámicas dentro del salón, organizaron los libros según sus propios criterios de edad o intereses, asumieron un trabajo colectivo por y para los compañeros, lecturas colaborativas con los grados de primero, entre otros.
- Los gestores de espacios verdes: liderado por la representante estudiantil de primaria, quien ejecutó una campaña de cuidado del medio ambiente y reciclaje de botellas en las que debían rellenar con empaques plásticos que serían recolectados de manera gradual, instaurándolo con un grupo de compañeros y compañeras para la adecuación de espacios verdes embellecidos para el disfrute de todos. Los representantes al consejo estudiantil incluyeron a niños y niñas de primaria por primera vez en sus reuniones como ente autónomo en el cual establecieron las dinámicas y prioridades por sí mismos.

Debido a la situación de salud pública causada por la pandemia, estos avances han quedado sin movilización, al menos en lo que se refiere a la apropiación de los espacios y las propuestas. No obstante, se abrió una nueva posibilidad de continuar el proceso de formación sobre emisoras escolares, esta vez con la participación de dos maestros de la institución interesados en apoyar el fortalecimiento de la participación de niños y niñas. Además, con la posibilidad de crear redes con otras instituciones que inicien o fortalezcan sus procesos radiales y que puedan alimentar ese camino.

Es vital para los niños y niñas que los adultos seamos conscientes de la importancia que tienen sus voces en la tarea de transformar nuestras sociedades hacia la equidad, la paz y la participación ciudadana; pues ellos son hoy sujetos presentes,

actuales, reflexivos, lectores de sus realidades y ejecutores de soluciones a dichas realidades.

## Referencias

González, P. y Pulido, Y. (2019). Significaciones imaginarias sociales sobre participación de niños y niñas en la escuela para la cultura de paz.

Semillero de participación las voces del Cedid (tesis de grado maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

Rincón, C. (2013). Imaginarios sobre infancia, políticas públicas y prácticas pedagógicas (tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.





# Lo esencial antes de lo remoto: narrativas pedagógicas en tiempos de pandemia

## The essentials before the remote: Pedagogical narratives in times of pandemic

Cindy Julieth Martínez Ruiz<sup>1</sup>

**Para citar este artículo:** Martínez, C. J. (2020). Lo esencial antes de lo remoto: narrativas pedagógicas en tiempos de pandemia. *Infancias Imágenes*, 19(2), 147-150

### Resumen

¡Qué bueno es enseñar a la par de la horizontalidad! Desde el ciclo de talleres “Un encuentro con maestros: compartir de voces, saberes y experiencias” emprendimos un viaje al acceso, disfrute y descentralización del conocimiento, siendo las y los estudiantes inscritos durante el periodo intersemestral a la asignatura Práctica en Responsabilidad Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (sede principal) quienes capitanearon la nave y yo fui su pasajera, corresponsal y consejera.

**Palabras clave:** práctica en responsabilidad social, quehacer pedagógico y transversalidad educativa.

1 Docente del Centro de Educación para el Desarrollo, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Maestrante de Infancia y Cultura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Estudios Feministas y de Género, Universidad Nacional de Colombia. Licenciada en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: [cindy.martinez-r@uniminuto.edu.co](mailto:cindy.martinez-r@uniminuto.edu.co)

Empieza el *checklist*: lista de asistencia, lecturas citadas formato APA en un syllabus, preparación del día, punto 1, 2, 3..., material pedagógico, marcadores de tablero, papel craft ¡no puede faltar!, presentación en PowerPoint. Ah... Claro, hay que pensar en una misma; se añade entonces la botella de agua que refresca olas de palabras y ahora, de un momento a otro, estos elementos conjugan algo que hemos denominado preparar clase o, mejor, prepararse para clase. Nada nos dice que estos elementos van a funcionar, bien o mal todas y todos los docentes puntuamos a nuestra manera un *checklist* mucho más extenso. Pero, ¿qué efectividad tiene?, ¿qué narrativas acompañan estos materiales?

El ingreso al aula no es menos estructurado. Sillas azules dispuestas en cuadrículas, muros color naranja y escasa iluminación, cuerpos que ingresan 1, 2, 20, 35... ¡es el límite!, ojos expectantes y el efecto silente constante. La voz nos sitúa en un lugar jerárquico. No hace mucho escuché afirmar que: “quien controla las palabras, controla la realidad”. Y sí, muchas y muchos enaltecen esta oportunidad como culmen de toda preparación, hablar desde un lugar ajeno y sin interlocución.

Mi cuerpo ha estado allí, ha frecuentado estos dos lugares; pero he de identificarme con aquel que en años se multiplica, donde mi cuerpo se ha acoplado al caer de las piernas y los pies en punta rosando el piso, las sillas también tienen un estándar; y bueno... tampoco fui hecha a esa medida. Allí mismo donde las manos se aceleran a escribir o en ocasiones son un apoyo fundamental para no abandonar el mentón y el peso de la cabeza que va a caer. Sin lugar a duda, he acariciado con admiración las palabras que pintan de otro color estos lugares sombríos llamados aulas, pero un mayor número de veces el silencio que estimula el eco ha desbordado con molestia la creación de mis gestos, que solo esperan salir lo más pronto posible de estos no-lugares.

Ahora me encuentro “al frente” de un grupo, son mucho más grandes en estatura que yo por supuesto; algunos sobrepasan mi edad, sus profesiones no son para mí una etiqueta evidente, por el momento son cuerpos que gozan de reposo en una silla y no soporto verles tan cuadrículados, sus ojos

están agotados ¡trabajan! No preparo presentación PowerPoint, no me afana la lista de asistencia. Y, entonces, recuerdo las palabras que daban inicio a esa aventura, son cortas y no tienen un sentido claro: “¿Me ayudan con las sillas?”. Un movimiento circular con mi dedo índice y el brazo estirado dejaban en un chasquear de dedos el centro del aula lista para empezar.

Las sillas azules eran solamente eso, objetos prácticos para dejar las maletas, celulares y todo aquello que estorbaba. Una y otra vez esta experiencia se repetía y hacía que se perdiera, que no se notara y no brillara esa jerárquica voz; éramos muchas voces, cuerpos en movimiento sin aparente orden, pero con un evidente sentido colectivo. Afortunadamente nos movíamos de espacio y emergían otros encuentros; el aula por supuesto era desbordada por nuestro potencial; las organizaciones sociales o comunitarias de Bogotá nos esperaban.

Caminar era el sinónimo de compartir, dejarse afectar un poco, ser sensible o valorar eran sinónimos de esta experiencia ¡Lo esencial! En voz de las y los estudiantes. Niñas y niños salían corriendo, otros se quedaban quietos y esperaban, pero al unísono replicaban “¡Llegaron los profes!”. Así les recibían, con un cargamento de expectativas, pero... no demoraba el efecto espejo hacer de las suyas. Niñas y niños en sillas y mesas pequeñas, espacios estrechos, paredes blancas, el grito se asomaba y estallaba, hay un silencio... Un *déjà vu* ¡Lo hemos vivido!

La narrativa da vueltas, se transforman los lugares de enunciación. Las y los estudiantes toman en sus manos el *checklist*. ¿Qué prepararán? ¿Cuáles palabras las y los acompañarán? ¿Qué les incomodará? ¿Será el margen de inequidad? Al lector de estas palabras le he de decir que son respuestas que no obtengo con facilidad. Por ello, me es necesario ir más allá, al meollo del asunto, donde sus cuerpos transitan desde la obligatoriedad de una asignatura transversal (Práctica en Responsabilidad Social)<sup>1</sup>, al encuentro con la “realidad”, esa

1 Para Uniminuto la responsabilidad social es “i) un supuesto ético y político, ii) un pilar del Modelo Educativo, iii) un área de formación del Modelo Curricular y iv) un curso obligatorio en los planes académicos de los estudiantes de todos los programas tecnológicos y profesionales” Corporación Universitaria Minuto de Dios (2018; p. 89)

que parece lejana o exótica, esa de la que poco se habla y mucho se señala.

Y ahora, ¿leer la realidad desde la virtualidad? Estos meses que parecen años al compás de los teclados, micrófonos silenciados, enlaces de conexión enviados y ecos como invitados hacen que la antesala de recordar el aula no nos sea ajena. Acaso, ¿de qué manera dejábamos habitar la palabra y el contacto físico que tanto extrañamos? ¿De qué manera se ha dado paso al borrón y cuenta nueva de los contenidos programáticos? ¿En qué momento nos hemos dejado afectar para movilizar-nos? ¡Claro, es un reto! El espacio físico convocaba la palabra y acción, pero la virtualidad nos guio al margen de nuestra imaginación.

Así, en respuesta a esta realidad que nos apuró y, ¿por qué no decirlo?, nos forzó con el término “reinventar” a camuflar la equidad, se presenta una oportunidad en articulación con la Cátedra Unesco en el Desarrollo del Niño y su ciclo de talleres desde la Universidad Distrital Francisco José de Caldas: “Un encuentro con maestros: compartir de voces, saberes y experiencias”. Estudiantes que cursaron durante su periodo intersemestral la asignatura Práctica en Responsabilidad Social, sus micrófonos, voces y narrativas comenzaron a probar, entonar e intentar, para tripular la radio nave en frecuencia 90.4 fm, (programa *Tripulantes*).

Con tan solo un clic, el “tirín” de una solicitud aceptaba en Meet y una nave con sus capitanes y tripulantes, deambulamos en dimensiones no pensadas. Iniciamos por la tangibilidad de acceso a una educación pública y de calidad, nos dirigimos al planeta del hilar y explorar la voz como burla al eco abrumador. Disfrutamos del arte de escribir y saber preguntar, sin perder de vista la perspicacia de nuestra labor: co-construir posibles con, para y desde los diversos lugares de enunciación de niñas, niños y jóvenes.

La palabra aterrizó la necesidad de saber situar ética y políticamente nuestros privilegios. ¡Teníamos el acceso! Podíamos con un clic viajar y, entonces, ¿cómo difundir en equidad esta posibilidad? Como alternativa, la voz seguiría viajando, hasta llegar a lugares inhóspitos afirmando que no

se trata de “dar voz a las y los sin voz”. En su lugar, nos acogíamos a la imperiosa labor de “saber callar, el silencio aguardar y aprender a escuchar”. Fuimos tripulantes, corresponsales y pasajeros, nos dejamos guiar del verbo soñar sonante de fronteras acabar y accionante de ondas radiales que entre el quehacer y las utopías transversalizan el sentido de la pedagogía.

Es menester afirmar que ¡fue el momento de ellas y ellos, de las y los estudiantes! De clase en clase, el silente característico, el *slash* que acciona el micrófono rojo muy pocas veces desaparecía; éramos expectantes de otros posibles con un sin fin de historias por narrar. Pero, ¿saben? Era mi tiempo de escuchar, detenerme y disfrutar del hilar, una, otra y otra palabra más, de modular la voz y saber cuándo parar, de respirar profundo y detallar el aire de saber pronunciar: *eco, pro-fe, ho-la, gra-ci-as-*, de escribir y organizar historias en libertos con inicio y en suspensivo su final.

Fue grato distribuir tareas y en la balanza descubrir que, sin distinción, cualquier profesión tiene a su alcance el don de la imaginación. Fue nuestro momento de explorar. ¿Quién iba a pensar que con un clic a otra dimensión puedes ingresar? Con voz de tripulante, pasajera, corresponsal, qué fortuna es dejarse entre ondas llevar y en frecuencias activar, la magia colectiva del saber y saberse narrar.

Por consiguiente, si no es a través de la horizontalidad que emergen estas letras, sentires y disenteres, ¿desde qué otros lugares podrían nacer olas de palabras? Si mi cuerpo no ha de producir saberes y performance cuantas veces le sea necesario, ¿cómo hablamos de deconstrucción? Si no situó mi historicidad y la afectación que ha tenido en mí, para estar donde estoy y pensar como pienso, no podría entonces pensar en las y los estudiantes que me permiten afectar sus realidades y que en estos momentos, gracias a las ondas y frecuencias radiales, se aventuran a lo remoto de la realidad, sin olvidar situar y situarse en lo esencial de una pedagogía al margen de la diversidad y alteridad en, para, desde y con niñas, niños y jóvenes en la ciudad de Bogotá.

## Referencia

Corporación Universitaria Minuto de Dios (2018).

Acuerdo 010 de enero de 2018.

<http://www.uniminuto.edu/documents/10798585/0/li-neamientos+Generales+-+digital.pdf/7c3779a0-fec2-4187-a085-e540216d6637>



## Guía para los autores

La Revista Infancias Imágenes se consolida como una revista de carácter científico, que divulga los saberes, las experiencias y demás conocimientos que se vienen produciendo en los grupos de investigación, los programas de pregrado, postgrado y demás instancias interesadas en el campo de la infancia, enmarcada en la educación y el lenguaje.

La periodicidad de la revista, es semestral y se ha organizado en cuatro secciones, que buscan agrupar la variada producción textual:

### **Imágenes de investigación**

- *Artículos de investigación científica:* resultado de proyectos de investigación terminados y preferiblemente financiados por algún organismo internacional o nacional. La estructura utilizada debe contener explícita o implícitamente cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- *Artículos de reflexión:* documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, la cual recurre a fuentes originales.
- *Artículos de revisión:* estudios hechos por el autor con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, de sus evoluciones durante un período de tiempo y donde se señalan las perspectivas de su desarrollo y de su evolución futura. Integra un hilo de trabajos realizados sobre una temática. Requiere riqueza en las referencias bibliográficas: mínimo 50 referencias.

**En esta sección los artículos tendrán una extensión de 20 a 25 páginas.**

### **Textos y contextos**

Esta sección está dedicada a motivar la producción escrita sobre diferentes tipos de textos.

- Artículos de reflexión sobre los campos de la infancia, el lenguaje y la educación que no provengan de investigación.
- Artículo corto: documento breve que representa avances de los resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
- Reposte de caso: documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

**En esta sección los artículos tendrán una extensión de 10 a 15 páginas.**

### **Perfiles y perspectivas:**

Presenta artículos y textos no necesariamente científicos de avances, experiencias y saberes que se relacionen con la situación de la niñez.

*Entrevistas o crónicas* en las que se precisa sobre los saberes construidos a través de la experiencia de un investigador, un artista o un maestro.

*Entrevista y perfil autobiográfico* de un personaje destacado en el ámbito de la infancia.

Escritos y textos que desde lo literario sirvan para el deleite, la creación y la reflexión.

Reseñas de libros, tesis y eventos.

Las entrevistas, las reseñas, las biografías, los reportajes y los textos se excluyen del resumen y palabras clave.

En las reseñas el texto se encabezará con los datos generales del libro: autor, editorial, año, número de páginas y ciudad. La reseñas de proyectos e investigaciones se encabezarán con los datos generales del proyecto: Director(a), investigador(a), asistente, coinvestigador(a), asesor(a) externo(a), auxiliares y entidades cofinanciadoras.

**En esta sección la extensión máxima será de 5 páginas.**

Lo mejor de otras publicaciones:

**En esta sección se presentan artículos que han sido publicados en otras revistas y publicaciones que se consideran relevantes para las discusiones y reflexiones sobre el tema de la infancia. Estos artículos se publican previa autorización de los autores.**

**En esta sección la extensión mínima es de 10 páginas.**

Separata especial

Esta sección es ocasional y está dedicada a la divulgación de producciones resultado de eventos académicos como seminarios internacionales, coloquios o simposios sobre los temas de la revista.

**En esta sección la extensión máxima será de 15 páginas.**

## Parámetros generales

Los documentos deben presentarse en formato Word, letra de 12 puntos, fuente Times New Roman, interlineado 1,5 (excluye ilustraciones y cuadros). Hoja tamaño carta.

- Todo artículo deberá venir con el título de trabajo no más de 12 palabras seguido de un asterisco que remita a una nota a pie de página en donde se especifican las características de la investigación. En esta nota debe indicarse la fecha de inicio y finalización de la investigación, o si la misma todavía está en curso.
- Dentro del documento no debe colocarse el nombre del autor o los autores, así mismo ninguna información asociada a ellos.
- **Resumen** en lengua española y **abstract** en lengua inglesa (máximo de 150 palabras) donde se incluya la pregunta de investigación, marco teórico, metodología, hallazgos y conclusiones. El resumen debe ser preciso, completo, conciso y específico.
- A continuación del resumen se indican las **palabras clave** en español y **keywords** en inglés de tres a diez que permitan al lector o lectora identificar el tema del artículo. Para ampliar la indexación es importante que evitar que en las palabras clave se repitan las del título.
- Los artículos deben tener máximo 7500 palabras (incluida la lista de referencias). Las notas deben ir a pie de página en estilo automático de Word registrando su numeración en el cuerpo del artículo, no al final del texto.
- La información estadística o gráfica debe organizarse en tablas o gráficos. Estos se enumeran de manera consecutiva según se mencionan en el texto y se identifican con la palabra "Tabla" (o "Gráfico") y un número arábigo centrados, en la



- parte superior (la numeración de las tablas debe ser diferente a las de las Figuras). La tabla o el gráfico se titula en letras redondas. Las tablas y gráficos deben incluir la fuente en la parte inferior.
- Las imágenes y gráficos que acompañen los textos deberán estar en formato JPG, y no tener una resolución inferior a 300dpi. Las fotografías o ilustraciones deben enviarse dentro del texto en el lugar que corresponda. Los diagramas, dibujos, figuras, fotografías o ilustraciones deben ir con numeración seguida y un subtítulo que empiece con “Figura”: luego deberá indicarse muy brevemente el contenido de dicha figura, debe incluir la fuente en la parte inferior. No debe incluirse material gráfico sujeto a Copyright sin tener permiso escrito.
- No se reciben anexos al final del texto, deben ir incluidos conjuntamente en el texto para su análisis y observación de sentido. (Tablas, gráficas, fotos, etc.)
- La revista Infancias Imágenes solicitará a los autores que autoricen mediante la licencia de uso parcial la reproducción, publicación y difusión de su artículo a través de medios impresos y electrónicos con fines académicos, culturales y científicos.
- La revista Infancias Imágenes hace explícito que si se utiliza material protegido por Copyright, los autores y autoras se hacen responsables de obtener permiso escrito de quienes tienen los derechos.
- Si el artículo ha sido o va a ser publicado en otras revistas o medios, es necesario que los autores a pie de página citen el nombre completo, edición, volumen y año de dicha(s) publicación(es).
- El material publicado en la revista Infancias Imágenes puede ser reproducido haciendo referencia a su fuente.
- La recepción de un artículo se acusará de inmediato. La recepción de los artículos no implica necesariamente su publicación, los textos deben seguir un proceso de evaluación realizado por pares académicos. En caso de que el artículo no sea aceptado para su publicación, la revista se compromete en dar a conocer al autor los resultados de la evaluación.
- Al momento de efectuar el envío de los artículos a la revista a través de la plataforma OJS, los autores deben suministrar la totalidad de la información de Autor(es), para ingresar a la base de datos de la revista y ser tenido en cuenta en diferentes procesos académicos que adelante la publicación.
- El proceso de evaluación será anónimo de doble vía. Es por eso que es importante no colocar el nombre dentro del documento para garantizar una **revisión a ciegas**.
- En el artículo seleccionado para su publicación la revista se citará al autor o autores con nombres y apellidos, título académico, afiliación institucional, cargo y correo electrónico.
- Para las referencias se debe adoptar el modelo del manual de estilo de publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA). Para la última versión se puede visitar el siguiente link:

En principio citar más de una tabla o gráfica de un mismo libro o artículo o un trozo de 500 palabras o más, requiere permiso previo por escrito del titular del derecho.

El copyright se reserva los derechos exclusivos de reproducción y distribución de los artículos incluyendo las separatas, las reproducciones fotocopiadas, en formatos electrónicos, o de otro tipo, así como las traducciones.

<http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/GuiaRevMarzo2012APA6taEd.pdf>

## DECLARACIÓN DE ÉTICA Y BUENAS PRÁCTICAS

El comité editorial de la revista *Infancias Imágenes* está comprometido con altos estándares de ética y buenas prácticas en la difusión y transferencia del conocimiento, para garantizar el rigor y la calidad científica. Es por ello que ha adoptado como referencia el Código de Conducta que, para editores de revistas científicas, ha establecido el Comité de Ética de Publicaciones (COPE: Committee on Publication Ethics) dentro de los cuales se destaca:

### Obligaciones y responsabilidades generales del equipo editorial

En su calidad de máximos responsables de la revista, el comité y el equipo editorial de *Infancias Imágenes* se comprometen a:

- Aunar esfuerzos para satisfacer las necesidades de los lectores y autores.
- Propender por el mejoramiento continuo de la revista.
- Asegurar la calidad del material que se publica.
- Velar por la libertad de expresión.
- Mantener la integridad académica de su contenido.
- Impedir que intereses comerciales comprometan los criterios intelectuales.
- Publicar correcciones, aclaraciones, retracciones y disculpas cuando sea necesario.

### Relaciones con los lectores

Los lectores estarán informados acerca de quién ha financiado la investigación y sobre su papel en la investigación.

### Relaciones con los autores

*Infancias Imágenes* se compromete a asegurar la calidad del material que publica, informando sobre los objetivos y normas de la revista. Las decisiones del comité editorial para aceptar o rechazar un documento para su publicación se

basan únicamente en la relevancia del trabajo, su originalidad y la pertinencia del estudio con relación a la línea editorial de la revista.

La revista incluye una descripción de los procesos seguidos en la evaluación por pares de cada trabajo recibido. Cuenta con una guía de autores en la que se presenta esta información. Dicha guía se actualiza regularmente. Se reconoce el derecho de los autores a apelar las decisiones editoriales.

El comité editorial no modificará su decisión en la aceptación de envíos, a menos que se detecten irregularidades o situaciones extraordinarias. Cualquier cambio en los miembros del equipo editorial no afectará las decisiones ya tomadas, salvo casos excepcionales en los que confluyan graves circunstancias.

### Relaciones con los evaluadores

*Infancias Imágenes* pone a disposición de los evaluadores una guía acerca de lo que se espera de ellos. La identidad de los evaluadores se encuentra en todo momento protegida, garantizando su anonimato.

### Proceso de evaluación por pares

*Infancias Imágenes* garantiza que el material remitido para su publicación será considerado como materia reservada y confidencial mientras que se evalúa (doble ciego).

### Reclamaciones

*Infancias Imágenes* se compromete responder con rapidez a las quejas recibidas y a velar para que los demandantes insatisfechos puedan tramitar todas sus quejas. En cualquier caso, si los interesados no consiguen satisfacer sus reclamaciones, se considera que están en su derecho de elevar sus protestas a otras instancias.

## **Fomento de la integridad académica**

*Infancias Imágenes* asegura que el material que publica se ajusta a las normas éticas internacionalmente aceptadas.

## **Protección de datos individuales**

*Infancias Imágenes* garantiza la confidencialidad de la información individual (por ejemplo, de los profesores y/o alumnos participantes como colaboradores o sujetos de estudio en las investigaciones presentadas).

## **Seguimiento de malas prácticas**

*Infancias Imágenes* asume su obligación para actuar en consecuencia en caso de sospecha de malas prácticas o conductas inadecuadas. Esta obligación se extiende tanto a los documentos publicados como a los no publicados. El comité editorial no solo rechazará los manuscritos que planteen dudas sobre una posible mala conducta, sino que se considera éticamente obligado a denunciar los supuestos casos de mala conducta. Desde la revista se realizarán todos los esfuerzos razonables para asegurar que los trabajos sometidos a evaluación sean rigurosos y éticamente adecuados.

## **Integridad y rigor académico**

Cada vez que se tenga constancia de que algún trabajo publicado contiene inexactitudes importantes, declaraciones engañosas o distorsionadas, debe ser corregido de forma inmediata.

En caso de detectarse algún trabajo cuyo contenido sea fraudulento, será retirado

tan pronto como se conozca, informando inmediatamente tanto a los lectores como a los sistemas de indexación.

Se consideran prácticas inadmisibles, y como tal se denunciarán las siguientes: el envío simultáneo de un mismo trabajo a varias revistas, la publicación duplicada o con cambios irrelevantes o parafraseo del mismo trabajo, o la fragmentación artificial de un trabajo en varios artículos.

## **Relaciones con los propietarios y editores de revistas**

La relación entre editores, editoriales y propietarios estará sujeta al principio de independencia editorial. *Infancias Imágenes* garantizará siempre que los artículos se publiquen con base en su calidad e idoneidad para los lectores, y no con vistas a un beneficio económico o político. En este sentido, el hecho de que la revista no se rija por intereses económicos y defienda el ideal de libre acceso al conocimiento universal y gratuito, facilita dicha independencia.

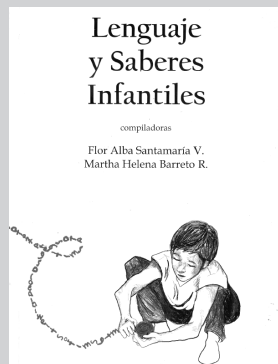
## **Conflicto de intereses**

*Infancias Imágenes* establecerá los mecanismos necesarios para evitar o resolver los posibles conflictos de intereses entre autores, evaluadores y/o el propio equipo editorial.

## **Quejas/denuncias**

Cualquier autor, lector, evaluador o editor puede remitir sus quejas a los organismos competentes.

# Producciones de la Cátedra UNESCO en desarrollo del Niño

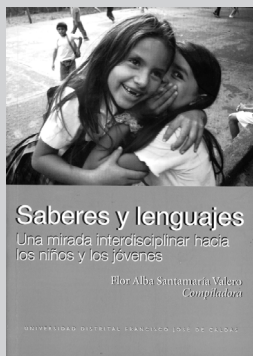


ISBN: 978-958-8247-99-1  
Año: 2007  
Páginas: 178

## *Lenguajes y saberes infantiles*

Compiladoras: Flor Alba Santamaría,  
Martha Helena Barreto  
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Estas páginas tienen como finalidad conservar algunas huellas de las intervenciones que se realizaron durante el Seminario Internacional Lenguaje y Saberes Infantiles, organizado por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes de la Universidad Francisco José de Caldas; al mismo tiempo que pretende dar paso a la discusión sobre el complejo y diverso tema del lenguaje y los saberes infantiles para contribuir a la conformación de una escuela de pensamiento sobre este tema.



ISBN: 978-958-8337-36-4  
Año: 2008  
Páginas: 180

## *Saberes y lenguajes: una mirada interdisciplinar hacia los niños y los jóvenes*

Compiladora: Flor Alba Santamaría  
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

En abril de 2007 se realizó el II Seminario Internacional de Lenguaje y Saberes Infantiles organizado por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y por el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes, que reunió a una gran variedad de investigadores, profesionales, académicos y estudiantes para profundizar las relaciones entre el lenguaje, los saberes y la infancia. En dicho evento, vivido como algo singular y efímero, surge la idea de asir lo volátil y lo transitorio, para transmutarlo a través de una especie de magia alquimista, en algo palpable y duradero, un libro. Sin embargo, la esencia de lo fugaz retorna cuando los autores empiezan a conversar con el lector, cuando se toca el pensamiento, se reflexiona y se discute.



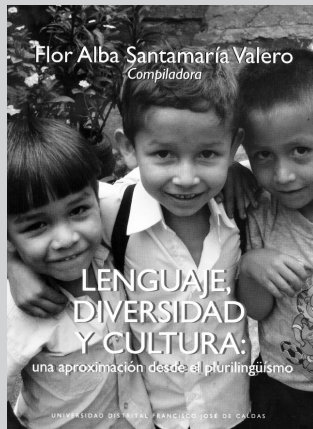
ISBN: 978-958-8337-55-5  
Año: 2009  
Páginas: 80  
Lectura por cara y cruz  
Libro álbum

## *Contar y pintar el agua. Una experiencia ecopedagógica con niños de escuelas rurales*

Compiladora: Flor Alba Santamaría  
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

El libro *Contar y pintar el agua* nace y fluye como la corriente de agua que en su espuma deja entrever los rostros y las almas de los niños narradores, pintores de paisajes, de mundos llenos de espontaneidad y colorido. De los encuentros con los niños guiados por sus maestros y por algunos padres de familia, surgió una relación semejante a las aguas del río que corre y se renueva a cada instante, permitiéndonos plasmar lo vivido en colores y en papel.

## Otras producciones académicas



ISBN: 978-958-8337-71-5  
Año: 2010  
Páginas: 112

***Lenguaje, diversidad y cultura: una aproximación desde el plurilingüismo***

Compiladora: Flor Alba Santamaría  
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*.

Este libro recoge las experiencias compartidas por investigadores, docentes y estudiantes que asistieron al III Seminario Internacional Saberes y Lenguajes: una aproximación desde el plurilingüismo a la diversidad. Las reflexiones originadas del diálogo entre conferencistas y asistentes buscan definir cuál es el papel de la educación y el lenguaje en la consolidación de comunidades de aprendizaje, teniendo en cuenta la diversidad de saberes, lenguajes y pensamientos como referentes principales en la construcción de nuestro presente.



ISBN: 978-958-8337-98-2  
Año: 2011  
Páginas: 148

***Los saberes de los niños acerca de los recursos hídricos. Una aproximación a sus narrativas e interacciones***

Autoras: Flor Alba Santamaría, Karina Bothert, Andrea Ruiz, Carolina Rodríguez Torres  
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*.

La pregunta esencial que dio origen a la investigación, cuyos resultados se plasman en este libro, tuvo que ver con los saberes que poseen los niños y las niñas en contextos rurales y urbanos con respecto a un elemento esencial como lo es el agua.

En las metáforas infinitas expresadas en las voces de los niños, el equipo de investigación, desde una mirada interdisciplinaria, comprendió la riqueza de saberes que tienen los niños acerca del agua que fluye por el río y que observan a diario en el recorrido de la escuela y de su barrio.

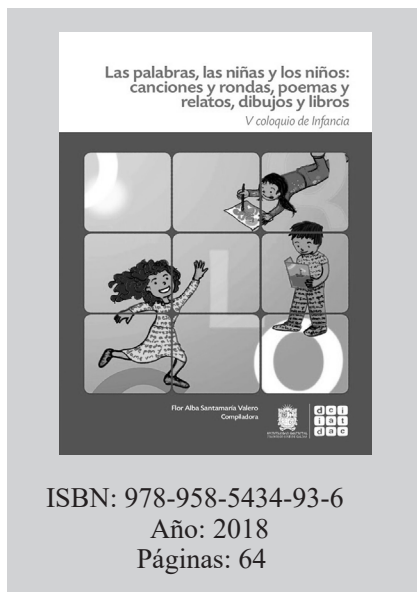


ISBN: 743093-837393-93737  
Año: 2012  
Páginas: 184

***Niños y niñas: la expresión de sus saberes y lenguajes a través de las tecnologías de la información y la comunicación***

Compiladora: Flor Alba Santamaría  
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

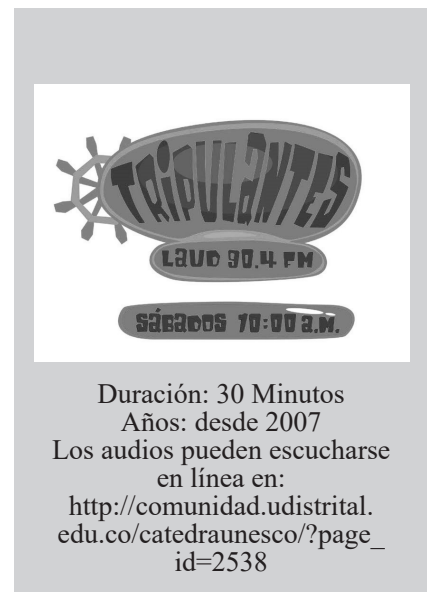
Este libro recoge las experiencias compartidas y los diálogos de saberes producto del IV Seminario Internacional de la Cátedra Unesco. Las conferencias sobre el aprendizaje en mundos digitales y la vida cotidiana de los niños en la red, de la investigadora española Pilar Lacasa fueron el eje conductor de los paneles y diálogos de este encuentro en el cual especialistas, profesores, estudiantes y niños creadores y protagonistas expresaron y pusieron en escena sus conocimientos y saberes y posibilidades de las TIC en la educación y en la conformación de comunidades de aprendizaje.



**Las palabras, las niñas y los niños: canciones y rondas, poemas y relatos, dibujos y libros.**

Compiladora: Flor Alba Santamaría

Este libro recoge las memorias del V Coloquio de Infancia, realizado el 25 de mayo de 2017, organizado por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Este evento académico se propuso generar reflexiones y compartir resultados de las investigaciones del grupo Lenguaje, Discurso y Saberes, así como conocimientos y experiencias aportados por los participantes, en el campo de la literatura y la poética infantiles, relacionados con el relato, las narrativas, el libro álbum, la fantasía y la canción. Lo anterior se convierte en una disculpa para acercarse al mundo de las palabras con las que se facilitan o no los procesos de humanización del niño y su devenir como sujeto.



**Programa de radio infantil Tripulantes**

*Tripulantes* es un espacio educativo e informativo, divertido y entretenido dedicado a los niños, niñas y jóvenes que se preparan para afrontar el reto de crecer, de aprender, de establecer relaciones con los demás. El nombre hace referencia a la tripulación de una nave, a un grupo de personas que debe mantener un diálogo continuo para tomar colectivamente decisiones que favorezcan el bienestar de todos.

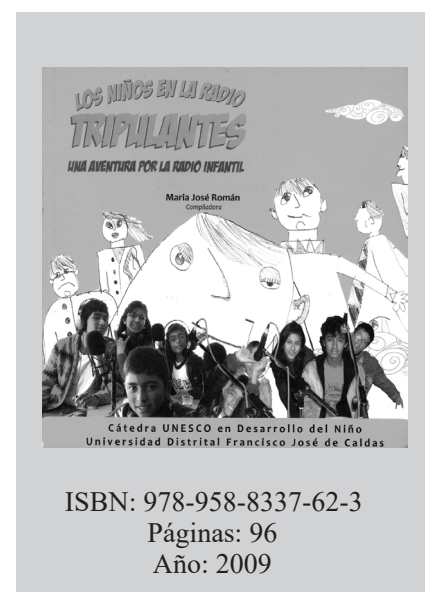
Los niños y niñas se convierten en los Tripulantes, viajeros, aventureros, recolectores de información que viajan en una Radionave que les permite ir a otros lugares, conocer personas de otros mundos y llegar a miles de hogares bogotanos.

El programa se emite los sábados de 10:00 a.m. a 10:30 a.m. por LAUD 90.4 FM y por [laud.udistrital.edu.co](http://laud.udistrital.edu.co), emisora de la Universidad Distrital FJC.

Dirección general: Flor Alba Santamaría  
 Dirección de contenidos: María Adelaida Londoño M.

Edición: Luis Steve Montenegro Q.

Libretos: Yaneth Pinilla, María José Román



**Los niños en la radio. “Tripulantes: una aventura por la radio infantil”**

Compiladora: María José Román

Opinar, preguntar y contar. Niños y niñas investigando, aprendiendo entre ellos, entre amigos, riéndose y divirtiéndose; chicos y chicas conscientes de sus derechos y fortaleciendo cada vez más sus habilidades comunicativas, esos son *Los niños en la radio*. Este libro permite un acercamiento a la radio infantil, presenta una breve reseña de la radio en Colombia y de la relación entre radio y educación, y un recuento metodológico de *Tripulantes* y de otras experiencias. Es una invitación a docentes, investigadores, estudiantes y cuidadores a dar inicio a nuevos procesos de realización de radio participativa con niños y niñas.



2 DVD de audio  
Año: 2009

### ***¡Los niños en la radio!: lo mejor de Tripulantes***

Este producto sonoro está compuesto por dos DVD que recogen las mejores emisiones de Tripulantes, programa de radio infantil que constituye un espacio para las voces de los niños y las niñas de Bogotá en uno de los medios de comunicación más importantes del país.

Disco 1 en estudio. Disco 2 en vivo  
Producción general: Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño  
Textos: María José Román  
Materización: Camilo Colmenares  
Diseño gráfico: Juan Carlos Coronado  
Prensaje: Disonex

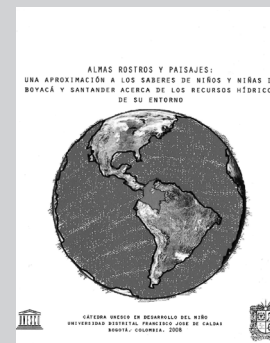


Video experimental en DVD  
Año: 2004

### ***SensaciónES***

*Sensación ES* es un video experimental que busca explorar las posibilidades de la imaginación, la creatividad y la construcción de mundos en el público infantil. Ha sido utilizado también como material para la realización de talleres de sensaciones, sensibilidad y creación.

Participó en el Festival de Cine de Cartagena, edición 2004.  
Dirección ejecutiva: Flor Alba Santamaría  
Producción ejecutiva: Omaira Tapiero  
Concepción y realización: Interactiva Colombia Ltda.



Documental en DVD  
Año: 2008

### ***Almas, rostros y paisajes: una aproximación a los saberes de niños y niñas en Boyacá y Santander acerca de los recursos hídricos de su entorno***

Este documental recoge el proceso y desarrollo del proyecto de investigación realizado con el mismo nombre. Se presentan los lineamientos del proyecto, las experiencias y los relatos de los niños en sus contextos.

Dirección: Flor Alba Santamaría  
Realización audiovisual: María José Román, Camilo Colmenares, Ayde Perdomo  
Equipo de investigación: Karina Bothert, Andrea Ruiz, Carolina Rodríguez, María José Román

Si está interesado en hacer intercambio de publicaciones para fines científicos y académicos, contáctenos al correo electrónico [catedraunesco@udistrital.edu.co](mailto:catedraunesco@udistrital.edu.co) o al teléfono + 571 3239300, ext. 1704.

La Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño está al servicio de las investigaciones, proyectos y experiencias en infancia que tengan al niño y a la niña como centro de acción y reflexión.



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO  
en Desarrollo  
del Niño