

# infancias

imágenes





UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

infancias  
imágenes

ISSN: 1657-9089

ISSN e: 2665-511X

Vol. 21, No. 1, enero-junio 2022

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.

### EDITORIA

Mg. Omaira Tapiero Celis

### 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**

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

**Dra. Julia Simarra Torres**

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

**Dr. Ilich Silva Peña**

Investigador, Departamento de Educación, Universidad de Los Lagos, Chile

**Dra. Carola Vesely Avaria**

Docente, Universidad de Santiago de Chile, 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

**Mg. Diana Concha Ramírez**

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

**Dra. Cecilia Rincón Verdugo**

Directora del IDEP Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico

**Dr. Jhonn Edgar Castro**

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

**Mg. Gary Gari Muriel**

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

### ÁRBITROS DE ESTE NÚMERO

**Mg. Paola Andrea Vergara Amórtegui**

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

**Mg. Ángela Inés Palacio Baena**

Docente, Universidad de Antioquia, Colombia

**Mg. Natalia Elizabeth Cañizalez Mesa**

Docente investigadora, Universidad de Boyacá, Colombia

**Mg. Carlos Eduardo Daza**

Docente investigador, Jefe institucional de investigación Politécnico Internacional, Colombia

**Mg. Ricardo Antonio Sánchez Lara**

Docente, Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Chile

**Mg. Yoiseth Patricia Cabarcas Morales**

Docente, Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, Colombia

**Mg. Betty Concepción Lizarazú Bernal**

Docente, Colegio IED La Aurora, Colombia

**Mg. Cristian Andrés Verano Camayo**

*Docente, Secretaría de Educación de Fusagasugá,  
Colombia*

**Mg. Ana Milena Espinosa Gómez**

*Docente, Fundación Universitaria Cafam,  
Colombia*

**Mg. Martha Liliana Jiménez Cardona**

*Docente, Universidad Externado, Colombia*

**Dra. Claudia Alexandra Roldán Morales**

*Jefe del Departamento de Lenguaje de la  
Universidad Autónoma de Occidente, Colombia*

**Mg. Fabricio Santi-León**

*Director, Servicios de desarrollo y estimulación  
infantil en las áreas del pensamiento, lenguaje,  
motricidad, Ecuador*

**Mg. Gina Alejandra Caicedo Bohórquez**

*Docente, Universidad Externado, Colombia*

**Mg. Chiara Di Fabio Pereda**

*Docente, Universidad de la República del  
Uruguay, Uruguay*

**GESTIÓN Y COORDINACIÓN EDITORIAL**

Mg. Sandra Patricia Rodríguez Lamus  
INGEEDIT EDITORES

**COLABORACIÓN GESTIÓN EDITORIAL**

Alejandra Wilches Sierra

**ILUSTRACIÓN DE CARÁTULA**

Juan A. Moreno Rodríguez

**FOTOGRAFÍAS**

María Adelaida Londoño

**CORRECCIÓN DE ESTILO**

Mg. Sandra Patricia Rodríguez Lamus  
INGEEDIT EDITORES

**DIAGRAMACIÓN**

INGEEDIT EDITORES

**PRODUCCIÓN EDITORIAL**

Centro de Investigaciones y Desarrollo  
Científico CIDC

**COORDINADOR DE REVISTAS CIENTÍFICAS**

Fernando Piraquive P.



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

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

revistainfanciasimagenes@udistrital.edu.co

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

**Indexada: Categoría C Publindex, Indexada en Dialnet, Latindex, Redib y DOAJ**

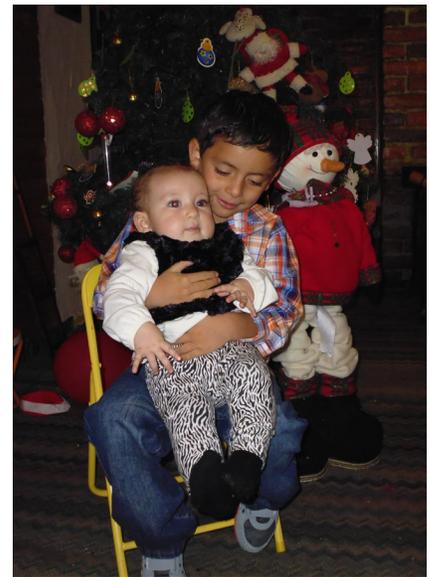
Tel. (+57 601) 3239300, ext. 1704

Carrera 4 No 26 D – 54. Piso 3 Bogotá, Colombia



## TABLA DE CONTENIDO

<b>Nota editorial</b>	6-8
<b>Imágenes de investigación</b>	
El adulto significativo en el aprendizaje del niño The meaningful adult on child's learning <i>Bairon Jaramillo Valencia, María Isabel Anaya Aguirre, Karina Moreno Cano</i>	9-21
Transformación de la práctica pedagógica: una mirada desde la educación inicial Transformative pedagogies: a perspective from early childhood education <i>Adriana María Vargas Ibañez, Ana Lizbeth González Suárez</i>	22-35
Subjetividades infantiles: una comprensión a partir de las emociones vivenciadas en las familias Childhood subjectivities: an understanding based on the emotions experienced in families <i>Ana Jimena Giraldo Rendón</i>	36-49
El uso del cómic como estrategia pedagógica para promover la producción escrita en estudiantes de grado quinto The use of comics as a pedagogical strategy to promote written production in fifth-grade students <i>Zayra Milena León Neva, Angélica Dueñas Velásquez</i>	50-60
Evaluación de capacidades de parentalización en adultos: apuestas posibles para contribuir al desarrollo saludable de niños y niñas Assessing parentalization skills in adults: possible ways to contribute to children's healthy development <i>Rafael Iván Rodríguez Suárez</i>	61-72
Representaciones sociales, infancia y cultura Social representations, childhood and culture <i>Shannon Estefannia Casallas Duque</i>	73-87
Componente organizacional de un centro de escritura para el acompañamiento de la escritura creativa en la básica primaria Operation of a writing center for the support of creative writing in primary school <i>Gerzon Yair Calle Álvarez, Carmen Elena Zapata Quiceno</i>	88-98
Incidencia de la transformación de la práctica pedagógica en el desarrollo de la oralidad en inglés, en los estudiantes de un aula de procesos básicos Incidence of the transformation of pedagogical practice on the development of oral skills in English in students in the basic processes classroom <i>Katherine Hoyos González, María Yaned Morales Benítez</i>	99-111



## Lo mejor de otras publicaciones

Philippe Ariès: entre la historia y la filosofía social y el conocimiento común de los niños  
Ariès: entre histoire, philosophie sociale et connaissance ordinaire des enfants  
*Pascale Garnier*

112-123

## Textos y contextos

La investigación de las prácticas de lectura. Enfoques, voces y miradas  
Research on reading practices. Approaches, voices and perspectives  
*María Ayelén Bayerque, Mila Alicia Cañón, Marianela Valdivia, Carina Curutchet, Carola Hermida*

124-133

## Perfiles y perspectivas

Intercambiamos poesías: filosofía y poética en la primera infancia  
Let's exchange poetry: philosophy and poetics in early childhood  
*Diana Carolina Quintero Bogotá*

134-136

## Guía para autores

## Declaración de ética y buenas prácticas

## Producciones de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño



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/>



## NOTA EDITORIAL

Apreciados lectores es un placer saludarlos. Se me ocurren tres puntos a partir de los cuales presentar este nuevo conjunto de escritos que componen el volumen 21 N. 1 de nuestra revista *Infancias-Imágenes*: las crisis de la humanidad -como la pandemia por el Covid 19-, que nos hacen un llamado a sentirnos parte de una sola estirpe; la unión de fuerzas para superar estas crisis; y la escritura como un acto creativo, como forma de hacerle frente a las crisis y como experiencia que permite humanizarnos.

La crisis de la pandemia por la Covid nos tocó a todos en el planeta –querría decir nos acarició, pero sería una pésima expresión, sin embargo, es a ese tocar al que aludo-; no fuimos como suele ocurrir, tan solo espectadores lejanos de semejante pesadilla, nos sentimos humanos entre los humanos en una verdadero *compartir el malestar*.

Esta experiencia fue vivida como una toma de consciencia -quizás sin precedentes- de lo que nos une, de un sentimiento de proximidad, de complicidad contra la inhumanidad que prospera bajo todas sus formas. Ante esta catástrofe nos juntamos, desde cada rincón del planeta, en la esperanza de encontrar “juntos” una salida a tal problema. Esto nos muestra que, si el enemigo más peligroso del hombre es su alter ego, el hombre es también capaz de lo mejor, de recrear lazos, de tejer allí, donde los hilos se han roto. La lucha contra la inhumanidad debe ser universal y la verdadera solidaridad humanitaria debe considerarse en toda su complejidad; aparece entonces la escritura, como acto creativo ante la adversidad y el caos, y sobre todo ante la inminente tarea de comprender el mundo y tejer nuevos conocimientos que nos permitan habitarlo más serenamente.

La escritura –en este caso resultado de experiencias investigativas, con las que se amplía el campo de conocimientos sobre la infancia, los niños y las niñas-, se nos muestra como un tejido que ayuda a humanizarnos, mostrándonos que la historia del hombre es un tejido de palabras y que el remedio para sus males también ha sido tejido con palabras. Existimos como humanos en la tensión verbal que nunca termina. Pensamos la palabra como expresión personal de un sujeto, como lugar en el que se unen o se desunen las perspectivas sobre el otro y sobre el mundo. En el interjuego relacional mediado por las palabras, el acontecimiento más importante, *no es tanto un hacerse entender sino un poder existir*. La palabra, cualquiera que sea el uso que le demos, no es un accesorio, ella tiene el poder de expresar la inscripción personal -y colectiva- en la existencia.

Las palabras son algo que tiene una dignidad filosófica extraordinaria. Si antes, nuestros antecesores se interesaban por buscar y señalar las diferencias –con las consecuencias nefastas que esto engendró, hoy lo que buscamos son las similitudes, lo que nos une como humanos. Se trata de pensar juntos las soluciones a los problemas que como humanidad estamos enfrentando.

Una de las soluciones es crear palabras: escuchándonos y escribiendo -en este caso-. En este ejercicio participamos alegre y poderosamente en la emergencia de la humanidad en los niños y en el proceso de construcción de su subjetividad. Al mismo tiempo que recreamos para los adultos, la humanidad que andamos perdiendo.

La pandemia a la que debimos enfrentarnos en este tiempo, es tan solo un ejemplo de lo que la vida con sus vicisitudes puede traernos. A lo que pretendo llegar es que, en momentos de grandes dificultades, apostarle a la construcción de conocimiento y a la escritura que dicho proceso conlleva, es un ejercicio ético que evidencia una gran responsabilidad social. Esa es la función

de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, de la Revista Infancias Imágenes y de los investigadores que presentan los resultados de sus trabajos en los artículos que escriben, funciones que se consolidan como verdaderos actos de resistencia.

En nuestra primera sección *Imágenes de investigación* encontramos el artículo de Bairon Jaramillo, María Isabel Anaya y Karina Moreno “El adulto significativo en el aprendizaje del niño” en el cual se devela el impacto que tiene el poco compromiso de los padres en el proceso académico de los niños y niñas, al igual que las dificultades en el aprendizaje generadas por el proceso de divorcio en algunos de los padres de los aprendices; Adriana María Vargas I. y Ana Lizbeth González S. en su artículo “Transformación de la práctica pedagógica: una mirada desde la educación inicial” se interesan por consolidar la evolución en el quehacer pedagógico de una maestra de educación inicial, a partir de la reflexión acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura; Ana Jimena Giraldo R. muestra como las emociones tienen una relación directa con la consolidación de las subjetividades con su artículo “Subjetividades infantiles: una comprensión a partir de las emociones vivenciadas en las familias”; Zayra Milena León N. y Angélica Dueñas Velásquez en su artículo “El uso del cómic como estrategia pedagógica para promover la producción escrita en estudiantes de grado quinto” reflexionan acerca de la necesidad de fortalecer los procesos de producción escrita en los estudiantes, a partir del cómic como herramienta didáctica y que además es de gran interés para los estudiantes; Rafael Iván Rodríguez S. en su artículo “Evaluación de capacidades de parentalización en adultos: apuestas posibles para contribuir al desarrollo saludable de niños y niñas”, pone en evidencia que las capacidades de *fortaleza* referidas al cuidado de la salud y desarrollo son las de mayor prevalencia en los padres y madres y las capacidades correspondientes a la formación para la sexualidad, estima y valoración positiva son las de menor prevalencia, esto, a partir de una caracterización de las capacidades de parentalización que se hizo a un grupo de adultos; Shannon Estefannia Casallas D. en su artículo “Representaciones sociales, Infancia y Cultura” muestra las representaciones de infancia presentes en dos películas localizadas en este campo del saber: *El Regreso* y *Mustang* a partir de las categorías de género, etnia y clase social; Gerzon Yair Calle Á. y Carmen Elena Zapata Q. señalan un componente organizacional en el diseño y la operación de un centro de escritura para el acompañamiento de la escritura creativa en la básica primaria en su artículo “Componente organizacional de un centro de escritura para el acompañamiento de la escritura creativa en la básica primaria”; La sección finaliza con Katherine Hoyos G. y María Yaned Morales B. quienes en su artículo “Incidencia de la transformación de la práctica pedagógica en el desarrollo de la oralidad en inglés, en los estudiantes de un aula de procesos básicos” aportan reflexiones sobre la práctica pedagógica y la importancia de propiciar procesos de aprendizaje significativo, que partan de las necesidades e intereses de los estudiantes, teniendo la oralidad, como la herramienta principal para generar construcción de conocimiento y mejoramiento de la calidad de vida de los educandos.

En la sección *lo mejor de otras publicaciones*, Pascale Garnier en su artículo “Philippe Ariès: entre la historia y la filosofía social y el conocimiento común de los niños”, muestran como la tesis del «descubrimiento de la infancia del historiador Philippe Ariès suscitó numerosas críticas científicas por lo cual analizan un amplio corpus de estas críticas, para comprender las operaciones historiográficas puestas en juego por el historiador.

En la sección *Textos y contextos* encontramos a María Ayelén Bayerque, Mila Alicia Cañón, Marianela Valdivia, Carina Curutchet y Carola Hermida quienes en su artículo “La investigación de las prácticas de lectura: Enfoques, voces y miradas”, reflexionan sobre la lectura literaria escolar desde tres perspectivas que se complementan: la selección de los materiales de lectura; los procesos de edición y distribución; y las prácticas que efectivamente se gestan en aulas y bibliotecas.

Finalmente, en la sección *Perfiles y perspectivas* encontramos a Diana Carolina Quintero con su artículo "Intercambiamos poesías: filosofía y poética en la primera infancia", en el cual reflexiona sobre la manera en que los niños y las niñas de primera infancia sostienen una relación muy especial con el asombro y la perplejidad hacia el mundo social, natural y cultural en el que se encuentran inmersos.

Continuar construyendo conocimiento con los niños, escribiendo con y sobre ellos, unidos a propósitos y objetivos comunes, es una respuesta-salida que la Revista infancias imágenes se propone seguir manteniendo, ante la inhumanidad que insiste en cegarnos.

**Karina Claudia Bothert<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Magíster en Psicología del Niño y el Adolescente de la Universidad René Descartes Paris V. Psicóloga de la Universidad de Antioquia. Experiencia y formación en Psicología Transcultural con niños y familias inmigrantes en Colombia y Francia. Ha tenido experiencia laboral con instituciones estatales de Salud y Educación. Asesora de proyectos de investigación en Primera Infancia. Tiene experiencia docente e investigativa en el área de "Herramientas de la Cognición" y "Niñez y Cultura". Docente investigadora de la Maestría en Infancia y Cultura y de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro del grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes.



# El adulto significativo en el aprendizaje del niño\*

## The meaningful adult on child's learning

Bairon Jaramillo Valencia<sup>1</sup>, María Isabel Anaya Aguirre<sup>2</sup>, Karina Moreno Cano<sup>3</sup>

**Para citar este artículo:** Jaramillo, V. B.; Anaya, A. M. y Moreno, C. K. (2022). El adulto significativo en el aprendizaje del niño. *Infancias Imágenes*, 21(1), 9-21 DOI: 10.14483/16579089.17833

**Recibido:** 29-noviembre-2021 / **Aprobado:** 17-mayo-2022

### Resumen

Este artículo evidencia la importancia que tiene el adulto significativo en el aprendizaje de los niños. La investigación base para este texto se enmarcó en el paradigma cualitativo bajo un enfoque hermenéutico y el tipo de investigación Estudio de Caso. Las técnicas utilizadas para la recogida fueron entrevistas semiestructuradas y análisis documental. En la investigación se encontraron diferentes hallazgos tales como el impacto que tiene el poco compromiso de los padres en el proceso académico de los niños y niñas, al igual que las dificultades en el aprendizaje generadas por el proceso de divorcio en algunos de los padres de los aprendices.

**Palabras clave:** Divorcio, proceso de aprendizaje, padres, educación, estudiante, afectividad, adulto significativo.

### Abstract

This article evidences the importance that the meaningful adult has on children's learning processes. The research base is conducted by the qualitative paradigm and towards a historical hermeneutic

approach, supported by a case study. The data collection instruments used in this research were: semistructured interviews and documentary analysis. Here some meaningful results were found, such as the lack of compromise that parents had in the children's academic process as well as the learning difficulties generated by the divorce process in some of the learners' parents.

**Keywords:** Divorce, learning process, parents, education, student, affectivity, significant adult.

### Introducción

El adulto significativo tiene un papel fundamental en la vida del educando, permitiendo para este un desarrollo integral. En numerables ocasiones esto se ve afectado cuando existe una ruptura o una ausencia, ya sea por la figura paterna o materna. El texto per se presenta la evidencia de una desmejora en el proceso de aprendizaje del niño, tanto por la falta de acompañamiento oportuno como por desinterés de los adultos; este factor negativo en términos académicos fue el punto de partida para el equipo investigativo, quienes establecieron un planteamiento

9

\* Este artículo se deriva de una investigación que llevó como nombre "La influencia de la ruptura del vínculo afectivo con el adulto significativo en los procesos de aprendizaje del niño", financiado y ejecutado bajo el apoyo de la Universidad Católica Luis Amigó y la Institución Educativa Lola González, ambas de Colombia, durante los meses febrero 2018 y mayo 2019.

<sup>1</sup> Doctor en educación. Magíster en educación con énfasis en educación superior. Especialista en TIC para la educación. Licenciado en educación y humanidades con énfasis en inglés. Universidad Católica Luis Amigó. Facultad de Educación y Humanidades. Medellín, Colombia. Correo electrónico: [bairon.jaramillova@amigo.edu.co](mailto:bairon.jaramillova@amigo.edu.co) <https://orcid.org/0000-0001-6471-3139>

<sup>2</sup> Licenciada en Educación Preescolar, Integrante del Semillero Letras y Voces, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo electrónico: [maria.anayaag@amigo.edu.co](mailto:maria.anayaag@amigo.edu.co) <https://orcid.org/0000-0002-2763-342X>

<sup>3</sup> Licenciada en Educación Preescolar, Integrante del Semillero Letras y Voces, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo electrónico: [karina.moreno@amigo.edu.co](mailto:karina.moreno@amigo.edu.co) <https://orcid.org/0000-0002-3950-0824>

del problema en torno al conocimiento de dicho fenómeno. Es aquí donde realmente nace la investigación, a partir del contacto con el escenario (universo) de estudio. Consecuentemente, se percibe que toda la responsabilidad parece estar delegada en la institución educativa donde los infantes se están formando; y por antonomasia, en los docentes a cargo de sus respectivos procesos educativos; por lo cual, el enfoque del texto está centrado en poner de manifiesto una de las causas por las cuales los participantes de este estudio (niños y niñas del grado segundo de primaria de la Institución Educativa Lola González) presentan un nivel negativo, es decir de acercarse a la media alta, en los procesos académicos, a raíz de ese acompañamiento dado por el adulto significativo.

Así pues, sobre los padres de familia-acudientes, es necesario apuntar que este tipo de situaciones “constituye una debilidad para el apoyo a sus menores hijos en el proceso de aprendizaje, dejando toda la responsabilidad solo a la escuela” (Kacha y Rufino, 2018, p. 5). Por lo cual, es imperativo el armónico funcionamiento entre la triada Familia, Escuela y Sociedad, puesto que no es admisible hablar de calidad educativa cuando tan solo uno de estos tres elementos en el engranaje está presentando un buen funcionamiento. Sobre este asunto, Agudelo et al., (2015) establecen lo siguiente: “En este sentido, familia, escuela y sociedad, son los escenarios donde afloran de manera natural las emociones humanas, las cuales influyen en las relaciones intra e interpersonales como fundamento de toda convivencia”. (p. 15)

Este artículo se enfoca en dos concepciones: el adulto significativo en relación al proceso de aprendizaje del niño, y el divorcio como uno de los fenómenos que impactan emocional, personal y socialmente en el acompañamiento escolar de estos aprendices. La ausencia del adulto significativo —en ciertos momentos— es algo que suele ser notado en ocasiones por los docentes a cargo del proceso estudiantil en las instituciones educativas; y es en esencia para esta investigación, que el poco acompañamiento es lo que tiende a influir en múltiples aspectos del desarrollo académico del menor:

Los padres, desde sus casas, son los encargados de generar los hábitos de estudio de sus hijos. Si bien la escuela brinda conocimientos básicos, son ellos quienes perfeccionan esas costumbres y los preparan para el estudio y las responsabilidades que estos conllevan. (Motta y Magnith, 2019, p. 13)

Primordialmente, es necesario darle definición a algunos conceptos que serán reiterativos a través de este texto; y de forma posterior, iniciar a especificar lo tocante al adulto significativo en relación con los procesos cognitivos y afectivos de los niños. Lo anterior, con el fin de evidenciar la influencia que esta figura tiene en los procesos del educando: “Partiendo de los postulados vygotskianos cabe destacar el papel del adulto en el proceso de aprendizaje, ofreciendo una labor de andamiaje que apoyará al sujeto en su aprendizaje”. (Dorta, 2018, p. 128)

### Fundamentación teórica

Antes de evidenciar la revisión de la literatura concerniente a los conceptos inherentes del estudio base para la redacción de este artículo, se presentan aquí las categorías que dieron vida a la investigación. Conceptos que hicieron de “brújula” para encauzar el estudio, ver figura 1.



Figura 1. Procedimiento de investigación.

Fuente: elaboración propia.

Para empezar, se requiere clarificar respecto a diversas ideas que se encuentran asociadas con la noción de este texto; por ende, se inicia a darle la definición a lo que se comprende como ‘adulto significativo’, porque de esta manera, todo aquel que lea este texto podrá conocer a cabalidad, los resultados y su respectiva discusión; proceso que requiere de comprensión epistemológica a profundidad. Así pues, el adulto significativo es aquella persona que acompaña al niño y niña, y le genera afecto durante el lapso en las distintas etapas que el ser humano cursa en su menoría de edad.

De lo mencionado anteriormente, se puede declarar que el adulto significativo es aquella figura con la que el niño tiene su primera interacción; una figura indispensable en el desarrollo emocional y cognitivo del infante (Doyle et al., 2019). Por lo tanto, es importante que este genere en él un vínculo afectivo representativo que le permita construir un desarrollo integral. Análogamente, Romero (2018) agrega que “el adulto significativo, será el encargado de andamiar el proceso que se inicia en un estado de indefensión y que debe progresar desde un estado de dependencia absoluta hacia la posterior separación e individuación del niño” (p. 66).

Además —con base a lo anteriormente referenciado— esta figura familiar debe proveer en el niño la capacidad de suplir sus necesidades básicas; es decir, desde todas sus dimensiones, para que a lo largo de la existencia pueda afrontar los desafíos de la realidad. Al respecto, Sánchez et al., (2016) manifiestan que:

Es el adulto significativo el que debe proporcionar al niño la satisfacción de las necesidades antes mencionadas y la seguridad para afrontar de la mejor manera las situaciones difíciles que se presentan en la vida, partiendo de aquellas situaciones que generan cambios y que a veces son inesperados (pp. 9-10).

El adulto significativo es esa figura que ayuda a que el niño tenga una buena autoestima; y a partir de esto, este puede tener una buena relación consigo mismo y su entorno, factores indispensables para una inserción efectiva en la sociedad contemporánea (Çakir & Alpaydin, 2019). Por tal razón, también se

establece que para los niños “los adultos significativos son modelos de admiración porque enseñan con su ejemplo y les generan motivación, demostrando con su lucha que las metas pueden alcanzarse, e impulsándolos a buscar sus sueños” (Ramírez y Betancur, 2019, p. 35).

Otro aspecto importante es la seguridad que el adulto significativo genera, sentimiento a partir del cual el infante puede aprender a enfrentar diferentes cambios que se presentan en su vida, tanto desde el ámbito escolar como personal, y con formas positivo-assertivas; es decir, viendo cada obstáculo como una oportunidad de aprendizaje. No menos importante:

Los adultos significativos tienen la responsabilidad de motivar constantemente a sus hijos para enamorarse de la escuela y los procesos que allí se tejen, y lograr que éstos se conviertan en personas autónomas, responsables y ecuanímes frente a los deberes escolares y la vida misma (Vélez et al., 2016, p. 56).

Además de brindarles ese acompañamiento en su proceso escolar, el adulto significativo le permite al niño adaptarse a la escuela, para que este perciba dicho espacio como una oportunidad de crecer en diferentes aspectos tanto cognitivos, emocionales, comunicativos y personales, también es necesaria la participación y el acompañamiento de los padres en el seguimiento de las tareas de los niños y en la construcción de su aprendizaje. De igual modo, con base a lo mencionado, Alezones y Noguera (2012) describen que:

En su proceso de formación es de vital importancia la figura del maestro, pues es uno de los adultos significativos que rodea al niño, y es en los primeros años de vida, en la infancia, donde se cimientan las bases buenas o no, positivas o negativas del proceso de formación de este valor. (p. 74).

Consecuentemente, el maestro en la escuela también llega a ser un adulto significativo, un referente que puede educar, no solamente en el hacer sino en el ser, para lograr en el estudiante un

desarrollo integral, y sedimentar unas bases adecuadas para su vida.

Seguidamente de dar significado a la concepción de adulto significativo, se procede con la definición de ‘aprendizaje’, acto que requiere, primeramente, de motivación ya sea intrínseca o extrínseca, para que el que quiere aprender pueda acceder al conocimiento; al respecto, se dice que:

El aprendizaje es una actividad consustancial al ser humano. Se aprende a lo largo de toda la vida, aunque no siempre en forma sistemática; a veces es fruto de las circunstancias del momento, otras, de actividades planeadas por alguien (la persona o un agente externo) y que el aprendiz lleva a cabo en aras de dominar aquello que le interesa aprender (Viloria, 2015, p. 144).

El aprendizaje puede ser empírico e irse adquiriendo con las experiencias, además de fortalecerse en las escuelas con un acompañamiento adecuado a partir de los docentes y la familia; estas son condiciones comportamentales del ser humano que difícilmente pueden ser desprendidas en su constitución (Fernández y Reyes, 2016). De la misma forma, el aprendizaje trae consigo el potenciamiento de capacidades y destrezas; quehaceres vitales para la inserción de cada individuo en una sociedad. Con base a lo declarado por Briones et al., (2017): “El aprendizaje va a traer como consecuencia un cambio en la capacidad conductual, dicho cambio se espera que sea duradero, el hombre aprende haciendo, es decir a través de la práctica o experiencia” (p. 27). A partir de allí, la escuela debe proporcionar espacios lúdicos y didácticos para el aprendizaje, en el cual los estudiantes adquieran sus conocimientos a través de sus experiencias e interacción con el medio. Así pues, la escuela es ese espacio que formaliza el aprendizaje de los sujetos, aunque no se debe desconocer que el aprendizaje informal también está presente desde antes, y continúa a lo largo de la existencia (Humanantes et al., 2016).

Por lo tanto, la familia y el entorno son el primer espacio de aprendizaje y socialización, seguidos las escuelas y todo lo inmerso en esta; sobre estos dos escenarios, se presentan ambos como una

comunidad lógica pero que difícilmente se logra engranar por múltiples factores (Guzmán, 2017). Los anteriores, en definitiva son factores importantes para una buena formación, y por tal motivo se debe reivindicar a “la casa” como espacio donde continúa el proceso educativo del aprendiz. Esto lo recalcan Suárez et al., (2020), cuando establecen que la enseñanza relacionada a las temáticas escolares debe, inexorablemente, tener un soporte en casa, preferiblemente a través del uso de escenarios virtuales para enseñar y aprender.

En conclusión, se puede declarar mucho acerca del acto de aprender; no obstante, para que esto suceda de forma óptima debe existir una serie de factores contextuales, comportamentales y constitutivos de la enseñanza, lo que enfoca al profesor y lo sitúa como artífice de tan complejo proceso, como lo es la enseñanza (Álvarez, 2020). Por consiguiente, el aprendizaje es —por regla general— un acto independiente que a la vez, directa o indirectamente, requiere de un escenario o actor externo que lo posibilite.

## Diseño y Metodología

Esta investigación se orientó bajo el paradigma cualitativo, pues esta forma de percibir los procesos experienciales, prioriza a los seres humanos, sus comportamientos y cualidades en el acto (Valencia y Herrera, 2020). De igual forma, se puede afirmar que “el paradigma cualitativo posee un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social de la posición idealista que resalta una concepción evolutiva y del orden social. Percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos” (Torres et al., 2018, p. 223).

Consecuentemente, se opta por un enfoque histórico hermenéutico, ya que se reivindican las acciones que se desarrollan en dos tiempos distintos; en este caso, el durante y pos de la dinámica de divorcio por parte de los padres y madres de las unidades de análisis: “Mediante un trabajo histórico hermenéutico se resaltan y describen, principalmente, los mecanismos y acciones que se han sostenido en el tiempo, que persisten en la consecución de derechos y que se ocupan de la expansión de fronteras sociales” (Chamorro, 2016, p. 27).

Este enfoque investigativo se ajusta al estudio en la medida en que guía la metodología hacia los tiempos de causa y efecto, reflejados en los actores de los niños que han sido impactados por el fenómeno del divorcio.

Además, teniendo en cuenta como tipo de investigación el estudio de caso, se puntualiza sobre la particularidad del fenómeno en el contexto donde se desarrolla la investigación, pudiendo —por qué no en próximas investigaciones— probar el estudio en otros escenarios, para así tener la posibilidad de comparar los diferentes hallazgos que se obtengan, “El estudio de caso se centra principalmente en eventos, situaciones, procedimientos, actividades, individuos, grupos u organizaciones que son representativas o típicas” (Saldaña et al., 2017, p. 57). La singularidad de esta investigación —ejecutada en un espacio particular— permite evidenciar una realidad vivida por un grupo determinado; resultados peculiares que posiblemente sirvan para nuevos trabajos en materia del divorcio, sus dinámicas y repercusiones. Del mismo modo, para el proceso de recogida se aplicaron técnicas cualitativas, utilizando como instrumentos los siguientes: la entrevista y el análisis documental.

Posteriormente, se analizó e interpretó la información proveniente de las técnicas anteriormente mencionadas por medio de matrices categoriales y la posterior confrontación de los datos. En Colombia se tomó la muestra (no probabilística) de esta investigación en el municipio de Medellín, barrio Santa Lucía, exactamente en la Institución Educativa Lola González. Sobre la selección de muestras no probabilísticas, Samaniego et al., (2015) reafirman lo siguiente: “La muestra no probabilística es dirigida, porque la selección de elementos depende del criterio del investigador y sus resultados son

generalizables a la muestra en sí, mas no a una población” (p. 24). Es preciso recalcar que, a diferencia de los muestreos probabilísticos, los no probabilísticos requieren de criterios específicos, lo que imposibilita trabajar con cantidades considerables de participantes que no arrojarían datos sustanciales para la investigación, por la simple razón de pertinencia. En este sentido, si un estudiante no contaba con experiencia de ausencia de adulto significativo, no sería necesaria su implicación.

Como parámetros de selección en el muestreo, se establecieron unos criterios; los cuales se enfatizaron en que los niños y niñas tuviesen edades entre los 6 y 9 años, que estuviesen cursando segundo grado de primaria en la institución educativa seleccionada y que cumplieren con la característica principal de experimentar ausencia de adulto significativo. En total, participaron 16 estudiantes, acompañados de 16 padres de familia (mayoritariamente mujeres). Ver tabla 1.

## Resultados

Primeramente, se procede a exponer los datos arrojados del análisis documental y las entrevistas aplicadas a los estudiantes y padres de familia, los cuales —no de forma participativamente acentuada— también hicieron parte de esta investigación; asimismo, se seleccionaron las categorías que van en concordancia con la influencia que tiene el adulto significativo en los procesos de aprendizaje de los niños.

Inicialmente, se socializan los resultados de la categoría adulto significativo, los cuales fueron obtenidos a partir de la entrevista realizada a 16 estudiantes de la Institución Educativa Lola González ubicada en Medellín, Colombia, en el mes de abril, 2019.

**Tabla 1.** Contextualización de las unidades de análisis.

Institución Educativa	Grado	Sección	Número de Estudiantes	
Institución Educativa Lola González	Segundo de Primaria	“A”	Niñas 9	Niños 7
<b>Total de Estudiantes 16</b>				

**Nota:** Selección de participantes a partir de la población.

**Fuente:** Elaboración propia.

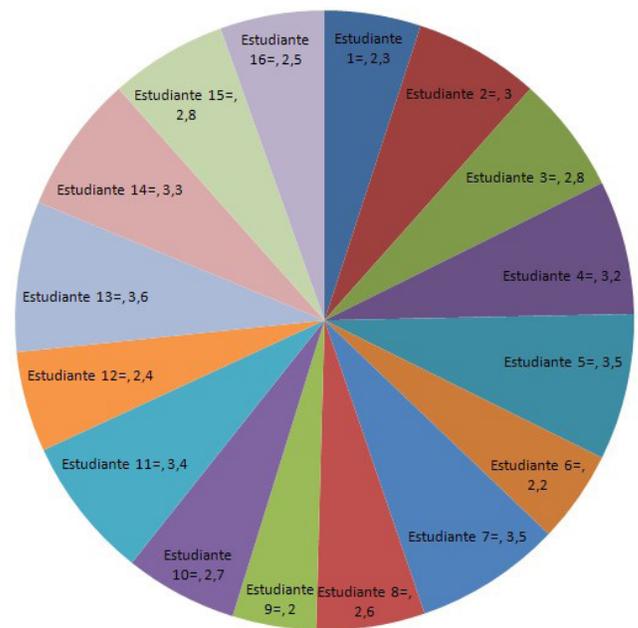
A partir de la pregunta 1. ¿Con quién vives? los estudiantes respondieron: “Mi mamá, mi padrastro, y hermano y mi hermana” (Estudiante entrevistado 3, comunicación personal, 10 de abril, 2019); “hee con mi mamá, mi abuelita, mi tía, mi abuelastro y kero mi gatico que es un hermanito mío” (Estudiante entrevistado 5, comunicación personal, 10 de abril, 2019); “Con mi mamá y ya” (Estudiante entrevistado 1, comunicación personal, 10 de abril, 2019); “Con mi mama con mi papá y con mis dos hermanitos pero uno no vive conmigo, solo vivo con uno y mi gato” (Estudiante entrevistado 12, comunicación personal, 10 de abril, 2019).

Aunque se perciba de forma muy básica, la pregunta anterior debió hacerse para saber con cuál de esas personas comparten los niños y niñas más tiempo; a continuación, se exponen algunas respuestas sobre este cuestionamiento: “Con mi mejor amigo” (Estudiante entrevistado 3, comunicación personal, 10 de abril, 2019); “Umm, con quien comparto...; vale, mi tía y yo jugamos a veces jugamos muchas cosas y también play 4” (Estudiante entrevistado 5, comunicación personal, 10 de abril, 2019); “En los tiempos libres, pues juego, estudio, salgo a la calle por ahí” (Estudiante entrevistado 1, comunicación personal, 10 de abril, 2019); “Algunas veces con mi papa” (Estudiante entrevistado 12, comunicación personal, 10 de abril, 2019).

Posteriormente, entre otra de las técnicas que se utilizó en este estudio (análisis documental) —la cual permitió hacer un rastreo en las hojas de vidas de los estudiantes, desde el grado preescolar hasta el grado actual (segundo)— se pudo observar las diferentes sugerencias de las docentes a lo largo de ese tiempo, las cuales aducían que hacía falta mayor acompañamiento y compromiso de los padres de familia con sus hijos.

A continuación, se mostrarán algunas de estas observaciones, escritas por las docentes que estuvieron a cargo de estos estudiantes durante los grados académicos mencionados: “se le recomienda ser más responsable con sus deberes y más acompañamiento familiar” (Estudiante 2, comunicación personal, 10 de abril, 2019); “Se cita a sus padres con el propósito de dar a conocer el estado de vulnerabilidad o debilidad en el año escolar para su promoción, además se les pide acompañamiento

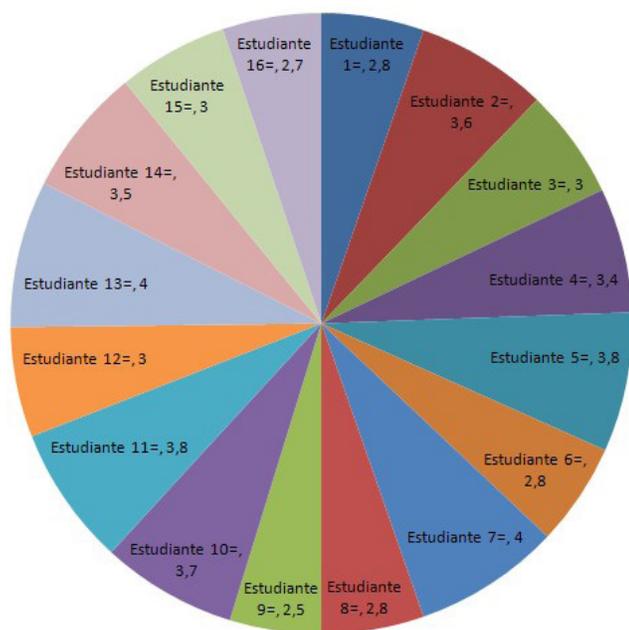
en sociales, religión, español, matemáticas y tecnología” (Estudiante 13, comunicación personal, 10 de abril, 2019); “se requiere la atención del acudiente, para trabajar temas como el control de la agresividad que el estudiante demuestra con los compañeros de clase” (Estudiante 15, comunicación personal, 10 de abril, 2019); “Para la acudiente: tratar el tema del orden, que se ve en cómo la estudiante porta el uniforme desde casa, y además el cuaderno demuestra también descuido en las tareas, y las notas al acudiente parecen no ser leídas” (Estudiante 15, comunicación personal, 2 de abril, 2019). En la Figura 2. Se representa el rendimiento académico de los 15 escolares durante el proceso de divorcio de sus padres.



**Figura 2.** Rendimiento académico de los escolares durante el proceso de divorcio de sus padres.

**Fuente:** elaboración propia.

Por otro lado, para la categoría de procesos de aprendizaje —en el análisis documental, se presenta que en la mayoría de los participantes— se observa según sus calificaciones, un proceso regular que es reiterativo desde primero hasta el grado actual (segundo de primaria); de la misma forma, se puede evidenciar en la Figura 3 los promedios académicos de cada uno de los estudiantes que participaron en esta investigación.



**Figura 3.** Rendimiento académico de los escolares, meses después del proceso de divorcio de sus padres.

**Fuente:** elaboración propia.

Como factor diferencial se aprecia en la figura anterior, con base al análisis de rendimiento académico posterior al divorcio en los padres de familia, que hay una dinámica de estudio positiva, lo cual denota una fuerte influencia en el proceso de divorcio y el rendimiento académico de los niños. A continuación, en la sección de discusión se procede a problematizar los resultados (datos e información) registrados en este segmento.

## Discusión

De lo expuesto anteriormente en la entrevista, se da cuenta a partir de la pregunta número 1, que para los niños y niñas entrevistados existe un adulto a cargo, ya sea padre, madre, abuela, hermano, etc.; sin embargo, según lo evidenciado en las respuestas dadas en la pregunta número 2, se puede percibir que son otras las personas con las que ellos comparten más tiempo; es decir, ese adulto si existe, pero puede que no sea, necesariamente, significativo para el educando.

Con el fin de establecer relación con otros procesos, se presenta un estudio realizado en México en el año 2019, el cual trabajó el tema de la

resiliencia en relación a los procesos con los estudiantes y adultos significativos, se da cuenta de lo siguiente en relación al adulto significativo:

Lo encontrado en la presente investigación con los tutorados, también da cuenta de que algunos elementos del contexto como la familia y figura de adulto significativo, su cohesión, proyección y apoyo, están aportando de manera importante en la resiliencia de los participantes (Cajigal et al., 2020, p. 49).

El anterior proyecto utilizó como estrategia metodológica un paradigma cualitativo; y entre sus técnicas de recogida, se presentan encuestas y entrevistas. Por otra parte, sobre este aspecto se puede hacer referencia sobre el rol del adulto significativo, quien es aquella persona que, dependiendo del vínculo y las acciones que genere o aporte en los niños, puede ser significativo para su vida; además, este cumple un papel fundamental para el desarrollo del niño, tanto a nivel emocional como cognitivo. Este acompañamiento del adulto no se percibió durante la ejecución de esta investigación, ya que se puede observar en las respuestas de la entrevista que, aunque los escolares conviven en su día a día con diversos adultos (papá, mamá, hermanos...), en su tiempo libre o con quien más comparten, son personas que no pertenecen al seno principal-familiar de ellos, tales como: su mascota, la tía, el mejor amigo, entre otros; queriendo esto decir, que aquellas personas con las que viven en su casa cumplen solamente con las necesidades básicas, dejando a un lado la importancia del vínculo y de la unión familiar.

Cuando lo que se menciona anteriormente sucede en el hogar, la responsabilidad del cuidado del niño se duplica en la escuela; puesto que de alguna u otra forma, esta parece tener que suplir múltiples faltantes desde varios aspectos, sea afectivo, emocional, cognitivo, etc. Por lo cual, cada vez el medio está requiriendo profesionales en educación inicial, con aptitudes más avocadas a proveer estabilidad emocional en los niños y niñas.

En aras a la constatación de resultados, se expone una investigación enfocada en la percepción del docente sobre la participación de la familia en las

dinámicas escolares —la cual se desarrolló entre los años 2014 y 2015— se encontró que: “Prácticamente todos los maestros afirman que la familia, en algunos casos, delega la educación de sus hijos a la escuela. Estos aceptan que la educación de los niños debe ser complementaria pero no dejar toda la responsabilidad a la escuela” (Blanch, 2015, p. 12). El estudio tuvo como diseño metodológico el paradigma cualitativo y su técnica de recolección más representativa fue la entrevista; los participantes de este estudio fueron profesionales de educación infantil. En consonancia, y teniendo en cuenta la realidad del contexto colombiano, la formación del docente parece que cada vez necesita ser más cualificada; es decir, se requiere de un referente educativo que no minimice el acto educativo a procesos meramente cognitivos (Pérez, y Pérez, 2020).

Por otra parte —en lo referente al análisis documental— es necesario mencionar que las políticas en educación infantil deben estar enfocadas hacia la integralidad del desarrollo del niño, lo cual requiere del trabajo de los acudientes alineado a las políticas públicas definidas por el gobierno colombiano:

Los procesos pedagógicos desarrollados con los niños menores de 5 años en el marco de la educación inicial, deben estar direccionados a una educación emancipadora, en la coconstrucción de sujetos críticos, propositivos, autónomos y participativos, ampliando las posibilidades en los niños de elegir libremente el tipo de vida que desean en su realización como personas (Giraldo y Florez, 2017, p. 149).

En cuanto a lo mostrado anteriormente —a partir de los resultados de esta técnica— se puede evidenciar que los padres de familia demuestran inconsistencia en cómo se debería hacer el acompañamiento adecuado a los niños y niñas; asimismo, en cuanto al trabajo mancomunado entre institución educativa y miembros del hogar, se percibe una falta de compromiso sobre aquellos llamados de atención que se hacen, constantemente, en las notas descriptivas que consignan los profesores y profesoras en los cuadernos de los estudiantes; esto también es un factor fundamental que impediría el mejoramiento académico de sus hijos.

En cuanto a paralelos se refiere, se exhibe un proyecto de investigación desarrollado en una región localizada en el nordeste mexicano, este trabajó el pensar de los docentes sobre la forma en cómo los padres de familia acompañan el proceso educativo de sus hijos; aquí se encontró lo siguiente:

Es por falta de interés el que no ayuden al alumno con las tareas y hasta un poco de irresponsabilidad por parte de los padres de familia. Intentan alejarse de ese proceso pensando que la educación de los hijos toca por completo al profesorado (Valdés y Sánchez, 2016, p. 111).

En esta investigación participaron tanto docentes como padres de familia; todos fueron expuestos a cuestionarios con preguntas abiertas y entrevistas a profundidad. Por otra parte, continuando con la discusión de los resultados en el análisis documental, se nota en los estudiantes el incumplimiento con relación a las tareas, situación que también repercute en el bajo rendimiento académico, todo esto se da porque en casa los niños y niñas no cuentan con la compañía del adulto al momento de realizar sus trabajos. Al respecto, Rosales et al., (2013) determinan que cuando se carece de un núcleo en la familia sólido, esto se convierte en “un factor desencadenante en más de un 50% de los casos del fracaso escolar. La primera escuela y el pilar básico en la Educación de un niño es su familia (p. 14).

Se puede evidenciar, además, por el análisis documental realizado, que las docentes en las hojas de vida de los educandos, mencionan la falta de acompañamiento y compromiso por parte de los padres de familia, siendo este un factor netamente correlacionar y que genera consecuencia del bajo rendimiento académico de los aprendices; asimismo, se muestra que la falta de afecto es un desencadenante para el fracaso escolar, lo cual se puede observar en las anotaciones que se les hacen a los estudiantes anteriormente mencionados. De allí radica la importancia de un acompañamiento familiar oportuno y un vínculo afectivo positivo, el cual facilite el proceso del aprendizaje de una forma óptima y adecuada, pues así se podrían obtener mejores resultados académicos. Sobre este aspecto,

se trae a colación una investigación sobre acompañamiento familiar para el rendimiento académico de los educandos. El estudio se llevó a cabo en la ciudad de Manizales-Colombia, durante el año 2015, y entre los hallazgos más representativos se encontró lo siguiente: “El accionar de la familia de común acuerdo con la escuela persiguiendo un objetivo compartido, debe exigir la generación y promoción de nuevas políticas educativas desde la institucionalidad” (Romero et al., 2017, p. 19).

Conectando con lo anterior, aunque la escuela pueda aportar mucho desde los aspectos comportamentales del niño, es la familia quien tiene la mayor responsabilidad sobre los componentes actitudinales que rodean la vida de los infantes. Sobre este aspecto, en una investigación publicada el año 2014 en la revista *Búsqueda*, de la Corporación Universitaria del Caribe, se menciona lo siguiente: “La familia, a pesar de los cambios sociales que le han modificado, continúa siendo el primer y más importante agente para el desarrollo del individuo y su integración social” (Vargas, 2014, p. 46).

Sobre los datos evidenciados en la gráfica 1, se puede apreciar cuán influente es el fenómeno del divorcio familiar en el desempeño académico de los escolares, puesto que las calificaciones muestran una baja tendencia (de 2.0 a 2.8) en la gran mayoría de participantes; y por otro lado, pocos demuestran un desempeño aceptable (de 3.0 a 3.6). Aunque el núcleo del problema no es de carácter cognitivo, es prácticamente imposible soslayar una situación de esta índole hacia los aspectos académicos, pues cuando la persona —sea cual fuere su edad cronológica— pasa por una situación traumática desde lo emocional, las otras condiciones de la vida se ven afectados proporcionalmente. Sobre estudios análogos, se presenta un proyecto que trabajó la relación afectiva y su incidencia en el rendimiento académico del estudiante; dicha investigación se realizó en Colombia durante el año 2016 y utilizó un diseño mixto como ruta metodológica. Entre los resultados se exhibe lo siguiente: “Los estudiantes que evidenciaron en sus resultados académicos dificultades pertenecen al grupo que obtuvo cociente emocional por mejorar, lo que demuestra la relación entre las variables de la inteligencia emocional y el rendimiento académico”

(Ariza, 2017, p. 207). Reforzando lo anteriormente mencionado, Olaya y Tatiana (2013) manifiestan que es infinitamente improbable desprender la dinámica familiar y su ambiente al rendimiento académico del estudiante, ya que las emociones son un factor que predispone el saber.

Esta consigna se reafirma con este estudio, y se puede, de la misma manera, llegar a la conclusión de que el bajo rendimiento se ve permeado por el divorcio; además, por el desinterés de las familias para con los educandos, ya que delegan sus responsabilidades a personas externas, o simplemente les brindan a sus hijos recursos económicos, dejando a un lado el adecuado acompañamiento que estos necesitan con respecto a lo académico, pues es un factor necesario para lograr buenos resultados. Muchas veces las familias no son conscientes, de cómo el poco tiempo de compartimiento con los niños, afecta no solo lo emocional, sino también en los procesos de aprendizaje de los escolares. Sobre este aspecto, se relaciona una investigación llevada a cabo en México durante el año 2014, esta utilizó un paradigma cualitativo y un enfoque de estudio de caso; similarmente, se presenta lo siguiente:

Quando el entorno familiar se ve avasallado por problemáticas que afectan las formas de crianza, como situaciones de divorcio, separación, malos tratos, drogadicción, etc. el rendimiento de los niños y las niñas en la escuela se ve perjudicado porque les hacen vivir situaciones extremas que interfieren su normal desarrollo en la vida y también en la escuela. (Nájera et al., 2014, p. 122).

Respecto a lo antes mencionado, el proceso de aprendizaje se puede ver permeado por diversas situaciones (emocionales, físicas, cognitivas y del entorno); por lo tanto, la familia debe reflexionar sobre su rol en la vida de los educandos, porque aunque la “obligación” de la escuela sea enseñar, hay situaciones de la cotidianidad que pueden ser un obstáculo para el buen desarrollo de los niños.

Como factor llamativo, y ejemplo de resiliencia, se destaca el rendimiento académico de la estudiante 7, cuyas calificaciones se mantuvieron entre los rangos aceptable y sobresaliente, y a pesar de que sus padres estuviesen —durante algunos

meses— en proceso de divorcio, pudo alcanzar los objetivos propuestos durante ese periodo académico. Tomando como referencia algunas anotaciones cualitativas que hizo su maestra durante ese proceso, se logra evidenciar lo siguiente: “Logra cumplir con los logros de los objetivos propuestos de todos los periodos, es responsable con sus actividades, es proactiva en el desarrollo integral, tiene un buen comportamiento y propicia un ambiente agradable para el desarrollo de las clases” (Estudiante 7, comunicación personal, 2 de abril, 2019). Se puede notar, de forma excepcional, que a pesar de las situaciones adversas que se le puedan presentar a los educandos en relación al tema de la separación de sus padres —cuando existe este factor en ellos (resiliencia)— logran transformar su realidad académica y emocional, siendo este un ejemplo para las personas en su entorno; sin embargo, es un aspecto intrínseco del niño o la niña, el cual se presenta ocasionalmente en durante estas situaciones (Jaramillo, 2020). Por lo tanto, no se puede depender, única y exclusivamente, de la capacidad que los niños y niñas tengan al momento de afrontar este tipo de hechos traumáticos.

El aporte diferenciador de este estudio en relación a otros es el hecho de agrupar dos fenómenos que inciden, de forma negativa, en el rendimiento académico de los estudiantes; estos son, la falta de acompañamiento del adulto significativo y el proceso de divorcio en los padres de familia. Por lo cual, en los proyectos e investigaciones relacionadas en la sección de resultado, se evidenció el foco en uno de los aspectos y no en ambos; asimismo, se hacía más hincapié en el acompañamiento de los padres de familia que en el divorcio como detonante afectivo, y por consiguiente académico. En definitiva, esta investigación logró referir los dos temas en el problema per se, situaciones que pueden ser consecutiva la una a la otra.

## Conclusiones

En esta investigación el adulto significativo llega a ser aquella persona que escucha, corrige, guía y enseña a afrontar diversas situaciones de la vida. Asimismo, no necesariamente dicho rol es desempeñado por el padre o la madre del educando,

teniendo como referencia las contestaciones dadas por los participantes durante la investigación, quienes ponderan otras figuras familiares que desempeñan dicha labor, por encima de sus progenitores.

En ocasiones los padres de familia mencionados delegan sus responsabilidades a otros miembros de la familia, sin tener en cuenta la eficacia de un debido acompañamiento holístico que los niños y niñas podrían tener; este aspecto repercute, inexorablemente, en el proceso de aprendizaje académico-experiencial.

Cuando no hay un acompañamiento adecuado en el hogar para con el estudiante, los resultados se reflejan en aspectos tanto académicos como afectivos. Por consiguiente, para que el proceso de aprendizaje sea adecuado, se necesita de un trabajo cooperativo entre escuela y familia; y análogamente, es preciso mencionar que lo más importante es el apoyo y el vínculo que los niños tengan con los adultos significativos, figuras de autoridad y afecto que proveen las bases para un adecuado desarrollo, tanto en lo cognitivo como en lo emocional en el educando.

Posteriormente, para la escuela es muy importante que aquellos adultos significativos —para los niños y niñas— sean comprometidos en todos los aspectos, tanto en el acompañamiento de tareas como con las reuniones y actividades de la institución; todo con el fin de propiciar una buena comunicación asertiva incluyendo a los docentes, padres de familia y estudiante, para así generar en los aprendices un buen proceso de aprendizaje y desarrollo integral.

Por otra parte, se declara que es necesaria una implementación de política en educación infantil que permita integrar a los padres de familia y/o acudientes en las dinámicas educativas de las instituciones educativas, puesto que las “inconsistencias” en el acompañamiento puede no ser una causa netamente del hogar; los padres de familia no solo deben ser requeridos para la entrega de notas y llamados de atención de los niños.

Finalmente, se aprecia que —además de la falta de acompañamiento— el proceso de divorcio entre los padres de familia también ejerce una influencia en el bajo rendimiento del estudiante que lo padece; previamente hay un impacto emocional

que no puede ser desligado de la dinámica en el aprendizaje.

## Referencias

- Agudelo, M. C. Bohórquez, Z. M. M. y Galvis, B. Á. M. (2015). *Competencia en regulación emocional: una mirada desde la escuela* [Tesis de Doctorado, Universidad Católica de Pereira]. <https://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/3164>
- Alezones, J. C. y Noguera, M. E. (2012). *Un aula para la paz desde las comunidades*. *Revista educativa en valores*, 2(18), 70-84. <https://bit.ly/3py3evb>
- Álvarez, G. R. (2020). *El escuchar de los maestros a partir de la entrevista conversacional*. *Infancias Imágenes*, 19(1), 58-69. <https://doi.org/10.14483/16579089.14645>
- Ariza, H. M. L. (2017). *Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior*. *Educación y Educadores*, 20(2), 193-210. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.2>
- Blanch, N. N. (2015). *Visión de los maestros en la relación familia-escuela* [Tesis de Pregrado, Universitat Jaume]. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/153435>
- Briones, G. Magaly, A. LLumiquinga, T. y Ximena, C. (2017). *Incidencia en el aprendizaje colaborativo en el proceso de aprendizaje en la asignatura de ciencias naturales en los estudiantes de quinto grado de la unidad educativa Francisco Zevallos Reyre ubicado en la ciudad de Guayaquil provincia del guayas zona 8 distrito 8 durante el periodo lectivo 2017-2018* [Tesis de Pregrado, Universidad de Guayaquil]. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/28027>
- Cajigal, E. Hernández, M. G. J. Yon, S. E. y Arias, L. (2020). *Resiliencia de tutorados. Un caso de la facultad de ciencias educativas de la Universidad Autónoma del Carmen*. *Formación universitaria*, 13(2), 39-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000200039>
- Çakir, H. & Alpaydin, Y. (2019). *Influence of Organizational Culture on the Job Motivations of Lifelong Learning Center Teachers*. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*, 15, 121-133. <https://doi.org/10.28945/4443>
- Chamorro, R. M. (2016). *Citizen participation in South America: institutionalization and citizen's actions after the dictatorship in Argentina and Brazil*. *Revista CES Derecho*, 7(1), 27-38. <https://doi.org/10.21615/cesder.7.1.3>
- Dorta, O. C. (2018). *El software en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Física*. *EduSol*, 18(63), 123-136. <https://dspace.uclv.edu.cu/handle/123456789/9220>
- Doyle, M. Foster, B. & Yukhymenko, L. M. A. (2019). *Initial Development of the Perception of Information Literacy Scale (PILS)*. *Communications in Information Literacy*, 13(2), 205-227. <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2019.13.2.5>
- Fernández, B. J. M. y Reyes, R. M. M. (2016). *Competencias emprendedoras del alumnado de educación permanente de Andalucía*. *Percepción del profesorado*. *Educación XX1*, 19, 253-275. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17511>
- Guzmán, G. C. (2017). *Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios*. *Revista de la educación superior*, 46(182), 71-87. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
- Humanante, R. P. R. García, P. F. J. y Conde, G. M. Á. (2016). *PLEs en contextos móviles: Nuevas formas para personalizar el aprendizaje*. *VAEP-RITA*, 4(1), 33-39. <https://bit.ly/3tba3oD>
- Jaramillo, V. B. (2020). *Epigramas con cierto retintín: un análisis lírico-crítico sobre la Colombia contemporánea*. En Eidec (ed.) *La educación, la empresa y la sociedad. Una mirada transdisciplinaria* (pp. 515-535). Sello Editorial EIDEC.
- Kacha, A. y Rufino, F. (2018). *Uso inadecuado de los procesos pedagógicos por los docentes en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje de matemática* [Tesis de Doctorado, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://bit.ly/3ajoJcl>
- Motta, C. y Magnith, K. (2019). *El acompañamiento familiar en el proceso de formación de los estudiantes de la IE N° 81526 del CPR Santo Domingo-2019* [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional de Trujillo]. <https://bit.ly/3r7xrBw>

- Nájera, C. V. Ibarra, M. A. U. y Pereda, P. D. C. S. (2014). *El fenómeno de crianza y sus efectos en el contexto escolar*. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (19), 120-147. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i19.968>
- Olaya, Z. y Tatiana, N. (2013). *Causas de la desintegración familiar y sus consecuencias en el rendimiento escolar y conducta de las alumnas de segundo año de la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima de Piura*. [Tesis de Maestría, Universidad de Piura]. <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/1818>
- Pérez, S. J., y Pérez, E. (2020). *El vínculo familiar en los programas de restablecimiento de derechos de los niños, niñas y adolescentes*. Infancias imágenes, 19(1), 91-99. <https://doi.org/10.14483/16579089.14572>
- Ramírez, J. B. J. y Betancur, C. B. (2019). *Del Control al Apoyo: representaciones sociales sobre adultos significativos en adolescentes de Medellín*. Katharsis: Revista de Ciencias Sociales, (27), 26-40. <https://doi.org/10.25057/25005731.1113>
- Romero, G. A. F. Martínez, J. L. V. y Vásquez, D. A. L. (2017). *El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad*. Psicoespacios: Revista virtual de la Institución Universitaria de Envigado, 11(18), 94-119. <https://doi.org/10.25057/21452776.888>
- Romero, M. A. (2018). *Cuentos infantiles y primera infancia: estudio exploratorio sobre la presencia del eje "amparo/desamparo" en un corpus de cuentos clásicos infantiles* [Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires]. <https://www.aaacademica.org/000-122/260>
- Rosales, C. C. F. Rodríguez M. L. D. C. y Neira L. F. U. (2013). *Factores que condicionan la deserción escolar de los alumnos del 9no grado del Instituto Nacional Autónomo "Rubén Darío" (I-NARD) de Ranchería-Chinandega 2012* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua]. <http://repositorio.cnu.edu.ni/Record/RepoUNANL5260>
- Saldaña, C. Y. Ruiz, D. F. M. Nahuat, A. J. J. Gaona, T. L. L. Camacho, C. y Viririana, M. (2017). *Sistematización del Estudio de Caso Como Método de Investigación y Disciplina Científica de la Empresa Familiar*. Revista Global de Negocios, 5(1) 53-64. <https://bit.ly/3r8q3WT>
- Samaniego, P. Á. Castro, L. R. y Vega, E. G. C. (2015). *Cómo afecta a las empresas mexicanas la aplicación de la depreciación por componentes*. NovaRua, 4(8), 18-27. <http://erevistas31.uacj.mx/ojs/index.php/NovaRua/article/view/19>
- Sánchez, L. C. J. Ossa, O. L. V. y Echeverri, H. Y. D. (2016). *Repercusiones en los niños, niñas y adolescentes que cuentan o no con el apoyo de un adulto significativo en su proceso educativo no formal dentro del Hospital Pablo Tobón Uribe de la ciudad de Medellín* [Tesis de Doctorado, Corporación Universitaria Lasallista]. <http://repository.lasallista.edu.co/dspace/handle/10567/1809>
- Suárez, S. Y., Hernández, A. M., Méndez, S., Arguello, Y. R. y Garzón, N. R. (2020). *La Enseñanza para la Comprensión (EpC): ruta para dinamizar los procesos de comprensión lectora en la Escuela Normal Superior de Ubaté*. Infancias Imágenes, 19(1), 70-82. <https://doi.org/10.14483/16579089.13873>
- Torres, J. L. H. Torres, R. A. B. Onofre, R. D. J. y Vázquez, V. J. (2018). *Valoración cualitativa de cuidado en jóvenes mexicanos con riesgo de VIH/sida*. RECIEN: Revista Electrónica Científica de Enfermería, (15), 5-18. <https://doi.org/10.14198/recien.2018.15.02>
- Valdés, C. Á. A. y Sánchez, P. A. (2016). *Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación*. Revista electrónica de investigación educativa, 18(2), 105-115. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1174>
- Valencia, B. J. y Herrera, C. A. (2020). *Artes, intermedialidad y educación: La influencia de un semillero de investigación en la ejecución de un proyecto referente a los libros-álbum en el Valle de Aburrá*. En Martín Porras (ed.) Experiencias Educativas en América Latina (pp. 1-14). Editorial REDEM.

Vargas, J. T. (2014). *Estudio sobre violencia intergeneracional*. *Búsqueda*, 1(13), 41-59. <https://doi.org/10.21892/01239813.155>

Vélez, M. R. A. Franco, M. G. y Henao, A. M. G. (2016). *Acompañamiento escolar: punto de conexión para el rendimiento académico en niñas de primer grado*. *Funlam Journal of Students' Research*, (1), 53-63. <https://doi.org/10.21501/25007858.2140>

Viloria, A. A. (2015). *Las Tecnologías de la Información (TIC) como recurso didáctico para el aprendizaje de la ortografía en la II etapa de Educación Básica*. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 15(1), 134-167. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v15i1.11971>





# Transformación de la práctica pedagógica: una mirada desde la educación inicial\*

## Transformative pedagogies: a perspective from early childhood education

Adriana María Vargas Ibáñez<sup>1</sup>, Ana Lizbeth González Suárez<sup>2</sup>

**Para citar este artículo:** Vargas, I. A.; González, S. A. (2022). Transformación de la práctica pedagógica: una mirada desde la educación inicial. *Infancias Imágenes*, 21(1), 22-35 DOI: 10.14483/16579089.15440

**Recibido:** 11-junio-2021 / **Aprobado:** 9-mayo-2022

### Resumen

Con el ánimo de resolver la pregunta ¿cómo se transforma la práctica pedagógica desde el diseño e implementación de una estrategia de alfabetización inicial para estudiantes de preescolar en el Colegio Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D?, el artículo propone consolidar la evolución en el quehacer pedagógico de una maestra de educación inicial, a partir de la reflexión acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. Para lograr tal fin, se hace hincapié en elementos fundantes que evidencian la transformación de la práctica pedagógica, tales como el diagnóstico, la planeación, la estrategia pedagógica y la evaluación que dan cuenta de los cambios en la enseñanza de la alfabetización inicial desde un diseño de investigación acción pedagógica propuesto por autores como Elliot (1990), Stenhouse (2010), Kemmis y McTaggart (1988), Restrepo (2004), entre otros. Adicional, conocer el impacto de los elementos mencionados previamente en un ejercicio dinámico, consciente y flexible.

**Palabras clave:** Enseñanza, evaluación, educación de la primera infancia, estrategia de enseñanza y alfabetización inicial.

### Abstract

With the aim of solving the question: ¿How is the pedagogical practice transformed from the design and implementation of an initial literacy strategy for preschool students at the Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D School?, the article proposes to consolidate the evolution in the pedagogical work of a teacher of initial education, starting from the reflection on the teaching and learning processes of reading and writing. To this end, emphasis is placed on key elements of the transformation of teaching practice, such as diagnosis, the planning, pedagogical strategy and evaluation that account for changes in the teaching of initial literacy from a research design pedagogical action proposed by authors such as Elliot (1990), Stenhouse (2010), Kemmis y McTaggart (1988), Restrepo (2004), among others. Additional, know the impact of the previously mentioned elements in a dynamic, conscious and flexible exercise.

**Keywords:** Teaching, evaluation, early childhood education, teaching and literacy strategy.

\* Este artículo reflexivo es producto del proyecto de investigación “Transformación de la Práctica de Enseñanza en Alfabetización Inicial en el Nivel de Preescolar”, desarrollada entre febrero de 2017 y mayo de 2019, para optar al título de Magíster en Pedagogía de la Universidad de la Sabana. Gracias a la beca Fondo para Mejorar la Educación Inicial del Ministerio de Educación Nacional.

<sup>1</sup> Magíster en Pedagogía, Universidad de la Sabana. Licenciada en pedagogía infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de primera infancia, Colegio Distrital Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D. Correo electrónico: [amvi32@hotmail.com](mailto:amvi32@hotmail.com)

<sup>2</sup> Magíster en pedagogía, Universidad de la Sabana. Psicóloga, Universidad Católica de Colombia. Docente universitaria y de primera infancia, Colegio Distrital Charry IED. Correo electrónico: [anagosu@unisabana.edu.co](mailto:anagosu@unisabana.edu.co)

## Introducción

En la última década, las acciones pedagógicas en el ciclo inicial de educación conformado por los niveles de prejardín, jardín y transición en los colegios públicos de la ciudad de Bogotá, han tomado fuerza en el sistema educativo colombiano a través de la política pública de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre” (2016) y, entre otras cosas, le ha apostado a ingresar al mundo de lo simbólico, un acercamiento al lenguaje verbal y escrito de un manera natural que reconozca las prácticas sociales y las potencialidades de los niños en el proceso de construcción de dicho sistema; sin embargo, en pleno siglo XXI es frecuente encontrar aulas donde se enseña con métodos tradicionales, centrados en la decodificación, donde la combinación de sílabas y la plana sin sentido, forma parte de la cotidianidad para niños y niñas en edades entre los 3 y 6 años.

Si bien ha sido posible aprender de esta manera, porque se han dado procesos de lectura y escritura basada en la codificación y decodificación del lenguaje escrito, se pretende de acuerdo al Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, hacer de la escritura “un ejercicio de expresión de sentimientos, ideas, emociones a través de un código simbólico convencional” (Secretaría de Integración Social, 2010, p. 139), mientras que se concibe a la lectura como “proceso de construcción de significado, es un diálogo con el texto y con el autor, no es solo decodificar” (p. 136).

Desde esta perspectiva, el proceso lector y escritor adquiere otro sentido; se torna una experiencia comunicativa, espontánea y significativa para el autor y sus lectores. Así, la enseñanza de la lectura y la escritura basada en la transferencia de conocimiento y la memoria pasan a ser reevaluadas dentro de una práctica pedagógica que, si bien pretende el desarrollo de habilidades de pensamiento, resulta limitada. En consecuencia, se hace necesario atender a las exigencias del medio y de los estudiantes para plantear, a partir de su conocimiento y el del contexto en el que se aprende, alternativas de enseñanza que permitan el aprendizaje de dichas habilidades como proceso complejo que le permite al ser humano comunicarse.

En ese sentido, el presente escrito expone el proceso que ha llevado a la transformación de prácticas de enseñanza de la alfabetización inicial de una docente de primera infancia, basadas en métodos tradicionales a prácticas centradas en la lectura y escritura como procesos de construcción de pensamiento y significado que permiten la comunicación y expresión de ideas y sentimientos en los niños de los niveles de Jardín y Transición.

## Observar y diagnosticar para transformar las prácticas de enseñanza

La iniciativa de la transformación de la práctica pedagógica se origina en la reflexión acerca de las concepciones que tenía como docente del grado Jardín de un colegio en Bogotá, frente a la alfabetización inicial, enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, construidas en la formación como docente y la experiencia en el ámbito educativo; además del análisis en torno a las razones por las cuales los estudiantes no desarrollaban procesos de lectura y escritura que denotaran comprensión.

Adicionalmente, surgen otros dos componentes esenciales que limitaban el quehacer en el aula y promovieron el interés por mejorar la práctica pedagógica: el primero, el aprendizaje era descontextualizado y segundo, no menos importante, la metodología empleada para enseñar. Entonces, se hace necesario tomar estos elementos de manera independiente para mejorarlos y se requiere de manera urgente una deconstrucción de la práctica pedagógica para comprender y justificar desde los aportes teóricos y la experiencia, las situaciones que ocurren en el aula.

Es así, que la presente investigación se enmarca en un diseño de investigación acción pedagógica, con un enfoque de tipo cualitativo, la cual propone que “La deconstrucción de la práctica debe terminar en un conocimiento profundo y una comprensión absoluta de la estructura de la práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y debilidades, es decir, en un saber pedagógico que explica dicha práctica” (Restrepo, 2004, p.51).

De acuerdo con Vargas (2019) “desde la mirada de Stenhouse (2010) el maestro es investigador de su propia situación docente en un ejercicio de introspección sobre sus acciones en el aula de clase”

(p. 195). Desde esta perspectiva, la investigación acción propone el hábito de reflexión sistemática que permite clarificar y definir rutas de acción en el aula (Elliot, 1990, como se citó en Vargas 2019).

Esta consideración supone el modelo que sustenta el desarrollo de esta investigación, propuesto por Kemmis y McTaggart, el cual consiste en un espiral de ciclos que establece un proceso de cuatro fases: Planeación, Implementación, Evaluación y Reflexión, más conocido como el ciclo PIER (como se citó en Latorre, 2003, p. 21), proceso clave dentro de la transformación de la práctica pedagógica.

Lo anterior, da cuenta de un proceso de Investigación Acción en el Aula, llevado a cabo durante 2 años que inicia en el grado Jardín con 20 estudiantes en la jornada tarde en el Colegio Miguel de Cervantes Saavedra en la localidad de Usme y da continuidad en grado transición con un grupo de 27 estudiantes, 10 de los cuales habían iniciado su proceso con la docente investigadora.

24 Con la intención de reconocer las fortalezas y debilidades, a partir de la observación de las prácticas de enseñanza en el aula y a la vez de manera introspectiva reflexionar en relación a la manera de transformarlas con el fin de mejorar la eficiencia, se decide bajo el ejercicio colaborativo con la docente asesora, hacer un proceso diagnóstico que permitiera una caracterización detallada de las condiciones del contexto, las prácticas alfabetizadoras previas a la alfabetización inicial (alfabetismo emergente) donde la familia e instituciones desempeñan un papel clave en este proceso, el desarrollo alcanzado por los estudiantes respecto a los niveles de conceptualización de la lengua escrita planteados por Ferreiro (1997) y el desarrollo de habilidades lectoras como inferencia, predicción, anticipación, entre otras señaladas por Flórez (2007). Asimismo, reconocer las necesidades e intereses de los niños para que, a partir de estos insumos, la docente pueda diseñar estrategias pedagógicas que promuevan la lectura, oralidad y escritura.

En este sentido, las condiciones del contexto distrital, local, institucional, familiar y de aula que permean la formación en lectura y escritura de los niños y niñas más pequeños se analiza a partir de instrumentos como la encuesta, entrevistas, escritos de los niños y la revisión de fuentes bibliográficas

(documentos institucionales, autores y políticas públicas), las cuales se consolidan en el diagnóstico y determinan la importancia del ámbito socio-cultural, las prácticas letradas y los ambientes de aprendizaje; es decir, se plantea la necesidad de crear una cultura de pensamiento en la escuela con impacto social.

En este ejercicio se ha llegado a “descubrir fallencias, replantear estrategias, desaprender para liberarse de prácticas conductistas o técnico-instrumentalistas” (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-, 2009, p.154). Además, reflexionar sobre dichas acciones para contribuir desde preescolar a desarrollar competencias de lectura y escritura en los estudiantes, cuyos resultados se vean reflejados no solo en las pruebas estandarizadas y a largo plazo, sino en el día a día.

A partir de este análisis, se logra determinar el objeto de estudio de la investigación: la práctica de enseñanza en las siguientes categorías: Planeación, rol del maestro, ambiente alfabetizador, pensamiento visible y desarrollo de la escritura. Sin embargo, este proceso ha tenido momentos que resignifican el quehacer pedagógico y orientan la investigación por diferentes senderos, producto de los ciclos de reflexión adelantados y de la valoración continua en torno a la práctica de enseñanza.

Bajo esta premisa, se pueden identificar tres momentos. El primero, revisión de las prácticas de enseñanza donde se identifica una situación problema, haciendo referencia principalmente a la metodología aplicada por la docente investigadora, la cual estaba enfocada en la transmisión de contenidos; el segundo, las acciones investigativas y pedagógicas que se desarrollan para contribuir en la solución del problema identificado, es decir, la revisión documental y de material audio visual relacionadas con el quehacer pedagógico; y finalmente, el análisis y reflexión sobre el proceso de investigación hasta conseguir una práctica pedagógica, de acuerdo con Chevallard (1998) debe ser un proceso que debe cumplir con cuatro características: reflexiva, conceptualizada, sistematizada y con un carácter teórico práctico.

## Proceso pedagógico investigativo: cambio de rol a docente investigadora

A partir del análisis de la experiencia práctica y teórica, surge la autoobservación como un ejercicio consciente de la docente investigadora que direcciona la mirada sobre sí misma, dando mayor peso a la enseñanza que el aprendizaje, pues inicialmente el análisis se centraba en los estudiantes y sus dificultades, sin pensar en los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, es así que la docente hace un ejercicio introspectivo sobre elementos relacionados con su práctica de enseñanza.

En primer lugar y de manera coyuntural, el análisis de las evaluaciones de calidad y eficiencia de

la acción educativa en la institución basada en los bajos resultados de las pruebas estandarizadas dan cuenta de la debilidad que muestran los estudiantes en competencias lectoras y escritoras, (ver figura1), lo cual genera a nivel de la organización y por ende en la docente investigadora, una línea de acción a abordar desde su aula de clases.

De acuerdo con el informe entregado a la institución en el año 2017 sobre dichos resultados, por parte de las respectivas entidades, se logró determinar que en la competencia lectora el 75% de los estudiantes del grado tercero no identifican la estructura explícita del texto (silueta textual), lo cual limita la comprensión de la información que

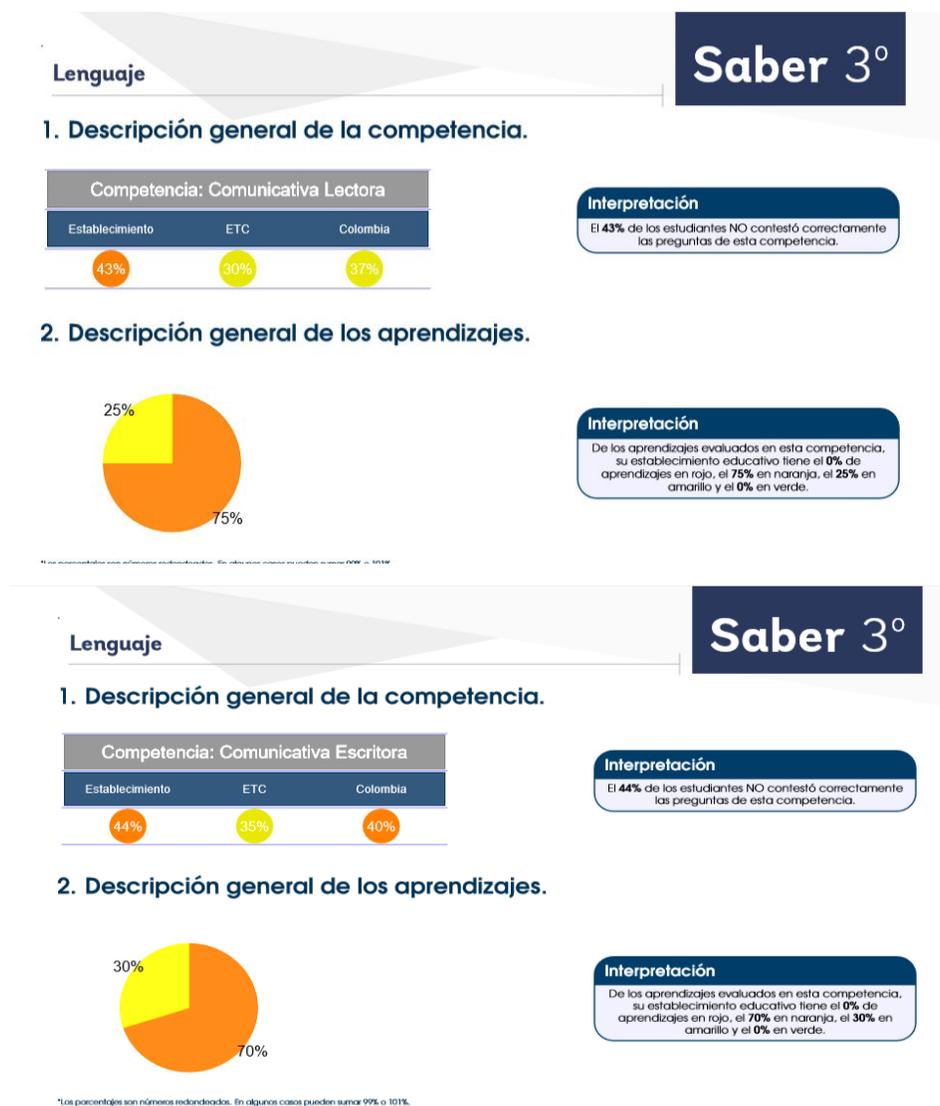


Figura 1. Resultado Prueba saber 3º 2016.

Fuente: Vargas, 2019, p. 17.

presenta el texto. Para el caso de la competencia escritora, el 70% de los estudiantes no anticipa el plan textual, es decir, se les dificulta organizar sus ideas para presentar textos coherentes.

Si bien es cierto que existe la tendencia de depositar la responsabilidad de los resultados en dichas pruebas en el docente del grado, se debe recordar que los mismos son el producto de procesos desarrollados durante la primera infancia y los cursos de ciclo 1 (primero, segundo y tercero de educación primaria); por tanto, es necesario revisar los procesos que se han desarrollado desde educación inicial para analizar la consecución de estos resultados y más aún generar las competencias y herramientas para la vida de los estudiantes, así como diseñar e implementar estrategias para mejorar estos aspectos.

De esta manera, en la dicotomía del rol como educadora e investigadora, debe repensarse la educación y contribuir de manera reflexiva, consciente e intencionada desde y para la práctica pedagógica, definida como “la construcción del saber pedagógico desde la experiencia” (Restrepo, 1992, p.7) conceptualización en la misma línea de los aportes de Chevallard.

La docente investigadora determina que una manera de visibilizar ese cambio esperado es en segundo lugar, la planeación de clase, pues en general, el docente tiene el poder de generar experiencias pedagógicas que permitan la participación de los estudiantes en su proceso de formación, incluir el entorno enriquecido en el que se encuentran inmersos, valorar su trabajo y brindar retroalimentación asertiva. Además, la planeación es una de las acciones constitutivas de mayor repercusión, ya que permite un proceso de organización, articulación e innovación del docente en función de la construcción del saber pedagógico, que en términos De Tezanos (2007, p.11) se define como “el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente”.

En ese sentido, al establecer una línea de tiempo y los sucesos que han sido significativos en la transformación de la práctica pedagógica, se podría determinar que el objeto de estudio ha evolucionado significativamente intentando responder a las necesidades del contexto (local, institucional, aula).

En esta línea, en la categoría de planeación se reflejaba inicialmente los intereses de la docente, los cuales denotan las concepciones de la enseñanza de la lectura y escritura con la inclinación hacia el procesamiento visual y motor como objeto de investigación, al considerar que su desarrollo predomina en los primeros años de vida y estos ejercen influencia en la evolución del sujeto como ser integral; con lo cual, no tenía en cuenta el componente de procesos de pensamiento complejo, ni la influencia de las interacciones sociales en la construcción de la habilidad comunicativa.

A la vez se habla de deconstrucción, al revisar la evolución de las planeaciones en relación al diseño, implementación y valoración de las estrategias pedagógicas planteadas. Desde esta perspectiva, Camilloni y Nespereira (2004), señalan la planeación como “la construcción de la secuencia de presentación de contenidos y actividades de aprendizaje” (p.8). A razón de esto, la planeación inicialmente presentaba una descripción breve acerca de actividades aisladas, focalizadas en un contenido más que el desarrollo de una habilidad y no había secuencialidad de las mismas. (Ver figura 2).

Fecha/Día	Dimensión	Actividad	Recursos
Monday 3 marzo Día 3	Comunicativa	<p>Meta: Adquirir destrezas en la ejecución de actividades de pre-escritura.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se muestra la canción de los animales, desde se van a los tipos de animales, realizando los movimientos, ej. los caballos hacen los pasos los vacas, etc.</li> <li>• Se muestra imágenes que relate el ejercicio de actividades, la cual se pondrá en práctica y a la que los niños asignen dibujos.</li> <li>• Se invita a los niños al patio a participar con un tema que se ha dictado previamente. Así mismo los niños realizarán los ejercicios de manera controlada para luego hacerlo libremente. Por ejemplo, se dice que el animal está caminando por un puente hecho (hacer esta actividad de la cinta) y si pasa fuera los dibujos se lo colocan al caso, luego se muestra con unas distancias los cuales dibujarán, siguiendo líneas curvas y cruzadas.</li> <li>• Finalmente, cuando se haya asignado la que haya llegado a la montaña casa, etc; ya en el aula, se muestra al trabajo mismo, recordando los movimientos trabajados en clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel</li> <li>• Crayón</li> <li>• Carpeta</li> <li>• Lápiz</li> <li>• Plumón</li> <li>• Alfiler</li> <li>• Cinta</li> <li>• Cuchilla</li> </ul>

Figura 2. planeación #1.

Fuente: Vargas (2019).

En ese momento, la idea de planeación se marcaba en un documento de seguimiento institucional, individual, el cual proponía una serie de actividades alrededor de un tema, sin parámetros orientadores, en una práctica instruccional, donde el papel activo era asumido por la docente. Durante la formación en la maestría, la planeación se ha transformado en cuanto al diseño, (ver figura 3),



**COLEGIO MIGUEL DE CERVANTES SAAYEDRA IED**  
 PEI: "Habilidades Comunicativas para la excelencia, el  
 emprendimiento y la transformación de la Comunidad"  
**PLANEACIÓN CURRICULAR**  
**DIMENSIÓN COMUNICATIVA**

<b>Planeación N. 5</b>		<b>Título: La carta</b>	
Docente: <u>Adriana María Vargas Ibañez</u>		Jornada Tarde	
<b>Objetivos</b>		<b>Grado:</b> Transición 01	<b>Fecha:</b>
Establecer la rutina de pensamiento Veo, Pienso y Escribo a través de lectura de imágenes y socialización del tema "la carta"  Reconocer los <u>pre-saberes</u> de los estudiantes acerca de la carta como principal medio de expresión usado por los niños.  Fomentar la escritura de una carta como portador de texto espontáneo y funcional para los niños en edad preescolar.		<b>Tiempo:</b> 45 minutos	21 Marzo 2018 miércoles
<b>Descripción de la actividad</b>			
1. Actividad motivacional: Con los niños se entonará la canción sacó las manitas para guardar a doña Juana (oralidad) y fomentar la escritura espontánea de la carta como portador de texto informal. Luego a través de preguntas dirigidas a los niños tales como: ¿Alguien sabe que es una carta? ¿Quién puede escribir una carta? ¿A quién se le puede escribir una carta? etc. Se conocerán los pre-saberes frente al tema.  2. La docente explicará los elementos que forman parte de una carta, apoyada en imágenes, enfatizando que existen dos tipos: formal e informal. Enseguida, la docente hará lectura de un ejemplo de cada tipo de carta analizando si tienen o no los elementos mencionados previamente.  3. La docente dividirá el tablero en dos partes para que cada niño ubique la carta que trajo de su casa y justifique por qué la ubico en ese lugar. Para culminar, se empleará la rutina de pensamiento Veo, Pienso y Escribo para incentivar la escritura de una carta de manera libre, la cual realizarán en un formato de carta en blanco con algunas pistas y será pegada en su cuaderno escritor.			

Figura 3. Formato de planeación # 5.

Fuente: Vargas (2019, p. 115).

pues se incluyen otros elementos hasta estructurar-se en una estrategia pedagógica.

De otro lado, en la categoría rol del docente se plantea un cambio de mirada, esta vez centrada en la docente como investigadora y principal agente responsable en la escuela del desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje. Aquí se da lugar al diseño e implementación de la secuencia didáctica como una estrategia de enseñanza apropiada en educación preescolar, pues es sencilla de adaptar a las condiciones del contexto a intervenir y busca la manera de presentar el contenido de manera organizada. Tobón et al, (2010) plantean las secuencias didácticas como "conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos". (p.20)

No obstante, la secuencia didáctica aunque concentra su atención sobre el desarrollo de aprendizajes, en la implementación se evidencia como una práctica instruccional y se identifica que falta mayor apropiación de los estudiantes frente al conocimiento, pues su participación es poca, muestran inseguridad al manifestar sus opiniones y en ocasiones las respuestas no son coherentes con las preguntas formuladas sobre el tema, (ver figura 4) es así como en beneficio de fortalecer las prácticas de enseñanza y afianzar el modelo pedagógico de la institución, se determina desarrollar un trabajo desde la Enseñanza para la Comprensión, entendida como "una teoría de la acción con un eje constructivista". (Barrera y León, 2014, p. 27) propuesta por los investigadores del proyecto Zero de la Universidad de Harvard, pero con impacto en el ámbito educativo a nivel internacional.

En esta línea, la docente investigadora desde una perspectiva de planeación como un ejercicio dinámico y reflexivo propone el diseño de una unidad de comprensión estructurada en el marco de la Enseñanza para la Comprensión, donde el rol que asume el docente es de facilitador o mediador y el estudiante actúa como responsable de su propio proceso de aprendizaje. De esta manera, las unidades de comprensión se constituyen en “un proceso de planificación, puesta en práctica y evaluación de la práctica en relación con los conceptos abstractos del marco conceptual y de reinterpretación de la propia comprensión de él a la luz de esta experiencia” (Stone, 1999, p.170).

Respecto a los elementos del marco de la Enseñanza para la Comprensión (tópico generativo, metas de comprensión, desempeños de comprensión y la valoración diagnóstica continua) se puede decir que orientan el proceso de enseñanza aprendizaje

antes, durante y después de la implementación de la estrategia y logran superar actos mecánicos, ya que busca el uso en contexto de la información que el niño o niña ha construido a lo largo de la formación y experiencia.

Por otro lado, esta estrategia se evidencia en la categoría de visibilización del pensamiento, a través del uso de dos rutinas, la primera: ¿Qué te hace decir esto? Y la segunda: Veo, Pienso y Escribo, así como el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, el reconocimiento de los intereses de los estudiantes, sus conocimientos previos y cómo los objetivos o metas de aprendizaje son trazados de manera transversal y sólida, que invitan a fomentar habilidades de pensamiento en los participantes de forma consciente e inconsciente. Además, la valoración no depende de un producto final, por el contrario, se evidencia procesualmente, percibiendo un desafío para la docente como para los niños. (Ver figura 5).

SECUENCIA DIDACTICA			N° 1
<b>PORTADOR DE TEXTO:</b> FORMULA MEDICA	<b>PERSONAJE:</b> DOCTORA JUGUETES	<b>RUTINA DE PENSAMIENTO:</b> Veo, Pienso y Escribo	
<b>DIMENSION:</b> COMUNICATIVA		<b>FECHA:</b> 14 Junio 2018 <b>CURSO:</b> TRANSICIÓN 01	
<b>DBA (10):</b> Expresa ideas, intereses y emociones a través de sus propias grafías y formas semejantes a las letras convencionales en formatos con diferentes intenciones comunicativas.			
<b>OBJETIVOS:</b>			
1. Establecer la rutina de pensamiento Veo, Pienso y Escribo a través de lectura de imágenes y socialización del tema " formula medica"			
2. Incentivar la escritura espontanea a traves de situaciones reales para los estudiantes.			
3. Desarrollar la capacidad de producir texto			
FASE	DESCRIPCION	TIEMPO	RECURSOS
<b>APERTURA</b>	Se entonará la canción "yo tengo un tic" para introducir el tema. Luego, se revisarán los conocimientos previos de los estudiantes frente a la experiencia de la visita al pediatra a través de preguntas generadoras: con que frecuencia acuden al médico, porque van al médico, que hace el medico en el consultorio, cuales son los instrumentos que utiliza un doctor para revisar sus pacientes, como se llaman y cuál es su función, han visto escribir al doctor, que escribe, porque escribe, como escribe.	20 MINUTO \$	Marcador tablero
<b>DESARROLLO</b>	Se presentará un cartel elaborado por la docente con dibujos de los elementos para hacer un chequeo médico, luego con los niños se representará la visita al pediatra teniendo en cuenta el orden que se estableció en la lista el chequeo. Además, Se proyectarán dos videos para que los niños analicen las situaciones y resfirmen conceptos: a. La doctora juguetes y su hospital: Nacida para ser enfermera <a href="https://www.youtube.com/watch?v=5wvmLEYuDKU">https://www.youtube.com/watch?v=5wvmLEYuDKU</a> b. La consulta de Caillou <a href="https://www.youtube.com/watch?v=_tFRpC_TddA">https://www.youtube.com/watch?v=_tFRpC_TddA</a>	40 MINUTO \$	imágenes cartel juego de doctor videos
<b>CIERRE</b>	Después de ver y participar en la experiencia, la docente explicará los elementos que contiene dicha tipología textual a través de iconos. Enseguida, se desarrollara la rutina de pensamiento: veo, pienso y escribo. Así los niños pensarán y escribirán una receta médica de acuerdo a sus posibilidades escritoras. Para hacer el cierre, a través de la matriz de evaluación se valorara el trabajo de cada estudiante.	30 MINUTO \$	poster iconos imágenes rutina hojas guia
<b>MAESTRA:</b> ADRIANA MARIA VARGAS IBAÑEZ			
<b>PARTICIPANTES:</b> 25 estudiantes			

Figura 4. Secuencia didáctica enseñanza escritura.

Fuente: Vargas (2019, p. 110).

Durante el proceso, en la categoría de ambiente alfabetizador se reconoce la importancia de diseñar herramientas que apoyen la enseñanza- aprendizaje, es por esto que se empieza a implementar el plan lector a través del cuaderno escritor, el cual se constituye en la estrategia para vincular la lectura como hábito familiar y paralelo al desarrollo de la escritura, se reconocen los momentos de desarrollo del pensamiento de los niños, lo cual generó

confianza sobre las producciones que se desarrollaron en el aula. (Ver figura 6).

En el aula también se hace la apuesta a través del diseño del tablero de auto consulta (Ver figura N° 7), uno para las niñas y otro para los niños, teniendo en cuenta los intereses del grupo en estudio. Este tablero permite relacionar el sonido del nombre del personaje con el sonido del fonema y la marca gráfica.



UNIDAD DE COMPRENSIÓN 1

Metas de Comprensión

<p><b>1. DIMENSIÓN DE CONOCIMIENTO</b></p> <p>Los estudiantes comprenderán la estructura y contenido de una receta como portador de texto.</p>	<p><b>2. DIMENSIÓN DE MÉTODO</b></p> <p>Los estudiantes comprenderán como se elabora una receta.</p>	<p><b>3. DIMENSIÓN DE PROPÓSITO</b></p> <p>Los estudiantes comprenderán el desarrollo de la producción del texto: receta y su intención comunicativa.</p>	<p><b>4. DIMENSIÓN DE COMUNICACIÓN</b></p> <p>Los estudiantes comprenderán la manera adecuada de escribir y compartir una receta.</p>
--	--	---	---

MC	Desempeños de Comprensión	TD	Valoración Continua
1,4	<p><b>Sesión miércoles 8 de agosto y jueves 9 de agosto</b></p> <p>Se hará la apertura al tópico usando la rutina de pensamiento ¿Qué te hace decir eso? La cual se presentará con la imagen de <u>Tinkerbell/Campanita</u>.</p> <p>En primer lugar, se usará el personaje para introducir la pregunta mágica ¿Qué te hace decir eso? Indagando en los niños acerca de la actitud de <u>Tinkerbell</u>. Luego, la docente generará preguntas teniendo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, tales como: ¿Qué hace la mamá cuando cocina? ¿tiene todo lo que necesita en casa? ¿Dónde consigue los elementos que le faltan? ¿Si son muchos que hace para que no se le olvide ninguno? ¿Qué hace cuando quiere cocinar algo y no sabe cómo se prepara? Entre otras que surjan en la socialización mediadas por la pregunta mágica. De igual manera, se usará la rutina para relacionar experiencias previas en el momento en que la docente nombre ingredientes que pertenezcan a alguna receta.</p>	E	<p>Informal. lluvia de ideas y participación activa.</p> <p>Informal. Una discusión a modo de foro, en donde los estudiantes expresan sus ideas y activan sus conocimientos previos sobre la actividad del programa.</p>
1,2	<p>Visita a la biblioteca para tener acceso y revisar diferentes portadores de texto. Allí los niños se organizarán en parejas para observar e identificar la estructura de la receta como portador de texto y contrastar con el comic, carta, cuento, receta médica entre otros.</p>		<p>Informal. Los estudiantes a través del trabajo colaborativo analizarán diferentes portadores de texto.</p>
	<p><b>Sesión 2 14 de agosto</b></p> <p>Se socializará acerca del programa de televisión <u>MasterChef Celebrity</u> creando un espacio para preguntas y respuestas entre los niños, evitando la intervención de la docente. Luego, se presentará un capítulo de este programa, así como un capítulo de <u>MasterChef Junior</u> y <u>Asquerosamente rico</u> para analizar los hechos que allí suceden y guiar la conversación hacia las metas de comprensión.</p>	IG	<p>Informal. lluvia de ideas y participación activa.</p>

Figura 5. Unidad de comprensión “Masterchef Cervantino”.

Fuente: Vargas (2019, p.69).



Figura 6. Portada y solapa del cuaderno escritor.

Fuente: Vargas (2019, p. 138).

Finalmente, otro elemento que da cuenta de la transformación de la práctica pedagógica es la evaluación, un eje común en la escuela con un enfoque sobre el aprendizaje, pero inusual en la enseñanza. La evidencia de ello está en el tipo de pruebas internas que usaba para evaluar el conocimiento frente al sistema de escritura, las cuales obedecían a esquemas descontextualizados para el grupo, que dan cuenta de la escritura de palabras a partir de las consonantes vistas y la unión de sílabas, más no la comprensión del texto por parte de los estudiantes. (Ver figura 8).



Figura 7. Tablero de autoconsulta.

Fuente: Vargas (2019, p. 129).

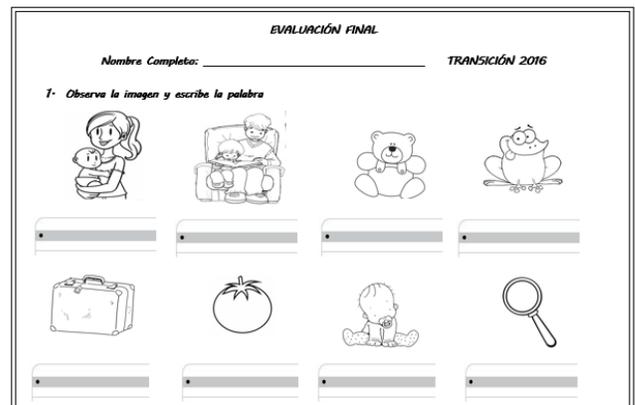


Figura 8. Evaluación final 2016.

Fuente: Vargas (2019, p. 20).

Desde esta perspectiva, expertos entienden la evaluación del aprendizaje en el nivel de preescolar como un “proceso que posibilita estimar y valorar lo que se ha aprendido y la producción de conocimientos de los educandos” (Villegas y Púa, 2013, p.28) que en la actualidad se refleja dentro de un sistema de evaluación cuantitativo de 1.0 a 5.0 asociado a una escala cualitativa de bajo, básico, alto y superior que dan cuenta de las competencias alcanzadas por los estudiantes. Sin embargo, se presenta una incongruencia con el documento *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial* en el Distrito que propone analizar el desarrollo evolutivo del niño y la niña a la luz de los resultados de múltiples influencias, sin catalogar una edad cronológica. (SDIS, 2010).

Con esta investigación, se pretende visualizar la evaluación de otra manera, acorde al enfoque de la institución, es decir, en el marco de la enseñanza para la comprensión. Desde esta

perspectiva, este tipo de evaluaciones se conoce como evaluación diagnóstica continua o valoración continua y “se basan en criterios públicos vinculados con metas de comprensión, hechas por los alumnos y los docentes por igual y configuran la planificación y a la vez estiman el progreso de los alumnos” (Stone, 1999, p. 119). Un ejemplo de ello se registra en la columna derecha de la unidad de comprensión visualizada previamente, ( ver figura 5).

Al ser un instrumento relevante y expuesto al público, debe presentarse de manera organizada y clara, con un lenguaje apropiado para los estudiantes y padres desde el inicio del año escolar, asimismo con un alcance viable para el docente. Entonces, es posible apoyarse en un instrumento conocido como matriz de análisis definida como “herramienta de enseñanza que apoya el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de habilidades sofisticadas de pensamiento” (Goodrich, 1992, p. 91), el cual permite analizar el alcance en la comprensión y visibilización del pensamiento de

los involucrados en el proceso de formación de manera autónoma (autoevaluación), entre pares (coevaluación) y de parte del docente (heteroevaluación) como se evidencia en la figura 9.

### La alfabetización inicial, un desafío en la educación inicial

Pero ¿qué se entiende por alfabetización inicial? Al respecto Guzmán y Guevara (2010) afirman que en la alfabetización inicial se busca proponer actividades que promuevan el desarrollo del lenguaje oral y el acercamiento a los usos sociales de la lectura y la escritura. Implica además reconocer que este proceso no remite a prácticas como las copias o la decodificación de palabras aisladas carentes de sentido para los niños y las niñas.

Por su lado, Montserrat Fons Esteve (2004) señala que “se aprende a leer leyendo” y “se aprende a escribir escribiendo” (p.30). La autora manifiesta que leer y escribir no pueden ser habilidades separadas, por el contrario, se interrelacionan incluso

**RUTINA:** ¿Qué te hace decir eso?  
**TOPICO:** MASTERCHEF CERVANTINO  
**POBLACIÓN:** Transición 01 J.J. Colegio Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D.

**TIEMPO DE IMPLEMENTACIÓN:** 4 sesiones  
**TEMA:** Portador de texto "La Carta"

**OBJEIVO:** Indagar a los estudiantes sobre portadores de texto en general y la receta en particular, utilizando un lenguaje informal para que analicen y justifiquen sus respuestas a partir de sus experiencias y conocimientos previos.  
**OBJEIVO:** Analizar los aportes de la estrategia pedagógica en general y cada actividad en particular para mejorar la práctica pedagógica de la docente investigadora.

RUBRICA DE VALORACIÓN				
DIMENSIÓN	CRITERIOS DE VALORACIÓN	ESTOY EMPEZANDO 	SEGUIRÉ INTENTANDO 	HE LOGRADO 
conocimiento	Estructura de la carta	A relacionar algunos elementos que componen el portador de texto "La carta"	Identificar los elementos que componen el portador de texto "La carta"	Comprendo los elementos que componen el portador de texto "La carta" y otros.
Motivado	Rutinas de Pensamiento	A interesarme por participar en la rutina ¿Qué te hace decir eso? Y Veo, Pienso y Escribo	Demstrar todo lo que sé, expresando mis ideas en las rutinas de pensamiento ¿Qué te hace decir eso? Y Veo, Pienso y Escribo	Expresar claramente en las rutinas de pensamiento ¿Qué te hace decir eso? y Veo, Pienso y Escribo, las relaciono con mis experiencias y conocimientos.
Propio	Producción textual	A producir el texto de una carta e identificar la intención comunicativa.	Producir el texto de una carta ubicando algunos elementos e investigar sobre su intención comunicativa para tener claridad	Producir el texto de una carta ubicando correctamente los elementos, apoyado en dibujos y el tablero de autoconsulta para acercarse al código escritor.
Forma de comunicación	Lectura del texto propio	A mostrar interes por el ejercicio, aunque no tuve en cuenta la relacion entre lo expresado inicialmente de manera informal a la maestra con la lectura final a los compañeros.	Reflexionar sobre cada uno de los elementos necesarios para escribir la receta y expresar coherencia entre lo escrito y verbalizado.	Demstrar seguridad en la lectura gracias al analisis que he hecho sobre cada uno de los elementos necesarios que explique en mi carta y las reelaboraciones de la misma.

Elaborado: Fuente propia

Figura 9. Rúbrica portador de texto.

Fuente: Vargas (2019, p. 127).

desde edad temprana en una dimensión social. Pero surgen otros interrogantes ¿Cómo lee o escribe un niño que no lo hace usando el sistema convencional?

Entonces, Ana María Kaufman (2007) sustenta que lo puede hacer de dos maneras, la primera a través del maestro por medio del dictado y la otra por sí mismos, los cuales se constituyen en momentos por los cuales atraviesa el niño y generan conflictos cognitivos que le permiten analizar y avanzar en cada etapa, se hace referencia a las etapas e hipótesis sugeridas en el desarrollo psicogenético expuesto por Ferreiro y colaboradores (1997).

De otro modo, a través de los tiempos, la alfabetización ha sido un tema álgido entre los educadores que se desempeñan en áreas relacionadas con el lenguaje y los primeros años de escolaridad, pues esta ha adquirido un carácter funcional. Al respecto, Chartier (2004) señala la problemática alrededor de los alfabetos funcionales, quienes “a pesar de sus años de escolaridad enfrentan problemas con lo escrito, al grado de sufrir dificultades en su vida cotidiana” (p. 173).

Trazada esta ruta, le corresponde al maestro analizar su rol como agente transformador de la sociedad desde su aula, particularmente sus prácticas de enseñanza. Entonces el contexto se convierte en un elemento enriquecedor que no se puede minimizar dentro de las prácticas de alfabetización inicial, enfatizando en que “la escritura y la lectura son formas de construir, interpretar y comunicar significados” (McLane y Mc Namee, 1999, p.14), además, la interacción social facilita su uso en actividades sencillas y cotidianas con sentido.

En esta línea, Flórez y colaboradores (2007) hacen referencia al alfabetismo emergente, un elemento clave dentro de la alfabetización inicial, pues alude al “surgimiento de comportamientos alfabéticos durante el camino temprano o inicial que los niños y las niñas recorren para llegar a ser lectores y escritores competentes” (p. 17); teniendo en cuenta este planteamiento la familia juega un papel clave dentro del proceso de acercamiento de los niños a la cultura letrada, si bien el solo contacto con portadores de texto no garantiza desarrollar procesos de decodificación y codificación, si logra que el niño comprenda la diversidad de tipografías

textuales y la estructura de cada una de ellas, lea a partir de aquello que conoce (imágenes, letras, etc.,) y se interese por aprender y usar el sistema de escritura.

Es así como desde el aula se hace necesario diseñar e implementar estrategias de enseñanza idóneas para la población y su contexto, que reconozcan los elementos mencionados a través del documento, crear ambientes de aprendizaje de acuerdo a los intereses y necesidades de los estudiantes y además que cada docente tenga claridad frente a qué se enseña, cuándo lo enseña y cómo lo enseña.

Después de analizados los elementos mencionados, es decir, el contexto en general, la planeación y la evaluación misma, surgen nuevos interrogantes frente a la manera de acercar y construir conocimiento con los estudiantes, puntualmente se refiere a las estrategias. Así, da lugar a preguntas como: ¿cuáles son los criterios que tiene en cuenta el maestro en la selección, diseño e implementación de estrategias?, ¿cómo contribuyen las estrategias en la comprensión de los estudiantes?, ¿fueron suficientes y adecuadas las actividades planteadas dentro de la estrategia para lograr aprendizaje en los estudiantes?, ¿la estrategia plantea objetivos claros, asequibles y públicos?, entre otras que logran en el docente un proceso reflexivo permanente sobre su práctica de enseñanza.

En este punto, Feo (2015) da a conocer la clasificación de las estrategias de acuerdo al agente ejecutor, en las categorías de: enseñanza, aprendizaje, instruccionales y de evaluación.

Bajo esta premisa, se entiende por estrategias de enseñanza “las orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando que queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (Anijovich, et al, 2009, p.23). En este ejercicio investigativo no se pretende crear una receta; por el contrario, se invita a estudiar las condiciones del contexto en las que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje para desarrollar estrategias que contribuyan con experiencias significativas y potenciadoras de conocimiento. Sin embargo, la estrategia debe cumplir con una serie de características que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluso desarrollo

de pensamiento, entre las cuales se encuentran ser: flexible, organizada, secuencial e intencionada.

Durante el proceso de implementación y evaluación de la unidad de comprensión como estrategia adoptada se hizo una revisión teórica sobre los 4 elementos del marco del modelo de Enseñanza para la Comprensión (EpC) (Hilos conductores, metas de comprensión, desempeños de comprensión y valoración continua), con relación a los intereses y necesidades del contexto de los niños e institucional; ya que, no es posible desligarse del entorno inmediato y de parámetros como los pilares de la educación inicial, la malla curricular y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que involucra “Habilidades comunicativas para la excelencia, el emprendimiento y la transformación de la comunidad” (Manual de convivencia, 2016, p.12).

En conclusión, es posible que los peldaños abordados en este artículo formen parte de una ruta estructurada hacia la comprensión de los estudiantes y en un proceso de reflexión sobre qué y cómo enseñar, así lograr cambios en las prácticas de enseñanza hasta lograr una transformación en el aula y en la sociedad en general. De esta manera, la investigación se presenta de manera abierta porque es necesario considerar que es un ejercicio que se retroalimenta en el quehacer cotidiano de cualquier maestro, pero como afirma Sacristán y Pérez (2002) “el profesor/a interviene en un medio ecológico complejo; el centro y el aula; un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones” (p.412).

De otro modo, es importante poner en consideración otros interrogantes que promueven el proceso investigativo propio y de otros colegas. Entre estos se encuentran: ¿cómo fortalecer las habilidades de pensamiento en los estudiantes desde educación inicial y que tengan impacto en sus familias?, ¿de qué manera se logra un desarrollo integral y comprensivo en niños y niñas con necesidades educativas especiales o con talentos excepcionales en un contexto mediado por las pruebas, los resultados, la inmediatez y un sistema educativo inequitativo?

Ante este precedente, las prácticas de enseñanza de lectura y escritura deben ser replanteadas,

no solo en educación inicial sino en general en el sistema educativo de la institución. Así que es urgente incluir el componente de la práctica social de la lectura y la escritura y los procesos cognitivos superando la decodificación y codificación de lo impreso. De modo particular, este proceso en la práctica de enseñanza iniciaba con la construcción a través de letras, sílabas, palabras y frases, conjugando sonidos para lograr lectura sin sentido; ahora la práctica pedagógica adquiere sentido al reconocer, analizar y construir a partir de los conocimientos previos de los estudiantes, sus intereses y los elementos que forman parte de su entorno, respetando su ritmo y estilo de aprendizaje. (Ver figura 10).

Desde esta perspectiva, como docente de primera infancia surge la necesidad de formular cambios y transformar la práctica de enseñanza; a partir del ejercicio de deconstrucción y construcción



Figura 10. Actividades antes y ahora.

Fuente: Vargas (2019).

propuesto por Restrepo (2004). Esta transformación implica analizar la pertinencia de la enseñanza de contenidos, letras y palabras y en su lugar, retomar situaciones comunicativas y promover aprendizajes en y para el contexto, es decir, lograr un aprendizaje significativo. No obstante, desde una postura constructivista este tipo de aprendizaje “obliga a ir más allá de la simple consideración de los procesos cognitivos del alumno como elemento mediador de la enseñanza” (Coll, 1988, p.137).

Ahora bien, al contemplar los elementos que forman parte de su entorno, es necesario rescatar la participación de los padres y/o cuidadores, así como su nivel educativo sin desconocer las instituciones de carácter público o privado; ya que, intervienen directa e indirectamente en la formación de lectores y escritores, es decir, es posible que a mayor nivel educativo de los padres, así sea proporcional el acceso a prácticas letradas en el hogar, o si acceden a instituciones es posible que se promuevan habilidades en alfabetización, tales como lectura de cuentos, exploración de portadores de texto, promoción de la oralidad, etc.

## Conclusiones

Asumir el rol de docente investigadora, ha sido y será un desafío de innumerables aprendizajes, sobre todo en educación inicial cuando los niños necesitan de mayor atención que en otras edades; debido a su proceso de maduración cerebral, corporal y socioemocional que demanda de los adultos cuidadores no solo un rol preventivo sino de promoción del desarrollo integral en sus diferentes ejes.

Una exhaustiva revisión y análisis de datos frente a condiciones que permean la enseñanza puede alimentar el diseño de una estrategia idónea que potencialice el desarrollo de la comprensión de los estudiantes conscientes de su proceso de aprendizaje y en la maestra frente a su práctica pedagógica donde la planeación se asume como un proceso sistematizado orientador en el quehacer pedagógico, el cual establece los parámetros para desarrollar la clase. Sin embargo, debe ser un elemento flexible adaptado a las condiciones del medio para lograr fortalecer el desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura. Lo que implica cambiar su

enfoque de trabajo de la codificación y decodificación a una práctica social que motiva la habilidad por descubrir el sistema de escritura y aprender a desempeñarse como lectores y escritores competentes en uso, es decir, a partir de experiencias significativas en su contexto inmediato.

En ese sentido, se rescata la participación de los estudiantes dentro de su proceso formativo en un ejercicio incluyente que genera interés, seguridad, una intervención espontánea y que visibiliza autonomía frente a la construcción del conocimiento.

Por otra parte, a lo largo de la investigación, la evaluación toma otro sentido, se concibe como una oportunidad de mejora no solo para los estudiantes, sino para la docente en su práctica pedagógica. Además, se analiza el proceso, no el producto.

Finalmente, la transformación de la práctica ha trascendido los límites de la escuela, ya que redun- da un impacto positivo en las familias a medida que conocen y participan en los cambios que se han desarrollado en el aula, evidencia de ello es la manera de apoyar en casa el proceso de construcción de la lectura y la escritura. Esta divulgación se ha hecho efectiva a través de reuniones, talleres en los cuales participan y por las actividades extraescolares que apoyan con sus hijos y conlleva la integración del alfabetismo emergente y alfabetización inicial desde una perspectiva de corresponsabilidad familia-escuela-sociedad.

Dado lo anterior, es importante difundir información y justificar los cambios bajo evidencia en una comunidad de aprendizaje para constituir una fuerza educativa que transforme el enfoque tradicional y un cambio de actitud frente a los procesos de enseñanza, pues genera mayor impacto cuando hay trabajo colaborativo.

## Referencias

- Anijovich, R., Mora, S., y Gvirtz, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. 1 ed. Aique Grupo Editor.
- Barrera, M. X., y León, P. (2014). *¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional?* Ruta maestra, 9, 26-32.

- Camilloni, A., y Nespereira, V. (2004). *La planificación y la programación de la enseñanza*. Publicación de la Dirección de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires, Dirección de Adultos y Formación Profesional.
- Chartier, A. M. (2004). *Las mutaciones contemporáneas en la cultura escrita. Enseñar a leer ya escribir. Una aproximación histórica*, 203-204.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, 3 Ed. Aique Grupo Editor.
- Coll, C. (1988). *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- De Tezanos, A. (2007). *Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante*. *Educación y Ciudad*, 12, 7-26.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción*. En: *La investigación-acción en la escuela cap. 4*. Morata.
- Feo, R. (2015). *Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas*. *Tendencias pedagógicas*, 16, 221-236.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1997). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Flórez, R., Restrepo, M. A., y Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente, investigación, teoría y práctica*. Universidad Nacional de Colombia e Instituto para el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Secretaría de Educación de Bogotá.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela (Vol. 5)*. Graó
- Goodrich, A. H. (1992). *Cuando la Valoración es Instrucción y la Instrucción es Valoración. Utilizando matrices analíticas para promover el pensamiento complejo y The Project Zero Classroom: views on understanding*, editado por Lois Hetland y Shirley Veenema. *Proyecto Zero*, 91-99.
- Guzmán, R., & Guevara, M. (2010). *Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Universidad de Manizales y CINDE, 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 861 - 872.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. (2009). *Maestros investigan desde las localidades como protagonistas que orientan su práctica pedagógica*.
- Kaufman, A. M. & Von Wuthenau, C. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique Grupo Educación.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- La Torre, A. (2003). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao
- McLane, J. B., y McNamee, G. D. (1999). *Alfabetización temprana*, 23. Ediciones Morata.
- Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D. (2016). *Manual de convivencia Estudiantil*.
- Presidencia de la República de Colombia. (02 agosto 2016). *De cero a siempre: Atención Integral a la Primera Infancia*. <http://www.deceroasiempre.gov.co>
- Restrepo, B. (1992). *Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador*. *Pedagogía y Saberes*, 18, 65-69.
- Restrepo, B. (2004). *Investigación-acción educativa: una estrategia de transformación de la práctica pedagógica de los maestros*. Aula XXI.
- Sacristán, G., & Pérez, A. I. (2002). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Ediciones Morata.
- Secretaría Distrital Integración Social. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito*.
- Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.
- Stone, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Paidós.





# Subjetividades infantiles: una comprensión a partir de las emociones vivenciadas en las familias\*

## Childhood subjectivities: an understanding based on the emotions experienced in families

Ana Jimena Giraldo Rendón<sup>1</sup>

**Para citar este artículo:** Giraldo, R. A. (2022). Subjetividades infantiles: una comprensión a partir de las emociones vivenciadas en las familias. *Infancias Imágenes*, 21(1), 36-49 DOI: 10.14483/16579089.16977

**Recibido:** 4-abril-2021 / **Aprobado:** 31-mayo-2022

### Resumen

Este estudio tuvo el objetivo de comprender la configuración de las subjetividades en un grupo de niños y niñas entre 8 y 11 años de la Institución Educativa Rural Estación Cocorná (Antioquia), a partir de las emociones vivenciadas en sus familias. La investigación fue cualitativa con un enfoque hermenéutico. Las técnicas empleadas fueron entrevistas abiertas a diez cuidadores, narrativas y observaciones participantes a diez niños y niñas. Los resultados permitieron evidenciar como las emociones atraviesan las diversas experiencias sustentadas en prácticas de crianza y de cuidado, hacen parte del despliegue de las subjetividades individuales y sociales. Como conclusión se establece que las emociones tienen una relación directa con la consolidación de las subjetividades; en tanto, a partir de estas se devela lo que a los niños y a las niñas les interesa en la correspondencia con su entorno, cómo interpretan el mundo y cómo se enfrentan a las situaciones cotidianas.

**Palabras clave:** Relaciones familiares, amor, prácticas de crianza, subjetividades, emociones, infancias.

### Abstract

This study aimed to understand the configuration of subjectivities in a group of boys and girls between 8 and 11 years of age from the Estación Cocorná Rural Educational Institution (Antioquia), based on the emotions experienced in their families. The research was qualitative with a hermeneutical approach. The techniques used were open interviews with ten caregivers, narratives and participant observations with ten boys and girls. The results made it possible to demonstrate how emotions go through the various experiences supported by parenting and care practices, they are part of the deployment of individual and social subjectivities. In conclusion, it is established that emotions have a direct relationship with the consolidation of subjectivities; meanwhile, from these it is revealed what interests boys and girls in correspondence with their environment, how they interpret the world and how they face everyday situations.

**Keywords:** Family relationships, love, parenting practices, subjectivities, emotions, childhoods.

\* Este artículo surge del trabajo de investigación: Configuración de subjetividades en los niños y las niñas: una comprensión a partir de las emociones vivenciadas en las familias de Estación Cocorná (Antioquia), la cual se realizó entre el año 2017 y 2019, para recibir el título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano con la Universidad de Manizales y el CINDE, en el marco de la línea de investigación: socialización política, subjetividades, memoria y construcción de paces.

<sup>1</sup> Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el CINDE. Docente de básica primaria de la Institución Educativa Santa Bárbara (Rionegro-Antioquia). Tutora de la tesis: Claudia García Muñoz. Investigación realizada en Estación Cocorná (Puerto Triunfo- Antioquia), entre noviembre de 2017 y enero de 2020. [Orcid: http://orcid.org/0000-0003-0977-2042](http://orcid.org/0000-0003-0977-2042) . Índice H5: 0. Correo electrónico: [jimemitagiraldor@gmail.com](mailto:jimemitagiraldor@gmail.com)

## Introducción

Hoy por hoy, siendo una época de transiciones y reconfiguraciones sociales que van demarcando formas de ser, de estar y de interactuar con el mundo, se considera que vale la pena abrir un campo de reflexión que abarque las infancias en su condición de humanidad, y que permita observar las formas en que se van cimentando subjetividades enunciadas en contextos, prácticas y representaciones histórico-culturales diversas. Las subjetividades como construcciones arraigadas a los procesos culturales, engendran la posibilidad de ser entendidas desde los universos emocionales, los cuales, como se ha reiterado durante un largo trayecto han sido relegados y minimizados en la comprensión del ser humano. (Díaz y González, 2005; Bolaños, 2016)

Por lo tanto, la presente investigación es una invitación para pensar la configuración de las subjetividades de los niños y las niñas a partir de las emociones vivenciadas en las familias de Estación Cocorná (Antioquia- Colombia), en tanto, las infancias como parte de un tejido cultural, social, territorial y familiar, van uniendo sus partes para ser una totalidad productora de subjetividad (Gil, 2009). Las familias hacen parte de dichas colectividades y se convierten en una de las primeras instancias para entender la subjetividad como: "... Un modo en que el niño y la niña hacen en el mundo, hacen con el mundo y se configuran en el mundo, es un modo de hacer con lo real, con la propia experiencia, en la cual se reconoce el devenir de la subjetividad infantil". (Espinosa, 2013, p. 21)

Varios autores han estudiado el tema mencionado, entre ellos se encuentra González (2017), Henao y García (2009), Hernández, Ibáñez y Vargas (2013), quienes realizaron estudios interpretativos sobre las experiencias emocionales que aportan a la configuración de seres humanos políticos vinculados con el mundo desde el emocionar y la filiación. Los autores dentro de las conclusiones sostienen que la familia es el primer espacio de socialización para la construcción de sentidos y representaciones.

Por otro lado, Calderón (2014), ha estudiado la subjetividad como una construcción derivada de los universos emocionales que constituyen al ser humano, en sus planteamientos ha enfatizado que

las emociones se particularizan en contextos y situaciones de vida. González (1999), ha argumentado que las emociones son parte indispensable para la configuración de la subjetividad. Por su parte, Carranza y Ruiz (2018) sostienen que la familia cumple un rol fundamental en la conformación del desarrollo emocional, ya que en ella se van forjando creencias que influyen en la socialización y la consolidación de experiencias subjetivas.

Bajo este panorama de problematización surgió la siguiente pregunta: ¿Cómo se configuran las subjetividades en un grupo de niños y niñas entre 8 y 11 años de la Institución Educativa Rural Estación Cocorná, a partir de las emociones vivenciadas en sus familias? En este marco de ideas el objetivo de esta expedición investigativa fue comprender la subjetividad con relación a las emociones, observando que las familias cobran vitalidad, puesto que son en ellas que las prácticas de crianza y los rituales formativos pintan distintas formas de existir.

## Contexto teórico

### La subjetividad como configuración simbólico-emocional

Hablar de las emociones reta a la ética teórica y disciplinar para trascender las perspectivas reduccionistas que han preponderado a través del tiempo. Las emociones se convierten en el sustento esencial para el desarrollo del ser humano, siendo promotoras y proveedoras de acciones, pensamientos y relaciones consigo mismo y con la otredad. Pensar en teorías y nuevos planteamientos enmarcados en la humanidad, no pueden estar desligados de la mirada emocional, en tanto, no nos reducimos solamente a la razón, también somos emociones. Desde esta perspectiva, como plantea Nussbaum (2008):

Significa que una parte central del desarrollo de una teoría ética adecuada será el desarrollo de una teoría apropiada de las emociones incluyendo sus fuentes culturales, su historia y su funcionamiento, en ocasiones impredecible y desordenado, en la vida cotidiana de los seres humanos que tienen apego a cosas que existen fuera de sí mismas. (p. 22)

En esencia somos emoción. Nuestros comportamientos circundan en la emotividad y las experiencias emocionales que se relatan desde el lenguaje verbal, corporal, escritural; éstas se vuelcan como un combustible que alimenta el componente psicológico de los seres humanos, se convierten en impulsoras del mismo raciocinio. (Nussbaum, 2008)

Varios autores a lo largo de la historia se han encargado de estudiar las emociones transitando por varios estadios y lugares de enunciación que han permitido interpretarlas. Por ejemplo, en el siglo XIX, las emociones estaban ligadas directamente con perspectivas psicológicas y fisiológicas. Ya para principios del siglo XX, estas comenzaron a considerarse desde la sociología y las ciencias sociales, trascendiendo la mirada privada y aislada de otros preceptos, lo cual dio lugar a una visión más amplia que acogía lo social y lo cultural (Bolaños, 2016). Elías (1987) y Solomon (1989) comienzan a estudiarlas en coherencia con los aspectos sociales, culturales, normativos, familiares y educativos que constituyen la esencia de los sujetos.

Lo anterior quiere decir que las emociones hacen parte imprescindible en la constitución de la vida de todo ser humano. La óptica mencionada se relaciona con las intenciones investigativas de este estudio, dándole un lugar importante a las emociones como constituyentes de la subjetividad, en palabras de Fernando González Rey (2012): “La subjetividad es una producción simbólico-emocional de las experiencias vividas que se configura en un sistema que, desde sus inicios, se desarrolla en una relación recursiva con la experiencia, no siendo nunca un epifenómeno de esa experiencia”. (p. 13)

En este punto, cabe resaltar, un elemento clave señalado por el autor cuando habla de subjetividad como una configuración emocional, la cual deja de ser un fenómeno secundario o resultado de algo, para pasar a jugar un pilar fundante en la construcción de modos de estar siendo; de ahí, también se retoma la postura de Nussbaum (2008) al recapitular las emociones desde una perspectiva cognitivo-evaluadora, es decir, para vivenciar una emoción es necesario atravesar unos estados cognitivos que permitan dicha localización, valoración y apreciación.

Las emociones tienen un componente cognitivo-evaluador (Nussbaum, 2008); es decir, están conectadas al pensamiento y son susceptibles de ser evaluadas. Incluye siempre un elemento del pensamiento, determinado por juicios o creencias alrededor de un objeto o un acontecimiento, lo cual a su vez provocará una reacción emocional en el sujeto (Pineda y Yañez, 2017). Este componente cognitivo posibilita desde los actos valorativos una interpretación de las cosas o las situaciones que van emergiendo en las trayectorias de vida. (Erikson, como se citó en Bordignon, 2005)

Elster (2002) indica que las emociones son estimuladas, principalmente, por las creencias o bien llamados antecedentes cognitivos acerca de los hechos o de los acontecimientos, y que el efecto de éstas estaría medido por las creencias, considerando, además, que las normas sociales son moderadoras de las emociones, por lo que condicionan aquello que la persona siente al determinar el comportamiento que se debe tener ante una situación en particular. (Lazarus, 1991)

De acuerdo a lo anterior, el repertorio emocional posibilita valorar las acciones propias y la de los demás; Nussbaum (2008, como se citó en González 2017) afirma que: “...los procesos individuales y sociales contribuyen a la configuración de las emociones humanas, y estas se condensan en la normatividad porque son modeladas tanto por su historia individual como social” (p. 11).

Desde este enfoque, las emociones ayudan a mejorar y a organizar los vínculos con el mundo social y natural, de ahí la importancia de reencontrar emociones como el amor, la compasión, la alegría y la tranquilidad para configurar existencias justas y posibles, donde quepa la diferencia y se incluyan los pluriversos, los cuales se constituyen en una red siempre cambiante de interrelaciones entre seres humanos y no humanos, abarcando la posibilidad de edificar multiplicidad de mundos y de generar sentidos. (Escobar, 2012)

### Familias: Epicentros de acogida y experiencias emocionales

Para esta investigación, las familias son consideradas como un entramado, un tejido, una huella

genealógica que da las puntadas para la formación de seres humanos en la interrelación directa con el mundo y la acción en contextos históricos. Familias que no necesariamente tienen un vínculo sanguíneo. Familias que se constituyen bajo experiencias emocionales que comparten en las prácticas, valores y normas particulares a sus escenarios. Este panorama contextualizado y las lecturas reflexivas en torno a las familias, ha permitido hacer una deconstrucción para entenderlas más allá de funciones reproductoras, nombrándolas como epicentros de acogida y de experiencias emocionales.

Desde esta perspectiva, se retoman los argumentos de Duch y Mèlich (2009), quienes en su libro *Ambigüedades del amor*, centran el objetivo de llevar a cabo una aproximación a las familias como primera estructura de acogida. Estos autores expresan a la familia en dos sentidos, el primero, como una forma de organización y relación humana de carácter universal. El segundo, la no existencia de la familia en sí, ya que siempre nos encontramos ante modelos que se constituyen a raíz de la geografía, la economía, la sociedad y la cultura (Duch y Mèlich, 2009); es decir, no se puede hablar de un solo tipo de familia, sino de familias en plural, pues sus significados, prácticas y representaciones varían de acuerdo a cada época y transición.

Sin embargo, un factor clave de las familias es su función como estructura de acogida, eje trasversal para albergar las humanidades que harán parte de sus procesos de desarrollo, educación y crianza. Es el primer espacio de encuentro con el mundo para tejer realidades. Es un entorno inicial propicio para la configuración de las subjetividades, o bien dicho, de los modos de estar siendo. Para los teóricos mencionados, las familias albergan elementos sustanciales que las constituyen, tales como:

a) Como estructuras de acogida las familias emergen en la comunicación y en la memoria, lo que desemboca procesos de humanización. Hacer memoria familiar es un hincapié para sostener la esperanza, las emociones diversas, las narrativas generativas y las posibilidades de transformar y transitar. b) Los tiempos y espacios familiares, se convierten en amalgama para la consolidación de las subjetividades y las identidades individuales y colectivas. c) La familia se va consolidando

esencialmente desde la responsabilidad ética. Duch y Mèlich (2009) señalan que: “la ética se caracteriza por dar pie a actitudes especialmente sensibles al padecimiento del otro” (p. 177), una ética que restaura la palabra responsabilidad como sinónimo de cuidar al otro, aquel distinto, pero semejante a la vez, que hace parte de las conexiones y tejidos sociales, donde cada ser teñido de rostros, corporeidades, pensamientos y emociones se expone, se extiende y hace parte del reconocimiento necesario como sujeto.

## Método

La investigación utilizó un método cualitativo, en tanto, redimensionó posibilidades de abarcar las realidades de seres humanos en acción que se encuentran siendo en medio de espacios y de tiempos históricos-culturales (Alvarado y Ospina, 2009). El enfoque fue hermenéutico, pues se pretendió la comprensión de la realidad social asumiéndola de forma analógica como si fuera un texto abierto para ser interpretado (Gadamer, 1993). En esta línea, fue posible ampliar la mirada y trascender la cotidianidad, haciendo de los focos de experiencia espacios para ser entendidos en conjunto con las comunidades y sujetos que hacen parte de dicho entramado (Sandoval, 2002). De acuerdo a lo mencionado, se llevaron a cabo las tres fases del círculo hermenéutico: fase descriptiva, fase interpretativa y fase de construcción de sentido, ver figura 1.

En esta investigación participaron cinco niñas y cinco niños, entre los 8 y 11 años, en el proceso se involucraron a sus respectivas familias (cuidadores), estos pertenecen al corregimiento Estación Cocorná (Puerto Triunfo, Colombia), el cual es un contexto culturalmente diverso, los estratos socioeconómicos oscilan entre 1 y 2, las fuentes de empleo son pocas lo que conlleva a que la población sea flotante. Estación Cocorná fue demarcado por la violencia en Colombia gestada principalmente bajo el mando de las autodefensas campesinas del Magdalena Medio (década de los 70), esto ha incidido en las prácticas de crianza y en las representaciones del mundo que tienen los habitantes. Los participantes fueron seleccionados a partir de un muestreo intencional teniendo en cuenta los siguientes criterios: 1. Niños

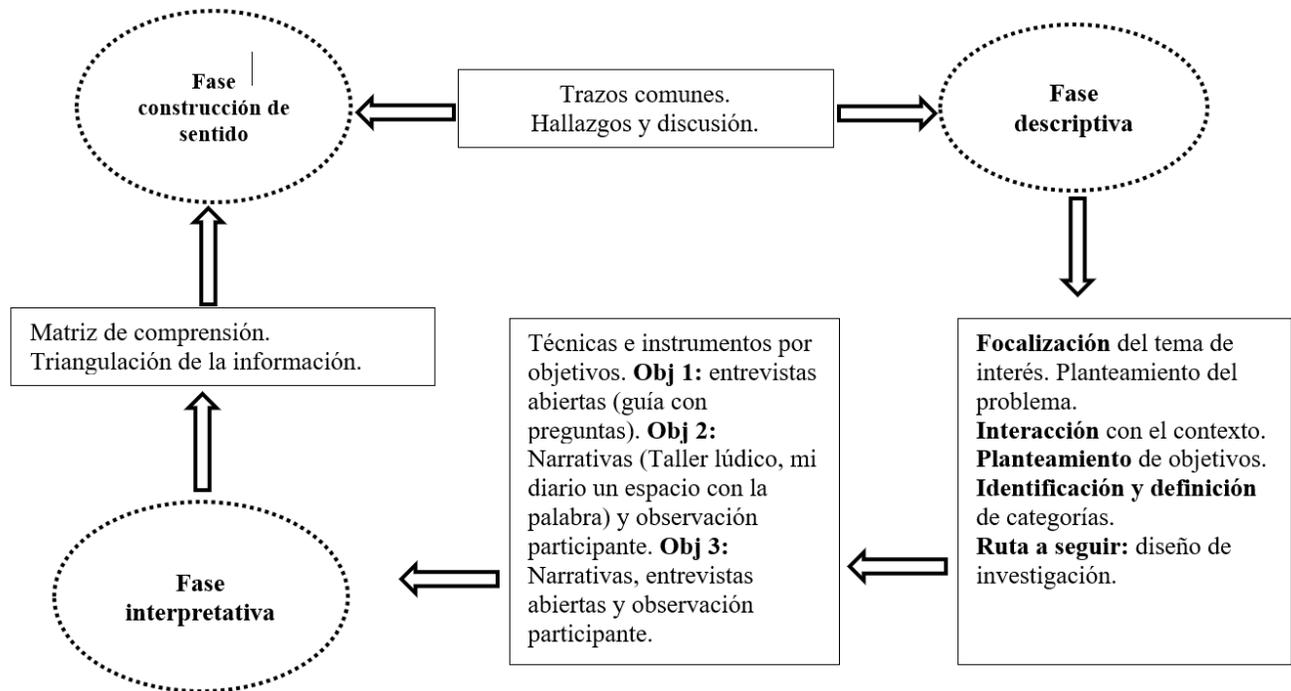


Figura 1. Fases del círculo hermenéutico.

Fuente: Elaboración propia.

40

y niñas entre 8 y 11 años que cursaran el grado tercero en la Institución Educativa, con sus respectivos cuidadores; 2. Disposición para participar en la investigación; 3. Consentimiento de los cuidadores. Se resalta que en todo el proceso investigativo se emplearon seudónimos para proteger la identidad de los participantes.

Las técnicas<sup>1</sup> empleadas para la investigación fueron narrativas con las niñas y los niños, en las cuales se utilizaron varios instrumentos de recolección de información. En primer lugar, se desarrolló un taller lúdico-pedagógico que tuvo el objetivo de conocer cómo es un día en familia a partir de la lectura del cuento "Ahora no Bernardo" de David Mackee, este se refiere a un niño que vivencia diferentes dinámicas dentro de su familia; luego, se

procedió a la representación gráfica y escritural de cómo es estar un día en familia. En segundo lugar, se utilizó la narración autobiográfica a través de "Mi diario: un espacio con la palabra", la cual permitió que los niños y las niñas durante 15 días de forma espontánea y libre compartieran narrativas alusivas a sus experiencias familiares.

Por otro lado, se llevaron a cabo 10 entrevistas abiertas (Álvarez y Jurgenson, 2003) al grupo de cuidadores, siendo una posibilidad de conocer sus prácticas de crianza con aspectos como: normas, emociones, valores, creencias y rutinas. Para ello, se tuvo en cuenta una guía con siete preguntas que facilitaron la conversación. Igualmente, se realizaron dos observaciones participantes a los niños y a las niñas, una propiciada en la clase de ética y valores, donde se desarrolló un momento de juego dramático, en el cual debían representar experiencias familiares. La segunda, se llevó a cabo en el patio de recreo, para evidenciar las interacciones, juegos, dinámicas, lenguajes y relaciones. El diario de campo se empleó como instrumento para registrar la información de las observaciones significativas.

<sup>2</sup> Cada técnica de investigación contó con unos instrumentos específicos para la recolección de la información, estos fueron validados a partir de la aplicación inicial de una prueba piloto con un cuidador y uno de los niños, este proceso permitió observar qué adecuaciones eran necesarias en las preguntas planteadas en la entrevista abierta y en la estructura del taller pedagógico. La prueba piloto, entonces, permitió darle confiabilidad a la aplicación con todos los participantes. Cabe resaltar, que igualmente se dio la validación a partir de la revisión detallada por parte de la asesora de la tesis.

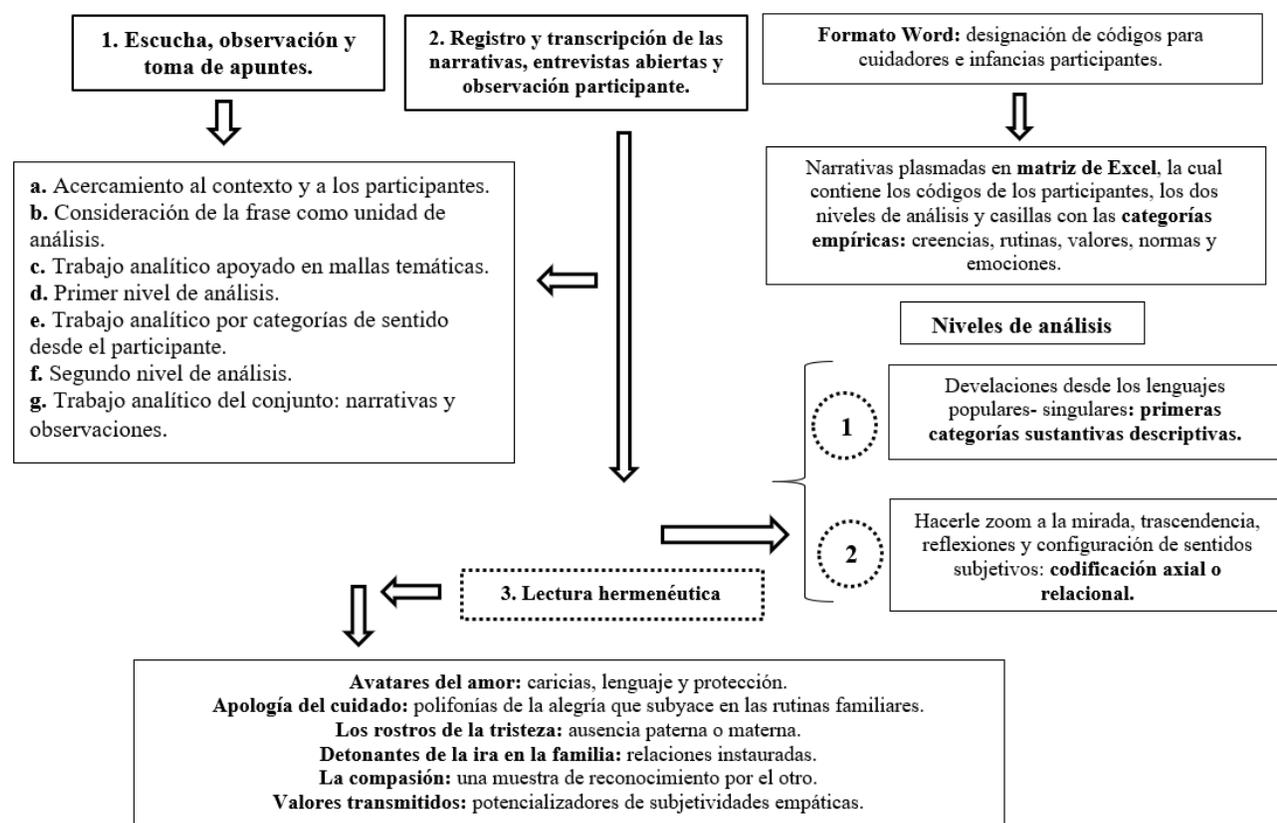


Figura 2. Estructura de análisis.

Fuente: Elaboración propia.

En consonancia con el enfoque hermenéutico, las narrativas fueron plasmadas en una matriz de análisis creada en Excel, en esta se encontraban las categorías empíricas: creencias, rutinas, normas, valores y emociones<sup>2</sup>; los códigos que definían a los participantes y las narrativas ubicadas en cada categoría empírica de acuerdo a la relación que tuviera con el sentido de esta. Igualmente, se definió un espacio para triangular las narrativas de las infancias, los cuidadores y las apuestas teóricas.

En esta línea, se empleó para el análisis una codificación descriptiva apareciendo las primeras categorías descriptivas sustantivas, es decir, “denominaciones creadas por el investigador, pero apoyadas en rasgos que es posible identificar y evidenciar en los datos recogidos” (Sandoval, 2002,

<sup>2</sup> Dichas categorías, se eligieron a partir del estudio riguroso y detallado de la teoría en torno a las familias, las subjetividades y las emociones; con los postulados se logró entrever que estas son sustento de las tres categorías teóricas mencionadas. (Duch & Mèlich, 2009; González, 2017; Nussbaum, 2008)

p, 159). Seguidamente, se pasó a una codificación axial o relacional, donde se generó un segundo tipo de categorías que aglutinaron las mencionadas en el primer nivel de interpretación; posteriormente se generó una codificación selectiva partiendo de una depuración empírica y conceptual que posibilitó llegar a unas categorías núcleo, las cuales conectaron todo el conjunto categorial evidenciado (Sandoval, 2002). En esta fase se encontraron los trazos comunes en las narrativas de los participantes como se aprecia en la Figura 2.

## Resultados

Las narrativas de los niños, las niñas y los cuidadores permitieron aflorar una multiplicidad de experiencias brindadas por la vida cotidiana en familia, donde la riqueza de las emociones humanas se hizo presente en la palabra sutil, dulce, sensible e histórica de los participantes. Las infancias de Estación Cocorná asumieron un papel activo dentro de la investigación como interlocutores válidos. Los

cuidadores, permitieron ir a la cuna de dichas expresiones subjetivas para entender más a fondo las creencias y prácticas que han ido configurando los modos de estar siendo de los niños y de las niñas. Con este panorama, se da inicio a la expresión interpretativa de los hallazgos:

### Avatares del amor: caricias, lenguaje y protección

El amor como un asunto que comienza a engendrarse desde el vientre, la caricia y el acompañamiento cobra vitalidad con el lenguaje, en tanto, se asume como iniciación de horizonte, de construcción y de devenires (Echeverría, 2003). Un lenguaje que habla de amor y de ternura implica configuración de subjetividades enmarcadas en miradas pacifistas y compasivas, dicho lenguaje supera las fronteras orales y se instaura en los silencios, los contactos, las miradas y los pensamientos (Giraldo, 2020). En estos términos, se pone en evidencia la manifestación del amor en la familia de diferentes maneras, entre las destacadas por los cuidadores y los niños y niñas se vislumbran las dinámicas de cuidado, la protección bidireccional, el acompañamiento en las diversas situaciones que se llevan a cabo en la vida cotidiana, las demostraciones afectivas físicas y simbólicas. Para María, una de las cuidadoras entrevistadas (2019), el amor se comienza a fundamentar en la caricia, bien lo señala: *"Cuando Rubén estaba en mi barriguita, yo siempre lo acariciaba, uno tenía que ir a unas terapias, a unos controles, donde a uno le dicen, bueno hay que hablarle al bebé. Hablaba con él, lo tocaba"*.

Gabriel otro de los cuidadores, por su parte, sostiene que ama en gran medida a su hija, protegiéndola y brindándole las mejores condiciones para su desarrollo. Menciona que, aunque ha asumido la crianza solo, ha logrado que Deyanira sea una niña con valores como la responsabilidad y el respeto: *"yo amo mucho a mi niña y no quiero que ninguna tenga que maltratármela o tratármela mal que por esto y lo otro"*. (Gabriel, 2019)

Niños y niñas, también desde sus voces corroboran el amor como una muestra fortuita de cuidado, protección y acompañamiento. Mateo (2019) menciona lo siguiente: *"Cuando toda mi familia viene*

*en navidad, como mi tía, mi tío, mis primos que viven en Valledupar, mi mamá y mis otros primos que viven en Valledupar y los de Boyacá. Cuando vamos al río también siento amor porque todos compartimos"*. Andrés (2019) resalta: *"yo me siento alegre cuando puedo compartir con mi familia un día feliz y cuando mis padrinos vienen en diciembre"*. Para Deyanira (2019) también amar significa estar con ese adulto significativo que va nombrando su mundo: *"Siento mucho amor cuando estoy con mi familia celebrando y estar con mi hermana, con mi abuela, mi papá, mi mamá, mis primos"*.

De acuerdo a lo mencionado, pensar la cuna familiar en aras de la idealización y los imaginarios establecidos, implica ligarla a los espejos, reflejos y reconocimientos afectivos que en ella deben suscitar, en tanto, como primera instancia de acogida debe garantizar que los niños y las niñas crezcan y se desarrollen en un ambiente mediado por emociones como el amor. Por otro lado, algunos de los cuidadores enuncian expresiones a través de las cuales se requiere una forma diferente de establecer relaciones en el entramado familiar, buscando reivindicar prácticas asumidas en sus historias de vida, las cuales les causaron dolor, y, por consiguiente, no quisiesen repetir las. Por eso, el amor se convierte en el oráculo necesario para entablar relaciones armoniosas, dialógicas y horizontales. El amor, como un "continuo dar y recibir" (Calderrón, 2014) va siendo una aspiración significativa que le da valor a la existencia en familia. Con este legado, por lo menos desde la palabra, quieren ir demarcando en los niños y las niñas un amor que posibilite la convivencia y la entereza de consolidar horizontes amarrados al bienestar emocional.

La emoción del amor se halló como un rastro visible de las configuraciones subjetivas de los infantes; de añoranzas a realidades concretas observan al amor como una posibilidad de estar en el mundo seguros, protegidos y valorados (Giraldo, 2020). De acuerdo a Duch & Mèlich (2009), desde el siglo XIX la familia ha constituido la esfera privilegiada del amor, de la emocionalidad y de los trayectos de los sentimientos humanos, siendo el amor una forma de situarnos en el tiempo y en el espacio del otro.

### Apología del cuidado: polifonías de la alegría que subyace en las rutinas familiares

Para la mayoría de los cuidadores participantes de la investigación, las prácticas de cuidado enmarcadas en rutinas y rituales, se vuelven manifiestas con la preparación de la comida, los hábitos de sueño, de estar en casa, de atender las necesidades físicas y afectivas, estar pendientes de la escuela, los permisos y las normas. Deyanira (2019) sustenta en sus expresiones y narrativas gráficas la importancia de estar con su padre, ya que con él puede jugar y socializar: *“este dibujo que hice del día sábado, me gusta porque me relajo, estoy con mi familia y (se ríe) comparto muchas cosas. Juego con mi papá póker, jugamos parques y vemos televisión. Así siempre la pasamos los dos”*.

Angela, una de las madres con sus palabras visibiliza un cuidado sigiloso y respetuoso, mediado siempre por el diálogo y la interacción continua entre sus dos hijos, el esposo y ella. Su hijo Rubén muestra especial interés por las rutinas realizadas los días sábados, ya que tienen la posibilidad de compartir y estar todos en familia:

*Acá estoy representando un día sábado cuando yo salgo a jugar al parque con mi familia, con mi hermano, podemos comer en el restaurante, comer helado y disfrutar en familia, ir al río, ir a una fiesta, pero lo importante es tener amor.* (Rubén, 2019)

De acuerdo a lo planteado, la familia es la primera instancia de acogida que dentro de los referentes convencionales debería estar dispuesta para brindar cuidado y protección a los niños y a las niñas. Para Boff (2002) “lo que se opone al desinterés y a la indiferencia es el cuidado. Cuidar es más que un acto, es una actitud. Por lo tanto, abarca más que un momento de atención, de celo y de desvelo. Representa una actitud de ocupación, de preocupación, de responsabilización y de compromiso afectivo con el otro”. (p. 29)

### Los rostros de la tristeza: ausencia paterna o materna

En otros relatos tanto por parte de cuidadores como parte de los niños y las niñas se hacen visibles rostros de tristeza por la no conformación de una familia idealizada. Al respecto surgen manifestaciones como: extrañar, querer ver, compartir, dolor,

pérdida. En medio de las expresiones de los niños y las niñas se encontró que la mayoría conviven con sus abuelas u otra persona cercana, pero no con su padre y su madre, o solo con uno de los progenitores, esto conlleva a extrañar y desear estar con ellos. Lo anterior lo sienten como una pérdida mediada por el dolor y la ausencia. En sus expectativas se determina el anhelo de quererlos ver y compartir.

El niño Jerónimo (2019) así lo señala: *“estaba un poquito triste porque hace mucho no veo a mi papá. Lo extraño”*. Su madre corrobora que el padre lo abandonó desde que estaba muy pequeño. A la cuidadora le ha tocado asumir la crianza sola, en medio de su responsabilidad debe trabajar y estar ausente la mayor parte del tiempo. Por otro lado, Isabella evoca constantemente el deseo de regresar nuevamente con su abuela “Tita”, pues fue ella quien la crio desde que estaba pequeña. Actualmente se encuentra con su madre, con quien convive hace un año; por sus expresiones se evidencia enojada, triste y resentida porque su madre la abandonó en sus primeros años de vida: *“Me siento triste porque ya no estoy con mi tita, ella fue la que me crio. Mi mamá no me quería”* (Isabella, 2019). Igualmente, la madre de Isabella pronuncia que estar ahora con la niña no ha sido fácil, después de tantos años se hace complicado el asunto de la crianza, no haber estado presente transfiguró su rol como madre y todo ejercicio de autoridad, por ende, se mantienen en conflicto.

Lo que se ha denominado como centro de acogida (Duch & Mèlich, 2009), en este caso la familia, varía bajo las circunstancias de abandono o ausencia que atraviesan los niños y las niñas. En los referentes de familia expuestos en las reflexiones suscitadas en avatares del amor, los infantes en medio de las ausencias y vivencias con las personas cercanas que conforman su ambiente familiar, visualizan el amor y el cuidado como referentes protagónicos de las interacciones. Sin embargo, en otros relatos se hacen visibles rostros de tristeza por la no conformación de una familia idealizada. Tristeza que se incorpora bajo la realidad de la ausencia o el abandono materno o paterno, la cual es susceptible de darse por diferentes motivos: situaciones económicas, migración a otros lugares, desinterés, irresponsabilidad, negligencia, abandono,

entre otros. Estupiñán (2018) expresa que los infantes abandonados constituyen uno de los ejemplos con características que difieren del modelo familiar establecido y que son pocas las investigaciones e interpelaciones que se hacen alrededor de esta sustantividad que se ha evidenciado silenciada y poco se ha escuchado.

### Detonantes de la ira en la familia: relaciones instauradas

Los niños y las niñas del estudio manifiestan que sienten ira cuando sucede algo en el hogar que no les parece justo, cuando el cuidador los trata de mala forma (gritos, castigos físicos), o cuando tienen conflictos con los hermanos. Tal es el caso de Jerónimo al exponer que siente ira cuando pelea con su hermano o cuando lo deja solo: *“siento ira porque Mi padrastro me dice que si no hago las tareas me pega. Con mi hermano no hago nada porque me deja solo”*. (Jerónimo, 2019)

44 Como se ha sostenido a lo largo de la hermenéutica realizada y de las discusiones entretejidas con los aportes teóricos, la familia ha estado en senderos utópicos que la describen como centro de acogida que debe proteger, perpetuar el amor, el cuidado y el respeto. No obstante, este planteamiento se trastoca cuando se aterriza en el plano de lo fáctico para las infancias participantes, dado que, no todas las experiencias familiares están sustentadas en lazos afectivos oportunos para su desarrollo (Russell, 2008). La ira se presenta como una emoción en las interacciones dentro del hogar, ya sea entre hermanos o hijos y cuidadores. Estas manifestaciones violentas y emociones enmarcadas en la ira se encuadran en la realidad estudiada; se reconoce en esta perspectiva, que las miradas pacificadoras y las orientaciones bélicas nacen en el entorno familiar (Duch y Mélich, 2009); en ella se transmiten normas, valores, emociones y rutinas que van delineando las subjetividades.

### La compasión: una muestra de reconocimiento por el otro

Los niños y las niñas en el taller realizado expresaron la compasión como una emoción que hace parte de sus prácticas y relaciones; ayudar a sus amigos, mascotas, ancianos y familiares es una

muestra de solidaridad que realza el reconocimiento de interacciones que no solo sean efímeras, basadas en la competencia y la virtualidad. La compasión se liga con la alteridad, la capacidad de pensar en el otro y en lo otro de manera responsable, dado que, estamos implicados el uno en el otro, lo cual arroja significados para la aproximación y los vínculos. Rubén relata una experiencia en la que ayuda a un anciano a cargar una madera, al verlo quiso ofrecerle su colaboración: *“Yo la otra vez ayudé a un viejito que estaba muy enfermo y estaba cargando una madera, entonces yo estaba con un amigo y yo le dije: vamos y le ayudamos a ese señor que el señor de pronto se cae y se puede aporrear. Fuimos y le ayudamos a descargar la leña, allá donde él ponía la leña que de pronto no se aporrearía. Mi papá y mi mamá me han enseñado a hacer así, y el amor”*. (Rubén, 2019)

La compasión por los animales mascotas se hizo evidente en algunos niños y niñas. Tiago (2019) relata: *“Cuando yo estaba en vacaciones y mi mamá me dijo que mi perrito se había perdido quise buscarlo y ayudarlo”*. De la misma forma, Mateo señala que sintió tristeza cuando su perrito se murió. Lo anterior da cuenta de cómo los actos compasivos trascienden las relaciones humanas, y se debe tejer un sentido con todo aquello que nos rodea incluyendo los animales y la naturaleza. En concomitancia, la compasión gira en torno a “el sentimiento que nos vincula con los semejantes, que lleva a compadecerse de los que sufren, así como a alegrarse de su buena suerte” (Camps, 2012, p. 131). Este enunciado deja claridad del apoyo como acto simbólico, un interés por el otro que inicia de las experiencias tempranas tanto en la primera instancia socializadora, como en la escuela y en la comunidad.

### Valores transmitidos: potencializadores de subjetividades empáticas

Los cuidadores resaltan la transmisión de valores como la responsabilidad, el respeto, la honradez y la autoestima. A continuación, se rescatan algunas expresiones que dan cuenta de los valores que hacen parte de las prácticas de crianza empleadas con los niños y las niñas:

*“Que respeten a la gente, que no sean groseros, que no sean peleones porque los cascan es a ellos. Y no tomar nada que no sea de ellos”.* (Juliana, 2019)

*“Primero que todo respetar, la sencillez, la forma de la raza no discriminar a nadie que, porque uno es negro, pobre, el amor, la paz... Yo le enseño a ella más que todo el respeto, el amor, la amistad...”.* (Angela, 2019)

Las narrativas muestran realidades y genealogías que los cuidadores ponen como telón principal en la educación de los niños y las niñas. Sus voces configuran un repertorio que, de ser transmitido, seguramente, dejará huellas en los perfiles subjetivos de los infantes; perfiles que se encontrarán en espacios compartidos y permitirán sostener un tipo de convivencia donde todas las emociones sean posibles, pero sin desconocer el valor esencial de la condición humana: la ética del respeto. Por ende, la educación que imparta la familia como espacio público y privado, dará la oportunidad de reconstruir y aplicar el cosmos simbólico compartido por los cuidadores.

En este punto se resalta que es tarea de las familias elegir para sí y sus miembros los valores que contempla más alineados con una determinada concepción del ser humano y del mundo, teniendo en cuenta, que estos se muestran en una gama extensa y sólida. Sin embargo, a pesar de la amplitud y variedad, las familias pueden identificar los valores que crean son necesarios para consolidar una sociedad democrática y justa. (Ortega & Mínguez, 2000)

## Discusión

Comprender las subjetividades de los niños y las niñas participantes de la investigación fue una apuesta que convocó a abrir las puertas a las familias que, como centro de acogida, se convierten en ritual de iniciación para hacer parte de la existencia. En ellas, las emociones atraviesan las diversas experiencias sustentadas en prácticas de crianza y de cuidado, las cuales son soporte de los sentidos subjetivos que permiten el despliegue de las subjetividades individuales y sociales. Con este precepto se hace un reconocimiento importante a la

subjetividad como un modo de estar siendo que no es estático, está en continuo movimiento y tránsito, además de estar ligada a las diferentes urdimbres relacionales que atraviesa el sujeto: familia, sociedad, cultura, política, escuela, entre otros.

Las prácticas de crianza mencionadas se apoyan en normas, valores y creencias que han ido forjando un devenir social y familiar en el contexto de Estación Cocomá; en este punto se constatan los argumentos de Elster (2002), Nussbaum (2008) y González (2017), en tanto, indican que las emociones son configuradas esencialmente por las creencias y las pautas culturales, de ahí es que las historias de vida se cruzan con las prácticas presentes y van cobrando sentido en la medida que se establecen formas de interacción y de relación con el otro (Gergen, 2007); estas extensiones relacionales se van ampliando, ya que se es no solo en la familia, se es en la sociedad, en la escuela, en el parque. Se es con la naturaleza y con todo lo vivo y lo no vivo que nos rodea.

Los cuidadores como portadores de narrativas y memorias individuales y colectivas, van conectando sus discursos y sus acciones. Lo anterior, da cuenta de la relación directa de la creencia o juicio con la exploración de la emoción, esta produce reacciones de lo ocurrido, permitiendo adoptar un lugar peculiar dentro de la propia vida (Lazarus, 1991, como se citó en Nussbaum, 2008). Por lo tanto, se hace énfasis en las emociones como apoyo de las configuraciones subjetivas, sus categorías empíricas se relacionan directamente, ambas se vuelven inteligibles dimensionando: las prácticas de crianza, las creencias, las normas, los valores, las rutinas y las emociones, en este caso, de la vida familiar del sujeto. Lo anterior es argumentado bajo la lectura rigurosa de las teorías rastreadas. Entre las categorías teóricas rastreadas: emociones, subjetividad y familias, hay una relación directa, permitiendo la triangulación entre elementos constitutivos.

En los argumentos de González (2012): “La subjetividad es una cualidad constituyente de la cultura, el hombre y sus diversas prácticas, es precisamente la expresión de la experiencia vivida en sentidos diferentes para quienes la comparten, constituyendo esos sentidos la realidad de la experiencia vivida para el hombre” (González, 2012,

p. 13). Las familias para los niños y las niñas se convierten en un escenario de formación que va desplegando las posibilidades de estar y de ser en el mundo de determinada forma, dichas familias, se van constituyendo en las alcurnias otorgadas por la cultura, la sociedad, la política y la religión (Patiño, 2016). Por ende, las subjetividades sumergidas en experiencias emocionales no solo hablan de familia, sino de un macrocontexto que las cobija.

Los avatares del amor, la alegría fortalecida en las prácticas de cuidado, los rostros de la tristeza emanados de las ausencias parentales, los conflictos familiares como fuentes de ira y la compasión como referente de responsabilidad ética con el otro, se rescataron como experiencias emocionales vivenciadas en el ámbito familiar que han ido incidiendo en la configuración de las subjetividades de los niños y las niñas. Las condiciones del contexto histórico cultural, demarcado por los repertorios de violencia, conllevan a que algunas prácticas se ligan al maltrato físico y verbal, al distanciamiento afectivo y a las ausencias de padres y madres. Sin embargo, se visualizan vínculos familiares que propenden por prácticas generativas que permiten la construcción de seres humanos felices, con valores, empáticos y responsables de la vida de sí mismos y de los demás.

Con el estudio realizado se da cuenta que la configuración de las subjetividades de los niños y las niñas, a partir de las emociones vivenciadas en las familias, se constituye con emociones que, por un lado, hablan de miradas pacifistas, altruistas y democráticas ejercidas a partir de experiencias mediadas por el amor, la alegría y la compasión; por otra parte, se encuentran subjetividades enmarcadas en el dolor por la ausencia, la ira expresada en las relaciones con los cuidadores, hermanos o personas de su entorno, y la tristeza por no compartir con alguno de sus progenitores. Todos estos sentidos, van hablando de la diversidad del ser humano y de la variedad de universos históricos que hacen parte de la existencia de los niños y de las niñas.

## Conclusiones

Con la investigación hermenéutica se logró llevar a cabo un proceso de reconocimiento de las

subjetividades que constituyen a los niños y a las niñas; sus vivencias familiares han ido demarcando emociones que han permitido consolidar sentidos subjetivos múltiples. Cada uno de los infantes que participaron en el proceso, desde sus lenguajes y acciones compartieron rastros de sus modos de estar siendo, lo cual posibilitó alcanzar el objetivo de comprender las configuraciones subjetivas a partir de las emociones exploradas en sus contextos familiares.

Para dimensionar las subjetividades como construcciones simbólico-emocionales, fue indispensable articular elementos, tales como: las creencias, los valores, las rutinas, las normas y las emociones que hacen parte de las prácticas de crianza. De esta forma, las narrativas de los cuidadores permitieron ir al corazón de las genealogías y los vestigios que los han acompañado por varias generaciones en sus trasegares y representaciones del mundo. Igualmente, se logró identificar como los discursos de los cuidadores emanan creencias y representaciones sociales que de forma clara se van visualizando en sus prácticas de cuidado y van impactando la manera en que los infantes hacen un reconocimiento de sí mismos, de los otros y de lo otro.

Otra conclusión importante es que los niños y las niñas se visualizaron como interlocutores válidos. Por medio del taller que se enmarcó en la literatura y el dibujo, fueron expresando sus vivencias, la perspectiva de familia y de mundo que han ido edificando. Se reconoce, que los niños y las niñas contienen en sus bolsillos saberes, lenguajes y experiencias que quieren manifestar, contar y hacer presentes en las relaciones instauradas. Con el estudio se dio la oportunidad de comprender a las familias como centros de acogida y como referentes emocionales que tienen la responsabilidad ética del cuidado para con sus hijos e hijas, una responsabilidad ética que desplegará sueños o mitigará posibilidades de existencia. Los niños y las niñas merecen crecer en familias idearias que potencialicen sus capacidades humanas compasivas, altruistas y bondadosas, donde se despierten con la alegría de existir y con la rotunda certeza de amar lo más vivo.

Familias que hagan resistencia a las condiciones adversas ofrecidas por el país con el ánimo de

entablar círculos de esperanza, de entre nos y de posibilidades. Una familia que acoja y brinde lazos afectivos para la vida. De este modo, los hallazgos encontrados permitieron comprender a las familias como escenarios cambiantes en tiempo y en espacio, donde van pincelando formas de habitar y de ir delineando las emociones que forjarán las subjetividades infantiles. Familia como colectivo intersubjetivo al mismo tiempo da las herramientas, los modelos y las prácticas para que niños y niñas se construyan como seres subjetivos emocionales. Como señala Espinosa (2013), subjetividad que se va enmarañando a partir de prácticas inscritas en contextos y situaciones de vida particulares, donde las historias y la misma concepción de ser niño y niña en la actualidad, simbolizan dichos modos de ser.

Por eso, a nivel interdisciplinar se otorgan apuestas para repensar las políticas públicas de infancia y familia, generar propuestas de formación emocional y construir redes de apoyo. Además, es un reconocimiento para que las familias hagan lectura de lo que piensan los niños y las niñas, cómo observan y viven su universo familiar, qué necesitan, qué quisieran cambiar y qué potenciales activos fueren para ser prolongados en sus ciclos de vida.

## Referencias

- Alvarado, S., y Ospina, H. (2009). *La investigación cualitativa: una perspectiva desde la reconstrucción hermenéutica*. En G. Tonón (Ed.), *Reflexiones Latinoamericanas sobre investigación cualitativa* (pp. 21-55). Prometeo Libro.
- Álvarez, L., y Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Editorial Paidós Mexicana, S. A.
- Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Editorial de la Universidad de Concepción.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano. Compasión por la tierra*. Trotta Madrid.
- Bolaños, L. (2016). El estudio sociohistórico de las emociones y los sentimientos en las ciencias sociales del siglo XX. *Revista de Estudios Sociales*, (55), 178-191. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.7440/res55.2016.12>
- Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicossocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69520210>
- Calderón, R. E. (2014). Universos emocionales y subjetividad. Nueva Antropología. *Revista de Ciencias Sociales*, 27, 2014. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-06362014000200002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362014000200002).
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder Editorial, S.L.
- Carranza, R.F &. Ruiz, P.(2018). Inteligencia emocional, género y clima familiar en adolescentes peruanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(2), 188-199. Doi: [10.14718/ACP.2018.21.2.9](https://doi.org/10.14718/ACP.2018.21.2.9)
- Díaz, G. A., y González. R. F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Universitas Psychologica*, 4, (3), octubre-diciembre, 2005, pp. 373-383. Pontificia Universidad Javeriana. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v4n3/v4n3a11.pdf>
- Duch, LL. y Mèlich, J-C. (2009). *Ambigüedades del amor. Antropología de la vida cotidiana*. Trotta.
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del Lenguaje*. JC-Sáez Editor.
- Elias, Norbert. 1987. [1977]. *El proceso de la civilización. Investigaciones socio-genéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Elster, J. (2002). *Alquimias de la mente la racionalidad y las emociones*. El Roure Editorial.
- Escobar, A. (2012). Más allá del desarrollo: post-desarrollo y transiciones hacia el pluriverso. *Revistas de Antropología Social*. <https://core.ac.uk/download/pdf/38821953.pdf>

- Espinosa, G. A. (2013). Configuración de la de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. *Revista Infancias Imágenes*, 12 (2) julio-diciembre de 2013 pp. 18-28 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4814912.pdf>
- Estupiñán, A. M. (2018). *Niños y niñas agentes de su propio cuidado: La perspectiva de niños y niñas sin cuidado parental*. [Tesis doctoral, Universidad de Manizales y CINDE]. [https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/2299/Maria-Rosa\\_Estupin%CC%83a%CC%81nAponte.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/2299/Maria-Rosa_Estupin%CC%83a%CC%81nAponte.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Traductoras y compiladoras, Ángela María Estrada Mesa, Silvia Diazgranados Ferráns. Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes.
- 48 Gil, S. A (2009). *Subjetividad: un tejido por construir*. Plumilla Educativa. Universidad de Manizales. <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/557>
- Giraldo, R. A. J. (2020). *Configuración de subjetividades en los niños y en las niñas: Una comprensión a partir de las emociones vivenciadas en las familias de Estación Cocorná (Antioquia)*. [Tesis de maestría, Universidad de Manizales y CINDE]. [https://ridum.umanizales.edu.co/js-pui/bitstream/20.500.12746/5646/2/Ana\\_%20Jimena\\_%20Giraldo\\_%20Rend%C3%B3n%202020.pdf](https://ridum.umanizales.edu.co/js-pui/bitstream/20.500.12746/5646/2/Ana_%20Jimena_%20Giraldo_%20Rend%C3%B3n%202020.pdf)
- González, B. M. (2017). *Experiencias emocionales y sentidos de lo político en las prácticas cotidianas de las familias*. [Tesis doctoral, Universidad de Manizales y CINDE]. [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/3109/Tesis-Doctoral\\_Diana\\_Ma\\_Gonz%C3%A1lez\\_Bedoya\\_2017.pdf?sequence=4&isAllowed=y](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/3109/Tesis-Doctoral_Diana_Ma_Gonz%C3%A1lez_Bedoya_2017.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Henao, L. G., y García, V. M. (2009). Interacción familiar y desarrollo familiar en niños y en niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7. pp. 785- 802. <http://ucsj.redalyc.org/articulo.oa?id=77315614009>
- González, R. F. (1999). La afectividad desde una perspectiva de la afectividad. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 15(2), pp. 127-134. <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v15n2/a05v15n2.pdf>
- González, R. F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica*. <http://www.redalyc.org/pdf/447/44713052003.pdf>
- González, R. F. (2012). *La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política*. Retomado en: Piedraita, E. C. Díaz, G. A y Vommaro. Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos. 1ª ed. Universidad Distrital Francisco José de Caldas– (Biblioteca latinoamericana de subjetividades políticas).
- González, R. F., y Patiño, T. J. (2005). La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación con Fernando González Rey. *Revista Uniandes*. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res60.2017.10>
- Hernández, L. L., Ibáñez, R. E., y Vargas, F. J. (2012). La familia como contexto en la construcción de las emociones. Alternativas en Psicología. *Revista Semestral. Tercera Época*. Año XVI, 27. Agosto-Septiembre 2012. <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol20num2/Vol20No2Art17.pdf>
- Lazarus, R. S. (1991). *Progress on a cognitive-motivational relation theory of emotions*. *American Psychology*, 46, 819- 834.
- Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Editorial Planeta Colombia S.A.
- Ortega, R. P., y Mínguez, V. R. (2000). *Familia y transmisión de valores. XIX Seminario interuniversitario de teoría de la educación “Educación y calidad de vida”*. Universidad Complutense de Madrid.
- Patiño, L. J. (2016). Capítulo 2: *Las familias como agentes de cambio: una mirada desde el*

- desarrollo familiar colombiano*. En: Mesa, R. J. y Paez, M. R. (2016). Familia, educación y desarrollo humano. Universidad del Salle y Clacso.
- Pinedo, C. A., y Yáñez, C. J. (2017). La dimensión cognitiva de las emociones en la vida moral: los aportes de Martha Nussbaum al estado actual de la discusión. *Cuestiones de Filosofía*, 3(20). [https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1845/1/PPS\\_579\\_La\\_dimension\\_cognitiva\\_emociones.pdf](https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1845/1/PPS_579_La_dimension_cognitiva_emociones.pdf)
- Ramírez, V. J. (2017). El Internado de Villa de las Niñas como comunidad emocional: disciplina y control de los cuerpos en el encierro. *Revista de Estudios Sociales*, 62. <https://revistas.unian-des.edu.co/doi/full/10.7440/res62.2017.04>
- Russell, A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Editores Katz.
- Sandoval, C. C. (2002). *Investigación cualitativa*. ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Solomon, Robert C. 1989. *Introducción. Emociones y elección a ¿Qué es una emoción?*, compilado por Robert C. Solomon y Cheshire Calhoun. Fondo de Cultura Económica.





# El uso del cómic como estrategia pedagógica para promover la producción escrita en estudiantes de grado quinto\*

## The use of comics as a pedagogical strategy to promote written production in fifth-grade students

Zayra Milena León Neva<sup>1</sup>, Angélica Dueñas Velásquez<sup>2</sup>

**Para citar este artículo:** León, N. Z. y Dueñas, V. A. (2022). El uso del cómic como estrategia pedagógica para promover la producción escrita en estudiantes de grado quinto. *Infancias Imágenes*, 21(1), 50-60 DOI: 10.14483/16579089.15814

**Recibido:** 17-mayo-2021/ **Aprobado:** 6-junio-2022

### Resumen

Esta investigación nace de la necesidad de fortalecer los procesos de producción escrita en los estudiantes de grado quinto de la I.E.D Diana Turbay en la ciudad de Bogotá. Se tuvo en cuenta los bajos resultados de las Pruebas Saber en el área de Lengua Castellana y las dificultades escriturales que se evidenciaron a partir de un diagnóstico basado en las habilidades y características que debe tener un buen escrito (Cassany, 1995). En consecuencia, diseñamos una estrategia pedagógica utilizando el cómic como herramienta didáctica. Trabajamos un enfoque cualitativo con un tipo de Investigación Acción apoyada en el modelo constructivista a través de cuatro etapas: a) elaboración de diagnóstico a partir de observación, entrevista y pruebas escritas; b) diseño de la estrategia pedagógica; c) implementación de la secuencia didáctica; d) análisis de resultados, logrando avances significativos, ya que los manuscritos mostraron un aprendizaje formal dentro de la escritura, teniendo en cuenta estructuras como la coherencia, redacción y conciencia ortográfica.

**Palabras clave:** Producción escrita, estrategia pedagógica, cómic, constructivismo.

### Abstract

The research was created from the necessity to strengthen the writing processes in the fifth-grade students of the I.E.D Diana Turbay school, in Bogota city. The above topic is keeping in mind the poor results of Saber Tests in the Spanish language class and writing difficulties evidenced in a previous diagnosis based on skills and characteristics that a good writing must have according with Cassany (1995). Consequently, we designed a pedagogical strategy with comics as a didactic tool and interesting to students. We work with a qualitative approach with a type of Investigación Acción (Research-Action), supported by a constructivist model with four stages: a) making a diagnosis based on observation, interviewing and writing tests; b) design of the pedagogical strategy; c) implementation of the didactic sequence; d) analysis of results.

\* Este artículo es el resultado del trabajo de grado para optar por el título de maestría en dificultades de aprendizaje. Implementado en el colegio Diana Turbay, iniciando en marzo de 2018 y finalizando en noviembre de 2019.

<sup>1</sup> Licenciada en pedagogía infantil de la Universidad IBEROAMERICANA. Especialista en aprendizaje escolar y magíster en dificultades del aprendizaje de la Universidad Cooperativa. Docente de básica primaria de la secretaría de educación de Bogotá. [milenaleon85@gmail.com](mailto:milenaleon85@gmail.com) <https://orcid.org/0000-0002-0493-8341>

<sup>2</sup> Licenciada en ciencias sociales de la Universidad Libre. Especialista en aprendizaje escolar y magister en dificultades del aprendizaje de la Universidad Cooperativa. Docente con experiencia en el manejo y resolución de conflictos, y la lúdica en el aula. [angelik302009@gmail.com](mailto:angelik302009@gmail.com) <https://orcid.org/0000-0002-3813-1001>

Finally, we notice great improvements, because the writing shows us a formal learning, taking in mind structures like coherence, redaction and spelling acknowledge.

**Keywords:** Family relationships, love, parenting practices, subjectivities, emotions, childhoods.

## Introducción

Desde la experiencia como educador, una de las dificultades más frecuentes son los errores a la hora de escribir textos. En los niños de grado quinto del Colegio Diana Turbay IED se hizo evidente, los resultados en la competencia comunicativa de las Pruebas Saber 2017 estuvieron entre mínimos e insuficientes, por esta razón se implementó el cómic como una herramienta pedagógica motivante para promover la producción escrita, -aprovechando el gusto por el dibujo expresado por ellos en una entrevista realizada con anterioridad-, dado que esta herramienta presenta en su estructura tanto el lenguaje visual como el lenguaje oral y los signos convencionales, proporciona al estudiante la utilización de varios elementos para sus creaciones facilitando de esta manera el proceso lecto escritor.

Es necesario partir de una prueba diagnóstica con el grupo focal a partir de lo propuesto por Casany (1995) y Caldera (2003), quiénes dan especial importancia a la coherencia, presentación, gramática, ortografía, ordenar y buscar ideas, hacer borradores, valorar y rehacer el texto.

El estudio se orientó a partir de la siguiente pregunta: ¿Cómo promover la producción escrita, en estudiantes de grado quinto de la Básica Primaria del Colegio Diana Turbay I.E.D, jornada de la tarde?, seguidamente se elaboraron los objetivos que pretenden dar respuesta a la pregunta planteada, más adelante se revisaron los aportes de algunas investigaciones que incluyen el cómic como estrategia para tener algunos referentes de dicha herramienta y su utilización. En el marco teórico se explica el modelo constructivista, la producción textual y cómo se potencia, por último, se amplían teorías sobre el cómic sus elementos y su utilidad en el aula para potenciar procesos de producción escrita.

La metodología se sustenta desde el enfoque cualitativo con un tipo de Investigación Acción, donde la población está conformada por 30 estudiantes de grado quinto en edades entre los 10 y 12 años. Los instrumentos de recolección de la información que se utilizaron fueron la observación, la entrevista y pruebas. El diseño e implementación está orientado por una secuencia didáctica llamada “Las aventuras de...” construida con los parámetros que indica Diaz (2013) organizada por tres momentos que son actividades de apertura, actividades de desarrollo y actividades de cierre. Cada una formada por varias sesiones.

Para finalizar se aplicaron dos instrumentos de análisis utilizando las tablas de diagnóstico, con el fin de verificar si se promovieron aquellos procesos escritos donde se identificó dificultad al inicio del estudio, con ellos se comprobaron los avances en la producción escrita para dar respuesta al objetivo planteado. Los resultados permitieron evidenciar como los estudiantes durante la intervención con la estrategia pedagógica se sintieron motivados y demostraron un progreso en las habilidades y conocimientos a la hora de escribir.

## Referentes conceptuales: primero nos enfocamos

Para abordar la presente investigación y cumplir con el objetivo se tuvieron en cuenta diferentes teorías y conceptos que fueron pieza clave para su desarrollo, las cuales se describen brevemente a continuación:

### ¿Cómo se aprende?

El aprendizaje ha sido un tema de controversia definida desde la teoría Gestalt (1920) como un todo y no en partes separadas, más adelante Brich (1945) acredita la importancia de las experiencias y como los gustos y los sentimientos hacen parte importante de su construcción, entonces hasta aquí el aprendizaje es un todo y los sentimientos y gustos están estrechamente ligados para que este se dé. Por otro lado, la doctora Cohen en 1997 coincide con Gestalt indicando que somos seres íntegros y de esa manera aprendemos.

Piaget (1968) y Bruner (1963) son pioneros del constructivismo y están de acuerdo en que el medio favorece o no el aprendizaje, donde el ambiente cultural es importante para llegar a nuevos conceptos. Piaget hace énfasis en la genética del individuo, del cómo está presente y se va acomodando de acuerdo con la información del medio y Bruner insiste en el aprendizaje por curiosidad y por descubrimiento. Eslava por su parte en 2014 asevera que el cerebro tiene una plasticidad y está programado para aprender, así que aprender no es una decisión, es algo inherente al ser humano, otra cosa es que el aprendizaje sea apropiado, por otro lado Rodríguez (2011) le da importancia a la motivación a través de un material potencialmente significativo que fomente las habilidades de los estudiantes.

Recopilando las teorías arriba descritas y el último artículo se puede concluir que el ser humano tiene rasgos genéticos que hereda de sus padres y a medida que se va creando la necesidad, nuestro cerebro transformará eso que ya tiene en nuevos saberes. Todo esto se puede potenciar creando ambientes que favorezcan la curiosidad y la necesidad de adquirir nuevos conocimientos para así generar aprendizajes apropiados.

Teniendo en cuenta que el aprendizaje se da de manera integral, la propuesta pedagógica de esta investigación se encamina a través del modelo constructivista que en sus generalidades indica que el alumno no solo es un receptor de conocimientos, sino que se deben generar situaciones significativas que lo lleven a descubrir y construir nuevos saberes a partir de sus intereses. Aquí el docente es un facilitador, guía y acompañante que debe tener en cuenta los ritmos de aprendizaje y contextos.

Algunos pioneros de este modelo son Piaget (1968) quien se concentra en la interacción con los objetos, con el entorno social y Bruner (1963) en el aprendizaje por curiosidad y descubrimiento, aquí se logra divisar que la experiencia y la interacción con el mundo es parte fundamental para un aprendizaje duradero, relacionándose con la teoría de Ausubel (2002) sobre el aprendizaje significativo que propone que el conocimiento y las experiencias previas de los estudiantes son piezas clave de la conducción de la enseñanza.

Es por esto que el aula debe ser un espacio donde el estudiante descubra, indague y aprenda por motivación dirigido por un maestro investigador, promotor de dinámicas que favorezcan la construcción de nuevos conocimientos aplicables al contexto y que tengan un sentido para el estudiante.

### Producción escrita

Luego de un diagnóstico, se observa que los estudiantes de grado quinto del Colegio Diana Turbay les cuesta realizar textos escritos de calidad, no se evidencia una planificación, buena redacción y ortografía.

Por eso apuntando a resolver dichas dificultades y fortalecer la producción escrita en ellos, se revisan las teorías de Cassany (1995) y a Caldera (2003) quienes indican que la producción escrita tiene una planeación organizada y unas pautas claras que se deben aplicar en el momento de redactar un texto, que de tenerse en cuenta se logrará un proceso de calidad en la escritura.

De acuerdo con ellos, los conocimientos a tener en cuenta para la elaboración de un texto incluyen: adecuación (nivel de formalidad, estructura y coherencia del texto), cohesión (pronombres, puntuación, gramática y ortografía), presentación del texto y las habilidades que incluyen: analizar la comunicación, buscar y ordenar ideas, hacer esquemas y borradores, valorar y rehacer el texto.

Galvis (2004) por otro lado coincide diciendo que la producción escrita debe tener un proceso donde se revisen diferentes aspectos como la planeación, adecuación, coherencia, corrección. Además, que debe tener un proceso de corrección y evaluación para de esta manera lograr un buen escrito.

Cajiao (2013) y Ferreiro (1991) incluyen la emoción como parte importante de la producción escrita, donde esta debe ser un ejercicio a conciencia en la que el niño ejecute organizadamente un esquema para luego plasmarlo en el papel, este esquema debe tener un sentido para él y entender que será leído por otros.

Emilia Ferreiro (1997) indica que el sujeto pasará por una serie de etapas para llegar a escribir de manera autónoma, iniciando con la lectura de imágenes, diferencia entre dibujo y escritura,

conciencia de la escritura convencional, copiar letras sin correspondencia a los sonidos, identificación de las letras y sus sonidos, mayor conciencia de la escritura como medio de expresión, uso de palabras convencionales y por último los elementos de la narración.

Se concluye que los niños deben estar preparados mental y físicamente para desarrollar un efectivo proceso de escritura y los docentes propiciar el desarrollo de habilidades y conocimientos necesarios para potenciar los procesos de producción escrita.

### El cómic como estrategia pedagógica

El cómic de acuerdo a los aportes de Calvet (2001) y Curraño y Finol (2013) es como un código universal que con la combinación de imágenes y texto logra atrapar al lector. Además, es una forma de comunicación que mediante la inspiración y creatividad en la cual se expresan sentimientos, pensamientos y emociones se desarrollan historias o narraciones. Zambrano (2016) describe en detalle el comic como éste lenguaje complejo pero que atrapa y que busca crear composiciones placenteras, y alternativas a las convencionales formas de narrar, éstas nacen en el encuentro del escritor, su imaginación y su capacidad de transmitir con sus ilustraciones o dibujos que pueden ser tradicionales a mano o digitales, por ende tiene diversidad de elementos que conforman su lenguaje visual, el que se desarrolla de forma habitual en forma de tira cómica enriquecido con viñetas, planos de diferentes tipos o vistas que le dan un carácter a cada escena y a cada personaje, dibujos o ilustraciones y otros elementos como texturas, contrastes, llamados en determinadas acciones, secuencias, etc. Elementos que le aportan más emocionalidad al cómic.

El cómic es llamativo por su lenguaje visual y escrito, esto lo convierte en un instrumento útil con múltiples usos en el aula de clase. Es por tanto, un formato motivador para la escritura de textos. Correa (2010) evidencia la preponderancia de la imagen en nuestras sociedades y el cómic como un puente entre la lectura del texto escrito y de imágenes. López (2011) lo propone como una base para nuevas experiencias en la producción textual sin descuidar un ambiente de aula que favorezca el

aprendizaje. De este modo, la lectura y elaboración de cómics es motivadora y llevará a los estudiantes a construir de manera gráfica y escrita saberes y experiencias que tengan un significado para ellos.

Es por todo esto y mirando las ventajas del cómic como herramienta para promover la producción escrita se implementa una estrategia pedagógica entendida desde la mirada de Mockus (1995), Bravo (2008) y Feo (2009) como un conjunto de procesos, métodos, técnicas o actividades que nos permiten desarrollar las diferentes habilidades que acercan y despiertan el interés en el estudiante para obtener un aprendizaje significativo en el proceso de la construcción y transformación del saber. Encaminada a través de una secuencia didáctica con el cómic propuesta por Díaz (2013) donde el docente integra actividades de apertura, desarrollo y cierre, vinculando su realidad con los contenidos conceptuales.

### Metodología: Y aquí vamos por nuestro objetivo

El marco metodológico de esta investigación se sustenta en el enfoque cualitativo que de acuerdo con Sampieri (2010) y Rojas (2011) Proceso de exploración y descripción entre la muestra y el investigador, llegando a perspectivas teóricas. Encaminada por un tipo de Investigación Acción que enmarca la importancia de hacer cambios que permitan el mejoramiento de la problemática planteada, orientada por etapas, cada una de ellas respondiendo a los objetivos específicos de la investigación.

La población está conformada por 168 estudiantes de grado quinto del colegio Diana Turbay I.E.D Sede A, ubicada en la localidad 18 Rafael Uribe Uribe, correspondiente a estratos uno y dos, que es en gran parte vulnerable, constituida por familias disfuncionales y casos aislados de desplazamiento. La muestra fueron los 30 estudiantes del grado 501 escogida por un muestreo por conveniencia.

La identificación de las dificultades se obtuvo a través del uso de diferentes técnicas e instrumentos, específicamente la observación, entrevista, interpretación de documentos escritos, representación textual con matriz de categorías y representaciones gráficas indicadas estas por Rojas (2011). Todo esto

a través de cuatro etapas que se describirán brevemente a continuación:

**Etap 1: Diagnóstico.** Se identifican los errores frecuentes presentes en la producción escrita de los estudiantes de grado quinto de primaria del colegio Diana Turbay I.E.D jornada tarde.

Durante la observación se hace evidente que los estudiantes de la muestra son competitivos, están motivados por aprender y se deben reforzar las habilidades y conocimientos en cuanto a la producción escrita que señala Cassany (1995) y a Caldera (2003), en cuanto a la matriz de entrevista es visible la falta de acompañamiento familiar y la dificultad para utilizar adecuadamente los signos de puntuación.

Durante la interpretación de documentos escritos con ayuda de escalas Likert se evidenciaron algunas falencias, en primer lugar, se pidió a los estudiantes que reconstruyeran el cuento “*El flamenco calvo*” y cambiaran el final. Esta primera actividad arrojó los siguientes resultados observables en la Figura 1.:

- Utiliza comas y puntos para separar ideas y dar cohesión: 4 siempre, 15 a veces 11 nunca.
- La producción de oraciones elaboradas: 3 siempre, 9 a veces y 18 nunca.
- Realiza historias novedosas y originales: 3 siempre, 9 a veces, 18 nunca.
- Ortografía y tildación en palabras: 2 siempre, 20 a veces, 8 nunca.

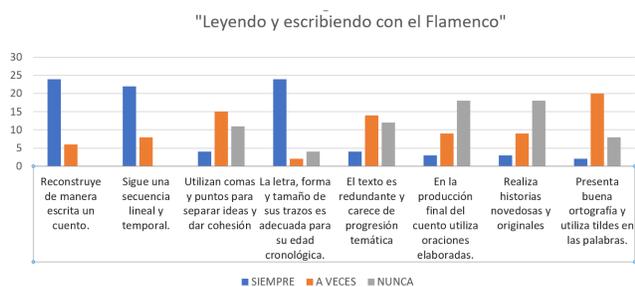


Figura 1. Resultados de prueba diagnóstica el flamenco calvo.

Fuente: Elaboración propia.

En una segunda actividad donde los estudiantes debían recrear un apartado del libro “*Don Quijote de la Mancha*” en formato cómic y buscando evaluar allí la escritura automática, se evidenciaron los siguientes resultados (Ver Figura 2):

- Uso de signos de puntuación para dar coherencia: 16 nunca, 11 a veces y 3 siempre.
- Uso de onomatopeya, signos y convenciones: 19 nunca, 8 a veces y 3 siempre.

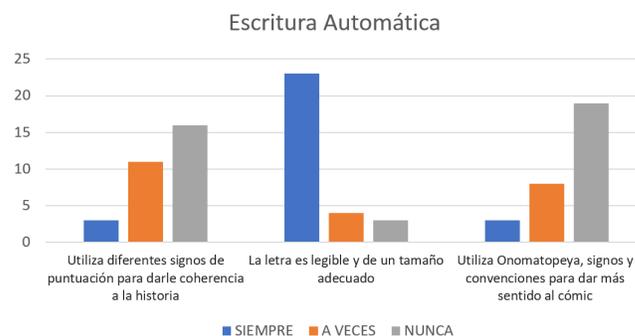


Figura 2. Diagnóstico escritura automática Quijote de la Mancha.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la escritura comprensiva se puede evidenciar que a los estudiantes de la muestra les cuesta cambiar las historias de formato, en este caso de una narración a unos diálogos entre personajes. se puede ver que las dificultades presentes son (Ver Figura 3):

- Interpreta un texto y lo plasma en otro formato: 12 nunca, 12 a veces y 6 siempre.
- Buena redacción: 13 nunca, 12 a veces y 5 siempre.

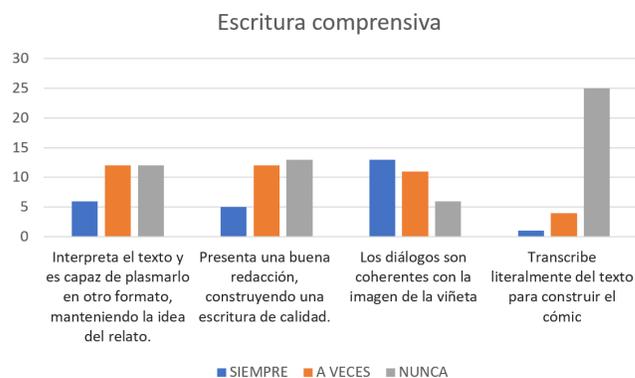


Figura 3. Escritura comprensiva Quijote de la Mancha.

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta los errores frecuentes que presentan los estudiantes de grado quinto, se continúa en el diseño de una estrategia pedagógica centrada desde el constructivismo y el aprendizaje significativo.

**Etapa 2: Diseño.** Se diseña una estrategia pedagógica que involucra el cómic para incentivar los procesos de producción escrita en los estudiantes de grado quinto de primaria del colegio Diana Turbay I.E.D. jornada tarde. Esta etapa está orientada a través de una secuencia didáctica teniendo en cuenta los planteamientos de Díaz (2013), quien indica que está integrada por actividades de apertura, actividades de desarrollo y actividades de cierre. Llamada “*las aventuras de...*” dividida en 5 actividades con varias sesiones cada una.

### Título actividad 1: El mundo del cómic.

Objetivo: Motivar a los estudiantes por medio de la película y lectura del libro “el capitán calzoncillos” y de esta manera introducirlos en el amplio mundo del cómic

### Título actividad 2: Cómo hacer un cómic.

Objetivo: Conceptualizar el significado del cómic como un tipo de narración, sus elementos y tips para la construcción de personajes caricaturescos.

### Título actividad 3: Construcción del libro álbum.

Objetivo: Construir historias a partir del cómic, donde a través de la revisión, corrección y reescritura se logren potenciar habilidades y conocimiento en la producción escrita.

### Título actividad 4: Software con el cómic.

Objetivo: Corregir diferentes errores de escritura y redacción a partir de actividades creadas y dirigidas pensando en el cómic como estrategia “comicatora”<sup>1</sup>

### Título actividad 5: Exponiendo nuestras obras.

Objetivo: Dar a conocer el proyecto “*las aventuras de*” que se trabajó durante el segundo semestre del 2019 y sus ventajas en el aula.

**Etapa 3 Implementación:** Se desarrolla bajo una estrategia pedagógica para mejorar la producción escrita en los estudiantes para que identifiquen la letra y su sonido Ver fotografías de las actividades de implementación.



Fotografía actividad 1. El mundo del cómic.



Fotografía actividad 2 y 3. Cómo hacer un cómic y construcción del libro álbum.



Fotografía actividad 4 y 5. Software con el cómic y exponiendo nuestras obras.

La implementación se desarrolló durante un periodo de cuatro meses. Es importante destacar el papel que jugó la motivación, ésta se vio reflejada en la cotidianidad porque los estudiantes tuvieron disposición y claridad con el propósito o meta que se quería alcanzar en cuanto a la escritura. Además, se hizo evidente la teoría del aprendizaje significativo que de acuerdo a Rodríguez (2011) debe existir una actitud de disposición de quien aprende, el material debe tener un significado, ser presentado de forma llamativa y se deben presentar ideas que anclen al material con el sujeto y que permitan la interacción con su contexto, esto se vio con la disposición, apropiación y compromiso desde el inicio hasta el final en la elaboración de sus libros álbum.

<sup>1</sup> Comicatora es el nombre que se dio al software diseñado para esta investigación, por estudiantes de ingeniería de sistemas de la Universidad Católica de Colombia.

**Etap 4. Análisis y triangulación de resultados.** Esta etapa pretendía determinar las incidencias del cómic como estrategia de mejoramiento para la producción escrita en los estudiantes grado quinto.

Luego de implementar la secuencia didáctica se analizaron dos pruebas escritas utilizando las mismas tablas del diagnóstico, haciendo evidentes los aspectos que cambiaron después de la intervención, en ellas se tuvieron en cuenta aspectos descritos por Cassany (1995) y Galvis (2004) “Adecuación: nivel de formalidad, estructura y coherencia del texto, cohesión: pronombres y puntuación, gramática y ortografía y presentación del texto”, ver Tabla 1.

Comparando los errores frecuentes que presentaron los estudiantes en la prueba diagnóstica, antes de iniciar con la estrategia y después de su implementación se hace evidente el progreso en los procesos de escritura tales como: la conciencia del uso de signos de puntuación para dar sentido al texto, producciones escritas más elaboradas y la capacidad de crear historias novedosas y diferentes, se puede notar aún más haciendo una comparación de los escritos del mismo estudiante en el instrumento de la etapa diagnóstica y final (ver Figura 4).

56

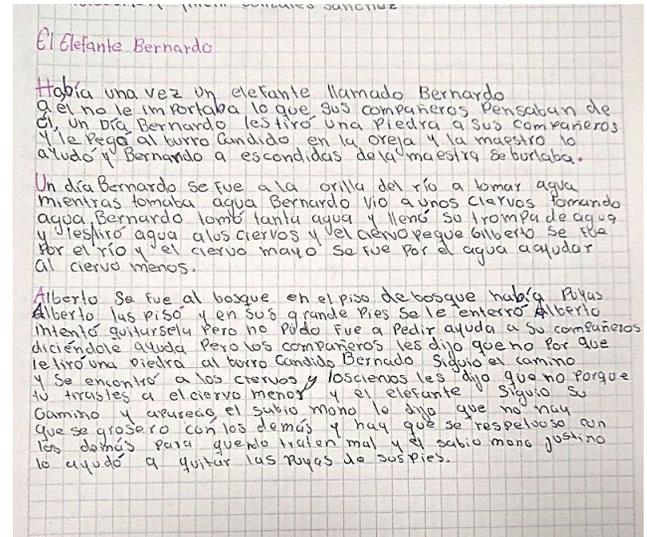
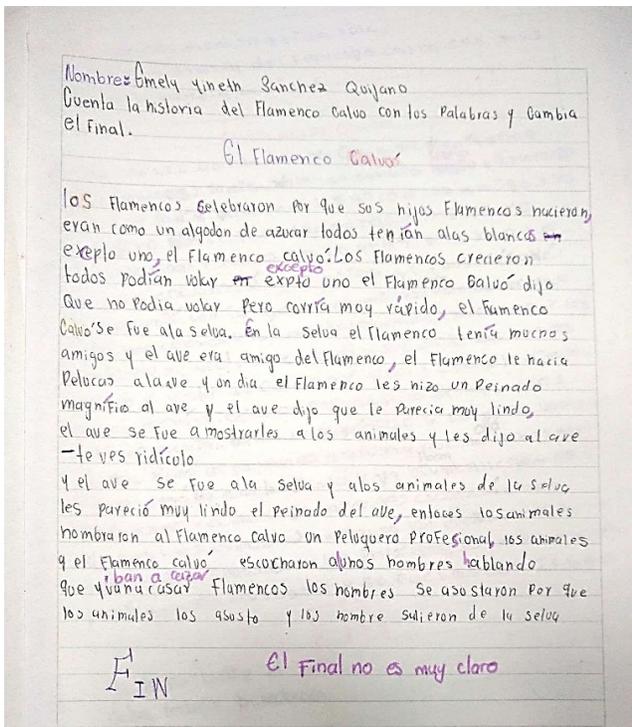


Figura 4. Escritos. Instrumentos de diagnóstico y cierre.

Luego se aplica el instrumento de “las aventuras de Doggy” para que los estudiantes recreen el cuento en el formato cómic, siendo esta actividad similar a la inicial donde se dio un apartado del libro “Don Quijote de la Mancha”. Durante este ejercicio se observó a los estudiantes motivados ya que, al haber trabajado durante 2 meses en la elaboración de cómics, se sienten mejor haciendo este tipo de escritos. Teniendo en cuenta las mayores dificultades que presentaron en la etapa diagnóstica se continúa haciendo una comparación, evidenciando en cuanto a la escritura automática y comprensiva lo que se puede observar en la tabla 2 y tabla 3.

Analizando los resultados después de la comparación de la prueba diagnóstica y de cierre, se ve reflejado el interés de los estudiantes por escribir ideas mucho más claras, la facilidad con la que interpretan y pasan una narración a un formato de diálogos, apropiándose de este tipo de narraciones. Contrastando esta idea con Paz (2011) quien indica que en las aulas es posible favorecer la lectura de cómics y analizar su lenguaje (descubriendo sus inmensas posibilidades expresivas), esta etapa 4 ha sido consecuentemente sesión a sesión entre estudiantes y docente porque se han perfeccionado los procesos de redacción, insistiendo en que “lo que yo escriba va a ser leído por otros”. Esto se hace evidente en los escritos diagnósticos y de cierre (ver Figura 5).

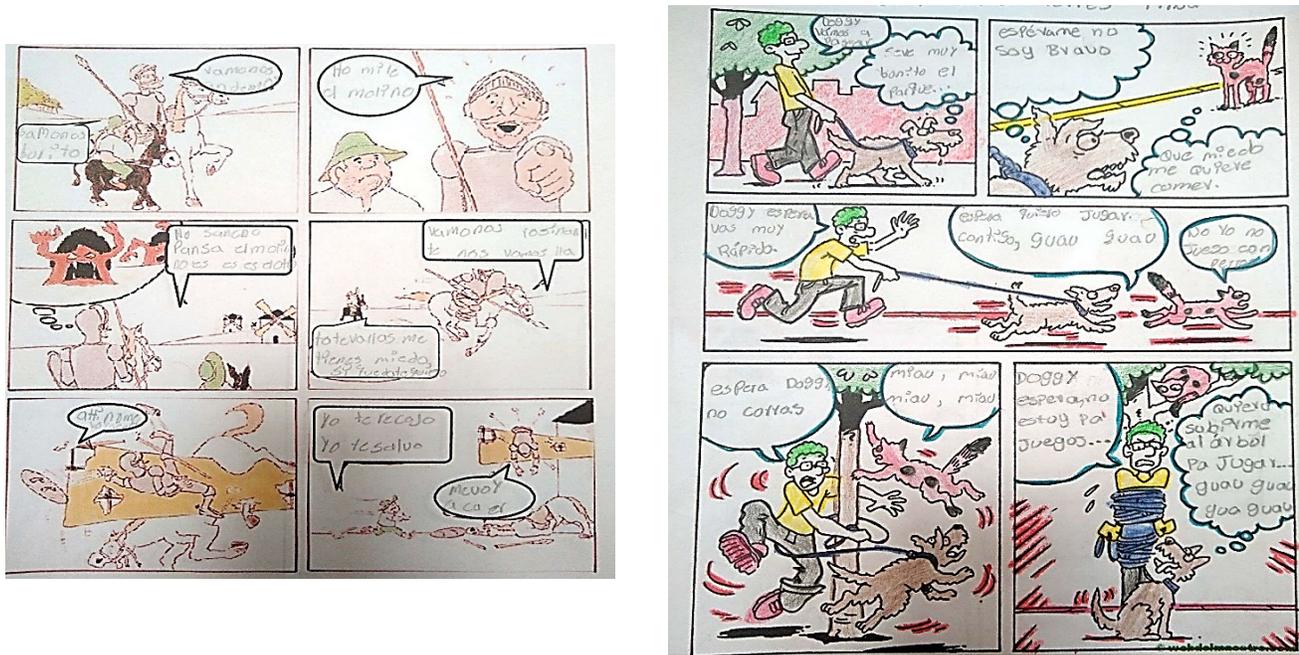


Figura 5. Cómic instrumento diagnóstico y cierre.

Tabla 1. Resultados y comparación prueba de escritura.

Ítem	Diagnóstico			Prueba de salida		
	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca
Utiliza comas y puntos para separar ideas y dar cohesión.	4	15	11	14	12	4
Producción de oraciones elaboradas.	3	9	18	19	9	2
Realiza historias novedosas y originales.	3	9	18	21	8	1
Ortografía y tildación en palabras.	2	20	8	5	23	2

*Nota:* Comparación instrumento diagnóstico y cierre.  
*Fuente:* Elaboración propia.

Tabla 2. Resultados y comparación escritura automática con el cómic.

Ítem	Diagnóstico			Prueba de salida		
	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca
Utiliza diferentes signos de puntuación para dar coherencia a una historia	3	11	16	16	10	2
Utiliza onomatopeya, signos y convenciones para dar más sentido al cómic.	3	8	19	16	8	6

*Nota:* Comparación escritura automática. Diagnóstico y cierre.  
*Fuente:* Elaboración propia.

Tabla 3. Resultados y comparación escritura comprensiva con el cómic.

Ítem	Diagnóstico			Prueba de salida		
	Siempre	A veces	Nunca	Siempre	A veces	Nunca
Interpreta el texto y es capaz de plasmarlo en otro formato, manteniendo la idea.	6	12	12	26	3	1
Presenta buena redacción, construyendo una escritura de calidad.	5	12	13	21	8	1

*Nota:* Comparación escritura comprensiva. Diagnóstico y cierre.

*Fuente:* Elaboración propia.

## Conclusiones y Recomendaciones

Esta investigación surge de la necesidad de fortalecer los procesos de producción escrita, donde se diseña e implementa una estrategia pedagógica apoyada en el cómic como una herramienta que proporciona posibilidades para la enseñanza, buscando mejorar las habilidades y los procesos en producción escrita. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos se puede concluir que:

58

Después de este recorrido durante cuatro meses, se comprueban diferentes teorías, en primera medida las de Cassany (1995) y Galvis (2004) quienes insisten en que la escritura debe tener una organización y un proceso de reescritura y revisión, lo cual se aplicó con los estudiantes durante la elaboración de su libro álbum. Ellos pudieron identificar sus errores y las correcciones que deben hacer, poco a poco, además Hidalgo (2009) indica que los procesos de aprendizaje de la escritura son más efectivos cuando se logra insertar al niño en un ambiente lleno de estímulos significativos y llamativos para él, en este caso, el uso del cómic como un tipo de narración que por sí sola es llamativa y diferente para los estudiantes, un tipo de texto que los lleva a crear historias propias pues no hay un límite ni un tema impuesto.

Se pudo evidenciar que a partir de las teorías de Ausubel (2002) y Vygotsky (1989) plantean que potenciando las habilidades comunicativas y escritas en la escuela y creando espacios pedagógicos significativos se logra fomentar la producción textual. Así el aula del grado quinto, se convirtió en un espacio de intercambio de saberes y de ideas, pues como se explicó en el análisis de la secuencia, los

estudiantes por sí solos querían combinar sus historias y utilizar los personajes de sus compañeros, haciendo de estos espacios significativos.

Los estudiantes fueron capaces de leer sus propios escritos desarrollando la habilidad de autocorrección, esto se refleja durante la transición de los ocho escritos, evidenciando cada vez menos errores. Con lo cual, hay una correlación con los estudios de psicólogo Salvador (1990) quien da especial importancia a la intervención pedagógica donde se den situaciones y circunstancias para que el alumno desarrolló la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo.

Es importante crear ambientes que despierten la curiosidad y la necesidad de adquirir nuevos conocimientos de manera efectiva, transformando los presaberes en nuevos saberes, partiendo de los intereses del individuo para de esta manera generar un aprendizaje significativo, donde prima la enseñanza y el aprendizaje por gusto y no por imposición.

El cómic en el aula es un recurso útil en el aprendizaje multidisciplinar y significativo en los procesos lingüísticos, logra estimular la creatividad, la atención y la curiosidad de los estudiantes, ayuda a potenciar los procesos de escritura, despertando el interés y el placer por escribir textos que tengan un significado para los estudiantes. Es motivacional porque ellos son leídos y admirados por sus producciones, sin formatos impuestos.

La secuencia didáctica evidenció avances significativos en la producción escrita, los ejercicios de manuscritos fueron mostrando un aprendizaje formal dentro de la escritura, teniendo en cuenta las estructuras trabajadas como la coherencia,

redacción y conciencia ortográfica, consiguiendo desarrollar buenos procesos y dejando en los estudiantes herramientas para seguir escribiendo.

El cómic es un medio que posee muchas posibilidades para el escritor ya que cuenta con un lenguaje oral y gráfico que se complementan para dar al lector un mensaje específico, además es un medio narrativo en el que se pueden contar diferentes tipos de historias sin límites ni formatos, lo que hace de este una herramienta con muchas alternativas a la hora de producir textos, no es necesario ser un escritor profesional para poderlo desarrollar, aquí todos pueden escribir y expresar sus ideas libremente.

### Sugerencias y reflexión

A partir del trabajo realizado de investigación, se permite recomendar que desde el aula de clase es urgente trabajar en los procesos de planificación en la producción escrita ya que es importante brindar al estudiante nuevas estrategias que lo lleven a la apropiación del lenguaje oral y escrito, partiendo desde el borrador y la reescritura haciendo una revisión, corrigiendo las fallas dentro de la producción de textos y de esta manera desarrollar habilidades.

En los contextos escolares encontramos desinterés por parte de los estudiantes hacía la lectura y escritura, como docentes necesitamos nuevas estrategias que posibiliten el desarrollo de conocimientos y habilidades lectoescritoras, buscando herramientas y alternativas que cautiven al estudiante para que logre potenciar dichos procesos.

Es necesario que el docente sea guía en la construcción de un aprendizaje significativo, buscando y aplicando nuevas estrategias, que permitan fortalecer la escritura a través de actividades lúdicas y llamativas que despierten la creatividad y los intereses de los estudiantes para fomentar el gusto por la producción escrita apoyada en la lectura.

Esta investigación respalda la idea de que el cómic es una estrategia pedagógica, que puede incluir la institución educativa dentro del plan curricular, ya que brinda múltiples usos en las clases, este se puede utilizar en diferentes áreas y abordar cualquier contenido, además reúne cualidades que lo

hacen favorable y útil para desarrollar procesos como la capacidad crítica, comprensión lectora, uso del lenguaje escrito para expresar ideas, expresión gráfica, entre otras. Es fundamental la motivación para llevarlo a un aprendizaje por gusto y no por imposición en diferentes ambientes donde se pueda descubrir otras posibilidades de aprendizaje.

### Referencias

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. (G. Sánchez, Trans.) Pardos Iberica.
- Díaz B. Á. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 11-33.
- Bruner, J. S. (1963). *El proceso de la educación*. UTEHA
- Cajiao, F. (2013). *¿Qué significa leer y escribir? In M. d. nacional, Leer para comprender, escribir para transformar* (primera ed.). Río de letras.
- Caldera, R. (2003): *El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela*. Educere.
- Calvet, L.-J. (2001). *Historia de la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cohen, D. (1997). *Como aprenden los niños*. Pfce.
- Correa, J. (2010). *El comic invitado a la biblioteca pública*. Cerlac .
- Curraño, L., & Finol, J. (2013). Semiótica del Cómic: Códigos y Convenciones. *Revista de la Asociación Española de Semiótica - Signa*, (22), 269. Retrieved mayo 4, 2018, from <https://acortar.link/gAqQMQ>
- Díaz, F., & Hernandez, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill. Retrieved mayo 2018
- Eslava, J. (2014, Abril 13). ¿Cómo aprende el cerebro? *Semana*. [www.semana.com/educacion/articulo/como-se-aprende](http://www.semana.com/educacion/articulo/como-se-aprende)
- Feo, R. (2009). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas* (16). <https://repositorio.uam.es/bitstream/>

[handle/10486/5273/33795\\_2010\\_16\\_13.pdf](https://doi.org/10.17227/01234870.20folios77.88)  
(25.06.2018)

- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo veintiuno.
- Ferreiro, Emilia. (1997). Alfabetización. Teoría y práctica. Siglo Veintiuno, S.A.
- Gálvis, A. W. (2004). Escritura: naturaleza y producción. *Folios*, (20), 77.88. <https://doi.org/10.17227/01234870.20folios77.88>
- Hidalgo, C. M. (2009). *La importancia de la lectura en la educación infantil*. Innovación y experiencias.
- López, M. G. (2011). El cómic como recurso didáctico. *Revista Magna*.
- Mockus, A. (1983). *Tecnología educativa y taylorización de la educación*. Universidad Nacional de Colombia.
- Mockus, A. et al. (1995). *Las fronteras de la escuela*. Magisterio.
- Paz, A. F. (2011). *¿Es un libro? ¿Es una película? ¿Es un cómic!*
- Piaget, J. (1968, Mayo 26). *The New York Times*.
- Pozo, J. I. (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ediciones Morata, S.L.
- Rodríguez Palmero, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*.
- Rojas, V. M. (2011). *Metodología de la investigación Diseño y ejecución*. Ediciones de la U.
- Salvador, C. C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento* (primera ed.). Paidós.
- Sampieri, Fernandez, & Baptista. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). McGraw-Hill.
- Vigotsky, L. S. (1989). *Fundamentos de Defectología*, Obras Completas, Tomo V, Ed. Pueblo y Educación.
- Zambrano, P. E. E. (2016). *Inteligencia Editorial Digital (IEDig): modelo estratégico prospectivo para el Sector Editorial Académico* (Doctoral dissertation, Universidad Pontificia de Salamanca). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=56397>





# Evaluación de capacidades de parentalización en adultos: apuestas posibles para contribuir al desarrollo saludable de niños y niñas\*

## Assessing parentalization skills in adults: possible ways to contribute to children's healthy development

Rafael Iván Rodríguez Suárez<sup>1</sup>

**Para citar este artículo:** Rodríguez, S. I. (2022). Evaluación de capacidades de parentalización en adultos: apuestas posibles para contribuir al desarrollo saludable de niños y niñas. *Infancias Imágenes*, 21(1), 61-72 DOI: 10.14483/16579089.16622

### Resumen

Este trabajo de investigación caracterizó las capacidades de parentalización de un grupo de adultos del municipio de Curití (Santander – Colombia). Se trató de un estudio descriptivo transversal desarrollado con 49 adultos (padres, madres y/o cuidadores de estudiantes de básica primaria). El instrumento de recolección de información fue el “Protocolo de evaluación de capacidades de parentalización”, fundamentado en la propuesta teórica de Emilse Bleichmar (2005) y sometido a validación interjueces (método de agregados individuales). Se llevó a cabo el análisis fenomenológico resultando cinco categorías emergentes: cuidados de salud y desarrollo, regulación emocional, apego y vínculo afectivo, formación para la sexualidad, estima y valoración positiva.

Se evidenció que las capacidades predominantes como fortaleza son las referidas al cuidado de la salud y desarrollo, las de menor prevalencia fueron las correspondientes a la formación para la sexualidad, estima y valoración positiva.

**Palabras clave:** Capacidad, padre, madre, desarrollo del niño, relación padres – hijos.

**Recibido:** 26-mayo-2021 / **Aprobado:** 21-junio-2022

### Abstract

This research work characterized the parentalization capacities of a group of adults from the municipality of Curití (Santander – Colombia). It was a cross – sectional descriptive study developed with 49 adults (fathers, mothers and / or caregivers of elementary school students). The information collection instrument was the “Protocol for the Evaluation of Parenting Capacities”, based on the theoretical proposal of Emilse Bleichmar (2005) and subjected to inter – judge validation (individual aggregate method). The phenomenological analysis was carried out, resulting in five emerging categories: 1) Health care and development; 2) Emotional regulation; 3) Attachment and affective bond; 4) Training for sexuality and 5) Esteem and positive assessment. It was evidenced that the predominant abilities as strengths are those related to health care and development and those with the lowest prevalence were those corresponding to training for sexuality and esteem and positive assessment.

**Keywords:** Capacity, father, mother, child development, parent – child relationship.

61

\* Se trató de un estudio descriptivo transversal de corte cualitativo. Inició en febrero de 2018 y culminó en diciembre de 2019.

<sup>1</sup> Magíster en Resolución de Conflictos y Mediación Social. Especialista en Intervención Psicosocial. Psicólogo. Docente, Fundación Universitaria de San Gil (Unisangil). [rrodriguez@unisangil.edu.co](mailto:rrodriguez@unisangil.edu.co)

## Contexto introductorio

Cuando se piensa en el concepto de bienestar infantil, a menudo viene la imagen de padres y madres acompañando sanamente el desarrollo integral de sus hijos. Esta imagen, lejos de ser idealizada, corresponde, a una de las condiciones que favorece y cataliza los procesos de desarrollo saludable de los niños y niñas. En definitiva, el ejercicio de la parentalidad se considera en un factor determinante para la constitución del ser humano emergente, ese ser que adviene al mundo inerme, ávido de recibir todo lo necesario para avanzar en las múltiples tareas del desarrollo que se requieren en la ingente tarea de humanizarse. A propósito, y según señalan Barudy y Dantagnan (2010) existen dos tipos de parentalidad: “una parentalidad biológica, referente a la procreación y gestación del niño o niña y una parentalidad social, relacionada con la existencia de capacidades para cuidar, proteger, educar y socializar los hijos” (p. 34). Por todo esto, entender las tareas propias del ser y el hacer de padres, madres y/o cuidadores es una apuesta por generar conocimiento que favorezca la reflexión sobre los procesos de desarrollo infantil, vistos más allá de las tareas instrumentales de la crianza.

En palabras de Bleichmar (2005) se tiene una explicación más precisa al plantear el concepto de capacidades de parentalización como: “aquellas modalidades de cuidado y conexión vincular de los padres hacia los hijos, que constituyen sistemas motivacionales que inciden directamente en el desarrollo sano de niños y niñas” (p. 448). Por su parte, Barudy y Dantagnan (2010) exponen que la parentalidad se refiere a “las capacidades prácticas que tienen las madres y los padres para cuidar, proteger y educar a sus hijos, y asegurarles un desarrollo suficientemente sano” (p. 32). En tal sentido, se entiende las capacidades de parentalización como competencias de los adultos puestas en acción en los procesos de cuidado a los niños y niñas. Incluso, se puede decir que estas capacidades explican que las funciones parentales son el elemento nuclear en la constitución del sistema vincular que se funda entre padres e hijos, y con ello se pone de relieve su efecto como determinante del desarrollo infantil saludable. En esa línea, Grassi y Córdova (2010) afirman que “La constitución del psiquismo

en niños y adolescentes está anclada en las funciones parentales. La familia, pensada como una red de relaciones: funciones de contención, sostén y diferenciación” (p. 107). Por lo tanto, en términos más pragmáticos, si fortalecemos estas capacidades se podría incidir de manera favorable en el fortalecimiento de los sistemas de cuidado y crianza de los menores. Este supuesto es, precisamente, el elemento central que justifica el estudio de estas modalidades específicas de configuración vincular en la familia.

Es de considerar ahora, más en detalle, el conjunto de capacidades que se delimitan desde los planteamientos que ofrecen las teorías relacionales. Retomando los aportes de Bleichmar (2005) las capacidades de parentalización pueden especificarse de esta manera: “1) regulación emocional (contención y entonamiento), 2) Cuidados y heteroconservación (salud y crecimiento), 3) Apego o vínculo afectivo (seguridad, confianza y placer de contacto), 4) Sensualidad / sexualidad (placer sensorial y pulsional) y 5) Estima y narcisismo (espejularización)” (pp. 448-449). Sorprende observar que la base que sostiene a estas capacidades no se limita a los cuidados instrumentales, sino que está en la consolidación del sistema vincular que provee a los menores de una base segura para su desarrollo. Confirmando esto último, Fonseca y Quintero (2014) puntualizan que:

La familia es el núcleo donde se satisfacen las necesidades más elementales de las personas como comer, dormir, alimentarse. Pero no solo eso, la familia tendría que ser el lugar donde se prodigan amor, cariño, protección y se prepare a los hijos para la vida adulta, a fin de colaborar con su integración en la sociedad (p. 26).

Se lee, entonces, que se está prefigurando aquí una visión ontológica atravesada por la explicación de los fenómenos humanos como fenómenos de relación. Contrario a entender al ser humano como mónadas aislados, esta propuesta de comprensión de las capacidades de parentalización ubica al ser humano en relación con otros, vinculado a otros, y es la calidad de esta ligazón, la que determina su efecto en quienes intervienen en la relación

(padres e hijos, pareja conyugal, sistema fraterno, entre otros). En este contexto de las teorías relacionales, Sáinz (2017) esboza la idea de que “la base de nuestra identidad viene determinada por la relación humana que se establece desde el inicio de la vida, incluso desde las experiencias intrauterinas. Por tanto, entrar en el psiquismo pasa por estudiar las interacciones relacionales” (p. 13); Zagmutt (2010) afirma en relación con lo dicho hasta aquí:

Para el pequeño humano no hay más mundo que quien lo cuida y por tanto estos eventos clave ocurren en la relación de apego, son aquí que se tornan significativos. Estos sucesos se graban en la mente del niño como escenas cargadas de emotividad inmediata, organizadas en algo así como narraciones en imágenes y son la base de las futuras narraciones en palabras que aparecerán cuando el niño posea lenguaje (p. 87).

La cuestión clave en el desarrollo desde esta visión, es, entonces, el entramado vincular que sostiene al nuevo ser humano asegurando los suministros narcisistas necesarios para la consolidación de sus tareas vitales. Gómez (2013) ofrece una explicación muy conveniente de esta tendencia relacional temprana. “Los seres humanos están innatamente preparados para formar relaciones de apego, es decir, el niño nace con una disposición a apegarse a sus cuidadores. Esta tendencia es considerada como una relación primaria, es decir, derivada de otras necesidades” (p. 74). En un sentido similar afirma Bowlby (2014) que “el rasgo esencial de la vinculación afectiva consiste en que los dos participantes tienden a permanecer en mutua proximidad” (p. 92).

En este punto, es importante advertir que en este texto se presenta un análisis del fundamento teórico precedente aplicado a la comprensión de experiencias reales de ejercicio de la parentalidad. A partir de lo precedente, la investigación aquí descrita buscó responder al interrogante sobre cómo se caracterizan las capacidades de parentalización en adultos del municipio de Curití (Santander - Colombia) y, a partir del diseño e implementación de la metodología de evaluación, generar un aporte en la integración del nuevo conocimiento a las

estrategias implementadas para la atención a la primera infancia, construyendo red de conocimiento desde el ámbito familiar, hasta otros sistemas de socialización secundaria como los son las instituciones de educación primaria en la región del sur de Santander.

Al considerar que el desarrollo temprano es un momento determinante en la consolidación de tareas evolutivas asociadas a la salud mental, es necesario cuestionar imaginarios y prácticas que, dadas las condiciones funcionales de muchas familias, pueden configurar un campo relacional poco seguro para el ser humano en formación. Fenómenos como el maltrato infantil -en sus diversas formas de ocurrencia-, la desintegración normativa, el ausentismo parental, entre muchos otros, encuentran respuesta en el análisis de los entramados vinculares que se gestan en la familia y es, entonces, el concomitamiento y la visibilización de esto, un camino para incidir de manera favorable en la promoción de nuevos modos de relación en los sistemas de cuidado parental.

Así, hablar de capacidades de parentalización es hacer una aproximación al conocimiento de los vínculos primarios y a la posibilidad de optimizar estos recursos para la salud mental de los seres humanos. En cierto sentido, debemos considerar que la realidad circundante nos muestra una amplia variedad de situaciones de cuidado infantil que afectan de manera negativa el desarrollo. Por ejemplo, según el Instituto Colombiano de Medicina Legal y Ciencias Forenses, el año 2017 no fue muy alentador para la población entre 0 y 14 años; en este año se reportaron 4786 casos de violencia interpersonal y 8010 casos de violencia intrafamiliar hacia esta población. Se estimó que el 13.8% de los casos de violencia intrafamiliar son contra niñas, niños y adolescentes. Asimismo, se reportaron 759 casos de muertes violentas a menores entre 0 y 14 años, por motivos de homicidio, suicidio y muerte accidental (asociada en muchos casos a negligencia en el cuidado en el hogar). De esta manera, tenemos correlativamente un escenario en el que el ejercicio negligente (desprovisto de sostén vincular) de la parentalidad se traduce en pobres e insuficientes cuidados dirigidos al desarrollo sano de los menores, y, por el contrario, el ejercicio devoto y cuidadoso

(afianzado por vínculos emocionales estrechos) en las labores de crianza, generan condiciones favorables para el desarrollo integral de los menores.

Se deduce entonces, que el cuidado infantil trasciende los fines pragmáticos y primigenios de la supervivencia y llega a impactar casi la totalidad de las dimensiones funcionales del ser humano en desarrollo. Al punto que, la labor de ejercer como padre, madre o cuidador de un menor, comporta la puesta en acción de múltiples capacidades sustentadas en la calidad de los vínculos afectivos que unen el mundo del infante con el adulto. Se precisa este punto con los aportes de Juul (2015) para quien:

Todo empieza con la familia, o al menos con esa relación personal y determinante para la existencia que es la relación entre padres (o uno de ellos) e hijos. La calidad de estas relaciones y las del niño con otros «cuidadores» fundamentales condiciona esencialmente el bienestar general del niño (p. 11).

64

Ante este panorama teórico, la experiencia investigativa buscó caracterizar las capacidades de parentalización de un grupo de sujetos adultos del municipio de Curití (Santander - Colombia). Como decíamos más arriba, la comprensión de estas capacidades de acuerdo con el modelo citado (Bleichmar, 2005) se constituye en una apuesta que posibilita el diseño e implementación de estrategias psicosociales encaminadas hacia el fortalecimiento de unas modalidades parentales saludables, seguras y efectivas para apuntalar el desarrollo integral de los menores.

Un análisis sistemático del problema abordado, permite entrever un marcado interés por comprender las particulares circunstancias que determinan el desarrollo infantil y el campo de relaciones que en estas etapas tempranas modulan la evolución humana. Como lo señala Lebovici y Weil-Halpern (2006) “el bebé nace, en efecto, totalmente dependiente de los cuidados maternos, con los cuales forma una unidad indisoluble. Omnipotente, puesto que no se distingue de su madre, cuya vigilancia le asegura cuidados perfectos” (p. 12). De manera paralela a lo anterior, existen múltiples estudios que han tomado como objeto central estas relaciones

tempranas entre adultos e infantes y, en ese sentido, son coordinadas que han ayudado a dar forma a la experiencia aquí descrita.

Por cierto, resulta de gran importancia destacar los trabajos centrados en analizar las funciones de cuidado que se les brindan a los menores y los procesos de desarrollo saludable: Planalp et al. (2019), Hornor, G. (2019) y Lo et al. (2019). Los hallazgos de estas investigaciones concuerdan en establecer la concordancia entre relaciones vinculares y el bienestar integral de los niños y niñas. Estas visiones se complementan con los trabajos que se articulan desde las teorías del apego y que reiteran la correspondencia entre patrones de apego seguro y desarrollo de habilidades socioemocionales en los menores: Morais et al. (2019); Shafi et al. (2019); Martin et al. (2019); y Licon et al. (2017). Junto a estos antecedentes, se puede también mencionar propuestas como la de Muñoz et al. (2015) que se adentra en campos de novedad teórica como lo es el estudio del riesgo relacional en la temprana infancia.

### Sinopsis metodológica

El propósito de esta sección es dar a conocer las principales orientaciones metodológicas que se tuvieron en cuenta para el desarrollo del proyecto de investigación. Como se verá, más allá de ser prescripciones inflexibles, se trata de un método caracterizado por la intención superior de aproximarnos al conocimiento de un fenómeno de la realidad desde la perspectiva, las narraciones y la experiencia de los participantes. Y en ese sentido, se trató de un estudio de tipo descriptivo - transversal. El estudio descriptivo, lo definen Hernández et al. (2014) como:

Aquel que busca indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. El procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, [...] y proporcionar su descripción (p. 155).

Es transversal porque “se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único” (Liu, 2008 y

Tucker, 2004, como se citó en Hernández et al. 2014, p. 154). Se trata, entonces, de un estudio no experimental que, como explica Hernández (2014) “se centra en observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para analizarlos” (p. 152).

De acuerdo con lo señalado precedentemente, la población participante estuvo conformada por 49 adultos (padres, madres y / o cuidadores de estudiantes de grado primero, segundo y tercero de primaria) beneficiarios de los servicios de una institución de educación básica del municipio de Curití (Santander – Colombia). La selección se dio por censo poblacional (N < 50). Vale la pena destacar que se trata adultos cuidadores de menores en edades que oscilan entre los 5 y 8 años de edad. Se estuvo así, en presencia de un grupo de adultos pertenecientes a una comunidad local del sur del departamento de Santander, región caracterizada por un sustrato cultural con diferencias estereotipadas entre hombres y mujeres, en donde, con frecuencia, se valida la violencia como modalidad instrumental para el logro de objetivos personales, colectivos y por extensión; se inhiben expresiones abiertas de afecto y cercanía física y emocional entre padres e hijos.

Cabe también mencionar que, como instrumento de recolección de información se utilizó el

Protocolo de Evaluación de Capacidades de Parentalización. Este instrumento corresponde a un modelo de entrevista semiestructurada compuesta por 25 preguntas y sometida a validación interjueces (método de agregados individuales). La entrevista está conformada por cinco dimensiones descriptivas que agrupan las capacidades de parentalización, siendo, en su orden las siguientes: regulación emocional, cuidados de salud y desarrollo, apego y vínculo afectivo, formación para la sexualidad y estima y valoración positiva. A partir del análisis de estas dimensiones se desarrolló el proceso exegético y se orientó el análisis posterior de resultados (metodología de análisis de contenido). En resumen, la Figura 1 expone la ruta del proceso metodológico que orientó el desarrollo del proyecto.

El procedimiento de investigación desarrollado en tres fases centrales. La primera fase inicial – exploratoria, permitió lograr un sólido reconocimiento teórico y contextual respecto al objeto de estudio, y de ahí, se realizó el diseño de la estrategia de evaluación de capacidades de parentalización (Diseño y validación del Protocolo de Evaluación). Posterior a esto, la fase de diseño e implementación metodológica se enmarcó en un ejercicio participativo con la población vinculada al estudio. Fue en este escenario sociopráxico en

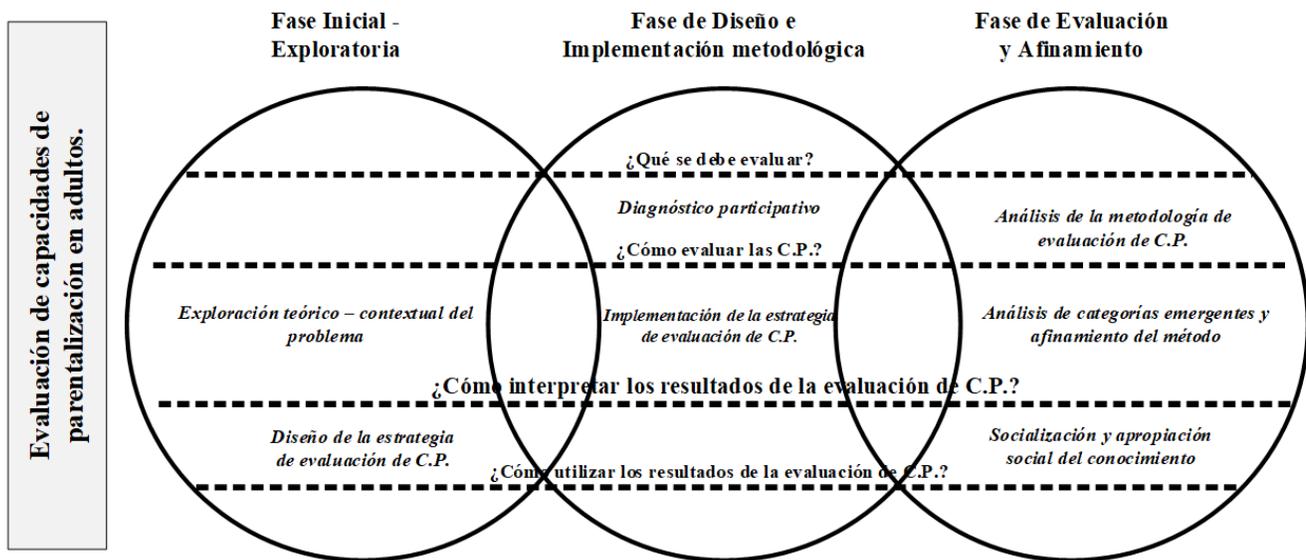


Figura 1. Procedimiento de investigación.

Fuente: Elaboración propia.

donde se llevó a cabo la recogida de información. Y, finalmente, la fase de evaluación y afinamiento permitió realizar la reducción de datos cualitativos y el análisis de categorías emergentes, evaluar el desempeño de la estrategia de evaluación de capacidades de parentalización e implementar una estrategia de apropiación social del conocimiento que, para el caso de este estudio, se trató de una estrategia psicoeducativa denominada: “La familia: una base segura”.

A primera vista, podría parecer este un procedimiento lineal, sin embargo, se trata de una secuencia de movimientos dialécticos que se dinamizan en su avance. Por esto la totalidad del proceso está transversalmente atravesada por cuatro preguntas orientadoras respecto a las capacidades de parentalización: ¿Qué se debe evaluar?, ¿cómo se pueden evaluar?, ¿cómo interpretar los resultados?, y ¿cómo utilizar estos resultados? Ahora, podemos apreciar mejor la lógica general del procedimiento de investigación, teniendo claro que se trata de un recorrido fenomenológico que se asegura de construir conocimientos pertinentes para la realidad circundante. Estas coordenadas metodológicas se representan con mayor claridad en la Figura 2.

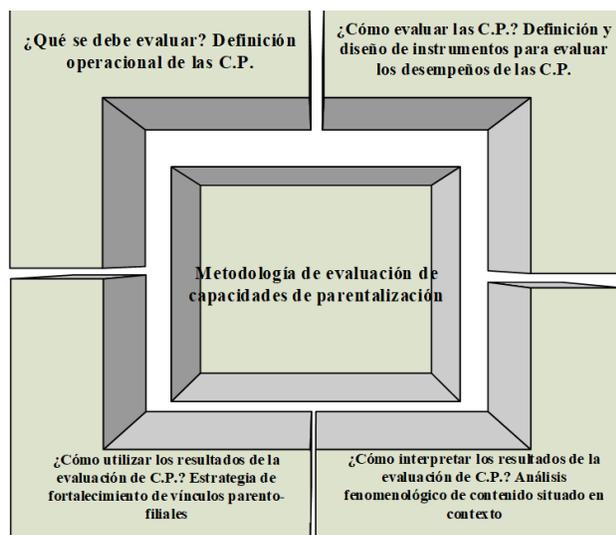


Figura 2. Coordenadas metodológicas de investigación.

Fuente: Elaboración propia.

Un último elemento significativo en esta sinopsis metodológica es el compromiso con la observancia de las consideraciones éticas y normativas que orientan la investigación con seres humanos,

entre ellas: Resolución 008430 del 4 de octubre de 1993, Ley 1090 del año 2006, Informe Belmont (1979) sobre principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación.

### Panorama general de resultados

Antes de introducirse de lleno en la revisión de los hallazgos más significativos de este estudio, es importante volver a transitar por elementos sustanciales del problema de investigación. En concreto, se ven unos resultados que dan cuenta de las capacidades de parentalización predominantes en un grupo de adultos que ejercen su función como padres, madres y / o cuidadores que han dado a conocer su experiencia particular en el acompañamiento al desarrollo y crianza de los menores que están a su cargo. El interés principal es lograr una visión general respecto al comportamiento de estas capacidades en los participantes y las relaciones que se gestan entre estas y los procesos de desarrollo infantil. En ese escenario, fue posible llegar a determinar un conjunto de categorías emergentes de análisis que reflejan las capacidades de parentalización predominantes (Macro categorías) y las manifestaciones específicas de cada una de ellas (categorías de primer orden). Desde esta perspectiva, la Figura 3 muestra el consolidado de resultados logrados con el análisis fenomenológico.

Desde estas coordenadas interpretativas se puede observar que la capacidad de parentalización predominante en el grupo participante es la referida a cuidados de salud y desarrollo. Operativamente esta capacidad se traduce en modalidades de cuidado parental que buscan garantizar la supervivencia de los hijos, así como anticiparse a sus necesidades y detectar estados de enfermedad física o psicológica. En definitiva, podemos decir que este conjunto de capacidades está asociado a labores de cuidado instrumental que responden a las necesidades humanas básicas. Esquemáticamente, el proceso de crianza se considera exitoso con el hecho de que la cría humana se mantenga viva y saludable.

Lo segundo que debemos advertir es la concurrencia de capacidades de regulación emocional. Una forma en que podemos concebir este conjunto

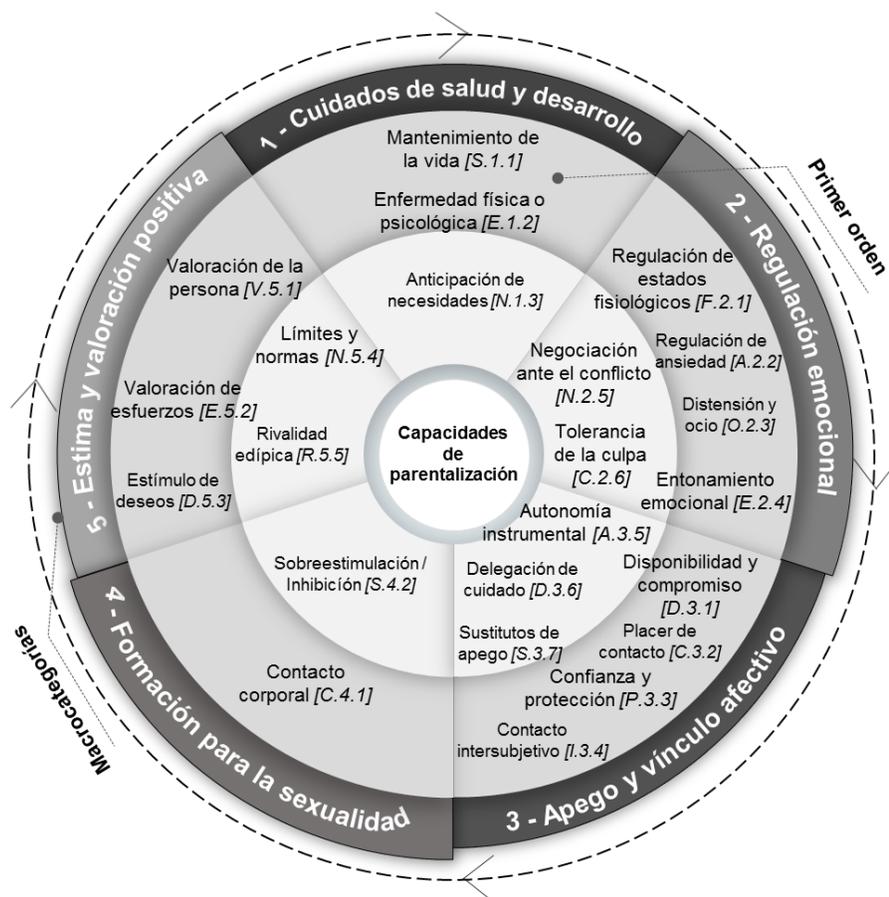


Figura 3. Mapa categorial de resultados.

Fuente: Eboración propia.

de capacidades es entenderlas como aquellas modalidades de acción que los adultos asumen para acompañar a los menores a gestionar sus estados emocionales de manera positiva. Podemos trazar la estructura de este segundo grupo de capacidades con marcadores de cuidado tales como la regulación de estados fisiológicos, regulación de la ansiedad, distensión y ocio, entonamiento emocional, negociación ante el conflicto y tolerancia a la culpa. Para expresarlo de la manera más simple posible, estas capacidades se centran en cuidar cómo se siente el infante en relación con su realidad externa.

Antes de ahondar en los resultados expuestos, debemos detenernos a observar que los dos conjuntos principales de capacidades evidenciadas en el grupo de participantes, son aquellas que buscan garantizar el cuidado de la salud física y del bienestar emocional del menor. Para ser más precisos, se observa que el grupo de padres, madres y cuidadores

participantes son personas capaces de cuidar la salud física de sus hijos, y, a su vez, se interesan por salvaguardar en ellos su bienestar emocional.

Sin embargo, en adelante se observó una decreciente prevalencia de las demás capacidades parentales. En efecto, el tercer conjunto de capacidades expuesto en las modalidades de cuidado parental es aquel que busca preservar el apego y el vínculo afectivo entre el menor y sus padres o cuidadores. A los fines de esclarecer las manifestaciones de esta capacidad, se coligieron como categorías emergentes la disponibilidad y compromiso el placer de contacto, la confianza, protección, el contacto intersubjetivo, la autonomía instrumental, la delegación de cuidado y la tolerancia a figuras sustitutas de apego. Resulta evidente que estas capacidades trascienden las labores instrumentales de cuidado de los adultos hacia sus hijos, y se inscriben en un registro que va más allá, aquel que se configura en el campo emocional de los padres y que toma la forma de vínculo afectivo. La comprensión del

vínculo cobra aquí un valor superlativo, en tanto hace evidente el ejercicio de la parentalidad como algo que va más allá de las labores de crianza para el mantenimiento de la supervivencia de la cría.

De esta forma, se acerca notoriamente al grupo de capacidades de parentalización que mostró menor presencia en los participantes vinculados al estudio. Se habla de las capacidades de formación para la sexualidad, de estima y valoración positiva. Una descripción más amplia de la capacidad de formación para la sexualidad se logra al sopesar las categorías emergentes que de allí se derivan, es decir contacto corporal y sobre estimulación -inhibición. Precisamente lo que caracteriza a esta capacidad es el ejercicio activo de los adultos en el acompañamiento del proceso de desarrollo psico-sexual de los menores, logrando con ello la puesta en marcha de acciones de autocuidado físico, comprensión de respuestas fisiológicas asociadas al contacto corporal y a los demás elementos que conforman la dimensión sexual del ser humano.

68 Llegado este punto, se tiene que la capacidad de parentalización menos prevalente en la experiencia de los participantes es la referente a la estima y la valoración positiva. Se puede apreciar que en el sentido profundo de esta capacidad, lo que subyace es el efecto de los suministros narcisistas para el desarrollo de la personalidad del ser humano. Al analizar esta capacidad traducida en sus indicadores funcionales se refiere a: valoración de la persona, valoración de los esfuerzos, estímulo de deseos, normas, límites y rivalidad edípica. A modo de síntesis, esta capacidad asegura un proceso temprano de reconocimiento de potenciales favorables del menor y, sobre todo, la expresión abierta y directa de esas valoraciones positivas que de parte del adulto se tienen sobre el menor. Se habla de padres capaces de admirar a sus hijos, capaces de estimular la naturaleza subjetiva de sus deseos y a su vez, orientar el desarrollo desde parámetros normativos correspondientes con el marco cultural y la dinámica particular del grupo familiar.

En esta visión global lo que se presenta es un grupo de padres, madres y cuidadores que muestran capacidades fortalecidas y actuantes en las tareas propias del cuidado físico de los menores, tareas asociadas al mantenimiento de la vida y a la

preservación de la integridad de los niños y niñas que están a su cuidado. Sin embargo, se hace cada vez menos frecuente el ejercicio de capacidades que tocan el terreno del afianzamiento de vínculos afectivos entre los adultos y los menores. Asimismo, la función de formación para la sexualidad es una de las capacidades que escasamente se manifestó. Finalmente, la capacidad que con menor frecuencia fue identificada corresponde a la tarea del adulto frente al fortalecimiento de la estima de los menores y la valoración positiva de sus realizaciones, esfuerzos y resultados en las diferentes tareas del desarrollo. Estos hallazgos serán discernidos en el apartado siguiente, a la luz de las formulaciones teóricas y contextuales que han enmarcado a este estudio.

## Discusión y conclusiones

A fin de comprender la naturaleza profunda de los resultados previamente esbozados, se amplían algunos elementos que explican las particularidades de las capacidades de parentalización. En primer lugar y a la luz de la afirmación de Talarn, Sáinz y Rigat (2014) estamos tratando aquí un fenómeno eminentemente relacional y “lo relacional corresponde al historial de vinculaciones humanas significativas que toda persona atesora en su biografía” (p. 15). Más específicamente, estas capacidades se gestan y ponen en acción en el plano de las relaciones suscritas entre los adultos cuidadores y los infantes objeto de cuidado y protección.

En general –y como ya se ha señalado– las capacidades de parentalización no se limitan a la subsistencia biológica, sino que trascienden a otras dimensiones de la experiencia humana, dimensiones más cercanas al campo de las necesidades afectivas y emocionales del infante. Por lo tanto, frente al hecho de que el grupo participante en este estudio evidenció un despliegue superior de las capacidades de cuidado de la salud y desarrollo, esto responde a una de las dimensiones necesarias para el mantenimiento de la vida, sin embargo, es claro también, que estas capacidades no se agotan con esta tarea de cuidado biológico, sino que deberá trascender a planos experienciales diferentes que, a su vez, requieren del concurso

de otras capacidades por parte de los adultos que ejercen la función parental. En cuanto a esto, vale la pena citar a Laing (2014) cuando explica que:

Al llegar al nacimiento físico y a la vida biológica sucede que el niño se torna existencialmente nacido, en cuanto real y vivo. Por lo común, esta transformación se da por sabida y nos proporciona la certidumbre de la que dependen todas las demás certezas. Es decir, no sólo los adultos ven que los niños son entidades reales biológicamente visibles, sino que ellos se experimentan a sí mismos como personas enteras, que son reales y están vivos, y, conjuntamente, experimentan a otros seres humanos como reales y vivos (p. 38).

La cuestión es que, desde esta óptica, un niño no se reduce a una entidad biológica. Se reconoce la importancia de esta dimensión como una parte integral del desarrollo, pero no se agota aquí la totalidad de los procesos de desarrollo infantil. Ahora bien, lo que se evidenció con esta capacidad parental, conviene que sea leído a la luz de lo que se plantea en estudios como los de Reisz et al. (2019):

Los estilos de apego de los padres antes del nacimiento de su primer hijo pueden predecir las modalidades de alimentación y cuidado que tendrán con sus hijos. La alimentación es una tarea básica de cuidado temprano y existe evidencia de que esta está influenciada por el tipo de apego de los adultos que asumen como padre o madre (p. 48).

En la misma línea, conviene destacar que la capacidad de regulación emocional cumple una importante función en la preservación del equilibrio psicológico del infante en desarrollo. En específico, Icart y Freixas (2013) mencionan que “el ser humano nace incompleto. La maduración de muchas funciones y estructuras, entre ellas el sistema nervioso central, tiene lugar fuera del vientre de la madre, en lo que muchos pediatras llamaron «la matriz externa» (p. 23). También puede identificarse aquí el papel preponderante de la madre en el establecimiento y mantenimiento de este vínculo que actúa como motor del desarrollo. Leiberman y

Bleichmar (2013) explican esto desde un contexto teórico en estos términos:

Winnicott tiene una teoría del desarrollo temprano donde el bebé requiere una madre «suficientemente buena» —la define como la madre promedio—, capaz de proporcionarle las condiciones de cuidado físico y emocional mínimos, que permitan al infante evolucionar desde un estado inicial de indiferenciación hacia una diferenciación e integración que le proporcionen identidad y coherencia interna (p. 57).

Estas reconstrucciones teóricas, se van alejando cada vez más a las posturas reduccionistas de la función parental, posturas que marcan las fronteras del cuidado en la supervivencia biológica. Este hecho, les da un sentido particular a los hallazgos obtenidos en este estudio, en donde, no predominan, por ejemplo, la capacidad de los adultos para establecer vínculos afectivos seguros con los menores. En un análisis pormenorizado de la lógica funcional del entramado vincular, vemos que hay operaciones fundamentales como el contacto intersubjetivo y la disponibilidad de los padres para estimular la autonomía y la confianza. Dice Berenstein (2012), al respecto, que “la mejor manera de describir objetos interaccionales consiste en verlos no como individuos, sino como personas que se comunican con otras personas” (p. 45). Se trata, por tanto, de que estas capacidades les dan forma a nuevos modelos de ejercicio de la parentalidad y, en general, de la reconfiguración de las estructuras familiares. En este punto, Roudinesco (2019) señala, de un modo muy preciso que “hay familia porque la historia de las transformaciones del orden familiar no es otra cosa que su perpetuación” (p. 149).

Sucede, sin embargo, que estas mutaciones de los roles tradicionales son leídas por muchos como “crisis” o más categórico aún como el “fracaso” de la institución familiar. Es claro que en la actualidad hombres y mujeres asumen funciones parentales menos estereotipadas. La administración del poder y el ejercicio de la autoridad, son, por ejemplo, elementos cuestionados a estos modelos contemporáneos de familia. Luteran y Stavchansky (2014) lo describe así:

A la sumisión de otra época, los niños de nuestro tiempo ofertan un modo de poner en cuestión los semblantes que difícilmente podríamos confundir con la rebeldía. En este sentido, consideramos que sería vano hablar de una “crisis” de la autoridad en nuestro tiempo. En todo caso, la autoridad ha variado su modo de ejercicio. Hoy en día, los niños ya no aceptan que se les digan las cosas “porque sí” (o “porque no”), sino que apuntan -más que nunca- al deseo en que se sostiene la palabra del adulto. Ya no alcanzan las funciones anónimas de la autoridad (padre, madre, profesor, etc.) sino que es preciso su fundamentación en una palabra auténtica (pp. 75-76).

Estas afirmaciones críticas son reveladoras de que las capacidades de parentalización se ponen en acción al compás de las mismas transiciones históricas, sociales y culturales. Y en el caso particular de este estudio, se observa aún un arraigo evidente entre los patrones culturales y el ejercicio de la función paterna y materna. Se habla de patrones culturales marcados por el androcentrismo, el patriarcado, la legitimación de la violencia como medio para el logro de objetivos y la atribución negativa hacia las manifestaciones abiertas de afecto y contacto en las interacciones humanas. Todas estas características llevan a concluir también, que las capacidades parentales están determinadas por las tramas históricas y culturales de los padres y la apuesta por generar cambios en las labores de estímulo al desarrollo infantil, parte de propiciar la resignificación de esos elementos constitutivos de la subjetividad de los adultos. Tales observaciones son consistentes con los aportes de Levin (2000) para quien:

El funcionamiento parental se reubica en relación con el hijo, y con sus propios padres (funcionamiento escénico de los abuelos), que en presencia o en ausencia, retrotrae el interjuego parental a su propia experiencia infantil, pues el hijo actualiza su propio acto de nacimiento en una dimensión generacional que se encadena retroactivamente en el linaje familiar. El niño es como un espejo, donde el adulto vuelve a encontrarse reflejado (p. 54).

A partir de lo anterior se afirma que la comprensión de las capacidades de parentalización, lejos de ser un fenómeno simple se constituye en un complejo de interacciones en el que convergen aspectos psicológicos, históricos y culturales de los padres y/o cuidadores y los hijos. Esto, a su vez, pone de relieve la importancia determinante de la infancia como el tiempo previsto para estructurar la base de las modalidades de funcionamiento psicológico de los seres humanos. Entonces, y en términos de Talarn, Sáinz y Rigat (2014) “de entre todos los vínculos emocionalmente significativos que un ser humano puede establecer a lo largo de su vida, los más cardinales de cara a su salud o patología mental son los de la infancia” (p. 15). Teniendo en cuenta esta consideración, el ejercicio saludable de la parentalidad contribuye a propiciar unas condiciones más favorables para el desarrollo integral del infante. Es por esto que, con este trabajo, se invita a pensar en la importancia de promover espacios de formación para padres, espacios que hagan posible dimensionar la tarea que asumen con sus hijos más allá de la supervivencia física, sino trascendiendo al campo vincular, afectivo y relacional. El hecho de que las capacidades de estima y valoración positiva sean las más débiles en el grupo participante, es un indicador que traza una ruta de acción con esos padres y esos hijos. Siguiendo a Hirigoyen (2013) se entiende que uno de los síntomas contemporáneos que acusan quejas frecuentes en los adolescentes es el sentimiento de soledad, dice la autora acerca de este sentimiento, que “procede de una falta de vínculo, de la impresión de no comunicarse con el entorno, de encontrarse solo en el mundo. Está relacionado con una necesidad de la presencia del otro y con la frustración de no estar acompañado” (p. 10). La reflexión y la acción sobre estas funciones tempranas es una apuesta por contribuir a la salud mental y al bienestar integral de los seres humanos en formación.

Posiblemente, la mejor forma de justipreciar la importancia de estas capacidades es reconociendo su efecto de marca en el ser humano. Esto, asimismo, justifica la importancia de diseñar e implementar estrategias de fortalecimiento de capacidades de parentalización. Las palabras de Orange (2013) coinciden con la tesis antes planteada, a saber:

Como resultado del éxito en los cuidados maternos, en el infante se construye una continuidad del ser que es la base de la fuerza del ego; mientras que el resultado de cada falla del cuidado maternal es que la continuidad del ser se ve interrumpida por reacciones a las consecuencias de esa falla, con el resultante debilitamiento del ego (p. 127).

Pero, hay que reiterarlo como Nicoló (2014) lo hace: “la parentalidad es un proceso complejo que se adquiere gracias a un lento trabajo de elaboración de cada uno de los padres y de la pareja” (p. 163). Es ahí en donde radica la visión prospectiva de este estudio, pensando en que las posibilidades de intervención con padres, madres y/o cuidadores es un escenario que potencialmente puede favorecer el desarrollo de los menores y reconfigurar modalidades tradicionales en los estilos parentales.

Al observar lo expuesto hasta aquí, se entrevé que el repertorio de capacidades de padres, madres y/o cuidadores son fundantes del ser humano emergente en el proceso de desarrollo. Así, la familia se constituye en un recurso que puede favorecer el desarrollo infantil en sus diferentes dimensiones. Más aún, la familia funciona como una plataforma de lanzamiento en donde el ser humano apropia los recursos necesarios para avanzar en el afrontamiento de las tareas vitales que progresivamente deberá asumir.

Apoyados en los elementos analizados hasta aquí, queda por mencionar el reto que significa extrapolar este conocimiento al terreno directo de la formación y afianzamiento de capacidades de parentalización: la tarea es contribuir a la formación de padres, madres y/o cuidadores que contribuyan al desarrollo integral de los menores. Quizás uno de los retos más difíciles sea contrarrestar el influjo cultural que reduce las tareas parentales a la sola preservación de la supervivencia. Sin embargo, existen herramientas para que, asumiendo ese reto se pueda contribuir a la transformación de una realidad que demanda con urgencia el compromiso de las ciencias, con el fin de lograr mejores condiciones para el desarrollo de infancias saludables que, por extensión, reviertan en sociedades más saludables.

## Referencias

- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre: manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Editorial Gedisa.
- Berenstein, I. (2012). *Familia y enfermedad mental*. Paidós Ibérica.
- Bleichmar, E. D. (2005). *Manual de psicoterapia de la relación padres e hijos*. Paidós Ibérica.
- Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Ediciones Morata.
- Fonseca, C. y Quintero, M. (2014). *Género, familia y alternativas sociales*. Plaza y Valdés.
- Gómez, E. (2013). *Trauma relacional temprano: hijos de personas afectadas por traumatización de origen político*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Grassi, A. y Córdova, N. (2010). *Entre niños, adolescentes y funciones parentales: Psicoanálisis e interdisciplina*. Editorial Entreideas.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Hirigoyen, M-F. (2013). *Las nuevas soledades*. Paidós.
- Honor, G. (2019). Attachment Disorders. *Journal of Pediatric Health Care*. 33(5), 612-622.
- Icart, A. y Freixas, J. (2013). *La familia: Comprensión dinámica e intervenciones terapéuticas*. Herder Editorial.
- Instituto Colombiano de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (3 de marzo del 2019). *Boletines estadísticos niñas, niños y adolescentes*. <https://www.medicinalegal.gov.co/cifras-estadisticas/boletines-estadisticos-nna>
- Juul, J. (2015). *Agresión: ¿Un nuevo y peligroso tabú?* Herder Editorial.
- Laing, R. (2014). *El yo dividido. Un estudio sobre la salud y la enfermedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Lebovici, S. y Weil-Halpern, F. (2006). *La psicopatología del bebé*. Siglo XXI Editores.
- Leiberman, C. y Bleichmar, H. (2013). *Sobre el psicoanálisis contemporáneo*. Editorial Paidós.
- Levin, E. (2000). *La función del hijo. Espejos y laberintos de la infancia*. Nueva Visión.
- Licon, J., Rodrigo, M., y Martínez, J. (2017). Modelos parentales en el contexto urbano: Un

- estudio exploratorio. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 19(2), 54-66.
- Lo, C. K., Chan, K. L. y Ip. P. (2019). Insecure Adult Attachment and Child Maltreatment: a meta-analysis. *Trauma, Violence and Abuse*. 20(5), 701-719.
- Luterau, L. y Stavchansky, L. (2014). *Reinventar el psicoanálisis. Introducción a la clínica con niños*. Letra Viva.
- Martin, N., De Lera, E. y Morales, A. (2019). Relación entre apego paterno e infantil, habilidades sociales, monoparentalidad y exclusión social. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. 6(2), 44 – 48.
- Morais, D., Faria, C. y Fernandes, L. (2019). Intergenerational Caregiving: The Role of Attachment and Mental Representation of Caregiving in Filial Anxiety of Middle – Aged Children. *Journal of Intergenerational Relationships*. 17(4), 468 – 487.
- Muñoz, M., Poo, A., Baeza, B. y Luis, B. (2015). Riesgo relacional madre – recién nacido. Un estudio de prevalencia y variables asociadas. *Revista Chilena de Pediatría*. 86(1), 25-31.
- Nicoló, A. (2014). *Psicoanálisis y familia*. Herder Editorial.
- Orange, D. (2013). *El desconocido que sufre. Hermenéutica para la práctica clínica cotidiana*. Cuatro Vientos.
- Planalp, E., O’Neil, M. y Braungart-Rieker, J. (2019). Parent mind – mindedness, sensitivity, and infant affect: Implications for attachment with mothers and fathers. *Infant Behavior and Development*. 57, 101330
- Reisz, S., Aviles, A., Messina, S., Jacobvitz, D. y Hazen, N. (2019). Father’s attachment representations and infant feeding practices. *Appetite*. 142, 104374.
- Roudinesco, E. (2019). *Diccionario amoroso del psicoanálisis*. Debate.
- Sáinz, F. (2017). *Winnicott y la perspectiva relacional en el psicoanálisis*. Herder Editorial.
- Shafi, R., Bieber, E., Shekunov, J., Croarkin, P. y Romanowicz, M. (2019). Evidence Based Dyadic Therapies for 0 – to 5 – Year Old Children with Emotional and Behavioral Difficulties. *Frontiers in Psychiatry*. 10, 667.
- Talarn, A., Sáinz, F., y Rigat, A. (2014). *Relaciones, vivencias y psicopatología. Las bases relacionales del sufrimiento mental excesivo*. Herder.
- Zagmutt, A. (2010). *Vínculos afectivos, mentes conectadas. Estilos de personalidad y crisis desde el nacimiento hasta la edad adulta*. Uqbar Editores.





# Representaciones sociales, infancia y cultura\*

## Social representations, childhood and culture

Shannon Estefannia Casallas Duque<sup>1</sup>

**Para citar este artículo:** Casallas, D. S. (2022). Representaciones sociales, infancia y cultura. *Infancias Imágenes*, 21(1), 73-87 DOI: 10.14483/16579089.16058

**Recibido:** 28-abril-2022 / **Aprobado:** 17-junio-2022

### Resumen

Se presenta el resumen de una investigación, cuyo objetivo fue conocer sobre las representaciones de la infancia en dos películas localizadas en este campo del saber: *El Regreso* (película colombo-venezolana) y *Mustang* (película turca), y que presenta algunos hallazgos relacionados con el tema, a partir de las categorías de género, etnia y clase social. En el marco teórico, las representaciones sociales se definieron y caracterizaron a partir de Moscovici (1984), Jodelet (1986) y Chartier (1992). La categoría de infancia se aborda desde la autora Iskra Pavés Soto (2012), y la categoría de cultura se aborda desde los postulados de Freud (1930) y Greetz (1973). El estudio asume como referentes metodológicos la investigación cualitativa interpretativa y el enfoque etnográfico. Como hallazgos y conclusiones generales se puede decir que las representaciones de infancia en el cine tienen la capacidad de presentar e informar sobre la condición de los niños y niñas en sus contextos de crianza y su papel en el grupo social específico.

**Palabras clave:** Representaciones sociales, Infancia, Cultura, Cine.

### Abstract

A summary of an investigation is presented whose objective was to learn more about the representations of childhood, in two movies located in this field of knowledge: *El Regreso* (Colombian-Venezuelan movie) and *Mustang* (Turkish movie), that presents some visualizations related to the theme, from the categories of gender, ethnicity and social class. In the theoretical framework, social representations were defined and characterized from Moscovici (1984), Jodelet (1986) and Chartier (1992). The category of childhood is approached from the author Iskra Pavés Soto (2012), and the category of culture is approached from the postulates of Freud (1930) and Greetz (1973). The study assumes as methodological references the interpretative qualitative research and the ethnographic approach. As evidence and general conclusions, it can be said that the representations of childhood in current movies have the capacity to present and inform about the condition of children in their upbringing contexts and their role in the specific social group.

**Keywords:** Social representations, Childhood, Culture, Movies.

73

\* Este artículo es resultado de una investigación previa para optar el título de Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. La investigación inició en 2016 y finalizó en 2017.

<sup>1</sup> Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Maestrante en Comunicación Educación. Línea de Cultura Política. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Información de contacto: [parís\\_606@hotmail.com](mailto:parís_606@hotmail.com)

## Introducción

Desde su creación, el cine, como medio de entretenimiento, reproducción de mensajes, cuestionamiento, lucha y creación, ha tenido a favor y en contra las realidades sociales que tienen lugar y que la población adopta o rechaza. El cine por su narración, utilización de imágenes y diálogos, tiene el poder de representar aquello que existe en la sociedad, y dependiendo de la intención del autor, se pueden encontrar en el discurso mensajes a favor o en contra de algún fenómeno social, realidad, situación o problemática que atañe a los colectivos humanos.

En la actualidad, el cine se ha transformado para ser, en la mayoría de los casos, una simple forma de distracción, pero no debemos olvidar que, aun siendo un pasatiempo, lleva consigo una carga ideológica que irrumpe a través de barreras sociales y del pensamiento para dar un mensaje al observador. No obstante, el observador no es un sujeto pasivo, al contrario, es un sujeto activo que da un significado a lo que ve dependiendo de su propia experiencia. Es por esto que el cine tiene un sinfín de interpretaciones, aunque estas estén guiadas en un primer momento por las representaciones de la realidad que en él se encuentran y que devienen de quien produce el cine.

Si bien hay cine enfocado para niños y niñas (mercado que pertenece a *Disney*, *Pixar*, *DreamWorks* y *Warner Bros*) en donde encontramos historias de héroes y villanos que buscan educar al público infantil en los valores familiares y sociales de tradición, encontramos también en este tipo de cine reproducciones de estereotipos de género, clase social, lugar de procedencia y demás formas que sirven a la categorización de los sujetos. Dichas categorizaciones son socialmente aceptadas y configuran una manera de pensar la infancia, además son un medio para que los niños y las niñas entiendan su lugar, su rol en la sociedad y construyan también sus propias significaciones y representaciones desde las cuales actúan y construyen su mundo.

Ahora bien, aunque se espera que los observadores comprendan que la historia presentada en una película no debe ser entendida como la verdad absoluta, este punto de discernimiento no siempre

se alcanza entre la población, perpetuando de esta forma todo tipo de representaciones de infancia que muestran a los niños y niñas en preceptos limitados desde su género, con comportamientos pasivos y activos, recatados y violentos; desde la etnia y las tradiciones que deben seguir como miembros de una comunidad que comparte formas de pensamientos y comportamiento, y desde la clase social.

Asimismo, las representaciones sociales son diversas y dependen del momento histórico y geográfico en el que se ambienta la historia. Empero, dichas representaciones pueden ser vistas como fieles a la realidad o una simple alegoría cargada de ficción. Para bien o para mal, dichos mensajes se presentan para quedar en la psiquis del colectivo causando malestar para aquellos que están siendo representados, en este caso, los niños y las niñas, ya que son ellos los que son sometidos eventualmente a las ideas que se presentan de ellos, y sobre las cuales se construye el ideal de lo que el infante debe o no debe ser, la forma en las cuales puede o no puede actuar, el futuro que puede o no tener.

El cine es por lo tanto una herramienta de transmisión visual y discursiva, cargado de representaciones y de sentidos que configuran formas de conocimiento en torno a la infancia, por lo que su mensaje es de especial interés y debe ser analizado desde diferentes perspectivas; considerando así el posible impacto en la población a la cual va dirigido y las facultades que se le otorgan para reproducir un mensaje particular, continuamente durante generaciones, presentando ideas y fomentando comportamientos categóricos no solo en el presente sino en el futuro.

En consideración a este escenario problematizador presentado, donde se entiende que el cine es un instrumento para la reproducción, continuidad y/o quiebre de imaginarios y representaciones de situaciones y sujetos particulares, surge la pregunta problema de esta investigación: ¿Cuáles son las representaciones de infancia en el cine actual?

Con el propósito de analizar cuáles son las representaciones de infancia en el cine se proponen tres categorías: género, etnia y clase social, las cuales tienen la capacidad de dar una idea de lo que se dice y se muestra sobre la infancia en el cine. De igual forma y debido a la naturaleza comparativa

de la investigación donde se generará una reflexión desde las tres categorías anteriormente mencionadas, se proponen dos películas para dicho propósito: una película de Medio Oriente: *Mustang* (2015) y otra película de origen Latinoamericano, en este caso, Colombia y Venezuela: *El Regreso* (2013).

Las razones para elegir dos películas de origen opuesto provienen de la cultura en donde se localizan, las prácticas sociales, las creencias religiosas, la organización de la familia y a su vez, la organización social. Todos estos componentes entran en relación directa con la infancia y permiten el análisis y la discusión sobre el tipo de representaciones que se pueden hacer sobre esta.

## Recorrido teórico: representaciones sociales, infancia y cultura

### Sobre las representaciones sociales

El autor Serge Moscovici (1984) define la representación social como un corpus de conocimientos que hacen de lo intangible una realidad tangible dentro de la sociedad. Es decir, aquellas ideas, valores, costumbres que hacen parte de la historia de una comunidad y que han sido construidos y prolongados por sus miembros por medio de comportamientos y formación del conocimiento popular se tornan tangibles, evidenciables y formales por medio de la representación social.

Adicionalmente, para el autor la representación social es un concepto que designa conocimientos específicos, un saber de sentido común cuyos contenidos manifiestan las operaciones de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En consecuencia, las representaciones sociales son sistemas intrincados de significación que hacen parte de los individuos, que a su vez son parte de un grupo social en particular. En este orden de ideas, la representación sirve un propósito dependiendo de la intención de aquellos que realizan la representación en un momento histórico determinado. De allí que cobre sentido para aquellos que la adoptan como parte de su conocimiento popular o sentido común.

Finalmente, Moscovici (1984) pone de manifiesto dos procesos principales que explican cómo lo

social genera la representación y la representación a su vez tiene un impacto en lo social. El primer proceso es la *objetivización*, que el autor caracteriza en la representación materializando conceptos e ideas abstractas, dotándolas de una imagen, una palabra, una posición definida con la que las personas deben sentirse identificados y adoptar. El segundo proceso es el anclaje, explicado por el autor como el proceso en el que la representación es añadida al sistema de creencias y valores de la sociedad para que sus miembros la adopten y reproduzcan en sus acciones, evidenciándola y dándole validez en la comunidad.

Por consiguiente y desde Moscovici (1984), esta investigación entiende la representación social como un corpus de conocimientos generales establecidos por miembros de una comunidad, que permite construir un sentido común que hace parte del individuo durante su vida y, es el individuo quien a su vez, ayuda a prolongar mediante la reproducción de ideas y comportamientos las representaciones sociales, en un proceso integrado que no puede fraccionarse para su entendimiento, y que adquiere significación en un contexto específico.

El segundo autor considerado en la investigación es Denis Jodelet (1986) quien define las representaciones sociales como una forma de conocimiento social con contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que juegan un papel significativo en la vida privada y social de los individuos. Debido a que los sujetos nacen y crecen en una comunidad con creencias y comportamientos preestablecidos, estos se encuentran en un proceso de aprendizaje continuo por lo que dichos contenidos serán interiorizados y puestos en práctica durante la vida.

Es por esta razón que la representación social se puede entender como un proceso mediante el cual se generan construcciones de productos y dichos productos, son los contenidos y significados que se le dan al objeto representado entendido este como personajes, situaciones, hechos históricos, valores, formas de pensamiento, entre otros, que tengan valor para el grupo social.

Las representaciones sociales tienen para la autora tres características principales: la primera característica es que la representación social es elaborada y compartida socialmente, por lo que los

conceptos y creencias que son evidenciadas en la representación son bien conocidas por los miembros de la comunidad y reproducidas por medio de sus acciones en el día a día. La segunda característica es que esta tiene como fin organizar, orientar modos de comportamiento y ejercer dominio sobre el ambiente, por lo tanto, la representación es una guía que contiene conocimientos aceptados socialmente. La tercera y última característica es que la representación social establece una visión de la realidad común a un conjunto social o cultural dado. La representación es el referente común para todos los miembros de la comunidad por lo que su constitución y reconocimiento deben ser constantes.

Por otro lado, Jodelet (1986) pone de manifiesto unas funciones específicas que cumple la representación social en un grupo social. Dichas funciones se enuncian a continuación: 1) *Función declarativa*: Esta función de la representación social tiene como propósito describir y dar significado a un fenómeno social. 2) *Función explicativa*: La representación social justifica el fenómeno y le añade fuerza a las convicciones ideológicas del grupo social. 3) *Función de integración*: La representación social busca presentar y apropiar nueva información al conocimiento común haciendo que las personas adopten este nuevo mensaje y lo articulen de la mejor manera al conocimiento previo. 4) *Función de guía*: La representación sirve de guía comportamental a los miembros del grupo social en las interacciones de la vida cotidiana. De este modo, los individuos conforman una identidad propia y una identidad colectiva, distinguiendo su grupo social de otros. 5) *Función de interpretación y reconstrucción de la realidad*: Tiene como objetivo presentar una interpretación de la realidad, reafirmando para los miembros del grupo social.

Finalmente, la autora ofrece tres momentos dentro del proceso de *objetivación*, mencionado anteriormente por Moscovici (1984) que dan cuenta del proceso de generación de la representación social. El primer momento es la construcción selectiva, donde se descontextualiza un contenido particular para darle un nuevo significado dentro de un grupo social. El segundo momento es la esquematización donde se da lugar a la construcción de

una estructura conceptual que tendrá un sentido colectivo y se volverá un referente común. Por último, el tercer momento es la naturalización, donde la representación social adquiere un status de evidencia y se integra al sentido común. Una vez que la representación es naturalizada se entiende por los miembros del grupo social como una verdad que pasará a ser parte del conocimiento general del grupo social.

A partir de los conceptos ofrecidos por Jodelet (1986) sobre la representación social, la investigación toma las definiciones de la autora sobre las representaciones sociales en lo que respecta a sus características y funciones para estudiar y analizar las representaciones de infancia en el cine, además de sus fines y funciones respecto al fenómeno representado: la infancia. Tener conocimiento sobre las características de una representación y entender sus funciones, ofrece una guía a la investigación para estudiar las formas en que la infancia está siendo representada en la sociedad y el propósito de dichas formas de representación dentro de las culturas en donde ocurre este proceso.

Para concluir con los referentes teóricos sobre las representaciones sociales, el último autor cuyos postulados sirven de apoyo conceptual en la investigación, es Roger Chartier y el enfoque dinámico que presenta en su texto *El mundo como representación* (1992), donde el autor define la representación social como las prácticas que se dan al interior de una comunidad mientras se busca entender y darle sentido al mundo. Consecuentemente, una representación social es una forma de entender a una comunidad por medio de sus miembros y las acciones que estos realizan cada día en pro de la conservación y el reconocimiento de su identidad y sus diferencias, contraposiciones que le dan sentido a la comunidad en donde surgen, y que hacen posible su identificación.

Es relevante mencionar que dichas acciones no se deben pensar como fruto de una división social sino como una muestra de las diferencias que existen al interior de la comunidad. Por lo tanto, la representación social es para el autor, el resultado de una mezcla y jerarquización de grupos al interior de la sociedad que, si bien no se deben distinguir de mayor a menor en términos de poder de

adquisición, si se deben entender como jerarquizados y diferenciados siendo sus acciones claramente definidas y acordes a su procedencia.

Adicionalmente, Chartier (1992) explica en su texto que la representación social es una forma de reemplazar o adoptar por medio de la naturalización o a la fuerza, una idea que existe o que no existe y que está lista para tomar un lugar en la imaginación del observador. Es por medio de la representación de algo que ya existe y que busca ser alterado para ser concebido como mejor o peor o, de algo que no existe y que busca tener un lugar en el imaginario del conocimiento común, que la representación social se torna en una herramienta de poder y control para manejar a disposición la población, haciéndola creer a voluntad aquello que se desea para moldearla y controlarla.

A partir de los conceptos anteriormente presentados de Moscovici (1984), Jodelet (1986) y Chartier (1992) sobre la representación social que sirven de guía a la investigación, se puede concluir que las representaciones sociales son una forma de materializar ideologías y formas de comportamiento de una población, en un momento y lugar determinados. De igual modo, las representaciones sociales son entendidas como un producto concreto de la cultura, formas en la que el individuo entendió la praxis, los valores, las ideas de la sociedad en la que vivía compartiendo significados y construyendo prácticas sociales.

Del mismo modo, y desde las definiciones anteriores, se entiende entonces que, en el discurso audiovisual, la representación social se vuelve un medio de presentación de una comunidad y las costumbres, creencias, valores, conocimientos y demás dimensiones de la actividad humana que definen dicha comunidad y la diferencian de otras.

En el caso de la investigación realizada, el entender la forma en cómo se presentan las imágenes, las situaciones, los subtextos dentro de una historia que involucra de primera mano a la infancia, es una forma de entender qué tipo de representaciones de la infancia existen en el medio audiovisual en la actualidad teniendo como referentes dos películas seleccionadas que brindan un rango variado de formas para entender los contextos actuales en el que se encuentran los infantes.

## Sobre la infancia

La segunda categoría que hace parte de esta investigación es la infancia. Para su definición se tomará aquí la autora Iskra Pavez Soto y su texto *Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales* (2012) donde cita a autores como Gaitán (2006), Parsons (1959), Liebel (2007), y James y Prout (1997) cuyos postulados sirven también de guía a la investigación propuesta.

En primer lugar, Soto (2012) define a lo largo del texto a la infancia como un fenómeno socialmente construido, con miembros amovibles y variable en términos históricos, donde los niños y niñas son los sujetos que hacen parte de esta categoría establecida. A esta definición se unen los conceptos de Gaitán (2006) de cuyo trabajo se puede extraer la idea de que la infancia es una condición social determinada por la construcción cultural e histórica, diferenciada y caracterizada por relaciones de poder, en donde los niños son subordinados a la autoridad del adulto debido a no tener una forma activa y significativa de participación social.

Asimismo, Gaitán (2006) entiende que la infancia es un proceso de socialización bidireccional donde el niño habita un mundo paralelo al del adulto, que tiene diferentes normas y diferentes procesos, por lo que el niño no puede ser reducido a ser un ente pasivo dispuesto a acatar órdenes y reproducir comportamientos de adultos. Respecto a esta condición del niño visto como un ente pasivo, Parsons (1959) genera un concepto de infancia como el proceso de socialización en donde no solo la familia hace parte esencial, sino que otras agencias como la escuela y la sociedad también se incluyen, generando comportamientos diferenciados por el género, la etnia y la clase social. Si bien el niño aprende sobre comportamientos y normas, a la vez que desarrolla habilidades cognitivas, no se le debe limitar a la imitación, sino que se le deben ofrecer los espacios para que este tenga la oportunidad de participar en su proceso de aprendizaje social.

Por otro lado, y debido a que los niños y las niñas son sujetos subordinados socialmente, Liebel (2007) define la infancia como una condición de minoría que enfrenta discriminación comparándose así con los grupos indígenas, afrodescendientes,

homosexuales, entre otros, que no tienen un poder de decisión que tenga incidencia en el curso de desarrollo de la sociedad y, sin embargo, son afectados por los resultados de los momentos históricos que atraviesa el grupo social al cual pertenecen. Su falta de independencia económica en un sistema que posiciona al dinero como una forma de empoderamiento para tomar decisiones y que a la vez ofrece independencia, hace que los niños y niñas sean subordinados y paternalizados en un sistema social que los forma para ser productivos, e intenta aniquilar casi por completo este momento que tiende a ser reducido a una etapa de desarrollo biológico, sin entender su complejidad desde el contexto en donde toma lugar, James y Prout (1997).

Por lo tanto, y a partir de los autores anteriormente presentados, se entiende que la infancia es una categoría establecida socialmente, a la que pertenecen los niños y las niñas. No obstante, esta categoría no debe reducirse a un simple momento de desarrollo biológico y de socialización por la que el niño se vuelve civilizado. Además, cada infancia es diferente debido a que el contexto en donde tiene lugar es único y las condiciones históricas y sociales varían, por lo que la forma en como se ve al niño y a la niña cambia históricamente. Empero, la cultura occidental y las normatividades establecidas han intentado consolidar una sola imagen de los niños y las niñas que sirven a ideas occidentalizadas de riqueza y competitividad; esta idea va en contra de la singularidad de cada infancia y genera conflictos a lo largo del globo en lo que respecta a condiciones sociales, creencias populares y tradiciones históricas.

Finalmente, se presentan las subcategorías de análisis de la investigación: género, etnia y grupo social, que son retomadas conceptualmente desde lo planteado por Mariana Bernal en su texto *Género, etnia y clase en el cine infantil argentino. Un análisis de las representaciones de la niñez en las películas de los noventa* (2006).

Para empezar, la subcategoría de género va más allá de expresar una idea de femenino o masculino; ésta abarca la posición del infante en el mundo dependiendo del factor biológico y la forma en cómo se ubica en sociedad dependiendo de los comportamientos específicos que se esperan de él o ella

y que se han generado, consolidado y transmitido históricamente por las prácticas culturales y las tradiciones que aún hoy en día se arraigan a un grupo social específico y una sociedad en general.

Respecto a la subcategoría de etnia, Bernal (2006) nos refiere directamente al elemento cultural debido a que la etnia por definición es un grupo de personas que comparten una lengua y una cultura. Con la etnia entonces, encontramos una mirada al contexto desde las creencias, tradiciones y prácticas de un grupo específico de personas, de una comunidad definida de la que el infante hace parte y en la cual aprende sobre los otros y sobre sí mismo; volviéndose un aprendiz y a la vez, un medio de reproducción de aquello que lo identifica y caracteriza de y con otros sujetos. El tener esta categoría amplía el espectro de estudio para entender la infancia desde y en un momento y lugar específicos, desde donde es posible identificarla a partir de características propias, además de revelar las formas de comportamiento y creencias que los niños y las niñas adoptan libremente o por obligación de su cultura en el presente y para el futuro.

La última subcategoría que hace referencia a la clase social es tal vez la más significativa debido a que por medio de la caracterización de la infancia dependiendo de su procedencia social, se revela un espectro de situaciones que permiten un análisis más profundo de lo que ocurre dentro de los círculos familiares a diferentes escalas del grupo social y la forma en cómo se trata a la infancia, lo que se espera de ella y las oportunidades a las que tiene acceso. En el texto de Bernal (2006) se identifica dentro de la subcategoría de clase social tres factores desde los que se caracteriza la infancia: la forma de vestir, las costumbres expresadas por modos de actuar y de pensar y finalmente, las oportunidades a las que tienen acceso los infantes.

Es a partir de estas tres categorías descritas por Bernal (2006), que se propone un proceso de estudio y análisis para poder alcanzar el objetivo propuesto de conocer las representaciones de infancia en el cine, en las películas seleccionadas: *El Regreso* (2013) y *Mustang* (2015), ya que ambas películas son productos y muestras de culturas y sociedades disimiles, y contribuyen al campo de conocimiento de la infancia.

## Sobre la cultura

En primer lugar, se presenta a Sigmund Freud (1930) quien propone una idea del inicio de la cultura y su relación con la organización del hombre en comunidades. En el texto *El malestar de la cultura*, el autor aborda las ideas de felicidad y displicencia del hombre dentro de la comunidad y los mecanismos para satisfacer los instintos naturales siguiendo las normas impuestas, mientras mantiene los ideales de pensamiento y comportamiento establecidos.

La cultura se traduce entonces como el principio de realidad y las normas que buscan regular la naturaleza salvaje del hombre, menguando las fuentes de displicencia: el cuerpo, la naturaleza fenomenológica y el amor y, proveyendo lenitivos como el arte, los narcóticos, la religión para poder continuar con los procesos de crecimiento común en los que el hombre debe participar. La cultura, concluye Freud (1930), nació cuando el hombre dejó su estado solitario y se encontró con que la unión con sus semejantes formaba alianzas más fuertes y duraderas, por lo tanto, el hombre abandonó su estado de libertad individual en pro del beneficio común adoptando comportamientos que restringían sus instintos y buscando el placer en producciones intelectuales, científicas y artísticas, en la construcción de lazos con semejantes y el avance general de la comunidad.

El segundo autor que se incluye en el concepto de cultura es Clifford Greetz (1973), quien rompe con las nociones imperialistas de la antropología en lo que respecta al estudio de la cultura y permite adentrarse y entender conceptos más particulares de la misma en espacios y tiempos históricos determinados. Para empezar, se debe aclarar que para este autor, la cultura es pública y se construye en momentos históricos y geográficos específicos, con procesos y resultados que no gobiernan sociedades en general sino comunidades particulares. Por ende, la cultura no debe entenderse como universal sino como particular y caracterizadora de comunidades específicas en momentos históricos determinados.

Por lo tanto y aunque existen comunidades que comparten problemáticas y creencias de modo transversal alrededor del mundo, en momentos atemporales y territorios en diferentes latitudes, son

imposibles de definir y catalogar en marcos universales debido a que los sistemas de significación son diferentes e inherentes a su lugar de origen y a los hombres que los construyen y reproducen. Este principio daría explicación a la diversidad de culturas a lo largo de la historia.

Por otro lado, la cultura como mecanismo de control se entiende desde la significación de los objetos, situaciones y cualquier otra forma de experiencia que el hombre pueda experimentar y son estas significaciones, estos símbolos, estas formas de gobierno lo que le permiten al hombre ser parte de una comunidad, gobernar su naturalidad y seguir un propósito impuesto socialmente. Si estas regulaciones no existieran por medio de símbolos, el hombre estaría perdido con los sentimientos, las emociones, las realidades internas que experimenta y que le son difusas debido a su inexperiencia con las mismas.

Las culturas son entonces entendidas como microestructuras cuya suma no representa una idea de cultura general ni universal, por el contrario, cada cultura es única y sus comportamientos al igual que normatividades, responden a un periodo de tiempo determinado. Sin embargo y a lo largo de la historia, las culturas de elite han generado una macroestructura que ha absorbido culturas más reducidas para hacerlas similares y, debido a esto, las subculturas que se resisten a desaparecer son estigmatizadas y reducidas ya que al no encajar en modelos generales distorsionan una idea de cultura general que se resiste a reconocerlas. De esta forma, el propósito de aquel que estudia la cultura no es describir y hacer entendible de forma particular y aislada los comportamientos, creencias y normas observadas sino darles una significación en el contexto particular donde ocurren.

Por lo tanto y para la investigación que se llevó a cabo, la categoría de cultura une los postulados de Freud (1930) y de Greetz (1973) para entenderla como el contexto en el que las formas de pensamiento y los comportamientos del hombre tienen una significación particular, razón por lo que se deben estudiar y analizar dentro de este contexto para su entendimiento, de lo contrario, se descontextualizarían y perderían su valor, aquel que le dan los miembros del grupo social específico. De igual

forma, esta investigación toma los postulados de los autores y entiende la cultura como la normatividad que guía a los hombres y sus acciones dentro de una comunidad, puesto que estas normas han tenido su origen en la colectividad, y se perpetúan por medio de las formas de pensamiento y comportamiento del hombre.

### Metodología

La investigación se ubica en los estudios cualitativos en tanto busca desentrañar y comprender las representaciones sociales de la infancia que se construyen en el cine, siendo éste, una elaboración y producto cultural que permite develar, analizar y conocer las realidades sociales en las cuales los sujetos interactúan. Adicionalmente, esta investigación por ser de tipo cualitativo, se enmarca en el enfoque interpretativo, el cual tiene como principal postulado que la verdad no es una sola ni es general, sino que la verdad se construye a partir de realidades particulares que surgen de la relación entre los sujetos y el contexto social en el que interactúan día a día, y del cual construyen referentes compartidos y específicos dentro de dicha comunidad.

Por lo tanto, siendo una investigación cualitativa interpretativa, no se busca entender el origen de las conductas de los sujetos o el origen de las representaciones sociales, sino el significado que estas representaciones tienen para la comunidad, dentro de la comunidad. En consecuencia, y para esta investigación, se busca entender las formas en cómo los niños y niñas están siendo representados en el cine desde dos culturas opuestas en su geografía, su historia y sus saberes.

En cuanto al diseño de esta investigación, está fundamentado en la teoría de Barney Glaser y Anselm Strauss (1967) sobre la abstracción generada y significación a partir de la toma de los datos para la generación conceptual. Según Kathy Chamarz (1990) el resultado de la teoría fundamentada es una interpretación analítica del mundo de los participantes de la investigación y los procesos para construir esos mundos.

Adicionalmente, la técnica de investigación seleccionada es la recolección de datos, al tratarse de dos películas, los objetos de investigación y la

observación son la fuente primaria para obtener información, analizar datos y posteriormente, dar a conocer nuevos conocimientos sobre el campo de investigación. Recolección de datos que es estructurada, debido a que la información no se inscribe y analiza de forma libre, sino que existen matrices con categorías que permiten la descripción, estudio y generación de teoría, en este caso conocimiento, sobre el fenómeno observado: las representaciones de infancia en el cine.

Ahora bien, el primer momento para iniciar la recolección de datos se centra en la identificación de la representación, en este caso, las representaciones de la infancia en el cine actual. Por lo tanto, esta investigación toma los postulados de Celso Pereira (1996) en cuyos estudios recomienda al investigador de representaciones sociales: 1) Enunciar el objeto de representación, 2) Determinar los sujetos en términos de grupos, poblaciones, estratos o conjuntos sociales, 3) Determinar las dimensiones del contexto sociocultural donde se desenvuelven los sujetos y grupos.

Por lo tanto, se hará uso de cuatro matrices para la recolección de datos. En un primer momento, se utilizará la primera matriz (ver apartado de anexos la (ver en anexos Matriz Analítica 1) para la recolección de datos, que tiene como propósito identificar el objeto de representaciones (infancia), el grupo social al que pertenece y el contexto sociocultural del que proviene.

El segundo momento para la recolección de datos se centra en las subcategorías de imágenes de infancia, género, etnia y clase social. Por lo tanto, la segunda matriz de datos (ver en anexos Matriz Analítica 2) tiene como propósito organizar la información relacionada con las representaciones sociales de infancia en lo que respecta a las subcategorías mencionadas.

Un tercer momento en la recolección de datos es el análisis de las categorías de investigación relacionadas con las representaciones sociales de infancia en el cine actual. La tercera matriz de recolección de datos (ver en anexos Matriz Analítica 3) tiene como propósito analizar las categorías: Infancia, Género, Etnia y Clase Social desde sus propiedades, definidas como las características de las categorías, y las dimensiones de dicha propiedad,

definidas como la localización de la propiedad en un contexto determinado.

El procedimiento metodológico para realizar esta investigación se inscribe en la Teoría Fundamentada como metodología para el análisis de datos en la investigación de representaciones sociales. Esta metodología fue originalmente presentada por Glaser y Strauss en su libro *El descubrimiento de la teoría fundamentada: Estrategias para la investigación cualitativa*, en el año de 1967. El proceso metodológico de la teoría fundamentada cuenta con categorías generales, subcategorías, propiedades y dimensiones relacionadas entre sí cuyo propósito es dar cuenta de un fenómeno determinado haciendo uso de la descripción, comparación y conceptualización de los datos. Por lo tanto, la cuarta matriz (ver en anexos Matriz Analítica 4) tiene las categorías: Género, Etnia y Clase Social, analizadas transversalmente en las subcategorías de Comportamientos, Condiciones Sociales, Acciones/Interacciones y Representaciones de Infancia .

## Hallazgos

### Hallazgos e interpretaciones sobre la película *El regreso* (2013)

#### *Sobre el género*

Las representaciones de infancia que se encuentran en esta película en lo que respecta al género son opuestas debido a que los dos contextos en los que se desarrolla la película son opuestos. En primer lugar, se muestra la comunidad indígena en donde la mujer tiene un rol central debido a que la comunidad es un matriarcado, donde las mujeres tienen voz y voto en las decisiones importantes y son vistas como partes activas que trabajan en pro del desarrollo y el progreso.

A parte de cuidar a la comunidad, también buscan proveer alimentos, seguridad y la transmisión de las creencias, prácticas culturales y demás características particulares para que la comunidad sobreviva al paso del tiempo y la violencia. Por lo tanto y dentro de la comunidad, la mujer es un miembro relevante y su trabajo de conservación y

mantenimiento permanente del grupo indígena es reconocido y valorado.

Por otro lado, al salir de la comunidad indígena a un contexto más abierto, moderno y mayormente machista, por tradición cultural, se observa que la realidad de la mujer es diferente en este entorno. Su bienestar depende de sí misma y es por sus propios medios que logra subsistir. Por lo tanto, la película es un registro de la realidad de una sociedad económicamente necesitada donde no hay ningún tipo de protección hacia aquellos que están en desventaja ya sea por desplazamiento, violencia, orfandad, situación económica, entre otras variables.

Este contraste cultural presentado en la película *El Regreso* (2013) da cuenta de la diferencia en el trato y las realidades según el género. No por esto hay implicaciones de que una es mejor que la otra sino simplemente, se expone que hay diferencias significativas que llegan a tener repercusiones en la vida de las niñas y mujeres.

#### *Sobre la Etnia*

Las creencias, prácticas y tradiciones que tienen lugar dentro de una comunidad y que sus miembros comparten son lo que entendemos por etnia, Bernal (2006). A continuación, se presenta el análisis sobre etnia de la película *El Regreso* (2013).

Al ser una comunidad indígena en un territorio específico, las creencias y prácticas son diferentes a las creencias y prácticas que se conocen socialmente por la mayoría de los ciudadanos en otros territorios. Por lo tanto, todo aquello con lo que se forma la infancia en lo que respecta a las creencias religiosas, prácticas de comportamiento, organización social, política y económica tiene solo sentido dentro de la comunidad y no se debe comparar con aquello que le es ajeno, debido a que perdería su sentido.

En la película, los miembros de la comunidad viven en familias y a distancias considerables. Con esto, la organización social se ve fragmentada, aunque el sentido de hermandad que se muestra en la película, por medio de las prácticas de la comunidad, es mayor. Todos los miembros de la comunidad, lo suficientemente mayores para hacer parte de un consejo, dan su voz y voto para tomar las decisiones en pro de la conservación y protección

de su grupo étnico. Sin importar el género, la voz de cada miembro es escuchada y sin importar que el líder es una mujer, los hombres son vistos como iguales; todos tienen deberes para sostener al grupo y tienen derechos que son respetados.

Adicionalmente, las prácticas del día a día, las políticas y las creencias religiosas al interior de la comunidad giran mayormente alrededor de la mujer. El hombre debe trabajar para proveer alimentos, pero las mujeres son las que se encargan de la preparación de los alimentos, de la crianza del ganado y los niños y niñas, de las labores domésticas como la lavandería, el orden dentro de la maloca, la atención a los miembros más antiguos del clan, la organización de los eventos, entre otras tareas. Además, las mujeres tienen un lugar principal en la defensa de su comunidad, no son pasivas y vulnerables sino guerreras que reclaman su lugar y resguardan su hogar.

Además, en lo que respecta a la mujer, la tradición es un poco más amplia. La transición entre niña y mujer viene con un rito después de la primera menstruación que prepara a la infante para tomar su posición como mujer activa en la comunidad. Las vestiduras infantiles, los juegos y artefactos pueriles, los comportamientos necios se dejan de lado para aprender las labores domésticas, sociales y religiosas de mano de la progenitora y las mujeres líderes. Una comunidad fuerte es la que toma a sus niñas y las prepara de forma atenta para afrontar el futuro mientras conservan su pueblo y fomentan sus creencias.

### *Sobre Clase Social*

Modo de vestir, prácticas culturales y oportunidades para un futuro mejor son los componentes de esta subcategoría de análisis de este estudio.

Las formas de vestir presentadas en la película de la comunidad indígena son simples y coloridas. Con vestidos largos y cabelleras igualmente largas con el cual las mujeres de la comunidad muestran un cambio con respecto a décadas y siglos anteriores. Bien sea porque ha sido enseñado, porque existe material visual que así lo confirma o por creencia popular; los indígenas siempre han sido vistos como salvajes que no tienen pudor por su anatomía y utilizan poca o ninguna vestimenta. Si

bien esto es cierto en algunos casos, como en la película *El abrazo de la serpiente* (2016) cuyo protagonista solo usaba un taparrabo, en este caso, la comunidad indígena por las condiciones territoriales, por adopción de comportamientos de la sociedad externa o por decisión propia, ha adoptado formas de vestir con ropa moderna. Sin embargo, dichas vestiduras conservan la simplicidad y practicidad por las condiciones del territorio y los trabajos a realizar.

Ahora bien, en lo que respecta a las tradiciones y como ya se ha mencionado antes en el apartado sobre etnia, las prácticas culturales y las tradiciones se mantienen en esta comunidad indígena y, a pesar de tener que adaptarse a los tiempos modernos que parecen no tener cabida para su existencia, las tradiciones se mantienen y buscan honrar tanto la historia de su clan como conservar su identidad en la actualidad por medio de la transmisión de conocimientos entre sus miembros, de generación a generación.

Finalmente, el contexto en el que se desarrolla la vida cotidiana no demanda una competitividad entre los miembros, ya que cada uno vale por su trabajo y por lo que pueden aportar. Adicionalmente, la estructura social y económica no puede ser comparada con la sociedad externa por lo que su oportunidad de un futuro mejor depende de que sus miembros descubran y amplíen su potencial al servicio de un bien común. Los hombres deben volverse fuertes para aportar su fuerza de trabajo en la construcción, la caza y la defensa, y las mujeres, deben aprender la cultura, las tradiciones, los comportamientos que caracterizan al grupo indígena y transmitirlo para su conservación y proliferación.

### **Hallazgos e interpretaciones sobre la película *Mustang* (2015)**

#### *Sobre el género*

Las representaciones de infancia giran en torno a los comportamientos pasivos por parte de las niñas y mujeres como forma de seguir la tradición cultural. Dichos comportamientos demuestran que la cultura turca tiene tradiciones arraigadas en donde la mujer es pasiva, dependiente de su familia o

cónyuge, y un objeto de negociación por su virginidad, para escalar socialmente por medio de los matrimonios arreglados. La sexualidad es un concepto y una realidad que se deforma desde la infancia al no permitir el descubrimiento y la libre exploración, dejando a la mujer segregada y aislada respecto a su propia vida y la vida en comunidad.

Desde temprana edad las niñas son enseñadas a obedecer y seguir las tradiciones culturales en la familia y la comunidad. Del mismo modo, son vistas como inferiores respecto a los hombres debido a que gozan de pocas libertades y están entrenadas para servir como esposas y madres que siguen la ley religiosa y la ley social, ellas están bajo las órdenes del padre, el hermano, o el cónyuge. La infancia no existe para la mujer debido a que se le priva del juego, del contacto con el otro (si este es del sexo opuesto), de la educación, en casos extremos, y de una vida social abierta en donde aprende desde la experiencia mediante el contacto con otros.

En la película *Mustang* (2015) se muestra una cultura que pasa por encima de los derechos del niño en primer lugar y subsecuentemente, de la mujer y, que en pleno siglo XXI, practica comportamientos arcaicos que denigran la posición de un sujeto por ser del género femenino: una niña que se convertirá en una mujer por el matrimonio forzado, vive en un entorno que la ve como un objeto sexual cuya virginidad es una herramienta de negociación para escalar socialmente.

Sin embargo, la película también muestra una infancia de género femenino fuerte y decidido a cambiar los estándares culturales a los que ha sido sometido, conforme se flexibilizan las tradiciones y se da lugar al cambio. La actitud de las nuevas generaciones es de rebeldía y de cuestionamiento, al negarse a vivir en el encierro, a aprender a ser esposas y madres, a un matrimonio forzado que termina en la violación y la violencia doméstica. Esta actitud de transformación y de desobediencia ante una cultura religiosa patriarcal, demuestra que al interior de las nuevas generaciones se está produciendo un nuevo pensamiento que busca reivindicar a las niñas y mujeres que han sido vulneradas por la violencia de género en esta cultura.

### *Sobre la etnia*

En la actualidad, las tradiciones religiosas conservadoras musulmanas tienen seguidores en Turquía debido a que las familias, generación tras generación, se han encargado de enseñar y prolongar formas de pensamiento y comportamientos buscando preservar la cultura a través del tiempo. Sin embargo, la mayoría de tradiciones de pensamiento y comportamiento en el país fomentan la desigualdad de género, la violencia contra la mujer, el abuso de poder por parte del hombre y condiciones familiares y sociales que van en contra del beneficio del género femenino, ya que estas tradiciones vulneran los derechos que cada sujeto tiene.

Debido a este contraste de tradiciones y los escenarios social, económico, político y cultural actual que se abren ante la globalización y permiten un intercambio entre culturas y los miembros de la sociedad en los rincones más recónditos, existe una brecha entre las generaciones pasadas que se apegan a la tradición porque es todo lo que conocen y las generaciones actuales, que se ven expuestas a otro tipo de información y buscan libertad, igualdad y poder para decidir sobre sus vidas y su futuro.

En la película *Mustang* (2015), los miembros de la familia que son mayores (adultos y adolescentes) se apegan a varias tradiciones por formación y por obligación mientras que las generaciones jóvenes (niñas y niños) se rebelan contra lo tradicional de dichas costumbres y buscan abrirse paso en un contexto injusto para iniciar el cambio.

### *Sobre la clase social*

La forma de vestir muestra el cambio de niña a mujer, y determina su posición respecto a los hombres. Al inicio de la película, las niñas visten jeans, faldas, vestidos, ropa apropiada para su edad, incluso cuando el uniforme del colegio es de un largo considerable y conservador no se concibe como una barrera ni un castigo. Sin embargo, cuando la situación de las hermanas cambia, el vestuario muestra ese cambio y en vez de usar ropa colorida, deben utilizar vestidos largos, simples y de color café opaco. Esto para mantenerlas alejadas de las miradas lascivas de los hombres, pero también para enviar un mensaje a la comunidad: las niñas están listas para convertirse en esposas.

Mientras los hombres utilizan un vestuario variado que deja ver y resalta partes de su cuerpo: esqueletos, camisetas ajustadas y abiertas, jeans ajustados, etc., las mujeres deben utilizar ropa que las cubra casi completamente. Este es un ejemplo de cómo las libertades se ven coartadas por las tradiciones: la mujer debe cubrir su anatomía para que el hombre no se vea tentado a abusar de ella; la mujer debe ser lo que el hombre quiera de ella, y las niñas entran en esta categoría conforme inician su edad reproductiva. La línea que divide a la mujer de la niña se ha borrado, la menstruación que en cada generación se adelanta (primero a los 14, luego 13 y luego 12 años) es el indicio de la elegibilidad para el matrimonio, aunque este factor no siempre determina esta situación, muchas veces es el factor monetario (ya sea por poder adquisitivo o falta de este) lo que lleva a los progenitores a dar a las niñas para ser violadas y abusadas legalmente.

Con respecto a las tradiciones, este aspecto se mencionó en el análisis de la subcategoría de etnia por lo que solo queda decir que las tradiciones de una comunidad, que toman forma en los comportamientos y maneras de pensar de sus miembros, son las prácticas que conservan la identidad de la comunidad y la hacen única en el mundo. Aunque, en el momento en el que dichas tradiciones entran en conflicto con el bienestar de los miembros de la misma comunidad y no se adaptan o mejoran con el momento histórico, dichas tradiciones se empiezan a reproducir y proteger por voluntad grupal o a la fuerza.

Finalmente, el último componente del análisis de clase social son las oportunidades de los miembros de la comunidad, en este caso los niños y las niñas, en el presente para mejorar su futuro. En la película se muestra que las niñas tienen la oportunidad de ser educadas, que algunas mujeres, las liberales, pueden ser independientes y buscar un mejor futuro en las ciudades capitales como Ankara o Estambul. La formación académica en cualquier lugar del mundo abre un espectro de oportunidad para un futuro profesional lo que significa independencia económica y la toma de decisiones.

En el caso de estas y muchas otras niñas, la formación académica deja de ser importante cuando la tradición se vuelve el centro de los

comportamientos y las interacciones. Las menores son tomadas de las escuelas y encerradas en casa para aprender labores domésticas por lo que las oportunidades de crecimiento profesional, independencia económica y poder de decisión sobre sus vidas es erradicado totalmente desde temprana edad.

## Conclusiones generales

Teniendo en consideración que el objetivo de esta investigación es presentar las representaciones de infancia en las culturas de Turquía, y Colombia y Venezuela a partir del análisis de las películas *El Regreso* (2013) y *Mustang* (2015) desde las categorías de género, etnia y clase social, las representaciones sociales de infancia que se encontraron en las dos películas son:

En la película *El Regreso* (2013) se muestra una infancia que está siendo desplazada, en condición de orfandad y total abandono por parte de la sociedad. Las comunidades indígenas encuentran sentido en sus tradiciones dentro de la comunidad, pero fuera de esta, sus miembros se encuentran desatendidos porque no hay un entendimiento del mundo externo y, el mundo externo, no tiene ningún tipo de conocimiento de los conocimientos de las tribus indígenas o, voluntad para entender dichos conocimientos.

Adicionalmente, el género no representa una condición de inequidad para las niñas y mujeres dentro de la comunidad, puesto que ser del género femenino las dota de voz y les da un rol activo dentro del círculo social. Las niñas crecen para aprender sobre las tradiciones y convertirse en transmisoras y defensoras de estas sin ningún tipo de discriminación o resentimiento por su destino. La comunidad indígena y sus miembros dotan su vida de sentido desde las creencias y tradiciones que toman lugar dentro de su grupo defendiendo sus conocimientos, guardándolos y evitando que desaparezcan en los tiempos actuales que amenazan su existencia.

Desde la etnia, las representaciones muestran de forma clara las tradiciones dentro de la comunidad indígena. Los saberes y prácticas que sus miembros heredan y transmiten permiten la supervivencia de

un corpus de conocimientos ancestrales que dotan de sentido a los miembros de dicha comunidad, conservando su identidad cultural y su particularidad sobre respecto a otros grupos sociales. Las representaciones de etnia tienen como propósito mostrar una realidad específica a los espectadores, esperando que entiendan más sobre las comunidades indígenas, sus prácticas y su situación en la actualidad.

Las representaciones que se presentan en la película tienen como propósito dar a conocer la realidad que enfrentan los miembros de las comunidades indígenas en el territorio nacional y la falta de ayuda y apoyo que tienen por parte del gobierno nacional, denunciando los crímenes que contra ella se cometen y mostrando la realidad que la infancia afronta al no encontrar un lugar de importancia y con visibilidad en la sociedad.

Finalmente, las representaciones de infancia presentadas en la película *El Regreso* (2013) tienen como propósito dar nueva información al espectador para que la integre a su cuerpo de conocimientos y pueda reflexionar y discernir sobre la situación actual de las comunidades indígenas en el territorio. Son pocas las noticias que se presentan sobre las comunidades indígenas y que tienen un eco en la sociedad, por lo que se vuelve necesario tomar al cine como una forma de hacer una denuncia y presentar las diversas realidades que son ignoradas por la mayoría de los miembros de la sociedad.

En lo que respecta a la película *Mustang* (2015) las representaciones que se muestran son producto del contexto en donde la historia toma lugar. Un contexto cultural mayormente machista y tradicionalista que marca la vida de las niñas y las mujeres, retirando sus derechos para decidir sobre sus vidas, su sexualidad y su futuro. La sociedad en la que esta historia toma lugar es cerrada y se centra en las tradiciones familiares de antaño, en el papel dirigente del hombre sobre la mujer y la inhabilidad de esta para ser libre y buscar su independencia.

Las tradiciones son un punto crítico debido a que estas tienen un sentido y un propósito según la religión y la tradición en oriente, pero van en contra de las prácticas de occidente. Este producto visual, muestra a un público que no está acostumbrado a

estas realidades y que tal vez no sabe sobre estas costumbres, un punto de vista que va lejos de ser prejuicioso y simplemente pretende dar a conocer el día a día de varias niñas en regiones de Oriente Medio. Sin embargo, esta película también muestra otra realidad que involucra la lucha de género y la búsqueda de un cambio profundo en las tradiciones. En *Mustang* (2015) las dos hermanas mayores aceptan su destino: no tener control de sus vidas y ser casadas a la fuerza, aceptar y reproducir la tradición en la que han crecido porque no conocen nada más. Empero, las menores, deciden rebelarse contra la tradición para tener control sobre sus vidas, renovando así las tradiciones.

La directora de *Mustang* (2015), Deniz Gamze Erguven, muestra una realidad y las dos formas que existen de reaccionar, ya sea para continuar las tradiciones o hacerles frente. En esta realidad, las niñas no son débiles, no son mercancía de intercambio o víctimas. La infancia toma el control de su vida, de su futuro y lucha para salir de los espacios que les restringen y las tradiciones que les someten. No se justifica una realidad o un conjunto de prácticas sino se muestra la reacción de los directamente involucrados y lo que hacen para cambiar esta situación. Lejos de aceptar pasivamente la realidad que se muestra, se da una mirada a la oposición para poder reescribir la historia en algún punto y el cambio se da desde adentro puesto que son las mismas niñas las que se enfrentan a su realidad y pelean para cambiarla y, con todos los factores en contra, logran redireccionar sus vidas.

Ambas culturas son opuestas y por medio de sus creencias y dinámicas, determinan la vida de sus miembros, estableciendo realidades variadas donde los individuos se rigen bajo las normas impuestas y, donde la infancia, la mujer, las tradiciones y el futuro se presentan de forma diferente, se entienden de forma diferente y otorgan un sentido particular, una significación única a cada grupo haciéndolo particular respecto a otras culturas existentes.

## Referencias

Bernal, M. (2006). *Género, etnia y clase en el cine infantil argentino Un análisis de las*

- representaciones de la niñez en las películas de los noventa*. Paidós.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Gedisa Editorial.
- Freud, S. (1930). *El malestar en la cultura*. Verlag. Austria. Segundo, tercer y cuarto capítulo.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y sociedad*, 43(1) 9-26.
- Glaser B. y Strauss A. (1967). *El descubrimiento de la teoría fundamentada: Estrategias para la investigación cualitativa*. Aldine Transaction. New Jersey.
- Gretz, C. (1973). *Capítulo I: Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura y, Capítulo II: El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre*. En La interpretación de las culturas. Gedisa. Estados Unidos. pp. 19 -59.
- Jodelet (1986). *Representaciones sociales. Capítulo 2. La Teoría de las Representaciones Sociales*. Ediciones Paidós.
- Liebel, M. (2007). *Entre protección y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales*. Universidad Complutense de Madrid.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología Social*. Presses Universitaires de France.
- Parsons, T. (1959). *El sistema social*. Editorial Revista de Occidente.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología* (27), 81-102.
- Pereira, C. (1996). *Núcleo central das representações sociais*. Editora Vozes, Petrópolis, R.J.

### Filmografía

- Gallego Cristina (productor) y Guerra Ciro (director). *EL abrazo de la serpiente*. [cinta cinematográfica]. Colombia, Venezuela y Argentina. Buffalo Films, Buffalo Producciones, Caracol Televisión, Ciudad Lunar Producciones, Dago García Producciones, MC Producciones y Nortetur Producciones.
- Gillibert C. (productor) y Gamze Erguven D. (director). (2015). *Mustang* [cinta cinematográfica]. Turquía: CG Cinema.
- Gómez Antillano S. (productor) y Ortega P. (director). (2013). *El Regreso* [cinta cinematográfica]. Venezuela: Mandrágora Films Zulia C.A.

## Anexos

**Matriz Analítica 1. Contextualización del objeto de estudio**

Película	Objeto de Representaciones	Grupo Social	Contexto sociocultural
El Regreso (2013)			
Mustang (2015)			

**Matriz Analítica 2. Categorías generales de investigación**

Título de la película	Imágenes sobre Infancia	Enunciados sobre Género	Enunciados sobre Etnia	Enunciados sobre Clase Social	Conclusiones Parciales
El Regreso (2013)					
Mustang (2015)					

**Matriz Analítica 3. Propiedades y Dimensiones de las categorías generales**

Categorías	Propiedades de la Categoría	Dimensiones de la propiedad
Infancia		
Género		
Etnia		
Clase Social		

**Matriz Analítica 4. Análisis relacional de las categorías**

<b>Categoría</b>	<b>Comportamientos</b>	<b>Condiciones Sociales</b>	<b>Acciones/ Interacciones</b>	<b>Representaciones de infancia</b>
Género				
Etnia				
Clase Social				





# Componente organizacional de un centro de escritura para el acompañamiento de la escritura creativa en la básica primaria\*

## Operation of a writing center for the support of creative writing in primary school

Gerzon Yair Calle Álvarez<sup>1</sup>, Carmen Elena Zapata Quiceno<sup>2</sup>

**Para citar este artículo:** Calle, A. G. y Zapata, Q. C. (2022). Componente organizacional de un centro de escritura para el acompañamiento de la escritura creativa en la básica primaria. *Infancias Imágenes*, 21(1), 88-98 DOI: 10.14483/16579089.17823

**Recibido:** 31-marzo-2022 / **Aprobado:** 24-junio-2022

### Resumen

88

El propósito del estudio fue comprender el componente organizacional en el diseño y la operación de un centro de escritura para el acompañamiento de la escritura creativa en la básica primaria. La metodología aplicada fue la etnografía escolar. Los participantes fueron 15 estudiantes del grado cuarto de una institución educativa pública de Antioquia, Colombia, en donde a partir de 10 encuentros y, utilizando la lectura y estrategias de preescritura como activadores de la creatividad, construyeron sus propios textos. Los instrumentos que se aplicaron fueron el diario de campo y una encuesta de satisfacción de los encuentros. En los resultados se evidencia las categorías de planeación, operación y evaluación del centro de escritura. En las conclusiones se afirma que se requiere comprender los propósitos del centro de escritura en la básica primaria para lograr aceptación por parte de los estudiantes y profesores de la institución educativa.

**Palabras clave:** Básica primaria, centro de escritura, creatividad, mediación, taller.

### Abstract

The purpose of the study was to understand the didactic component in the design and operation of a writing center for the accompaniment of creative writing in elementary school. The applied methodology was school ethnography. The participants were 15 fourth-grade students from a public educational institution in Antioquia, Colombia, where from 10 encounters and, using reading and prewriting strategies, as a trigger for creativity, they built their own texts. The instruments that were applied were the field diary and a satisfaction survey of the encounters. The results show the categories of planning, operation and evaluation of the writing center. The conclusions affirm that it is necessary to understand the purposes of the writing center in elementary school to achieve acceptance by the students and teachers of the educational institution.

**Keywords:** Elementary school, writing center, creativity, mediation, workshop.

\* Este artículo se deriva de la investigación "Del aula de clase al Centro de escritura: una estrategia mediadora para potenciar la escritura creativa" desarrollado entre julio de 2019 y julio de 2020.

<sup>1</sup> Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Integrante del grupo de investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías. Licenciado en Español y Literatura, Magíster en Educación y Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia. [gerzon.calle@udea.edu.co](mailto:gerzon.calle@udea.edu.co)

<sup>2</sup> Licenciada en Educación Preescolar, Universidad de San Buenaventura. Magíster de la Universidad de Antioquia. [carmenelena.zapata2@gmail.com](mailto:carmenelena.zapata2@gmail.com)

## Introducción

La lectura y la escritura constituyen un tema presente en diferentes ejercicios de investigación para resolver preguntas relacionadas con los procesos académicos, cognitivos, y la mejora en las pruebas evaluativas. Además, son un indicador de medición de la calidad, y ejes transversales en los currículos cuyo objetivo consiste en mejorar resultados en pruebas externas, así como mejorar estas prácticas. Sin embargo, el interés de algunas instituciones por centrar la lectura y la escritura en mejoramiento de los indicadores puede generar aversión en los estudiantes (Jiménez y Felipe, 2019).

Podría pensarse que un centro de escritura planeado para una institución educativa de básica primaria no es una idea que funcione, dado que hay asuntos institucionales a los cuales responder como: la adquisición de una buena ortografía, la codificación o decodificación alfabética, la transcripción o realizar actividades que propendan por mejorar los resultados en las pruebas y, con ellas, mejorar los estándares de calidad de la institución. Sin embargo, el diseño de un centro de escritura pensado para potenciar la escritura creativa en los estudiantes contribuye con los microcurrículos institucionales relacionados con la escritura, y también a movilizar las prácticas de lectura y escritura en los estudiantes. Teniendo presente, que la escritura es una práctica que tiene implicaciones en la participación de la vida social de los estudiantes (Granados, 2021).

Se trata de formar lectores y escritores de manera natural, de leer por gusto, sin apuros, sin las angustias que genera en los niños los procesos de calificación y, después, dar paso a la escritura, en donde la ortografía no sea el fin, sino que se permita a los estudiantes escribir por escribir, escribir como pretexto para reproducir una historia leída o vivida a través de la creatividad. Así pues, se pretendió pasar del aula de clase a un centro de escritura, cuyo propósito fue potenciar la escritura creativa como “el arte de encontrar muchas ideas para escribirlas” (Duclaux, 1993), y con ella, procurar en el tiempo, una mejor práctica de producción textual. Los autores Calle, Chaverra y Hurtado (2017), consideran que un centro de escritura como un:

Espacio pedagógico-didáctico para promover y cualificar la producción textual de estudiantes y profesores de una Institución educativa, el cual puede ser físico o virtual. A través de los se busca que la escritura permee todo el currículo, de tal forma que esta se convierta en un eje transversal a todas las áreas del conocimiento, pues, en estas no solo se lee, sino que también se escribe (p. 2).

Esta cita abarca una postura completa y coherente en cuanto al propósito del espacio pedagógico-didáctico de los centros de escritura, dado que estos posibilitan entornos más creativos y libres que se alejan del criterio de la calificación, y permiten ensayar, ir y volver sobre una idea cuyo propósito final es la escritura. En la misma línea, Calle-Arango (2020) afirma que los centros de escritura han evolucionado sus propósitos desde sus orígenes, pasando de una necesidad instruccional de la lengua a una perspectiva del lenguaje situado y comunicativo. De esa manera, la escritura juega un papel protagónico, puesto que no solo coadyuva a que los estudiantes adquieran experiencia escritural, sino que también, mejoren sus resultados a nivel personal y académicos, y, por consiguiente, a nivel institucional.

Cabe mencionar que estas prácticas independientes de escritura, de manera indefectible, potencian en los estudiantes no solo la escritura, sino también la lectura, aumentando en consecuencia la capacidad de creación, pues a “leer se aprende leyendo y a escribir leyendo y escribiendo” (Castañeda y Henao, 1999, párr. 22). En un centro de escritura se busca potenciar y posibilitar en los estudiantes un espacio en el cual escriban sin temor a ser criticados o corregidos bajo un método sumativo. Desde esta postura North (1984) afirma que:

[...] un centro de escritura es adecuado para observar y participar en este ritual ordinario de escritura. Para hacer esto, debemos hacer lo que cualquier participante-observador debe hacer: ver qué sucede durante este "ritual", tratar de darle sentido, observar un poco más, revisar nuestro modelo, y así sucesivamente, indefinidamente, comportarnos todo el tiempo de una forma en la que el anfitrión encuentra aceptable (p. 439).

Precisamente, esta última acción es la que cobra fuerza hoy en las instituciones educativas del país, reaccionar de forma punitiva frente al supuesto “error” que comete de manera constante el estudiante en su práctica de escritura. Por ello, la intención consistió en ir más allá de la corrección gramatical o del refuerzo en el área de Lengua Castellana. El centro de escritura vela porque la escritura sea “visto como un proceso muy útil y, [...] que la redacción de los planes de estudio debe centrarse en el estudiante” (North, 1984, p. 438). Frente a ello, el autor es claro en su postura y coherente con el propósito del centro de escritura, debido a la importancia de la creación de un espacio en donde realmente la escritura sea la protagonista y, de esa forma, el estudiante decida asistir a los talleres con el pretexto de mejorar su práctica.

Hay que mencionar, además, que el proceso de escritura, permite compartir ideas unos con otros al mismo tiempo, lo que otorga la posibilidad de hablar y comunicarse, más aún cuando dentro de este tipo de espacios el tutor es quien pretende que se produzca un cambio de perspectivas a partir de la interacción y unión de los diversos puntos de vista. Gavari y Tenca (2017) hacen una relación del objetivo de los centros de escritura con la filosofía de Sócrates, ya que en los dos referentes se busca el aprendizaje y el cambio intelectual, a través de un proceso social y colaborativo de la escritura. Además, estos autores realizaron un estudio que tenía como objetivo describir la evolución pedagógica del centro de escritura, así como los programas que se llevaron a cabo. La metodología que guió la investigación fue la histórica – descriptiva, y los principales resultados arrojados que los centros y los programas de escritura implementan sistemas que tienen como objetivo promover el aprendizaje de la escritura y las habilidades necesarias para que el alumno sea capaz de retroalimentar su trabajo desde diferentes disciplinas.

Al respecto de la descripción histórica del centro de escritura descrita el texto anterior, Calle (2016) plantea que para el diseño e implementación de un centro de escritura se deben considerar elementos tales como la infraestructura institucional, además, de contextos culturales y roles de los participantes. Calle (2016), también, afirma que:

[...] los centros de escritura deben ser un espacio de encuentro de diversas culturas, donde los sujetos se sientan en la libertad de expresar sus ideas, sin el temor de ser juzgados o sancionados, porque esto hace parte de los procesos de alfabetización que requieren los ciudadanos; no se trata de un ejercicio de atacar al débil o de superponer las ideas propias, es en un espacio donde confluye el saber y la construcción de conocimientos, donde las ideas se cargan de argumentos, y donde las habilidades del lenguaje y el pensamiento se ponen en juego para aportar al aprendizaje y a la transformación de los entornos” (p. 37).

Siguiendo la misma línea, North (1984) afirma que “el objeto de un centro de escritura es asegurar que los escritores y no necesariamente sus textos, son los que cambian por la instrucción” (p. 438), es por esto que allí se brindan las herramientas para que los propios estudiantes descubran como escribir de forma productiva y eficiente. De manera que con mejores escritores hay mejores conocedores y pensadores que centran sus objetivos en el proceso y el reconocimiento de sí a través de la escritura, de aquí la importancia del diseño e implementación de un centro de escritura en la básica primaria, ya que este aportaría no solo diversas herramientas para la escritura creativa, sino que también acompañaría el proceso de la escritura como proceso y no como fin.

Es así como se afirma entonces que los centros de escritura, se entienden como espacios que brindan apoyo a una institución, ya que indiferentemente de los enfoques o prácticas, la mayoría coincide con que, el objetivo es fortalecer la producción escrita de los participantes, valiéndose de cada uno de los encuentros “tutorías entre pares”, en donde uno de los objetivos es eliminar las relaciones jerárquicas; de aquí la importancia de enlazar nuevos vínculos con los estudiantes, partiendo de la empatía y el uso del lenguaje como medio. Al respecto Calle, Pico y Murillo (2017) describen que:

[...] La enseñanza colaborativa, también conocida como “entre pares”, presenta, además, un valor agregado que redundará en la generación de empatía

e identificación entre los individuos que interactúan; este valor puede llevar a que las barreras jerárquicas no corran riesgo de obstaculizar el proceso de receptividad y entendimiento (p. 8).

Desde los centros de escritura se promueven actividades de manera gratuita a los estudiantes, otorgando ciertas ventajas como: al no ser cursos nivelatorios, los estudiantes no se sienten discriminados; la asistencia es voluntaria o, en algunos casos, sugerida por un profesor; la atención es prestada por estudiantes de pregrado o posgrado que tienen unas habilidades o experiencias que ponen al servicio de los compañeros, por lo que no hay la sensación de la mirada evaluadora del profesor; los estudiantes pueden asistir todas las veces que lo consideren necesario en el desarrollo de un trabajo académico (Silva, 2018, p. 89). Partiendo de lo anterior, la investigación se propuso responder a la pregunta ¿Cuáles son las características del componente organizacional en el diseño y la operación de un centro de escritura para el acompañamiento de la escritura creativa en la básica primaria? Además, se planteó como objetivo comprender el componente organizacional en el diseño y la operación de un centro de escritura para el acompañamiento de la escritura creativa en la básica primaria.

## Metodología

La metodología que guió esta investigación fue la etnografía desarrollada con un grupo de 15 estudiantes del grado cuarto de una institución pública urbana, con domicilio en el municipio de Girardota, departamento de Antioquia, en Colombia cuyo objeto social es ofrecer servicio de enseñanza para los grados de básica primaria, básica secundaria y media académica, formando desde temprana edad en el estudiante, normas y valores que le permitan desarrollar un sentido de responsabilidad que orientará sus actitudes, convirtiéndolo en un individuo en el que prevalezcan principios morales y éticos que lo capaciten para enfrentar un mundo ávido de soluciones.

En la investigación se agruparon experiencias de los estudiantes, las actitudes, reflexiones y pensamientos que emergieron a partir de la escritura

creativa para adaptar un ambiente inmerso en una “situación socioeducativa”, debido a que está presente la interacción entre unos y otros, y educativa en tanto que hubo un propósito a través de los talleres de escritura creativa que realizaron los estudiantes, teniendo en cuenta el contexto que los circunda, desde situaciones que se presentaron en el centro de escritura y desde temas que surgieron a partir de cuentos.

La etnografía además se concibe, según lo plantea Galeano (2016) como la descripción, registro y análisis de un campo de la realidad social específico, que para el caso son las diferentes interacciones que se hicieron en el centro de escritura por parte de los estudiantes; en donde también se permitió la reflexión y la construcción de relaciones entre los sujetos de estudio y la idea del investigador. “El sentido de la investigación etnográfica es captar el punto de vista, el significado, las motivaciones, intenciones y expectativas que los actores otorgan a sus propias acciones” (Galeano, 2016, p. 69).

La investigación se desarrolló en tres fases: diseño del centro de escritura; implementación y recolección de la información; y, análisis de la información. Las acciones concretas comprendieron los talleres de escritura creativa y las tutorías recíprocas, y las diferentes reacciones que emergieron en el espacio creado para tal fin: el centro de escritura.

Los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron:

- a) El diario de campo, el cual, permitió sistematizar la práctica investigativa, y en la revisión diaria, se pudo mejorar, enriquecer y transformar la investigación. El diario de campo permitió fortalecer la relación teoría-práctica por ser el principal medio de registro durante el diseño e implementación del centro de escritura.
- b) Evaluación de servicios del centro de escritura: esta herramienta fue el principal vínculo entre la investigación y la población investigada. Por medio de este instrumento fue posible evaluar el nivel de satisfacción de los estudiantes durante su estadía en el centro de escritura. Además, contribuyó a las comprensiones del diseño e

implementación del centro de escritura en la institución educativa. El proceso de la evaluación se hizo al finalizar los encuentros 1, 3 y 5.

- c) Encuesta sobre el taller para profesores. Se aplicó en un único momento, después del taller que se ofreció a los profesores por parte del centro de escritura, como una estrategia para dar a conocer la filosofía y servicios. Las preguntas se centraron en la aplicación de lo aprendido en el aula de clases, pertinencia del material utilizado en el taller, utilidad de referentes teóricos, favorecimiento de la creatividad y la recomendación del taller.

El análisis de los instrumentos se llevó a cabo mediante el paradigma interpretativo, ya que este tiene un componente intelectual y una función explicativa. Lo anterior, con el propósito de hallar el resultado mediante la relación con lo que se conoce acerca del problema, de manera que se aportó un significado a los hallazgos, confirmando, modificando y realizando nuevos aportes a la teoría previa sobre el problema.

92

## Desarrollo

Desde el centro de escritura fue importante concebir los talleres como estrategia mediadora para promover la escritura creativa y como metodología principal de los servicios, permitiendo re-significar y fortalecer la creatividad en espacios alternos al aula de clase. Lo anterior, según García (2003) debido a que dentro del sistema educativo:

[...] regularmente se premia el pensamiento lineal y secuencial y se castiga el pensamiento divergente; su organización está de acuerdo con el principio de competencia lo que no permite la generación de nuevas ideas, y por último impone plazos, vigilancias y controles sobre el espacio y el tiempo (p. 163).

Teniendo en cuenta esto último, el diseño de los talleres y las tutorías que se realizaron dentro del centro de escritura fueron las estrategias mediadoras, las cuales permitieron evidenciar las maneras

de actuar no solo entre ellos mismos a partir del trabajo colaborativo, sino también su relación con el texto como parte de sí mismos.

El taller generó auténticas creaciones, logrando despertar habilidades dormidas, potenciar el pensar, recuperar lo cotidiano para hallar nuevas alternativas (Maya, 2012). En el centro de escritura las creaciones fueron entendidas como las producciones textuales que posibilitaron evidenciar una realidad integradora, compleja y reflexiva, en donde se une la teoría y la práctica como fuerza al momento de la escritura.

Los estudiantes mostraron una predisposición frente a la actividad puesto que vieron en el taller un acto calificativo y no una posibilidad vivencial de aprendizaje, además porque vieron a la docente que los acompaña durante todos los días en el aula de clase. Esto, no les permitió, inicialmente, comprender lo que estaba a punto de suceder. Junto con los participantes, se hizo necesario resignificar el taller como un espacio para el encuentro y el aprender haciendo. Este tipo de acciones implican que el tutor implemente estrategias motivacionales que activen el interés del estudiante a participar de las actividades (Núñez, 2020).

Haber encontrado la posibilidad de diseñar y operar el centro de escritura permitió resignificar la escritura de los participantes, y comprender sus experiencias de vida desde el uso de la palabra, desde el compartir de ideas, desde su configuración como niños, estudiantes, hijos, amigos y escritores. Situación que representó además la adquisición de diversos compromisos y responsabilidades, no solo con el hallazgo de la estrategia mediadora que serviría para potenciar la escritura creativa, sino también con la confianza institucional, el tiempo de las familias que se comprometían con cada encuentro, las diferentes inversiones económicas, hasta el proceso de desaprendizaje de algunos docentes quienes encontraron en el centro de escritura, un espacio abierto a las preguntas, opiniones y sugerencias.

Desde el momento en que se comenzó a diseñar un centro de escritura que tuviera como enfoque niños de la básica primaria, se hizo necesario hacer un rastreo bibliográfico que permitiera evidenciar cuales serían los principales objetivos, pero

también cuales serían los desafíos a los que se enfrentaría este, y lo que se pudo concluir a partir de la información hallada da cuenta de que son pocos los centros de escritura que plantean estrategias para las necesidades de aprendizaje de los niños, ya que en su mayoría, y como se planteó desde la introducción, es una estrategia que se da al interior de la universidad, y que tiene como fin fortalecer la escritura de textos académicos.

Encontrar un formato de planeación para cada uno de los encuentros fue una de las principales tareas, puesto que este sería la base para potenciar la escritura creativa, además porque se identificaría si los talleres y tutorías diseñadas, serían o no la estrategia mediadora. Así, los talleres de construyeron definiendo tres momentos: a) introducción, centrado en la motivación; b) mediación, en el borrador del escrito desde detonantes de escritura; c) creación, producción final. Además, para el diseño de cada uno de los talleres se propuso que tuviera como detonador de la creatividad un libro infantil, que debía servir no solo para dar inicio al taller o como momento de lectura, sino también que fuera referente de los participantes a la hora de encontrarse frente al papel. Es por esto que libros seleccionados, no fueron simplemente escogidos al azar, sino que fueron el resultado de un rastreo bibliográfico en bibliotecas infantiles que permitirían obtener mayor comprensión de la lectura y la escritura en un espacio no académico.

Una vez se tuvo el diseño de los diez encuentros del centro de escritura, otro de los principales temas a tener en cuenta fue la convocatoria para recibir los participantes que harían parte de este proyecto de investigación. Sin embargo, con una invitación abierta a los estudiantes del grado cuarto, 15 estudiantes se inscribieron de manera voluntaria.

En el momento en que se diseña y se implementa el centro de escritura en la básica primaria, fue necesario tener en cuenta, no solo las diferentes locaciones que permiten prestar este servicio dentro de la institución, sino también de los horarios extracurriculares de los participantes; fue el caso concreto del segundo taller, ya que el proyecto se realizaba en jornada contraria de los participantes (ingresaban a estudiar en la tarde por lo que el taller se daba en la mañana), que era la jornada de

los estudiantes de básica secundaria y media, y al ser su momento de estudio, podían hacer uso de cualquiera de las instalaciones del colegio, incluida la biblioteca, espacio donde operaba el centro de escritura, además, era utilizado por los estudiantes de bachillerato para sus clases de Lengua Castellana. Como primera instancia, se realizó un nuevo horario, en donde se llegó a un acuerdo del uso de la biblioteca entre la tutora y la docente de la jornada contraria. Aunque fue difícil el reconocimiento de los profesores de la jornada de la mañana, de la necesidad de este espacio como vital para el desarrollo de este proyecto.

También, fue necesario tener en cuenta los tiempos extracurriculares de los participantes, ya que, al desarrollarse el taller en jornada contraria, los niños ya tenían ocupadas sus mañanas con actividades deportivas o médicas, y al no prestar los servicios como un aula regular, los participantes no tenían la posibilidad de ser “desatrazados” del cuaderno de los demás como se hace regularmente con actividades escolares.

Además del uso de la biblioteca, también se tuvo en cuenta el factor tiempo, no solo de los estudiantes, sino también de la biblioteca, ya que siempre está en constantes cambios, claro ejemplo de horarios y encuentros que debían ser aplazados por motivos externos a la voluntad de la tutora y de los participantes, tales como: reunión de padres de familia, reunión del cuerpo docente, jornadas académicas, hasta foros y préstamo de la biblioteca para brigadas de salud. Este tipo de movimientos que se hacían dentro y fuera de la institución, fueron también parte del diseño y la implementación del centro de escritura, ya que, como espacio social, conflictúan muchos intereses, que al final solo tendrán como beneficiarios: el estudiante. De ahí la necesidad, de no ir “en contra corriente”, sino todo lo contrario, ir fluyendo con el caminar la vida institucional.

## Resultados

Una vez superados los impases que se tuvieron con respecto al tiempo y el espacio, requerido para la implementación del centro de escritura, se consolidaron los servicios que se observan en la Tabla 1 el

cual prestaba diversos servicios según la población participante.

**Tabla 1.** Servicios ofrecidos por el centro de escritura.

Estudiantes	Profesores	Institución
Tutorías (uno a uno, colaborativas)	Talleres	Publicaciones
Talleres grupales	Referentes teóricos	Concurso de escritura

Fuente: Elaboración propia.

El primer servicio que se prestó al interior del centro de escritura fue dirigido a los estudiantes mediante talleres grupales, tutorías, y trabajos colaborativos. El segundo servicio fue dirigido a los docentes, quienes, a través de dos encuentros, se les pudo brindar información no solo teórica, sino también práctica sobre como potenciar la escritura creativa desde sus aulas de clases utilizando algunas de las estrategias diseñadas para el centro de escritura. Los talleres que se realizaron con los docentes tuvieron el objetivo abrir un espacio de discusión sobre las diferentes concepciones de la escritura y sus funciones desde el aula de clase y desde otro tipo de espacios no académicos. Y, el tercer servicio que prestó el centro de escritura fue la publicación de un libro con las producciones textuales de los participantes.

Es importante enfatizar que el centro de escritura, se ve en la necesidad de ser evaluado por quienes usan los servicios que allí se ofrecen, de ahí que los estudiantes y los docentes hayan realizado diversas encuestas de satisfacción que tenían como fin identificar la influencia del centro de escritura en sus procesos académicos y creativos. Este tipo de evaluación aporta al reconocimiento de las percepciones de los participantes para la orientación de los servicios (Okuda, 2019). En los encuentros con los estudiantes 1, 3 y 5 se realizó una encuesta de servicios, en donde ellos tenían la posibilidad de forma anónima, de evaluar el servicio. También, se aplicó en el encuentro con profesores.

La encuesta contenía cinco preguntas y tres opciones de respuesta usando los colores de un semáforo (verde = excelente, amarillo = regular, rojo

= insuficiente), se obtuvieron los resultados que se describen en las Tabla 2, 3 y 4:

**Tabla 2.** Resultados de la evaluación de satisfacción, encuentro 1.

Indicadores	Excelente	Regular	Insuficiente
Organización del taller	14	1	0
Aprendizaje en el desarrollo académico	12	2	1
Favorecimiento de la creatividad	13	2	0
Recomendación del taller	15	0	0

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 3.** Resultados de la evaluación de satisfacción, encuentro 3.

Indicadores	Excelente	Regular	Insuficiente
Organización del taller	15	0	0
Aprendizaje en el desarrollo académico	11	4	0
Favorecimiento de la creatividad	12	3	0
Recomendación del taller	13	2	0
Organización del taller	14	1	0

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 4.** Resultados de la evaluación de satisfacción, encuentro 5.

Indicadores	Excelente	Regular	Insuficiente
Organización del taller	14	1	0
Aprendizaje en el desarrollo académico	5	7	3
Favorecimiento de la creatividad	13	1	1
Recomendación del taller	9	6	0
Organización del taller	14	0	1

Fuente: Elaboración propia.

Algunos de los comentarios de los estudiantes fueron: “Es muy importante recordar cosas bellas”, “Me gustó mucho el cuento, pero no se relaciona con lo que estudiamos, porque esto no se pregunta en clase”, “Que rico esta actividad que nos deja recordar y escribir”. Entretanto, algunas de las concepciones de los participantes, no solo en este taller sino también en los otros, se basaron en que lo aprendido en los encuentros no se aplicaba en las aulas de clase, ya que allí no se brindaban espacios de lectura ni tampoco de escritura libre.

El encuentro número tres fue de gran interés para los participantes, ya que como ellos lo expresaron “pude imaginarme animales que no he imaginado”, “podimos descubrir animales nuevos”. Sin embargo, y como se planteó en la evaluación taller número uno, los participantes manifestaron que estos temas no tenían ninguna relación con los temas de clase ya que “en las clases no hablamos de fantasía”. Este tipo de afirmaciones de los participantes, más que una “queja” con respecto a los espacios que le brinda la institución educativa, representa una responsabilidad de los docentes con su formación, ya que los momentos de creatividad que se ven dentro de las aulas de clase son en torno al arte y se tiene totalmente desligado a la escritura. Al respecto, se reafirma la idea de la importancia de promover y desarrollar la creatividad en la básica primaria, debido a sus aportes a la formación integral de los estudiantes y sus implicaciones sociales en la innovación (Maraver, 2021).

Es también interesante que los participantes hayan calificado de excelente la organización del taller, ya que este encuentro no se pudo realizar en la biblioteca por dificultades con el horario, y se tuvo que desarrollar en un salón de clase. Deja como inquietud, en que espacios se sienten cómodos los estudiantes al momento de la escritura o si es simplemente la costumbre del salón como espacio social.

Siguiendo con lo analizado anteriormente, los participantes reconocieron haber disfrutado de este taller, ya que pudieron saber “que algunas palabras si tenían magia”, “podimos imaginarnos donde vivía el silencio”. No obstante, sigue la constante de expresar que lo aprendido en el taller “no es un tema de clase”, o simplemente, y en sus propias

palabras “no sirve para algo en clase”. Otro participante comenta que él recomienda este taller a todos sus compañeros de salón, ya que “en mi grupo no hacen silencio y así podrían hacer silencio en clase”.

La evaluación de servicios prestada por el centro de escritura, fue una herramienta con que no solo se pudo conocer las percepciones de los participantes con respecto a lo realizado en los encuentros, sino también las diferencias y semejanzas que ellos encontraron entre el aula de clase y el centro de escritura. Con la información obtenida, además de comprender los sentires suscitados en los talleres, también sirvió de insumo para la reconstrucción de nuevas y mejores mallas curriculares, en donde se tuviera en cuenta lo académico, pero también todo lo relacionado con la emoción y la creatividad.

Por lo demás, dentro de los diferentes conversatorios que se dieron en los talleres, se hizo necesario reconocer en el otro la propia identidad y la forma en que esta se ve reflejada en los escritos que se allí se realizan, por tal razón el centro de escritura no es solo el lugar de escritura, es el lugar en donde convergen muchas ideas en el encuentro de la palabra. Lo anterior reafirma las diversas posibilidades de la escritura en la configuración de las personas y la participación en la sociedad (Zamudio y Marín, 2020).

El encuentro en el centro de escritura con los docentes se dio durante la semana de planeación institucional, lo que permitió mayor y mejor concentración de su parte ya que no había una preocupación latente sobre horarios o clases con los estudiantes. El taller se realizó a partir un picnic literario, que tuvo como primer objetivo llamar la atención de los docentes por ser este un espacio no sólo lleno lecturas sino u espacio con diferentes alimentos para compartir (siguiendo la metáfora del picnic), en este taller participaron 16 docentes de la básica primaria, docente aula de apoyo, docente psicorientadora y coordinador académico.

Compartir en el picnic literario no sólo brindó ideas a los docentes sobre nuevas experiencias y teorías con respecto a la escritura, sino que también generó en ellos algunas inquietudes y motivación para replicar estos aprendizajes dentro de sus aulas de clase. Al final del encuentro se compartieron

con los docentes técnicas y juegos para potenciar la escritura creativa en los estudiantes, hubo espacio no sólo para hacer mención de estas, sino, también para aplicarlas, en este momento pudieron sentirse como niños de nuevo, jugar a escribir, expresar y contar sus ideas.

También, los docentes expresaron la importancia de potenciar la escritura creativa en los estudiantes por medio de estrategias que sean de su agrado y que permitan encontrar en la escritura un proceso placentero; por otro lado, el encuentro también puso en evidencia los avances que se han logrado en el centro de escritura tales como más flexibilidad y mejor elaboración en los textos, por último se hizo extensiva la invitación para replicar las actividades y motivar a los estudiantes a participar de los próximos encuentros del centro de escritura.

Además del análisis de las evaluaciones de satisfacción de los estudiantes, también se realizó un formato de encuesta para el taller que se hizo con las docentes, en donde a partir de seis preguntas, se pudo obtener los siguientes resultados.

**Tabla 5.** Resultados de la evaluación de satisfacción, profesores.

Indicadores	Excelente	Regular	Insuficiente
Aplicación de lo aprendido	14	1	0
Pertinencia del material	5	7	3
Utilidad de referentes teóricos	13	1	1
Favorecimiento de la creatividad	9	6	0
Recomendación del taller	14	0	1

**Fuente:** Elaboración propia.

El grupo de docentes se mostró interesado en comprender las diferentes actividades y herramientas que desde el centro de escritura se les brindó para potenciar la escritura creativa desde sus aulas de clase. Aunque se reconoció que falta camino por recorrer en el área de la escritura creativa, los docentes afirmaron que existe una alta posibilidad

de que estos talleres se repliquen en el aula, y además expresaron la necesidad de realizar cambios no solo en el diseño, sino también en la ejecución de las mallas curriculares. Al final del encuentro, algunas de las docentes manifestaron: “Me encantó el taller, fue muy significativo en mi práctica pedagógica”, “Excelentes herramientas”.

## Conclusiones

Compartir los textos de los participantes en voz alta permitió fortalecer en los estudiantes lazos de amistad, ya que en sus escritos se encontraban puntos en común, pero también puntos diferentes que consentían la aceptación del otro desde sus creencias y concepciones. Al respecto, Núñez (2020) reconoce una tendencia de los centros de escritura para implementar estrategias de lectura en voz alta, debido a sus posibilidades del desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes. Además, la etnografía, como método de la investigación, permitió identificar este tipo de comportamientos al ser la tutora una participante activa que no está en una espera vacía, sino que se “relaciona, hipotetiza, confirma y refuta sus propias hipótesis” (Guber, 2001, p. 32) en los diferentes encuentros.

Para diseñar un centro de escritura en la básica primaria es necesario comprender las necesidades institucionales partiendo de resultados de pruebas estandarizadas, que aunque mucho se ha dicho, si resultan viables al momento de identificar qué logros académicos se deben mejorar y qué logros se deben potenciar porque ya evidencian un buen desempeño, también es importante partir de una lectura objetiva de los planeadores, mallas curriculares y microcurrículo de la institución, ya que serán guía sobre lo que se debe trabajar por parte de los docentes con el fin de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Después de identificar las necesidades, el siguiente paso es diseñar una ruta que permita evidenciar como el centro de escritura puede servir como excusa para potenciar aspectos académicos que sean apoyo en el trabajo de las aulas de clase; para el diseño de esta ruta es necesario comprender la misión que desempeñaría el centro de escritura dentro de la institución educativa, cuáles serían

sus prioridades, cuál sería la población a trabajar, el objeto de aprendizaje, es necesario también determinar cuáles son las estrategias a desarrollar, las metas que se tienen tanto a corto y largo plazo, los indicadores de evaluación, el impacto que tiene el diseño del centro de escritura dentro de una institución y por último, qué panorama se vislumbra con la implementación del centro de escritura.

Es necesario entonces la construcción de un mapa de servicios, en donde se plantee una jerarquía administrativa que permita evidenciar qué servicios ofrecerá este centro de escritura y qué tipo de población puede participar de estos; para el caso del centro de escritura del estudio, se tuvo tres enfoques poblacionales dentro de los que se encuentran: los estudiantes, los docentes y la institución como comunidad educativa, allí también se evidencia que los estudiantes pueden participar de tutorías, encuentros colaborativos y talleres grupales; los docentes pueden participar de talleres y foros, además de tener acceso a diferentes referentes teóricos que les serán de utilidad en el momento de diseñar nuevas herramientas y por último la institución (comunidad educativa) participa de diferentes concursos de escritura y como producto final la publicación de los textos escritos por los estudiantes en este espacio.

Construido el mapa de servicios, el paso a seguir es la promoción y convocatoria para los estudiantes que quieran participar del centro de escritura, cómo se explica en el apartado teórico, el centro de escritura desde sus inicios se entendió como un espacio para reparar los textos, entiéndase entonces un lugar al que iban estudiantes que tenían dificultades con la escritura, sin embargo desde el diseño de este centro de escritura, se quiso dejar de lado esa connotación sobre la corrección de errores, todo lo contrario, se planteó como objetivo potenciar las habilidades textuales de los estudiantes, es por esto que la convocatoria se hizo desde el espacio del área de lengua castellana, en donde la profesora encargada de permitió que los estudiantes interesados pudieran participar de los encuentros; desde el centro de escritura se hizo además una campaña en donde a través de afiches, los estudiantes pudieran motivarse para la inscripción en este espacio.

Acto seguido de diseñado al mapa de servicios y realizada de la convocatoria, se hizo un proceso de planeación de cada uno de los encuentros del centro de escritura, que para el caso fueron 10 talleres, en donde cada uno partía de un juego y una lectura que detonaría el proceso de escritura; esta planeación, contiene aspectos como: los recursos, tres diferentes momentos de la escritura, bibliografía de la lectura y un aspecto teórico que fundamenta la razón del encuentro.

Con el fin de llevar a cabo de manera placentera la participación de los estudiantes en el centro de escritura, se precisaron los recursos humanos, económicos y físicos, necesarios para llevar a cabo cada uno de los encuentros; para el caso de la institución educativa algunos de estos recursos fueron: contar con el tiempo y disposición tanto de los estudiantes como de los padres de familia, reservar la biblioteca para los encuentros, materiales como lápices de colores, crayolas, hojas, la disponibilidad de los libros detonantes, además de un rubro económico para el diseño e impresión no sólo del cuaderno sino también del libro que se publicaría posteriormente y, por último, la actitud y disposición de todos los participantes.

Los servicios ofrecidos a los estudiantes en el Centro de Escritura tales como talleres, lecturas, aprendizaje colaborativo y tutorías, permitieron no solo brindar un acercamiento de la escritura creativa a los participantes sino también el reconocimiento y comprensión de la relación entre sus realidades y los textos. Teniendo en cuenta lo anterior, los talleres como estrategia de mediación permitieron descubrir y comprender los tipos de textos que construyeron los participantes al momento de encontrarse con la lectura como detonante, además establecer una relación horizontal entre el tutor y los participantes, en dónde al no existir una jerarquía, la comunicación fue más humana, cordial y evidenció como las emociones influyen en el proceso de escritura.

## Referencias

Calle Álvarez, G. Y. (2016). Cartografía de los centros de escritura: un estado del arte. *[Con] textos*, 5(17), p. 29-39. <https://xdoc.mx/preview/>

- cartografia-de-los-centros-de-escritura-un-estado-5de965d9717cb
- Calle Álvarez, G. Y., Chaverra Fernández, D. I., y Hurtado Vergara, R. D. (2017). *Componentes institucionales y técnicos para el diseño de un Centro de Escritura Digital en la escuela*. XVII Encuentro Virtual Educa. <http://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/5201.pdf>
- Calle, L., Pico, A., y Murillo, J. (2017). Los centros de escritura: entre nivelación académica y construcción de conocimiento. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 872-895. <https://doi.org/10.1590/198053143882>
- Calle-Arango, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 77-92. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.cpei>
- Castañeda, L., y Henao, J. (1999). La lectura en la Universidad de Antioquía: Informe preliminar. *Revista Signos*, 32(45-46), 83-101. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09341999000100010>
- Duclaux, L. (1993). *Escritura creativa. Técnicas para liberar la inspiración y métodos de redacción*. Edaf y Morales, S.A.
- Galeano, M. (2016). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo editorial Universidad Eafit.
- García, J. (2003). *Didáctica de las ciencias*. Editorial Magisterio.
- Gavari, E., y Tenca, P. (2017). La evolución histórica de los centros de escritura académica. *Revista de Educación*. (378), 9-29. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-378-359>
- Granados Ayala, G. C. (2021). Percepciones de las tutorías de escritura en un centro novel. *RIEE, Revista Internacional de Estudios en Educación*, 21(2), 92-108. <https://doi.org/10.37354/riee.2021.215>
- Guber, R. (2001). *Prácticas etnográficas*. Miño y Dávila.
- Jiménez López, G., y Felipe Morales, A. (2019). Taller de lectura y escritura creativa a través de la técnica mindfulness en el Grado en Educación Primaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, (26), 299-318. <https://doi.org/10.30827/reugra.v26i0.135>
- Maraver Landero, R. (2021). Propuesta didáctica para el fomento de la escritura creativa en el aula de Educación Primaria. *Prácticas Educativas, Memorias E Oralidades*, 3(1), <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i1.4048>
- Maya, A. (2012). *El taller educativo* (3.ª ed.). Editorial Magisterio.
- Moliner, O., Moliner, L., Sanahuja, A., y Sanmateo, V. (2015). Análisis de los elementos de la tutoría entre iguales que posibilitan avanzar hacia la construcción de una escuela intercultural inclusiva y democrática. *Revista Latinoamericana*, 9(2), 41-58. <http://hdl.handle.net/10234/153831>
- North, S. (1984). The Idea of a Writing Center. *National Council of Teachers of English*, 5(46), 433-446. <https://doi.org/10.2307/377047>
- Núñez Cortés, J. A. (2020). Las tutorías de escritura académica: estrategias didácticas de una tutora novel. *Enunciación*, 25(2), 176-190. <https://doi.org/10.14483/22486798.16563>
- Okuda, T. (2019). Student perceptions of non-native English speaking tutors at a writing center in Japan. *Journal of Second Language Writing*, (44), 13-22. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.01.002>
- Silva, M. (2018). *Centro de escritura de la facultad de comunicaciones*. Anuario Universidad del Desarrollo, p. 89-93. <http://recursoscd.udd.cl/innovacion/wp-content/uploads/2018/12/2017-CURRICULO-SCL-COMUNICACIONES.pdf>
- Zamudio Tobar, G. y Marín Altamirano, C. (2020). *Los alcances de la escritura y la labor de los centros de escritura y de apoyo académico*. En: Marín Altamirano, C. (Ed. científica). *Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil* (p. 19-28). Editorial Universidad Santiago de Cali. <https://doi.org/10.35985/9789585147218>
- Zapata Quiceno, C. E. (2020). *Del aula de clase al Centro de escritura: una estrategia mediadora para potenciar la escritura creativa*. Trabajo de Maestría, Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/18820>



# Incidencia de la transformación de la práctica pedagógica en el desarrollo de la oralidad en inglés, en los estudiantes de un aula de procesos básicos\*

## Incidence of the transformation of pedagogical practice on the development of oral skills in English in students in the basic processes classroom

Katherine Hoyos González<sup>1</sup>, María Yaned Morales Benítez<sup>2</sup>

**Para citar este artículo:** Hoyos, G. K. y Morales, B. M. (2022). Incidencia de la transformación de la práctica pedagógica en el desarrollo de la oralidad en inglés, en los estudiantes de un aula de procesos básicos. *Infancias Imágenes*, 21(1), 99-111 DOI: [10.14483/16579089.16498](https://doi.org/10.14483/16579089.16498)

### Resumen

El artículo da cuenta de la incidencia que tiene el desarrollo de la oralidad en inglés en los estudiantes de un aula de Procesos Básicos, que consiste en un aula de aceleración del aprendizaje. y Parte de las reflexiones generadas en el curso de la Maestría en Pedagogía, las cuales pretenden la transformación de la práctica pedagógica en el Colegio Cundinamarca. Surge del programa “Volver a la Escuela” y de la revisión general de las dimensiones enseñanza, aprendizaje y pensamiento que orientan las discusiones conceptuales desde los autores, quienes desde diferentes frentes han estado cercanos a la naturaleza de la investigación. En consecuencia, desde la praxis investigativa se generaron reflexiones y aportes alrededor práctica pedagógica y la importancia de propiciar procesos de aprendizaje significativo, que partan de las necesidades e intereses de los estudiantes, teniendo la oralidad, como la herramienta principal para generar la construcción del

**Recibido:** 14-marzo-2022 / **Aprobado:** 7-julio-2022

conocimiento y el mejoramiento de la calidad de vida de los educandos.

**Palabras clave:** Práctica de enseñanza, procesos básicos, desarrollo social.

### Abstract

The article gives an account of the incidence that the development of orality in English has, in the students who are in the classroom of basic processes, part of the reflections generated in the course of the Master's Degree in Pedagogy, which have as a fundamental element the transformation pedagogical practice at the Colegio Cundinamarca, recognizing the context of the students, the nature and reason for the program to return to school, as well as the general review of the teaching, learning and thought dimensions that guide the conceptual discussions from the authors,

\* Este artículo de investigación es producto del proyecto de investigación “Incidencia de la transformación de la práctica pedagógica en el desarrollo de la oralidad en inglés, en los estudiantes de un aula de procesos básicos”, desarrollada entre marzo de 2018 y mayo de 2020, para optar al título de Magíster en Pedagogía de la Universidad de la Sabana.

<sup>1</sup> Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital. Magíster en Pedagogía de la Universidad de la Sabana. Correo electrónico: [katherinehoyo@unisabana.edu.co](mailto:katherinehoyo@unisabana.edu.co) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6804-2843>

<sup>2</sup> Licencianda en Español-inglés, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Pedagogía de la comunicación y medios interactivos, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Pedagogía, Universidad de la Sabana. Docente de Cátedra de la Universidad de la Sabana. Docente del IED Colegio Rodolfo Llinás. Correo electrónico: [mariamobe@unisabana.edu.co](mailto:mariamobe@unisabana.edu.co) Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4916-3647>

who from different fronts they have been close to the nature of the investigation. Consequently, from the investigative praxis, reflections and contributions were generated around pedagogical practice and the importance of promoting meaningful learning processes, which start from the needs and interests of students, having orality as the main tool to generate knowledge construction and improving the quality of life.

**Keywords:** Teaching practice, basic processes, social development.

## Introducción

El ejercicio investigativo que realiza el docente a sus prácticas se da desde la perspectiva de la Investigación-Acción, permitiéndole hacer reflexiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje; a partir de ello toma decisiones en pro de la transformación de las prácticas de enseñanza, que para en este caso en particular, permitirán comprender la incidencia del desarrollo de la oralidad en los procesos de socialización de los estudiantes de Aula de procesos básicos.

Para tal fin se traza una ruta de trabajo que comienza con un diagnóstico derivado de las características familiares, sociales, escolares y evolutivas de los niños matriculados en el aula de aceleración. En segundo lugar, la observación detallada del desempeño de los estudiantes en la asignatura de inglés con base en los parámetros del programa "Volver a la Escuela" del modelo educativo de aceleración del aprendizaje, además, se analiza el contexto institucional, concretamente en el aula de aceleración, el cual, contrasta las fortalezas y debilidades de la docente investigadora en cuanto a los procesos de planeación, metodología<sup>3</sup>, didáctica<sup>4</sup> y evaluación del inglés, lo que evidencia una

necesidad latente de deconstruir la práctica pedagógica para mejorar y fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta experiencia hace un aporte al saber pedagógico en cuanto al desarrollo de procesos de socialización en la asignatura de inglés a través del trabajo colaborativo. Estos aspectos, brindan la información para la implementación de los ciclos PIER de reflexión (Planeación, Implementación, Evaluación, Reflexión), que redireccionan la práctica pedagógica de la docente investigadora en la asignatura de inglés.

En definitiva, esta investigación pretende demostrar a partir de los resultados obtenidos durante el desarrollo de la experiencia, que, si la docente investigadora transforma su práctica pedagógica y mejora el ambiente de aprendizaje en el aula, centrado en el desarrollo de la oralidad en inglés a través del trabajo colaborativo, los estudiantes desarrollan el pensamiento, fortalecen sus relaciones sociales, lo cual, les permite vincularse al aula regular exitosamente.

## Conociendo el contexto del Aula de Procesos Básicos

Procesos Básicos es un aula de aceleración del aprendizaje con aproximadamente 20 estudiantes, los cuales se encuentran entre los 7 y 14 años, no tienen un proceso de escolarización regular o nunca lo habían tenido. Algunos de los estudiantes que se vinculan a esta aula han sido desplazados por la violencia, migrantes de diferentes ciudades y regiones del país o simplemente niños, niñas o jóvenes que viven en zonas marginales de la localidad, los cuales, por alguna razón, se encuentran desvinculados del proceso educativo y no cuentan con los conocimientos académicos necesarios para acceder a un cupo al nivel de escolaridad acorde a su edad, lo que los ubica en extra edad y los deja por fuera del sistema educativo regular.

En este sentido, esta aula ofrece a sus estudiantes un espacio académico formal dentro de la institución educativa, donde se parte de unos principios escolares comunes entre el programa y el Colegio Cundinamarca para que los estudiantes allí inscritos, desarrollen las habilidades y competencias académicas necesarias que les permitan vincularse al

<sup>3</sup> Metodología, entendida como Metodología del Aprendizaje: Es una disciplina que comprende una serie de técnicas, métodos y estrategias que, implementadas estratégicamente, contribuyen a optimizar la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades (Coelho, 2019).

<sup>4</sup> Didáctica: es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores: (Camilloni, 2007. p. 18); Didáctica Magna: Según Amos Comenio (1957) citado en Davini (1996) la disciplina se constituye en la organización de las reglas de método para hacer que la enseñanza sea eficaz.

aula regular dentro de la misma institución educativa o cualquier otra institución de acuerdo con las particularidades de cada estudiante, de tal manera que puedan continuar con su proceso académico regular hasta la culminación satisfactoria de sus estudios.

El aula de Procesos Básicos recibe este nombre por ser el espacio en donde los niños que allí asisten aprenden la adquisición del código escrito y operaciones lógico-matemáticas, por medio de módulos, talleres dirigidos por la Secretaría de Educación de Bogotá (SED). No obstante, el Colegio Cundinamarca ofrece a sus estudiantes el acompañamiento en las asignaturas de inglés, educación física y tecnologías, los cuales no hacen parte del programa de aceleración de la SED, pero les permite a los estudiantes ser partícipes de todo lo que la institución tiene para ofrecerles en un ambiente educativo regular.

Por otra parte, la docente investigadora tiene un rol de acompañamiento en el aula de Procesos Básicos orientando a los estudiantes en la adquisición de la segunda lengua es una docente itinerante.

Son muchas las falencias que se detectan en el aula en términos de la convivencia, pero que no pueden ser abordadas en el manejo didáctico del área, lo que lleva al establecimiento y desarrollo del presente proyecto investigativo, con el ánimo de mitigar dichas situaciones y establecer estrategias para el desarrollo autónomo en el aula.

### Haciendo una aproximación conceptual:

Tres conceptos fueron centrarles dentro del desarrollo de esta investigación: aceleración del aprendizaje, práctica de enseñanza y planeación.

#### El Modelo Aceleración del Aprendizaje

Es una propuesta del Ministerio de Educación Nacional (MEN), que busca implementar un modelo educativo flexible de formación regular en un grupo no mayor a 25 estudiantes; está compuesta por “un conjunto de estrategias educativas sustentadas en teorías pedagógicas que se desarrollan a partir de una metodología orientada a que niños, niñas y jóvenes en extra edad logren desarrollar las competencias que les permitan nivelar la básica primaria

en un año lectivo” Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010).

#### Práctica de Enseñanza:

Ejercer un proceso de reflexión del quehacer docente es uno de los elementos claves de la práctica de enseñanza porque le permite al docente planear y replantear sus acciones de aula a la luz de los objetivos o metas que pretende alcanzar, generando transformaciones significativas de sus prácticas. Para abordar dicho aspecto retomaremos las palabras de Díaz (2006), quien expone que el docente “como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos” (p. 32) ya que es una experiencia inacabada debido a los diferentes cambios que tiene que enfrentar con los estudiantes en el mundo actual, es decir es un ejercicio que se construye y se deconstruye todo el tiempo.

Ahora bien, es necesario que el docente se interese por mejorar sus prácticas y para lograr ello, es necesario generar procesos de reflexión, los cuales determinaran las inconsistencias y de esta manera determinar las herramientas para fortalecerlas. Por ello, no hablamos de un docente común, hablamos de un docente investigador.

#### La planeación cómo insumo para la transformación de la práctica pedagógica

En el quehacer docente, la planeación es la ruta de acción que tiene el docente para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela; Reyes, (2004) la define como “el curso concreto de acción que ha de seguirse, estableciendo los principios que habrán de orientarlo, la secuencia de operaciones para realizarlo y la determinación de tiempo y números necesarios para su realización” (p. 244); es decir, es un proceso organizado, premeditado, en donde el docente establece un camino base el cual le permitirá alcanzar los objetivos que pretende alcanzar en la clase.

Ahora bien, dentro de esta ruta es necesario esclarecer cuáles serán los procedimientos o pasos para la ejecución de dichos objetivos por parte del docente. Goetz como se citó en Reyes (2004)

menciona que la planeación es “hacer que ocurran cosas que de otro modo no hubieran ocurrido” (p. 245); dicho de otra forma, es gestionar de manera organizada los procedimientos necesarios que permitan en el estudiante el fortalecimiento de habilidades y el desarrollo de competencias necesarias para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea significativo y se transforme la práctica pedagógica.

González, Hernández y Márquez (2011) la definen como “la primera herramienta del pensamiento que contribuye a designar el mundo real y el mundo ficticio, lo que se ve y lo que no se ve, lo específico y lo simbólico” (p. 265); estos mismos autores plantean dos formas de oralidad: “la oralidad interna (cuando uno se escucha a sí mismo) y la oralidad externa (cuando construye ideas o pensamientos para que el otro lo escuche)” (p. 265).

### Los ciclos de reflexión: una ruta para comprender las prácticas de enseñanza

102 Este proyecto se hizo bajo el diseño de investigación acción, lo que permite trabajar por ciclos de reflexión, en los cuales se plantean cuatro momentos del ciclo PIER (planeación, intervención, evaluación y reflexión). Herreras (2004) para complementar afirma que “de forma genérica podemos decir que la investigación acción se desarrolla siguiendo un modelo en espiral en ciclos sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión evaluación” (p. 5).

### Ciclo PIER uno: Surgimiento de la pregunta

#### Planeación:

En este ciclo se describen dos momentos importantes para la docente investigadora, el primero está relacionado con el descubrimiento de la pregunta de investigación y el segundo aspecto tiene que ver con el trabajo desarrollado en el aula y cómo fue la planeación. En este sentido, el primer aspecto a mencionar es la dificultad de encontrar la pregunta que orientará el ejercicio investigativo, ya que se encuentra asumiendo la asignatura de inglés en grado segundo y Procesos Básicos de la cual no tiene formación disciplinar, lo que requiere abordar dos retos en un mismo escenario.

#### Intervención:

Posteriormente, al iniciar el año lectivo 2018, la docente investigadora con la misma asignación del año anterior (grado tercero y Procesos Básicos), se encuentra con algunos de los estudiantes de Procesos Básicos que cumplieron con los logros propuestos y pasaron aula regular. En ellos que ahora hacen parte de la clase de inglés, se puede evidenciar que presentan dificultades a nivel social y académico, ya que, al no contar con los mismos conocimientos en inglés que los estudiantes de aula regular, sus procesos de socialización e interacción entre pares se observan evidentemente afectados. Esto genera comportamientos de distanciamiento en los estudiantes, así como una baja motivación para el desarrollo académico de forma general.

#### Evaluación:

Dado lo anterior era necesario evaluar y determinar las acciones concretas que dieran solución a dicha situación. Sin embargo, en el proceso de reflexión, se pudo evidenciar que una de las falencias dentro del quehacer docente, es la pretensión de homogenizar las prácticas de enseñanza, partiendo del supuesto que todos saben lo mismo. Sin embargo, la realidad muestra que en las aulas existe un ambiente pluricultural y multifacético que hace que los procesos de enseñanza aprendizaje no sean los mismos para todos, y más si se tiene en cuenta la población flotante que día a día hace parte de las instituciones escolares, la cual llega con unas problemáticas sociales y familiares complejas.

A partir de estas reflexiones surge la pregunta ¿Cómo la transformación de la práctica pedagógica incide en el desarrollo de la oralidad en inglés y el desenvolvimiento social en los estudiantes de Procesos Básicos? generando así un cuestionamiento de investigación que parte de las necesidades de los estudiantes y el interés del investigador.

#### Reflexión:

Lo anterior conduce a tratar el segundo aspecto de este ciclo, que tiene que ver con el trabajo desarrollado en el aula y la planeación. Inicialmente el trabajo de aula hace parte de la estructuración que la docente investigadora realiza para el desarrollo y posterior ejecución de su clase, el cual está

estrechamente relacionado con el ejercicio de planeación, sin embargo, el proceso de planeación presenta falencias que evidencian la falta de rigurosidad e intencionalidad pedagógica dentro de la práctica; así mismo, no cuenta con una estructura definida en donde se planteen los objetivos y actividades abordar en el aula.

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados anteriormente y la pregunta de investigación planteada, se comienza con un análisis de las acciones que desarrolla en el aula, en donde se tienen en cuenta aspectos como la planeación, la metodología de clase, la evaluación y las interacciones docente estudiante, puesto que, si bien están orientados al proceso de enseñanza aprendizaje del inglés, es necesario fortalecerlos con base en los aprendizajes obtenidos en el proceso de la maestría.

### Ciclo PIER dos: práctica de enseñanza

#### Planeación:

Este segundo ciclo, describe los avances en el proceso de investigación, en donde se plasma el origen del nuevo proyecto y el interés que se gesta por dejar un legado que impacte positivamente y que evidencie la importancia de la oralidad en los estudiantes, no solo en la construcción de conocimientos, sino en el fortalecimiento social del sujeto. En palabras de Feldman (2010) “la capacidad docente consiste en poder realizar el procesamiento pedagógico del conocimiento, su planificación y la guía de los alumnos para permitir su aprendizaje” (p. 18).

Es decir, que cualquier acción pedagógica debe contar con una intencionalidad definida y una planificación previa, de esta manera, aunque es importante tener un dominio disciplinar sobre la asignatura que se ejerce, no es imperativo si no se tienen los conocimientos necesarios, puesto que una planeación permite al docente que lo ejerce, estructurar sus acciones pedagógicas con sentido, de tal manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje se de satisfactoriamente; en este sentido Feldman (2010), plantea que “aunque cualquiera que domine un cuerpo de conocimientos cuenta con una condición esencial para la enseñanza, no

necesariamente cuenta con las capacidades profesionales para hacerlo. Y una capacidad no se define por un saber, siguiendo una ya asentada distinción, sino por un saber hacer” (p. 18). Desde esta lógica se plantea como objetivo de investigación el analizar cómo incide la transformación de la práctica pedagógica en el desarrollo de la oralidad en inglés y el desenvolvimiento social en los estudiantes de Procesos Básicos

#### Intervención:

Inicialmente, se implementa el trabajo colaborativo como la estrategia para afianzar la oralidad en los estudiantes de Procesos Básicos, Vygotsky como se citó en Chaves (2001) plantea que “lo esencial no es la transferencia de habilidades de los que saben más a los que saben menos, sino el uso colaborativo de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar con sentido” (p. 40); de esta forma, el trabajo colaborativo posibilita un proceso de enseñanza aprendizaje mancomunado en donde todos los integrantes del grupo son agentes activos en el proceso y los conocimientos que estos poseen están al servicio del mismo grupo, lo que brinda seguridad al estudiante y los pone a todos en un mismo nivel.

Sin embargo, para su ejecución se emplearon los grupos establecidos por la docente titular quien en su dinámica de clase los organiza de esta manera por el espacio del salón; en este sentido, los efectos no se hicieron esperar, en cuanto a lo positivo se dio apertura al desarrollo y afianzamiento de la oralidad partiendo de las diferentes actividades planteadas en la planeación, ello permite que los niños, niñas y jóvenes del aula de Procesos Básicos, fortalezcan sus relaciones sociales dando lugar a un desenvolvimiento social valioso, lo que brinda una apropiación mayor de los conocimientos nuevos y restaura de alguna manera su autoestima.

#### Evaluación:

En este momento, el análisis y reflexión de la práctica de enseñanza realizado, como un ejercicio permanente de construcción y deconstrucción de las acciones en el aula, logra identificar qué en la consolidación de los grupos no se tuvieron en cuenta los objetivos planteados durante la planeación,

como tampoco la generalización y diagnóstico que se tiene en cuanto a las habilidades y destrezas de los estudiantes en los procesos de comunicación y oralidad en inglés, lo que permite evidenciar que, aunque la docente titular tuviese una organización funcional para sus clases, esta no presenta la misma utilidad para la docente investigadora y las intencionalidades que se tienen en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés y el desenvolvimiento social de los estudiantes, que en el ejercicio de diálogo que tuvieron, aunque fueron interesantes, las discusiones y diferencias entre ellos se hicieron más frecuentes, generando dificultades en la realización de las actividades propuestas; adicionalmente, otra debilidad está relacionada con el uso del lenguaje y la apropiación que debían hacer en torno a la enseñanza aprendizaje del inglés.

Bajo esta perspectiva y retomando el planteamiento de Schaffer (2000) quien define el desenvolvimiento social como “las pautas de conducta, a los sentimientos, a las actitudes y a los conceptos que los niños manifiestan en relación con los demás y en la manera en que estos diversos aspectos cambian con la edad” (p. 21), era necesario entonces re-plantear la dinámica de clase con el objetivo de mejorar el ambiente de aula y las interacciones sociales en términos de la estrategia comunicativa como medio para “compensar las dificultades en la comunicación debidas a variables de actuación o/a competencia insuficiente” (Canale y Swaian, 1980, p. 30).

### Reflexión:

Dado lo anterior, se plantea una nueva organización basada en los resultados obtenidos en el diagnóstico y las habilidades más destacadas de cada estudiante, dicha estrategia dio como resultado una mejor adaptación a nivel social de los estudiantes, comprensiones profundas del inglés, utilizando asociaciones como imagen palabra que permiten en los estudiantes interiorizar los conceptos y/o el vocabulario trabajado en clase y generar un ambiente de aprendizaje colaborativo más eficaz; como indican Johnson y Johnson (1999).

## Ciclo PIER tres: retroalimentación de los procesos

### Planeación:

En este ciclo, se analizan tanto las acciones que se realizan en el aula, como los instrumentos que se emplean dentro de la misma (diarios de campo, fotografías y videos, matrices de evaluación). Se establecen tres categorías (práctica pedagógica, habilidad comunicativa y competencia estratégica) las cuales orientan el análisis de los resultados a lo largo de la investigación, lo que dará cuenta del trabajo que se viene desarrollando al interior del aula a la luz de las transformaciones de la docente con relación a sus prácticas de enseñanza.

En este punto del trabajo, se implementó una serie de estrategias metodológicas alrededor del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés, las cuales están ligadas al mejoramiento de la práctica de enseñanza, en donde se pone en práctica el trabajo colaborativo como “un sistema de interacciones en los integrantes de un equipo, que se desarrolla a través de un proceso gradual en el que cada miembro y todos se sienten mutuamente comprometidos con el aprendizaje” Johnson y Johnson (1999) y la oralidad como “una forma comunicativa que va desde el grito de un recién nacido, hasta un diálogo generado entre amigos” (Rentería, Arias y Vargas, 2015).

### Intervención:

El ejercicio riguroso de planeación permite estructurar las planeaciones con base a unos propósitos definidos a la luz de las necesidades del aula a intervenir; así mismo, las diferentes actividades propuestas favorecen la vinculación de los estudiantes de Procesos Básicos a las dinámicas institucionales siendo miembros activos de ellas, tales como el aula de inmersión, los refuerzos en inglés los sábados, la participación en el English Day y el acceso a otras aulas de uso institucional como la ludoteca y la sala de audiovisuales.

Del mismo modo, las dinámicas de clase orientadas al trabajo colaborativo como exposiciones, dramatizaciones, juegos de roles y actividades lúdicas, favorecen los procesos de aprendizaje del

inglés a través de la oralidad, lo que genera un fortalecimiento en las relaciones sociales de los estudiantes y propicia el establecimiento de normas, tanto al interior del grupo, como del aula; lo cual se ve reflejado en una sana convivencia, apoyado esto desde recursos audiovisuales y que se constituyen en una herramienta fundamental porque muchos de ellos no manejan el código escrito.

Otro aspecto importante tiene que ver con la evaluación y la forma como los estudiantes conciben este proceso, teniendo en cuenta las particularidades del aula los estudiantes de Procesos Básicos son evaluados de acuerdo al trabajo desarrollado en clase de forma oral, la importancia del trabajo colaborativo permite que los niños, niñas y jóvenes interioricen el aprendizaje fácilmente; lo importante de este proceso es brindar a los estudiantes la seguridad a la hora de expresar sus ideas, destacando los aspectos positivos y fortaleciendo con ayuda de los pares sus debilidades.

#### **Evaluación:**

Durante el proceso de intervención es favorable que se generen procesos de diálogo, análisis y reflexión con los estudiantes con el objetivo de determinar de manera conjunta las acciones que favorecen la enseñanza y el aprendizaje del inglés, como las dificultades más notables que puedan tener. De esta manera, se realiza un proceso de reflexión en donde las opiniones de los estudiantes cuentan para mejorar. Así mismo se cuenta con la posibilidad de transformar la práctica teniendo en cuenta las sugerencias y opiniones dadas por los estudiantes; por tal razón, se debe tener presente que el espíritu de la evaluación es, entre otros, tener información suficiente para reorientar los procesos pedagógicos, eliminar la repetencia e incentivar la retención de los niños y jóvenes en el servicio educativo.

#### **Reflexión:**

Teniendo en cuenta lo anterior, el emplear diferentes estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje, brinda a los estudiantes una variedad de experiencias que enriquecen sus conocimientos y le posibilitan nuevos aprendizajes, al mismo tiempo que enriquece la experiencia pedagógica en el docente investigador, brindando nuevas herramientas

que permitan la construcción de conocimientos en el área disciplinar que ejerce.

#### **Ciclo PIER cuatro: De la teoría a la práctica. Reflexiones del contexto.**

##### **Planeación:**

Cada experiencia de clase permite establecer un proceso de reflexión crítico y consiente sobre las acciones en el aula, el cual es la guía para encaminar nuevas rutas o caminos alrededor de lo que quiere enseñar; ello hace que se tracen nuevos objetivos orientados a que realmente exista un aprendizaje significativo en los estudiantes, no es una tarea nueva, es una construcción permanente. Díaz (2006) expone que el docente “como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos” (p. 32), y es esta precisamente la labor que lleva a esa búsqueda permanente de mejoras y transformaciones en el proceso.

##### **Intervención:**

Durante la investigación se implementaron diferentes estrategias, las cuales enriquecieron el estudio y permitieron enriquecer la práctica de enseñanza, brindando a los estudiantes de Procesos Básicos las herramientas necesarias para vinculación al ambiente bilingüe.

En el caso del aprendizaje del inglés o de cualquier lengua extranjera, el desarrollo de la competencia comunicativa sólo es posible cuando se desarrollan, en forma paralela, otros saberes que el estudiante adquiere en las distintas áreas del currículo y que le dan contenido a sus intervenciones y también cuando desarrolla habilidades y destrezas para interactuar de manera natural en situaciones escolares (MEN, 2006, p. 13).

Teniendo en cuenta lo anterior, capacitar a los estudiantes de Procesos Básicos para incursionar en un ambiente bilingüe, requiere de cambios estructurales a nivel interno y externo, desde las planeaciones de clase hasta la vinculación de los estudiantes de Procesos Básicos en la dinámica institucional bilingüe; en este sentido, a medida que se construye la investigación, los objetivos y

planteamientos de clase se ajustaron a las necesidades e intereses de los estudiantes como de la docente, dando lugar a transformaciones significativas en la práctica de enseñanza y las construcción de conocimientos.

### Evaluación:

Los procesos de interiorización y reflexiones dadas durante el proceso investigativo dieron lugar a varios cuestionamientos sobre la importancia que tiene un diseño metodológico claro a la hora de impartir una clase, ya que el accionar de un docente puede ser determinante en la construcción de conocimientos y el desarrollo social de sus estudiantes.

Dicho esto, el apoyo teórico que sustenta la investigación fortalece los procesos y estrategias que se desarrollan en el aula, al tiempo que propicia reflexiones en cuanto a la enseñanza aprendizaje del inglés como segunda lengua, lo que repercute significativamente en la transformación de la práctica de enseñanza, más aún si se tiene en cuenta que los estudiantes de Procesos Básicos no cuentan con el código lecto escritor, además su aula es un encuentro de diferentes realidades y vivencias que se reflejan en las relaciones sociales que establecen con sus pares; su fortaleza se encuentra en la oralidad, lo cual está ligado a la bagaje cultural adquirido de sus padres a través de la tradición oral.

### Reflexión:

Para este momento, la planeación posibilitó el encuentro de saberes y con ello amplió las formas mismas en las que se concebía la formación disciplinar, dando lugar a conceptualizaciones más amplias acerca de lo que es el aprendizaje, su didáctica y metodología, para de este modo, lograr acercamientos más reales a las necesidades de los niños, niñas y jóvenes con el ánimo de trabajar en una propuesta de tipo pedagógico que permitiera su desarrollo académico y humano, que trascendiera a esferas motivacionales más profundas y que dejara aprendizajes que perduren por mayor tiempo o que quizá se fortalecen a lo largo de la vida.

Ampliar las posibilidades en que un estudiante se enfrenta a los procesos de socialización, es una inversión en el ser humano y sus capacidades

de proyección social, es trabajar en el terreno de las esperanzas y las posibilidades de construcción de sujetos empoderados de sus contextos con amplias expectativas de intervención y mejora de sus realidades.

## Resultados

### ¿Qué podemos decir del recorrido hecho?

Partiendo de la experiencia obtenida durante la investigación y la importancia de transformar las prácticas de enseñanza en pro de una mejor calidad educativa, se pudieron obtener varios resultados desde la didáctica misma de la enseñanza de la segunda lengua y por supuesto, desde las formas de intervención en aula para mejorar la convivencia y reducir la brecha de saberes que afecta el ritmo académico.

Para ello se tuvieron en cuenta las categorías de análisis que aparecen en la Figura 1.



Figura 1. Categorías de análisis.

Fuente: Elaboración propia.

### Enseñanza:

La planeación es una de las acciones más importantes del quehacer docente ya que este permite planificar y/o organizar la información que se quiere enseñar, lo cual favorece la secuencialidad en el abordaje de los contenidos como las estrategias a implementar; en este sentido, la planeación cobra un gran valor si se tiene en cuenta que dicho proceso le permite al docente investigador reflexionar sobre su práctica de enseñanza, transformándola para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo.

En cuanto a ello, los procesos de reflexión dados reflejan las transformaciones que se han dado a lo largo de la investigación, los cuales son un avance significativo en la realización y ejecución de este. En palabras de Stenhouse (1991) como se citó en Méndez y Méndez (2007), el docente investigador es quien “sea capaz de reflexionar en su acción” (p. 89), es decir, es un ejercicio permanente de construcción y deconstrucción del quehacer docente.

Basado en lo anterior, la planeación es uno de los primeros aspectos que presentó cambios significativos en dicho proceso de transformación. Como se puede observar en la Figura 2 la estructura de planeación allí presente evidencia la falta de rigurosidad en el ejercicio práctico de la enseñanza aprendizaje, puesto en dicho documento no se expone con claridad el contenido temático abordar, como tampoco los objetivos propuestos para el desarrollo de la clase, ni unos propósitos claros con respecto a las actividades planteadas.

Bajo esta perspectiva, lo que se demuestra es la no existencia de un plan de acción que permita establecer cuál es la ruta metodológica que guiará el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dado lo anterior, es evidente que para el inicio del año 2018

el proceso de planeación consistía en el esbozo de temas a trabajar durante la clase en donde la interiorización del aprendizaje está mediada por actividades sueltas, desarticuladas de realidad social y académica de los estudiantes, cuya intención consistía en la apropiación de vocabulario en inglés. En este sentido, se evidencia que la estructura de planeación presente no apuntaba a las necesidades de los estudiantes de Procesos Básicos, como tampoco se presentaba una intencionalidad definida por parte del docente, lo que demuestra un proceso de enseñanza aprendizaje tradicional orientado a la transmisión de conocimientos.

Para concluir, la planeación es un ejercicio pedagógico indispensable dentro de las acciones de aula, puesto que permite proyectar en un tiempo determinado, las estrategias y/o procedimientos más adecuados para realizar en el aula, los cuales favorecen la enseñanza al mismo tiempo que le da las herramientas al docente para reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza, replantearlas y fortalecerlas a la luz de las necesidades de los estudiantes, lo que da lugar a un proceso de transformación permanente de su práctica pedagógica.



**COLEGIO CUNDINAMARCA IED**  
 “Desarrollo humano, un proyecto de vida”  
**METODOLOGÍA DE PLANEACIÓN - GANAG**



CAMPO DE PENSAMIENTO COMUNICATIVO ASIGNATURA: INGLES

DOCENTE: KATHERINE HOYOS CICLO: 3 GRADO: PROCESOS BÁSICOS TIEMPO ESTIMADO: cuatro-ocho semanas

PERIODO second FECHA DE ELABORACIÓN: march

<b>ENTORNO/EJE /CATEGORÍA</b>	Ambiente de Aprendizaje: School time	Tópico: school supplies- days week- Routines day																								
	Título de la unidad: At school-School days-my day																									
<b>PROPÓSITO (G)</b> ¿Qué se va a enseñar? ¿Qué desea que los estudiantes aprendan y sean capaces de hacer?	Propósito comunicativo: El estudiante podrá identificará y expresará de manera oral los elementos del salón como sus útiles escolares.																									
	Propósito de contenido: El estudiante comprenderá el vocabulario visto en clase, relacionándolo con elementos del contexto educativo que le permita interiorizarlos afianzando la apropiación del inglés como segunda lengua.																									
	Pregunta Orientadora: ¿Cómo es mi colegio y que me gusta de él? ¿dónde están las cosas de mi colegio?																									
	Habilidades de pensamiento: argumentar-exponer-describir																									
	Lenguaje de Aprendizaje: book, eraser, pen, pencil, pencil case, ruler, school bag, sharpener, crayon, glue, pen, reception, cafeteria, library, classroom, science lab, gym, art room. Recycling bin, paper, can, bottle, card, recycling bin, paper, wood.	Lenguaje para el Aprendizaje: What is this? It's a ____ I have a.... let's share																								
	<b>DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES</b>																									
<b>ACTIVACIÓN CONOCIMIENTO PREVIO (A)</b> ¿Qué conocimientos previos poseen los estudiantes sobre el tema?	Los estudiantes activaran sus conocimientos previos a partir de rutinas de pensamiento, como antes -pensaba ahora pienso, semáforo, compara y contrasta, las cuales serán orientadas de acuerdo con la necesidad de la clase y al abordaje temático que se tenga. Del mismo modo por medio de un juego llamado Simón dice, en donde deberán nombrar los elementos del salón en inglés; para los espacios del colegio los estudiantes tendrán acceso a unas flashcards la docente nombrará cada elemento y el estudiante al escuchar su espacio deberá levantarse permitir verlo a sus compañeros.	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <th colspan="4">Patrones de Interacción</th> <th colspan="4">Habilidades Comunicativas</th> </tr> <tr> <th>TI</th> <th>TP</th> <th>TG</th> <th>D</th> <th>L</th> <th>ESCR</th> <th>ESC</th> <th>H</th> </tr> <tr> <td>X</td> <td></td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> </tr> </table>	Patrones de Interacción				Habilidades Comunicativas				TI	TP	TG	D	L	ESCR	ESC	H	X		X	X	X	X	X	X
Patrones de Interacción				Habilidades Comunicativas																						
TI	TP	TG	D	L	ESCR	ESC	H																			
X		X	X	X	X	X	X																			

Figura 2. Formato de planeación GANAG Colegio Cundinamarca IED.

### Aprendizaje:

Para iniciar el proceso de vinculación de los estudiantes de Procesos Básicos a la segunda lengua, se emplearon elementos visuales que les permitieron a los estudiantes asociar el vocabulario en inglés. El proceso se inició con la descripción de la docente, generando en los estudiantes un ambiente armónico y de confianza en donde ellos podían expresar sus ideas tranquilamente. Ríos (2008, p. 27) plantea que “los procesos interactivos adquieren una gran importancia, pues la comunicación es central para el desarrollo psicológico, verbal, social, e incluso cognitivo del ser humano” si se tiene en cuenta que para aprender una lengua es necesario poder hablar.

Por otra parte, el uso del cuaderno se convirtió en su aliado puesto que les permitió tener mayor seguridad a la hora de hablar ya que allí, se encontraban consignadas las imágenes con las cuales debían describir a la docente; teniendo en cuenta lo anterior, la competencia estratégica cumple una función muy importante ya que le permite al estudiante, desde el reconocimiento de sus debilidades, generar acciones comunicativas que le permitan desenvolverse en el aula y cumplir con las metas alcanzar; es decir, la competencia estratégica se encuentra formada por las “estrategias de comunicación verbales y no verbales cuya acción se requiere para compensar las dificultades en la comunicación debidas a variables de actuación o/a competencia insuficiente” Canale y Swaian (1980, p. 30).

Por su parte, las plataformas virtuales también hicieron parte de las estrategias empleadas en el afianzamiento y apropiación de la segunda lengua, ya que, el colegio Cundinamarca, en pro de fortalecer el proyecto bilingüe, implementó el uso de éstas para aumentar los tiempos de interacción en la segunda lengua.

Debido a esto, y teniendo en cuenta que los estudiantes de Procesos Básicos al ingresar al aula regular se enfrentan a una multiplicidad de contenidos, se construyó un blog que les permitiera a los estudiantes acceder a herramientas útiles con las cuales pudieran interactuar con el inglés de una manera fácil y acogedora, haciendo uso adecuado de la tecnología en pro del aprendizaje de la

segunda lengua. Planear actividades que favorecieran el aprendizaje del inglés se constituye en un reto permanente; sin embargo, cuando éstas se relacionaban con elementos propios de su cotidianidad, los avances eran más significativos, ya que, se sentían más confiados y seguros al expresar sus ideas; es decir “la oralidad está articulada al contexto situacional en el cual se produce” (Carvajal, 2005, p. 18).

Ahora bien, la expresión oral en la escuela primaria es una habilidad lingüística que plantea la comunicación coherente, concisa y adecuada en diversas situaciones del habla espontánea y formal (Carvajal, 2005). Cuando los estudiantes actúan como modelos y observadores entre sí, no solamente enseñan habilidades, sino que experimentan una mayor autoeficacia para el aprendizaje (Schunk, 2012).

Teniendo en cuenta lo anterior, acoger la oralidad como la habilidad adecuada para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés, permitió a la docente investigadora establecer un punto de común o de equilibrio en donde los estudiantes se sintieran cómodos con el proceso de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que se generaba una transición armónica entre el español como lengua materna y el inglés como segunda lengua, dando lugar a procesos de dialogo interesantes entre pares, a través del reconocimiento del estudiante como ser social, en donde sus experiencias de vida y bagaje cultural dieron lugar a una construcción de conocimientos significativa.

Por tal razón, acceder a un proceso de socialización y dialogo en un ambiente de confianza y respeto en el aula de Procesos Básicos, requirió del trabajo colaborativo como la estrategia más adecuada para abordar las dificultades sociales presentes en el aula, al mismo tiempo que se desarrolla los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés; adicionalmente, fue necesario recurrir a otro tipo de ayudas “ Blog, carteleras y exposiciones” que dieran paso a un ambiente de aprendizaje distinto, en donde no se tuvieran en cuenta únicamente las debilidades del curso, sino sus fortalezas desde lo oral.

Por tanto, las dificultades planteadas al inicio de la categoría se fueron disipando a medida que los

estudiantes lograban perder el miedo hablar, cada actividad, cada exposición, cada ejercicio de clase los obligaba a comunicarse, aprendieron a reconocerse como seres en construcción, en donde el error no estaba cargado de debilidad, sino por el contrario era la excusa perfecta para practicar y mejorar.

Del mismo modo, vincular a la familia en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua, permitió que los estudiantes de Procesos Básicos se interesaran por el aprendizaje, confrontando sus miedos y siendo capaces de expresar sus opiniones sin temor al rechazo; aunque fue un proceso complejo que requirió de mucho esfuerzo por parte de la docente, los resultados obtenidos en la mayoría de los estudiantes fueron significativos, a tal punto que se lograron grandes aportes a la formación de los estudiantes en segunda lengua como el ingreso de estos al aula de inmersión en inglés; es importante mencionar que el aula de inmersión es un espacio académico extracurricular ofrecido por la misma institución ofrecido a los mejores estudiantes en inglés de la institución; es decir, es un club para estudiantes en el cual se afianzan los conocimientos y habilidades en segunda lengua con un docente especializado o nativo; por consiguiente, haber ganado este espacio de formación para los estudiantes de Procesos Básicos, fue significativo porque les permitió apropiarse de su colegio de una manera diferente, al mismo tiempo fomenta el aprendizaje de la segunda lengua.

### Pensamiento:

Una de las estrategias más importantes a implementar en los procesos de comunicación es el trabajo colaborativo, puesto que permite a través de la interacción con el otro generar un proceso de conocimiento más significativo que el desarrollado en clase; Vera (2016), manifiesta que “El trabajo colaborativo puede ser un magnífico instrumento de aprendizaje en unos momentos en los que la educación tradicional ha tocado techo y buscamos formar no solo alumnos sino, fundamentalmente educar personas” (p. 45).

Por lo tanto, en el trabajo colaborativo lo fundamental es el aprendizaje en conjunto, en donde lo que se necesita es una construcción de

conocimientos propios a partir de la relación con el otro. Este tipo de estrategias permitió en los estudiantes de Procesos Básicos dejar sus diferencias a un lado para trabajar en equipo colaborativamente por un bien común.

Con el trabajo colaborativo, las relaciones sociales entre compañeros se fortalecieron, disminuyeron los problemas convivenciales, lo que permitió mantener una sana convivencia dentro del aula y fuera de ella; adicionalmente, se aumentó el interés por el aprendizaje del inglés, se afianzaron los procesos orales a partir de las interacciones de aula y demás actividades, las cuales dieron como resultado una presentación exitosa en el English day, siendo la primera vez que los estudiantes de Procesos Básicos se vinculan a la jornada con una presentación dentro de la misma.

Para concluir, los resultados obtenidos en el desarrollo de la experiencia permiten demostrar que implementar el trabajo colaborativo como estrategia de enseñanza aprendizaje favorece en los estudiantes el desarrollo del pensamiento a través de las interacciones sociales; del mismo modo el trabajo colaborativo, es un elemento integrador entre lo social, lo oral y el conocimiento, enriqueciendo tanto el ejercicio pedagógico de la docente, como la inquietud a la hora de generar nuevas estrategias alrededor de la enseñanza aprendizaje del inglés como segunda lengua, las cuales le permitirán construirse y deconstruirse como profesional, de tal manera que sus experiencias de aula sean enriquecidas hacia la transformación permanente de sus prácticas de enseñanza.

### Conclusiones

Con la planeación fue posible el desarrollo de una mejor organización no solo en tiempos y espacios, sino que también se revisaron y tuvieron en cuenta muy especialmente los objetivos de aprendizaje, los cuales propendían por el avance en segunda lengua y la transversalización del currículo hacia el desarrollo humano, más específicamente, el desarrollo de la oralidad para fortalecer las capacidades de socialización en los estudiantes.

En cuanto a ello, parte de las reflexiones dadas a lo largo de la investigación develan la importancia

de las acciones pedagógicas en el aula, las cuales no deben ser procesos aislados del quehacer docente, sino ejercicios intencionados con una estructura pedagógica definida, en donde a través de la reflexión, se den transformaciones significativas a las prácticas de enseñanza que den lugar a nuevos procesos de construcción del aprendizaje, es decir, “la capacidad docente consiste en poder realizar el procesamiento pedagógico del conocimiento, su planificación y la guía de los alumnos para permitir su aprendizaje” (Feldman, 2010 p. 85).

Atendiendo a estas consideraciones, parte del proceso de transformación de las prácticas de enseñanza está directamente relacionado con el conocimiento que se tiene de los estudiantes y el contexto en el cual se desenvuelven. Ello permite identificar sus debilidades y/o fortalezas de tal manera que durante el proceso de planeación se planteen las estrategias adecuadas que propicien un aprendizaje significativo. En este sentido, tener un conocimiento de la población con la cual se desarrolla la práctica de enseñanza, permite canalizar a través de la planeación las acciones puntuales a seguir para cumplir los objetivos esperados, es decir, en palabras de Reyes, (2004) es un “curso concreto de acción que ha de seguirse, estableciendo los principios que habrán de orientarlo, la secuencia de operaciones para realizarlo y la determinación de para su realización” (p. 244).

Así pues, parte del quehacer docente es asumir la variedad y multiplicidad de situaciones que se dan en el aula, atendiendo a las necesidades de quienes están allí. Sin embargo, existen otras situaciones que hoy por hoy no son ajenas a nuestra labor y que están relacionadas con los niños, niñas y jóvenes quienes por diferentes razones no hay tenido acceso a la educación, lo que los obliga acudir a programas como Aceleración del aprendizaje para intentar lograr acceder a una educación digna que les permita continuar con sus estudios.

Sin embargo, el problema no radica allí: la falta de conocimiento y preparación por parte de la mayoría de los docentes de las aulas regulares es una de las mayores trabas con las que tienen que lidiar estos niños, niñas y jóvenes a diario cuando ingresan al aula regular. Dado lo anterior, queda la pregunta de la función que cumple el docente en

la escuela y cuál es su intención pedagógica dentro del aula.

En efecto, es importante reconocer que la profesión docente es una de las carreras más importantes a nivel social, puesto que es la encargada de brindar parte de las herramientas con las que los sujetos se enfrentan a la vida en cada una de sus facetas. Sin embargo, como muchas otras carreras es necesario que el docente se encuentre en permanente construcción de sus saberes que le permitan ampliar su mirada sobre la forma como está abordando sus prácticas de enseñanza, como las necesidades y particularidades de sus estudiantes.

Es por lo anterior que, se considera importante que el docente “como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos” (Díaz, 2006, p. 32) como estrategias que le permitan llevar a buen término los procesos académicos de sus estudiantes en un ambiente de armonía y confianza donde el proceso de enseñanza aprendizaje no se limite a la complejidad para avanzar en una asignatura o de un grado a otro, si no por el contrario sea la oportunidad para construir conocimientos con significado.

Finalmente es necesario establecer acciones pedagógicas concretas que orienten a los docentes de apoyo y de aula regular de las instituciones educativas que cuentan con aulas de aceleración para que se integren con este tipo de programas y conozcan de primera mano los procesos, criterios y necesidades de la población que acude a este tipo de formación; de tal manera que los procesos de vinculación al aula regular no sean tan traumáticos como los son hasta hoy, sino por el contrario sea un tiempo de transición corto en donde el estudiante en apoyo con el docente pueda adoptar fácilmente los procesos académicos nuevos de tal manera que su vinculación al aula regular se dé de forma exitosa.

Esto, también permitirá generar en el docente de aula regular una sensibilización frente a las necesidades de la población flotante y/o de aulas de aceleración que se vinculan al aula regular para que desde el reconocimiento de sus debilidades se planteen las estrategias necesarias que permitan

un proceso de enseñanza-aprendizaje ameno y efectivo.

## Referencias

- Canale, S. (1980). *Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-of-Second-Language-Teaching-and-Testing* <https://www.scribd.com/doc/239755533/>
- Camilloni, A. R., Cols, E., Basabe, L. & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Carvajal, G. J. (2005). Competencias de la oralidad e inserción en la cultura escrita. *Enunciación*, 10(1), 15-21
- Chaves, S. A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Revista de Educación*, 25(2), 59-65. Doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v25i2.3581>
- Coelho, F. (2019). [significados.com https://www.significados.com/metodologia/](https://www.significados.com/metodologia/).
- Rentería, Arias y Vargas. (2015). *El Maravillosos Mundo de la Oralidad*. (Maestría), Universidad de Tolima.
- Davini, M. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas* (1st ed. Cap. 2). Paidós.
- Díaz, Q. V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext), ISSN: 1315-883X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76109906>
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente.
- González, H. M. (2011). La Oralidad y la Escritura en el Proceso de Aprendizaje: Aplicación del Método Aprende a Escuchar, Pensar y Escribir. *Revista Contaduría y Administración* 58(2), 261-278. Universidad Autónoma del Estado de México. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0186104213712178>
- Herreras, E. B. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-9.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*.
- MEN, (2010). Ministerio de Educación Nacional, *Guía Docente: Modelo Educativo Aceleración del Aprendizaje*. Pág. 1-382. Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media Subdirección de Estándares y Evaluación. [www.mineducacion.gov.co http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes\\_Calidad/Modelos\\_Flexibles/Aceleracion\\_del\\_Aprendizaje/Guia\\_del\\_docente/Guia%20Docente.pdf](http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Aceleracion_del_Aprendizaje/Guia_del_docente/Guia%20Docente.pdf)
- Echeverry, L. (2015). *El Programa de Aceleración del Aprendizaje como apuesta de Inclusión y Mejoramiento de los Procesos Formativos, Maestría en Educación*, Universidad de Manizales.
- MEN, (2010). Ministerio de Educación Nacional, *Manual Operativo Aceleración del Aprendizaje Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media Subdirección de Estándares y Evaluación*. p. 1-56. [www.mineducacion.gov.co https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes\\_Calidad/Modelos\\_Flexibles/Aceleracion\\_del\\_Aprendizaje/Guia\\_del\\_docente/Manual%20Operativo.pdf](https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Aceleracion_del_Aprendizaje/Guia_del_docente/Manual%20Operativo.pdf)
- Méndez, A. y Méndez, S. (2007). *El docente investigador en educación*. Textos de Wilfred Carr. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Reyes. (2004). *Administración Moderna*. Limuisa, Noriega Editores
- Ríos, Y. G. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Infancias imágenes*, 7(1).
- Schaffer, H. (2000). *Desarrollo Social*. México. Siglo XXI Editores S.A de CV ISBN 968-23-2224-3
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa* (6ª Ed.). Pearson.
- Vera, J. V. (2016). *Trabajo Colaborativo Como estrategia de Enseñanza- Aprendizaje del Ciclo Básico Superior y Bachillerato*. [Tesis de Pregrado, Universidad Técnica de Babahoyo].





# Philippe Ariès: entre la historia y la filosofía social y el conocimiento común de los niños\*

## Ariès: entre histoire, philosophie sociale et connaissance ordinaire des enfants

Pascale Garnier<sup>1</sup>

**Para citar este artículo:** Garnier, P. (2022). Philippe Ariès: entre la historia y la filosofía social y el conocimiento común de los niños. *Infancias Imágenes*, 21(1), 112-123 DOI: 10.14483/16579089.19739

**Recibido:** 14-marzo-2022 / **Aprobado:** 21-septiembre-2022

### Resumen

La obra de Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, abrió un nuevo campo de investigación en ciencias sociales, obteniendo un amplio reconocimiento por parte del público, y al mismo su tesis del «descubrimiento de la infancia» suscitó numerosas críticas científicas. El objetivo de este artículo es analizar un amplio corpus de estas críticas para comprender las operaciones historiográficas puestas en juego por el historiador para dar así una historia a la infancia. Destacamos dos dimensiones principales: por un lado, la importancia de una filosofía social que favorecía un orden doméstico que propiciaba la mezcla de edades; por otro lado, la construcción de la infancia como un conjunto de atributos diferentes de aquellos atribuidos a los adultos, a partir de un conocimiento ordinario de los niños. El análisis abre así una perspectiva heurística para comprender las tensiones que atraviesan las clasificaciones de edad en la actualidad.

### Ariès: entre histoire, philosophie sociale et connaissance ordinaire des enfants

### Abstract

L'ouvrage d'Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, a ouvert un nouveau champ de recherche dans le domaine des sciences sociales, emportant un large succès public, en même temps que sa thèse d'une «découverte de l'enfance» suscitait de nombreuses critiques scientifiques. L'objectif de cet article est d'analyser un vaste corpus de ces critiques pour comprendre les opérations historiographiques mises en jeu par l'historien afin de donner une histoire à l'enfance. Nous en soulignons ici deux principales dimensions, d'une part, l'importance d'une philosophie sociale privilégiant un ordre domestique qui favorisait un mélange des âges ; d'autre part, la construction de l'enfance comme un ensemble d'attributs différenciés de ceux impartis aux adultes, à partir d'une connaissance ordinaire, de sens commun, des enfants. L'analyse ouvre ainsi une perspective heuristique pour

**Palabras clave:** Ariès. Historia. Infancia. Historiografía. Clasificación por edades.

\* Original en francés: Garnier, P. (2021). Ariès : entre histoire, philosophie sociale et connaissance ordinaire des enfants. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 54, 35-52. <https://doi.org/10.3917/Isdle.541.0035> Se traduce y publica con autorización de su autora, Pascale Garnier, y de la directora de la revista *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Julie Delalande. Traducción de Harold Alvarado Cortez, revisión y notas de Miguel Ángel Gómez Mendoza. Esta publicación corresponde a uno de los productos elaborados en el marco de la ejecución del proyecto: "Philippe Ariès: nacimiento, posteridad y vigencia de un modelo histórico de interpretación de la infancia". Código VRIE 4-22-2. Con financiación. En proceso. Investigadora principal : profesora María Victoria Álzate Piedrahita. Coinvestigador: profesor Miguel Ángel Gómez Mendoza. Junio de 2022. Asistente de investigación: Carol Shirley Moreno Olaya, estudiante de maestría en infancia. Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia (N. del T). [mgomez@utp.edu.co](mailto:mgomez@utp.edu.co)

<sup>1</sup> Profesora universitaria. Universidad de la Sorbona París Norte-Francia. Directora del laboratorio EXPERICE, Centre de recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation (<https://experice.univ-paris13.fr/presentation/>)

comprendre les tensions qui traversent aujourd'hui les classements d'âge.

**Mots-clés:** Ariès. Histoire. Enfance. Historiographie. Classements d'âge.

### **Ariès: between history, social philosophy and common sense knowledge about childre**

#### **Abstract:**

Ariès's work, *Centuries of Childhood*, opened up a new field of research in social sciences, achieving a wide public success. At the same time, his thesis of a "discovery of childhood" drew much scientific criticism. The objective of this article is to analyze a vast corpus of these critiques in order to understand the historiographical operations brought into play by the historian in giving a history to childhood. We underline two main dimensions of this work: on the one hand, the importance of a social philosophy favoring a domestic order that favored children and adults mix of ages; on the other hand, the construction of childhood as a set of attributes differentiated from those imparted to adults, based on a common sense knowledge of children. The analysis thus opens up a heuristic perspective for understanding the tensions that run through age classifications today.

**Key words:** Ariès. History. Childhood. Historiography. Age classifications.

Fue con el libro de Philippe Ariès de 1973, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* (El niño y la vida familiar bajo el antiguo régimen), publicado por primera vez en 1960<sup>1</sup>, que se abrió un campo de investigación sobre la evolución de las concepciones de la infancia y las actitudes de los adultos hacia los niños. La amplia difusión multidisciplinar e internacional del libro confirmó su carácter pionero. En retrospectiva, la novedad del análisis

de Ariès radica en que sitúa al niño en el centro de una historia de la familia y la escuela. El título de la traducción inglesa del libro en 1962, *Centuries of Childhood* (Siglos de Infancia), se centra únicamente en la infancia, en la medida en que la tesis de Ariès hizo de este enfoque en los niños un proceso determinante en la transformación de la familia. Por su parte, la «vida escolástica» también desempeña un papel importante en el libro: la escuela se convierte en un espacio propio de la infancia y contribuye a acabar con la «mezcla de edades» entre niños y adultos.

En el centro de la idea de la educación, Ariès subraya así una puesta en común, diferencias de todo tipo que hacen de los niños los destinatarios de una acción educativa y de los adultos sus maestros de obra. Así, no es tanto una historia de la infancia como una historia de las categorizaciones por edades lo que desarrolla el estudio de Ariès. Sería bastante arbitrario aislar la infancia cuando sólo tiene valor en función de su relación con otras categorías de edad. Que los niños son diferentes de los adultos es una obviedad que se cuestiona demasiado poco, tanto que no hace falta decirlo: ¿en qué consisten esas diferencias? ¿De dónde sale su legitimidad? ¿Cómo se relacionan con el hecho de convertirse en adulto? Todas estas preguntas siguen siendo pertinentes hoy en día desde la perspectiva elegida por Ariès. Se remontan a la época en la que las diferencias de edad que sustentan el acto educativo aún no estaban bien definidas y endurecidas.

Al igual que para el historiador, estas preguntas son esenciales para todos los investigadores interesados en la infancia y los niños. ¿Pueden ignorar esta distribución social y cultural de las capacidades, los caracteres, los objetos o las prerrogativas diferenciadas según la edad? ¿Pueden ignorar lo que está en juego y los conflictos que suscitan estas categorizaciones por edad? La tesis de Ariès abre este inmenso campo de controversia sobre las formas de definir y tratar a los niños. Nos introduce en este vasto laboratorio de transformaciones e innovaciones sociales donde, en cada época, estas diferencias de edad se juzgan, se impugnan y se ponen a prueba. De ahí el proyecto de este artículo: volver a esta tarea por la que Ariès da a la infancia una

<sup>1</sup> Fue en el contexto posterior a 1968 cuando la nueva edición en Francia (1973) encontró un vasto público, tanto seducido por el planteamiento de una «historia de las mentalidades» como por el tono desafiante de la obra (Gros, 2006, 2010), una "sorpresa inesperada" como indicó el historiador en su autobiografía (Ariès, 1980).

historia, por así decirlo, aunque parezca anclada en fenómenos biológicos y psicológicos inmutables.

En el marco de una sociología de la crítica (Boltanski y Thévenot, 1991), nuestro análisis se basa en el examen de un corpus de algunas de las múltiples críticas dirigidas a la tesis de Ariès sobre el surgimiento histórico de un «sentimiento de niño», empezando por su ausencia en el periodo medieval<sup>2</sup>. No es nuestra intención repetir aquí estas críticas, ni criticarlas a su vez o proponer una alternativa, sino considerarlas como claves de lectura de las operaciones historiográficas que la tesis de Ariès pone en juego. En otras palabras, nuestro análisis de estas críticas no pretende derivar de ellas una apreciación global de la tesis llegando a la generalidad, como si lo haría un meta-análisis. Se trata más bien de considerar estas críticas como indicadores de los prejuicios que subyacen en el trabajo de Ariès y que son todos ellos problemas para la investigación en ciencias sociales en este campo de la infancia. A través de nuestro análisis de estas críticas, distinguiremos los diferentes significados que Ariès da al término «niño» relacionándolos sucesivamente con la filosofía social y con un conocimiento común de los niños que plantea su tesis.

### Sentimiento de la infancia y amor por los niños

El núcleo de la crítica a la obra de Ariès se refiere a la ausencia del sentido de la infancia en la Edad Media y, más en general, a la idea de una indiferencia hacia las diferencias de edad que caracterizaría el periodo medieval. Antes de ser apoyada por numerosos estudios históricos, como los de Edward Shorter (1975), Lawrence Stone (1977), Alexandre-Bidon y Monique Closson (1985), Shulamith Shahar (1990), Pierre Riché (1991), la crítica de Jean Louis Flandrin (1964) rechaza el término

de Ariès de «descubrir» la infancia en un momento preciso del pasado, como si se tratara de un nacimiento de la nada. Según él, la cuestión del origen de este «sentimiento» es menos importante que la de los cambios en su forma, su valor y su lugar en la estructura de la existencia. En términos más generales, las críticas se dirigen al carácter conceptualmente vago de la noción de «sentimiento infantil» de Ariès, que es a la vez una categoría moral, afectiva y cognitiva. Se centran en Ariès, (1973) sobre todo en la distinción, reiteradamente reafirmada por el historiador, entre «sentimiento de infancia» y «afecto» por los niños:

En la sociedad medieval que tomamos como punto de partida, el sentimiento de infancia no existía; esto no significa que los niños estuvieran descuidados, abandonados o fueran despreciados. El sentimiento de infancia no se confunde con el afecto por los niños: corresponde a la conciencia de la particularidad de los niños, esa particularidad que distingue esencialmente al niño incluso del joven adulto. Esta conciencia no existía (...) Esta indeterminación de la edad se extendía a toda la vida social. (p. 134)

Esta distinción entre el afecto por los niños y el sentimiento de infancia se cuestiona a menudo en las críticas. ¿Vemos, como señala Emmanuel Le Roy Ladurie (1974) en su trabajo sobre Montaigne en el siglo XI, a una madre rodeando a su hijo con consideración cuando éste le es indiferente y no cuenta? ¿Seguimos viendo, se pregunta Wilson (1980), que los padres se separan de sus hijos mientras están apegados a ellos? Esta distinción parece insostenible, en el sentido de que en cuanto es necesario demostrar que los niños son amados por los adultos, esta idea de afecto se desplaza ipso facto a los términos de una «conciencia de la particularidad de los niños», mediante una atención y unos cuidados adaptados a ellos: «La indiferencia medieval hacia la infancia es una fábula; y en el siglo XVII, como hemos visto, los padres se preocupan por la salud y la recuperación de sus hijos» (Gelis, 1986, p. 328). De hecho, cualquier justificación del afecto que los adultos tienen por los niños requiere que se categoricen sus actitudes y prácticas, una tarea de categorización y justificación que a su vez remite a «una

2 Este corpus de una veintena de críticas en Francia, pero también en la literatura anglófona, se centra en las de los años 60 y 80, cuando la tesis de Ariès fue más atacada; no es exhaustivo, pero pretende dar cuenta de la diversidad de estas críticas. Entre las críticas más recientes, sin embargo, cabe destacar *La libération des enfants* (La liberación de los niños) (2002) de Alain Renaut, que adopta el punto de vista opuesto a la idea de una «segregación» de la infancia; sobre los diferentes contextos históricos de estos dos «paradigmas» de una historia de la infancia, véase Vigarello (2002).

conciencia de la particularidad del niño», para usar los términos de Ariès.

Además, siguiendo el ejemplo de Lloyd De Mause (1974), los investigadores, sobre todo los estadounidenses, han recurrido bastante a las teorías psicoanalíticas para categorizar este afecto por los niños en el sentido del eros. Desde una perspectiva similar, Linda Pollock (1983), cuya obra es una inversión completa de la tesis de Ariès, define el «sentimiento de infancia» gracias a los conocimientos etológicos contemporáneos relativos al apego entre la madre y el niño. Este uso recurrente de las teorías modernas para compensar la vaguedad conceptual de esta noción ha sido, a su vez, objeto de críticas (Cuttler, 1986; Johansson, 1987), a las que volveremos más adelante. Sin embargo, estas diferentes definiciones contemporáneas del afecto infantil se refieren a principios de juicio y conocimiento sobre la infancia. Evitan el problema de la «irreductibilidad del amor a un discurso sobre el amor», según Luc Boltanski (1990, p. 156). Para escapar de esta aporía, el autor conceptualiza el «amor» como un «régimen de acción» en referencia a la tradición cristiana del ágape, distinguiéndolo de un «régimen» de categorización y justificación<sup>3</sup>. En resumen, la distinción de Ariès entre «afecto por los niños» y el «sentimiento de infancia» resulta ser muy controvertido, pero lo es, todo como el uso del conocimiento contemporáneo, la economía de la reflexión sobre las definiciones mismas de la infancia en el trabajo histórico.

### Ariès, Durkheim, Bonald: historia, significado social y vínculos domésticos

En su crítica a una historia cultural de la infancia en la que sitúa la obra de Ariès en primer plano, Bruce Bellingham (1988) la describe como procedente de una especie de «misterio durkheimniano». Dicha crítica se sitúa en el nivel de un endurecimiento de una sociología holística que otorga a una sociedad «fuerzas colectivas», una existencia sui generis y un

poder coercitivo sobre los individuos. La distinción de Ariès entre «amor a los niños» y «sentimiento de infancia» podría interpretarse entonces como la fuerza de lo social e histórico sobre los individuos, como la prioridad de los valores colectivos interiorizados sobre el comportamiento individual. Sin entrar en los debates entre sociólogos e historiadores (Bourdieu, Chartier y Darnton, 1985), no sólo hay que destacar las afinidades de la obra de Ariès, sino también sus diferencias con el pensamiento durkheimniano.

De hecho, no hay que confundir un uso objetivador de la historia basado en el largo plazo con la objetivación sociológica. La noción de «inconsciente colectivo» utilizada por Ariès (1978) no es la misma que la noción de «representaciones colectivas» utilizada por Émile Durkheim (1969). Sus usos de las estadísticas también difieren, como señala Jean Louis Flandrin (1981), en cuanto a los vínculos entre historiadores y demógrafos en la historia de la familia y la infancia. Así, Ariès vio en las estadísticas demográficas, iniciadas en su *Histoire des populations françaises* (Historia de las poblaciones francesas) (1948), un medio para revelar una causalidad oculta, un «lenguaje secreto» más poderoso que las explicaciones históricas que privilegian las transformaciones políticas.

Sin embargo, tanto la historia del «niño» de Ariès como la historia del «hombre» de Durkheim en *L'évolution pédagogique en France* (La evolución pedagógica en Francia) se anuncian como la presentación de una ilusión, la de una «naturaleza humana» que no tendría existencia histórica ni social. El propio término «naturaleza» se entiende aquí menos como invariantes biológicas propias de la especie humana que en el sentido de las filosofías políticas clásicas que adquiere en la expresión «ley natural». Invertir la idea de una «naturaleza humana invariable y oculta» (Durkheim, 1969, p. 369) significa denunciar un «individualismo abstracto», una «concepción atómica de la sociedad», una «construcción artificial» basada en la noción de «contrato social», por utilizar los términos del sociólogo. Pero si el problema planteado por Durkheim es articular una ciudadanía republicana y el carácter social de los individuos, para Ariès se trata de salir de la «Política» y de una «explicación del

<sup>3</sup> Estas categorizaciones justificaciones se refieren directamente a lo que los niños son (o no son) (débiles, lindos, etc.) o indirectamente a las formas legítimas o ilegítimas de ocuparse de ello (cuidarlos, disciplinarlos, etc.), véase Garnier (2006).

mundo y de la condición humana a través de causalidades políticas o sociopolíticas» (Ariès, 1979), rehabilitando una esfera privada extendida a todo el dominio de las formas de sociabilidad (Ariès, 1986a).

Para Ariès, esto significa el despliegue de lo que es sólo una parte de la filosofía social durkheimiana: una sociabilidad comunitaria que el historiador concibe, por su parte, sobre el modelo doméstico desarrollado por Louis De Bonald (1982) a finales del siglo XVIII. De hecho, Ariès retoma su crítica al artificialismo político de la Revolución Francesa, que encarnaba una razón política abstracta, ajena a la historia y al conjunto orgánico que constituye una sociedad.

«Bonald es uno de los primeros sociólogos. Comprendió, junto con algunos de sus contemporáneos, la importancia del determinismo social, de la coacción de la sociedad sobre el individuo. El hombre clásico, siempre igual a sí mismo, fuera del tiempo y del espacio, ya no existe; ahora se sabe que el hombre sólo vive en relación con sus semejantes. Es un elemento de la cadena social: el entorno, el nacimiento, la familia, la condición, todos los factores que pesan sobre su libertad y dictan su conducta» (Ariès, 1945, p. 195).

A diferencia de la filosofía social heterogénea de Durkheim, el pensamiento de Bonald rechaza completamente el término “ciudadano” en favor de «personas sociales». Pretende restablecer los antiguos lazos de subordinación entre las personas y definirlos según el principio de un poder paternal. La relación moral entre los seres se concibe como una generalización de los vínculos domésticos basados en el modelo de la paternidad divina, a imagen de una «ciudad doméstica» según Bossuet como se citó en (Boltanski y Thévenot, 1991). En esta perspectiva, Ariès destaca, para la época medieval, las antiguas mezclas de individuos, un mundo doméstico donde los más grandes se ocupan de los más pequeños, el amo de su criado, por ejemplo. Un mundo en el que una fuerte jerarquía no está exenta de «familiaridad», «una reunión barroca de las condiciones más remotas», como subraya en la conclusión de su libro (Ariès, 1973, p. 466).

De hecho, algunos críticos han señalado la nostalgia de Ariès por un mundo que ya no existe, e incluso han calificado su obra de «reaccionaria» (Spagnoli, 1981), vinculando su pensamiento tradicionalista y legitimista con su trayectoria biográfica, en particular su origen familiar monárquico y ultracatólico y su compromiso político con la liga Action Française (Acción Francesa). Más allá de la biografía personal de Ariès, debemos considerar la relación entre la propia tesis histórica y esta filosofía social, así como las condiciones de producción de la obra en el ámbito intelectual francés (Chamboredon, 1985; Gros, 2006). En cualquier caso, la nostalgia de Ariès es menos importante, nos parece, que su énfasis en el orden doméstico. Mirando al futuro, y no sólo al pasado, este objetivo constituye una crítica a la modernidad burguesa, a su individualismo y a sus divisiones sociales que, por una vía completamente diferente, se suma a la crítica de los años 60-70 a una sociedad de control y normalización de los comportamientos.

### «El niño»: subordinación doméstica y categorización según la edad

En un mundo doméstico, es decir, construido sobre el modelo del poder paterno, el «niño» es el sujeto de la voluntad paterna; por tanto, es categorizado por un estado de subordinación, independientemente de su edad. Su pequeñez es la de un ser obediente a su «padre» que, a cambio, tiene el deber de protegerlo. Según este orden doméstico, el “niño” no se define en términos de edad, sino principalmente en términos de dependencia jerárquica y confinamiento en una “casa” (es decir, la etimología *domus* de la palabra doméstico). La descripción que hacen Elisabeth Claverie y Paul Lamaison (1982) de la sociedad campesina tradicional subraya este apego de cada individuo a su «casa»: «Su casa se pega a su piel, e incluso si se le da la oportunidad de demostrar su fuerza individual, sigue siendo en última instancia lo que es su rango o estatus familiar. Sin su familia, no es nada» (p. 84). En este mundo doméstico, la infancia no es, por tanto, una edad de la vida, sino un estado de dependencia y subordinación que Ariès (1973) subraya:

La idea de infancia estaba ligada a la idea de dependencia: las palabras hijos, siervos, muchachos, son también palabras del vocabulario de las relaciones de dependencia feudales o señoriales. Sólo se sale de la infancia saliendo de la dependencia, o al menos de los niveles más bajos de dependencia. Por ello, las palabras de infancia seguirán utilizándose en el lenguaje coloquial para designar a los hombres de baja condición, cuya sumisión a los demás sigue siendo total (...) (p. 15).

Históricamente, el término «niño», entendido en su sentido actual de persona en estado de infancia (es decir, categorizado principalmente por la edad), ha suplantado por tanto el antiguo significado de la palabra, que designaba un estado de dependencia, o incluso, en sentido peyorativo, un estado de inferioridad. Este antiguo significado de la palabra «niño» se puede apreciar en la edición de 1778 del *Dictionnaire de l'Académie française* (Diccionario de la Academia Francesa): «hijo mío, también es un término que se utiliza cuando se quiere hablar con cierta honestidad a personas extremadamente inferiores».

Teniendo en cuenta estas dos acepciones de la palabra «niño», está claro que la «mezcla» de edades de la que habla Ariès para la Edad Media no se refiere, como él da a entender, a una indiferenciación de las edades de la vida. Debe estar relacionado, en primer lugar, con un ordenamiento doméstico de los individuos. Es en relación con este orden doméstico que la edad constituye un principio de categorización de segundo orden. La indiferenciación de los seres según la edad de la que habla Ariès para la Edad Media se refiere, pues, a un predominio de los vínculos domésticos entre los individuos que relativiza su categorización en función de la edad a favor su estado de dependencia y no a una indiferencia por las diferencias de edad como él mismo plantea en su hipótesis. Favoreciendo, para la época medieval, un principio doméstico de calificación de los niños, Ariès encuentra lógicamente una «mezcla» de edades, una indeterminación relativa de las categorizaciones por edad. La «segregación» de la infancia a la que se refiere, pues, marca un cambio en el principio de

categorización de los «niños», no un cambio de categorización dentro de un sólo y único principio de categorización relacionado con su edad. «El niño» ya no es entonces «el niño» categorizado según un mundo doméstico, sino un ser categorizado según la “particularidad” de su edad y por su devenir hacia la adultez.

En definitiva, para Ariès, dar una historia al niño es un gesto propiamente político. Por un lado, al converger con la filosofía social de Durkheim, representa una crítica a una razón política antihistórica y asocial. Por otro lado, en línea con la filosofía de Louis De Bonald, tiende a privilegiar exclusivamente una legitimidad doméstica. La historia de la infancia se opone a una historia de la educación que, según él, se ha desarrollado como la de la «formación del ciudadano». Es una historia de la “vida privada”, doméstica por excelencia, no una historia política en el sentido cívico. Esta posición refleja la filosofía social doméstica que anima la tesis de Ariès y también apoya su interpretación de una «segregación» de los niños del mundo de los adultos. Su tesis tiene sentido dentro de este énfasis en un mundo doméstico, pero es la denuncia de una «segregación» basada en el principio de las diferencias de edad lo que muchos lectores han retenido. De ahí las convergencias *a priori* sorprendentes entre esta tesis y otros trabajos críticos contemporáneos a la segunda edición de su obra en 1973, especialmente el de Michel Foucault, *Surveiller et punir* (Vigilar y castigar) (1975). La tesis de Ariès adquirió entonces el significado inequívoco de una normalización arbitraria de la infancia, de un confinamiento y segregación de la misma.

Por otra parte, los historiadores han podido aportar suficientes pruebas de la existencia de un «sentimiento infantil» en la Edad Media, lo que no es incompatible con un cambio de jerarquía entre los dos principios de categorización del «niño» (categorización doméstica frente a la edad). Estas críticas históricas a la tesis de Ariès conducen también a una crítica conceptual de la noción de «sentimiento infantil», al cuestionar su relación con los principios de la percepción común de los niños, como veremos a continuación.

## Lo que el historiador sabe de los niños

Los historiadores no se han preocupado mucho por definir conceptos precisos e inequívocos, prefiriendo, dice, «el lenguaje de todos» (Ariès, 1979, p. 15). No construyó un modelo teórico para dar cuenta de los hechos históricos, inclinándose por un relato de los hechos tal y como se le presentaron en su «existencia inmediata y masiva». Este reproche de abdicación empírica ha sido a menudo lanzado a los historiadores por los sociólogos: los primeros, por todo tipo de razones, se sentirían menos obligados a forjar conceptos y teorizar sus prácticas historiográficas. La fuerza de su trabajo, una profunda complicidad con sus lectores en un mundo de supuestos y evidencias compartidas, también los convierte en el blanco de las críticas. Pero ¿puede la infancia, en este caso, ser un concepto científico? ¿No está vinculado a las categorías de percepción y expresión que utilizamos a diario? Al negarse a forjar de la nada conceptos que pretendían ser independientes del lenguaje cotidiano y del conocimiento común de los niños, Ariès no aclaró, sin embargo, el uso que hizo de ellos en su obra historiográfica.

118

También, algunas de las críticas a la tesis de Ariès (Wilson, 1980; Van, 1982) se centran en su concepción teleológica de la historia: la ausencia de un «sentimiento de infancia» durante el periodo medieval es simplemente la negación de la existencia de un sentimiento contemporáneo. Esta visión retrospectiva, fuertemente definida desde el presente, concluyen estos críticos, socava cualquier esfuerzo por construir otra síntesis a partir de su obra. Este enfoque, que Ariès (1986b) calificó de «regresivo» y «comparativo», también da lugar a otras críticas: la de Snyders (1965), en particular, cuando el historiador menciona, para el siglo XVIII, el final del período que estudia, un «sentido ya muy moderno de la infancia, una comprensión muy delicada de las primeras edades». Sin embargo, este apego del historiador a su presente fue claramente apoyado por el propio Ariès: «El historiador pertenece a su tiempo, esa es su fuerza, no su debilidad». Para reconstruir la «conciencia ingenua» que el hombre del pasado tenía de su presente, el enfoque del historiador sigue dependiendo de una familiaridad, de un conocimiento inmediato de su propio presente.

«El historiador no puede captar directamente la singularidad del pasado, al igual que el contemporáneo percibe sin mediación el color específico de su tiempo. La originalidad del pasado sólo aparece para el historiador por referencia a un término que le es ingenuamente conocido: su presente, la única duración que puede percibir sin ningún esfuerzo de conciencia o de objetivación» (Ariès, 1986b, p. 232).

Lo que hay que leer en *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* (El niño y la vida familiar en el antiguo régimen) es, pues, no sólo las propuestas del historiador sobre este período, sino también un presente que constituye la trama misma del trabajo histórico, aunque vaya acompañado de un «retorno dialéctico» del pasado al presente (Ariès, 1978).

El presente no se oculta: preside las operaciones de discriminación, selección y seriación de los hechos que apoyan su tesis. En efecto, el historiador sabe lo que es un niño, al igual que «todo el mundo», pero, además, debe mostrar al lector lo que sabe. Su trabajo lo compromete, lógicamente, a proponer criterios de juicio, a informar sobre aquellas cosas en las que consiste la infancia. En otras palabras, la restricción de la argumentación inherente al trabajo histórico desplaza lo que el historiador conoce «ingenuamente» y percibe «sin ningún esfuerzo de conciencia ni de objetivación», por utilizar de nuevo las palabras de Ariès, al registro de criterios que permiten definir lo que puede caracterizar al niño como tal.

Entonces, ¿en qué consiste la infancia? La obra de Ariès responde de forma muy sencilla a un conjunto de cosas que hoy en día se asocian normalmente a los niños: un atuendo particular, una vida escolar, juegos y juguetes, características psicológicas específicas como la inocencia, una literatura «para niños», una «religión para niños y una nueva devoción prácticamente reservada para ellos», enfermedades particulares, etc., sin olvidar los propios términos utilizados para designar a los niños (bebés, marmotas, etc.). El historiador selecciona y elabora una genealogía de todas estas cosas, en gran medida heterogéneas, que se asocian comúnmente a los niños, al menos en su contexto cultural e histórico, y que permiten mostrar que el niño «se convierte en un personaje mucho más consistente»

(Ariès, 1973, p. 457). De entre toda una serie de cosas, elige aquellas que, en su época, se asocian más a los niños y que permiten objetivar históricamente la aparición de una «conciencia del niño».

Sobre todo, estos atributos de los niños, en lo que consiste la infancia, están relacionados con sus diferencias con los de la edad adulta. Las diferencias entre los niños y los adultos son las que dan sentido a este conjunto de atributos de la infancia y constituyen el principio de su agrupación. Un límite de edad normativo distingue entonces los atributos que constituyen el niño y el adulto respectivamente, según una relación de privación mutua. Por ejemplo, Ariès (1973) indica que algunos de los juegos que antes compartían el niño y el adulto se especifican entonces como «juegos de niños». El historiador muestra este límite normativo entre los atributos del adulto y del niño trabajado a través de «especializaciones» que distinguen entre «demasiado pequeño» y «demasiado grande» según las cosas que pueden o no pueden asociarse al niño y al adulto respectivamente. Así, por ejemplo, el niño es hoy «demasiado pequeño» para beber vino y el adulto suele ser «demasiado grande» para jugar con un aro. Entre estos dos polos, el del niño y el del adulto, Ariès señala el desarrollo de los registros de nacimiento que permiten definir la edad de los individuos como una «cantidad medible» (Ariès, 1973, p. 4), trazando a la vez una escala numérica continua y clases de equivalencia entre los individuos.

Es sobre todo en relación con la iconografía que se plantea la cuestión de traducir una percepción «ingenua» de los niños en una objetivación de los «rasgos de la infancia», por ejemplo, viendo en una miniatura otomana del siglo XI el caso de los niños representados como «hombres de menor estatura». (Ariès, 1973, p. 24). El hecho de que esta interpretación sea cuestionable desde un punto de vista histórico (Le Goff, 1979; Alexandre-Bidon, 1991) no resta importancia a este atributo de los niños: su pequeña estatura corporal. Esta menor estatura con respecto a la de los adultos es, sin duda, uno de los primeros «rasgos de la infancia» destacados en la tesis de Ariès, una característica tan evidente que permite al historiador identificar de un vistazo una transformación de las representaciones del niño.

Las categorías del presente que Ariès utiliza para caracterizar un «sentimiento de infancia» son eminentemente personales para él, a la vez que son las de «todo el mundo». Por un lado, esta lista de atributos de la infancia no es cerrada ni definitiva: varía según las personas, en función de la importancia que les conceden en una sociedad, cultura o época determinadas. Por otra parte, las cosas en las que se hace consistir la infancia son aquellas a las que la gente se refiere habitualmente cuando tiene que justificar su uso de la categoría de niño: un número de años, una cultura material particular, lugares de socialización, rasgos psicológicos, etc. Y, sobre todo, todos estos atributos de la infancia son pensados por una relación de exclusión con los de la edad adulta. Lo que más destaca son sus diferencias, por así decirlo, y no lo que comparten niños y adultos.

En resumen, la obra de Ariès muestra una categorización del «niño» por un conjunto de atributos específicos y, al mismo tiempo, presupone al niño como su realidad preexistente. Es decir, se basa en una relación entre el niño y el adulto en su forma más vacía para asociarlos con contenidos empíricos diferentes. La relación puramente formal entre estos dos términos, niño y adulto, está en el origen de esta atribución de propiedades, habilidades y caracteres diferentes. El término «niño» sólo tiene sentido en su diferencia «gramatical», tanto lógica como semántica, con el de adulto, como han visto claramente Paul Grice y Peter Strawson (1956). El término «niño» precede lógicamente a todos los atributos empíricos que pueden asociarse razonablemente a los niños (en una cultura y una época determinadas). Y si esta diferencia «gramatical» entre el niño y el adulto es irreductible, los límites empíricos entre ellos y sus múltiples divisiones (infancia, adolescencia, vejez...) pueden ser controvertidos. Lejos de estar fijados de una vez por todas, estos límites están siempre en proceso de definición (Garnier, 1995). Todos estos atributos componen, pues, una ontología de la infancia, objetivándola y convirtiéndola en un conjunto de propiedades que le son inherentes. La «conciencia de la particularidad de la infancia» (Ariès, 1973, p. 134) no es otra cosa que la realidad *sui generis* de este conjunto de atributos que serían inherentes a la infancia.

## La infancia, su futuro y presente

El trabajo de Ariès se centra en lo que diferencia a los niños de los adultos, pero, al hacerlo, también se ocupa del futuro adulto de los niños. Esto abre otro registro de críticas relacionadas con la insuficiente atención que el historiador presta al futuro social del niño. Van de la mano de las críticas por el descuido del contexto político y social de estas transformaciones. Falta aquí a Ariès, según sus críticas, y en primer lugar las de Georges Snyders (1965), toda la dimensión política y sociológica de la noción de educación. Sin duda, Ariès tomó nota del origen burgués del «sentimiento de infancia», pero no lo asoció con las transformaciones de los procesos de reproducción social y del poder público. Remite la extensión de este «sentimiento» a un modelo de «difusión» pasiva que ignora sus especificidades. Sin embargo, esto era lo que pretendía Ariès: no el futuro adulto investido de objetivos políticos y estrategias sociales, sino el presente del niño, su «existencia al descubierto».

120 Para Ariès, la idea de educación se refiere sobre todo a la diferenciación del niño del adulto que está en su base, no en sus dimensiones sociales y políticas. Más tarde, Marcel Gauchet lo destacó como un nuevo énfasis en la «diferencia del niño» que está en la raíz de «la aparición y el desarrollo de la educación como un sector separado y una actividad especializada» (Gauchet, 1985, p. 258). Cuanto más se define al niño como diferente del adulto, más se afirma la importancia de la educación, para que pueda convertirse a su vez en «adulto». Esto también significa que, al mismo tiempo, la edad adulta también se valora históricamente como una grandeza moral específica.

De ahí, para terminar la lista aquí, otra serie de críticas que aparecieron ya en 1964 en los escritos de André Besançon: el niño, escribió, «no es sólo un atuendo, unos juegos, una escuela o incluso el sentimiento de infancia, es una persona, un desarrollo, una historia que los psicólogos tratan de descifrar» (Besançon, 1964, p. 242). Esta crítica se refiere a una psicología implícita muy «tradicional» de la infancia en la que se basa la tesis de Ariès. Se trata, pues, de una situación similar a la de los defensores de una psicohistoria, como

se ha mencionado anteriormente<sup>4</sup>. Además, valora una definición del niño como «persona» y asume así una «humanidad común» (Boltanski y Thévenot, 1991), compartida entre adultos y niños desde una edad temprana. Lo importante de los niños ya no es su edad, su infancia y todos sus atributos, sino su calidad como seres humanos. Estas nuevas concepciones del niño basadas en su humanidad, no sólo en el futuro sino en el presente, se desarrollaron a partir del siglo XVIII, especialmente en Rousseau (Garnier, 1995).

## Conclusión

Intentemos sacar una lección de las críticas dirigidas a *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* (El niño y la vida familiar en el antiguo régimen). Lo que se discute en este trabajo es la dificultad de distinguir, por un lado, entre el «afecto» por los niños y el «sentimiento de infancia» y, por otro, los diferentes significados de la palabra «niño»: el niño definido por sus diferencias de edad con los adultos o como un estado de dependencia y subordinación dentro de una jerarquía doméstica. También hay que señalar que esta tensión se reproduce hoy en día en las ciencias sociales, entre los investigadores que se ocupan principalmente de las personas categorizadas por su edad y los que no pueden hablar de los niños sin relacionarlos inmediatamente con su familia y su posición social: «hijos de las clases privilegiadas», «hijos de la clase obrera», «hijos de trabajadores», etc. (Garnier, 2020). Algunos pueden ser criticados por no abordar suficientemente, al tomar como un todo, las desigualdades entre los niños relacionadas con su origen familiar. A los otros se les puede reprochar que, paradójicamente, naturalizan la infancia al no cuestionar lo que constituye la condición misma de posibilidad de su análisis, es decir, la existencia de una categoría de edad compartida por la diversidad de los niños.

<sup>4</sup> Ariès también subrayó explícitamente su «fobia al anacronismo» (1973, p. VI) y cuestionó, en una discusión con la psicoanalista Françoise Dolto «hasta qué punto podemos proyectar en el pasado, para aclararlo mejor, las categorías, ya sean científicas, y definidas por Freud y sus sucesores» (Ariès, 1986c, p. 548). Este último también critica el propio término «el niño» y se inclina por la expresión «seres humanos en estado de infancia» (1985, p. 315), inspirándose en la tradición cristiana de una pequeñez compartida por todos, niños y adultos, ante Dios (Garnier, 1995).

Además, el trabajo historiográfico de Ariès se basa en un conocimiento inmediato, implícito y tácito de los niños que precede a cualquier documentación, análisis e interpretación de los hechos. La cuestión que plantea es, en este sentido, válida para cualquier trabajo en ciencias sociales: ¿cómo se puede llegar a este conocimiento común de los niños, tan obvio que no se tematiza? La respuesta de Ariès consiste en convertir en historia la infancia a través de algunos de sus atributos contemporáneos: así, hace una historia de los juguetes, de la ropa, de la vida escolar, etc., una tras otra. Dado que todos estos atributos de la infancia son difíciles de universalizar y son esencialmente controvertidos, cabe un análisis sociológico de los debates en torno a estas atribuciones. Se trata entonces de comprender cómo los propios investigadores juzgan y experimentan lo que son los niños, lo que les conviene y lo que les distingue o les hace comparables con los adultos. Una historia, una sociología de la infancia es, ante todo, la de estas controversias sobre las categorizaciones por edad: su tarea es analizar los conflictos que pueden ser tanto apaciguados como endurecidos en los objetos y dispositivos, o bien emergentes, o incluso revividos. En lugar de estudiar los atributos (objetos y prácticas) que serían específicos o adaptados a los niños (pediatría, literatura «infantil», etc.), el objetivo es analizar cómo los actores hacen de tal o cual atributo el objeto de controversia entre las definiciones respectivas de los niños y los adultos, luchas cuyo objeto es directa o indirectamente la definición de una humanidad compartida (Garnier, 1995)<sup>5</sup>. Esta perspectiva permite analizar simétricamente las controversias en todos los ámbitos de la vida de los niños y las controversias teóricas en las ciencias sociales, como las relativas a la agencia o el poder de acción de los niños (Garnier, 2015) o las metodologías de investigación con/sobre los niños (Garnier, 2021). Por último, el interés de esta perspectiva es permitir a los investigadores mirar hacia atrás, a los prejuicios que subyacen en su trabajo, y

comprender cómo ellos, a su vez, también alimentan estas controversias.

## Referencias

- Alexandre-Bidon D. (1991). Grandeur et renaissance du sentiment de l'enfance au Moyen Âge. *Histoire de l'éducation*, (50), 39-63.
- Alexandre-Bidon D., & Closson M. (1985). *L'Enfant à l'ombre des cathédrales*. Presses universitaires et CNRS.
- Ariès P. (1945). À propos de Balzac. In Chanson P. (Dir.). *Trois socialistes français* (pp. 149-165). Édition de la nouvelle France.
- Ariès P. (1948). *Histoire des populations françaises et de leurs attitudes devant la vie depuis le XVI<sup>e</sup> siècle*. Éditions Self.
- Ariès P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Seuil, 1973.
- Ariès P. (1978). *L'histoire des mentalités*. Retz.
- Ariès P. (1979). Entretien avec J.B. Pontalis. *Nouvelle revue de psychanalyse*, (19), 13-25.
- Ariès P. (1980). Un historien du dimanche. Seuil.
- Ariès P. (1986a). Pour une histoire de la vie privée. In Ariès P. & Duby G. (Dir.). *Histoire de la vie privée. (Tome 3). De la renaissance aux lumières*. Seuil.
- Ariès P. (1986b). *Le temps de l'histoire*. Seuil.
- Ariès P. (1986c). Une conversation avec Philippe Ariès. In Dolto F. *La difficulté de vivre*. Édition Carrère, (pp. 547-572).
- Bellingham, B. (1988). The History of Childhood since the 'Invention of Childhood', *Journal of Family History*, 13(2), 347-358.
- Besançon, A. (1964). *Histoire et psychanalyse. Annales Economie, Société, Civilisation*, (2), 317-321.
- Boltanski, L. (1990). *L'amour et la justice comme compétences*. Métailié.
- Boltanski, L., & Thévenot L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Gallimard.
- Bourdieu P., Chartier R. & Darnton R. (1985). Dialogue à propos de l'histoire culturelle. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (59), 86-93.
- Chamboredon J., C. (1985). Philippe Ariès, 1914-1984. *Revue française de sociologie*, 26, (1), 150-152.

<sup>5</sup> Varios de mis proyectos de investigación analizan este trabajo social e histórico sobre los límites de nuestras clasificaciones de edad que diferencian los atributos de la infancia de los de la edad adulta en el ámbito de las actividades físicas y deportivas (Garnier, 2005), la cultura material (Garnier, 2012), de los dibujos animados (Garnier, 2018).

- Claverie, E. & Lamaison, P. (1982). *L'impossible mariage. Violence et parenté dans le Gévaudan, xvIIe-xvIIIe et xIxe siècles*. Hachette.
- Cuttler, W., W. (1986). Continuity and Discontinuity in the History of Childhood and the Family. A reappraisal. *History of Education Quarterly*, 26(3).
- De Bonald, L. (1982). *Théorie du pouvoir politique et religieux dans la société civile*. Slatkine.
- De Mause, L. (1985). *The History of Childhood*. Souvenir Press, 1974. Dolto F. *La cause des enfants*. Laffont.
- Durkheim, E. (1969). *L'évolution pédagogique en France*. PUF.
- Flandrin, J., L. (1964). Enfance et société. *Annales Economie, société, Culture*, (2), 322-329.
- Flandrin, J., L. (1975). *Le sexe et l'occident. Seuil, 1981. Foucault M. Surveiller et punir*. Gallimard.
- Garnier, P. (1995). *Ce dont les enfants sont capables. Marcher xviii, Travailler xix, Nager xx siècle*. Métailié.
- Garnier, P. (2005). Le développement des pratiques sportives des plus jeunes, Éléments pour une histoire comparative en France. *Sport History Review*, 36(1), 3-20.
- Garnier, P. (2006). L'âge: opérations de qualification et principe d'ordre. *Cahiers du CERFEE*, (21), 41-53.
- Garnier, P. (2012). La culture matérielle enfantine. Catégorisation et performance des objets. *Strenae*, (4). <http://strenae.revues.org/761>
- Garnier, P. (2015). *L'agency des enfants*. Projet politique et scientifique des 'childhood studies'. *Education et sociétés*, (36), 159-173.
- Garnier, P. (2018). Comment adresser une série animée aux enfants ? Analyse de la conception des *Grandes grandes vacances*. In Loïc M., Seurat A. & Feroc Dumez I. (DIR.). *Les cultures médiatiques de la petite enfance et de l'enfance*, (pp. 28-42). <http://jeunesetmedia.wixsite.com/jeune-setmedias>.
- Garnier, P. (2020). Penser les inégalités sociales entre enfants: retour sur les méthodologies de recherche sur/avec les enfants. *Revue des sciences sociales*, (63), 98-105.
- Garnier, P. (2021). *Quand des sociologues mettent les enfants à l'épreuve*, Société et jeunesse en difficulté, (25). <http://journals.openedition.org/sejed/10654>
- Gauchet, M. (1985). *Le désenchantement du monde*. Gallimard.
- Gelis, J. (1986). L'individualisation de l'enfant. In: Ariès P. & Duby G. (Dir.). *Histoire de la vie privée. Tome 3. De la Renaissance aux Lumières*. Seuil, (pp. 311-329).
- Grice P. & Strawson P.F. (1956). In Defence of a Dogma, *The Philosophical Review*, 65(2), 141-158.
- Gros, G. (2006). Philippe Ariès, entre traditionalisme et modernité. Itinéraire d'un précurseur. *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, (90), 121-140.
- Gros, G. (2010). Philippe Ariès: naissance et postérité d'un modèle interprétatif de l'enfance. *Histoire de l'éducation*, (125), 49-72.
- Johansson, S., R. (1987). Century of Childhood. Century of Parenting: Philippe Ariès and the Modernization of the Privileged Infancy. *Journal of Family History*, 1987, 12(4), 343-365.
- Le Goff, J. (1979). Images de l'enfance léguées par le Moyen Âge. *Les cahiers franco-polonais*, pp. 139-155.
- Le Roy, Ladurie E. (1974). *Montaillou, village occitan de 1294 à 1324*. Gallimard.
- Pollock, L. (1983). *Forgotten Children: Parent-Child Relations from 1500 to 1900*. Cambridge University Press.
- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Calmann-Lévy.
- Riche, P. (1991). Réflexions sur l'histoire de l'éducation dans le haut Moyen Âge (ve-xie siècles). *Histoire de l'éducation*, (50), 17-28.
- Shahar, S. (1990). *Childhood in the Middle Age*. Routledge.
- Shorter, E. (1975). *Naissance de la famille moderne*. Seuil.
- Snyders, G. (1965). *La pédagogie en France au xviiie et xviiiie siècle*. PUF.
- Spagnoli, P. (1981). Ariès, *Historian of the Family*. *Journal of Family History*, 6(4), 434-441.
- Stone, L. (1977). *The Family, Sex, and Marriage in England 1500-1800*. Harper and Row.

Van, R., T. (1982). The Youth of Century of Childhood. *History and Theory*, 21(2), 279-297.

Vigarello, G. (2002). Les paradigmes d'une histoire de l'enfance. *Le Débat*, (121), 154-157.

Wilson, A. (1980). The Infancy of the History of Childhood: an Appraisal of Philippe Ariès. *History and Theory*, 19(2), 132-153.





# La investigación de las prácticas de lectura. Enfoques, voces y miradas\*

## Research on reading practices. Approaches, voices and perspectives

María Ayelén Bayerque<sup>1</sup>, Mila Alicia Cañón<sup>2</sup>, Marianela Valdivia<sup>3</sup>,  
Carina Curutchet<sup>4</sup>, Carola Hermida<sup>5</sup>

**Para citar este artículo:** Bayerque, M., Cañón, M., Valdivia, M., Curutchet, C. y Hermida, C. (2022). La investigación de las prácticas de lectura. Enfoques, voces y miradas. *Infancias Imágenes*, 21(1), 124-133 DOI: 10.14483/16579089.17463

**Recibido:** 19-enero-2022 / **Aprobado:** 20-mayo-2022

### Resumen

124

En el presente trabajo se presentan aportes y resultados del proyecto de investigación titulado *Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas II*. En este sentido, se busca indagar en la lectura literaria escolar, a partir de los aportes de Chartier (1999), desde tres perspectivas que se complementan: la selección de los materiales de lectura; los procesos de edición y distribución; y las prácticas que efectivamente se gestan en aulas

y bibliotecas. Se trata de una investigación científico interpretativa que se lleva a cabo desde un enfoque cualitativo con el propósito de aportar al desarrollo del campo y a las prácticas en la formación de lectores. Se ha podido arribar a la conclusión, a partir del análisis de diversos dispositivos, de que existe una distancia entre los protocolos de lectura que se despliegan en los textos y aquellos que se evidencia en las prácticas.

\* Este trabajo se desprende del proyecto de investigación *Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas II*, (CyT- HUM541/17, UNMDP) llevado a cabo durante 2017-2018. Dirigido por la Dra. Carola Hermida y Mila Cañón, estuvo integrado por María Ayelén Bayerque, Lucía Couso, Carina Curutchet, Rocío Malacarne, Marinela Pionetti, Marianela Trovato, Claudia Segretin y Marianela Valdivia. Es una continuación del proyecto denominado "Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas" que se desarrolló entre 2015 y 2016, en el marco del cual se indagó la lectura literaria desde tres perspectivas: el análisis de la selección de los textos, los procesos de edición, circulación y distribución de esos "objetos de lectura", así como también las prácticas a las que dan lugar en el ámbito escolar y/o extraescolar. Ambos proyectos, a su vez, devienen de los que en años anteriores reunieron a varios de los integrantes del equipo con preocupaciones investigativas afines: desde 2011 a 2012, "Didáctica de la lectura: intervención del mediador y producción significativa a partir de textos literarios" (OCA 2484/11) y desde 2013 a 2014, "Didáctica de la lectura II: discursos sociales que circulan en la escuela" (OCA 241/13). Estas indagaciones han retroalimentado el encuadre de trabajo en las cátedras de "Didáctica Especial y Práctica Docente" del Profesorado en Letras; "Literatura Infantil y Juvenil" y "Teoría de la lectura" del Dpto. de Ciencia de la Información, así como las tareas de extensión que realizamos en el marco de la Asociación Civil Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura.

<sup>1</sup> Profesora en Letras (Universidad Nacional de Mar del Plata) y Especialista Superior en Escritura y Literatura (INFoD). Becaria de investigación de tipo A de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Correo: [mbayerque@mdp.edu.ar](mailto:mbayerque@mdp.edu.ar)

<sup>2</sup> Se desempeña como docente, extensionista e investigadora en la Universidad Nacional de Mar del Plata a cargo de las cátedras "Literatura Infantil y Juvenil" y "Teoría de la lectura". Es Maestra de primaria y Dra. en Letras. Correo: [macanon@mdp.edu.ar](mailto:macanon@mdp.edu.ar)

<sup>3</sup> Licenciada en Bibliotecología y Documentación, Bibliotecaria escolar y documentalista por la Universidad Nacional de Mar del Plata, donde investiga y es docente en las cátedras "Literatura infantil y juvenil" y "Teoría de la lectura" para las carreras de bibliotecología. Correo: [mvaldivia@mdp.edu.ar](mailto:mvaldivia@mdp.edu.ar)

<sup>4</sup> Profesora en Letras (Universidad Nacional de Mar del Plata), actualmente cursa la Maestría en Letras Hispánicas. Se desempeña en la cátedra "Didáctica Especial y Práctica Docente" de Letras, en institutos terciarios y en escuelas. Correo: [ccurutchet@mdp.edu.ar](mailto:ccurutchet@mdp.edu.ar)

<sup>5</sup> Doctora en Letras, docente en la Universidad Nacional de Mar del Plata a cargo de "Didáctica especial y Práctica Docente" y el "Seminario de enseñanza de la lengua materna y la literatura"; es formadora de docentes en el Nivel Superior y ha dictado seminarios de posgrado en otras universidades. Correo: [chermida@mdp.edu.ar](mailto:chermida@mdp.edu.ar)

**Palabras clave:** Escuela, literatura, lectura, prácticas lectoras.

### Abstract

In this paper, contributions and results of the research project entitled *Reading practices: approaches, voices and gazes II are presented*. In this sense, it seeks to investigate school literary reading, based on the contributions of Chartier (1999), from three perspectives that complement each other: the selection of reading materials; the editing and distribution processes; and the practices that actually take place in classrooms and libraries. It is an interpretive scientific research that is carried out from a qualitative approach with the purpose of contributing to the development of the field and practices in the training of readers. It has been possible to reach the conclusion, from the analysis of various devices, that there is a distance between the reading protocols that are deployed in the texts and those that are evidenced in the practices.

**Keywords:** School, literature, reading, reading practice.

## Enfoques. Investigar las prácticas de lectura

La amistad de la lectura no está en mirarse uno a otro,  
sino en mirar todos en la misma dirección.

Y en ver cosas distintas.

La libertad de la lectura está en ver lo que no ha sido visto ni previsto.

Y en decirlo.

Jorge Larrosa, *La experiencia de la lectura*.

Si se trata de *enfocar* la lectura: ¿dónde hay que hacer foco?, ¿qué hay que capturar?, ¿el texto?, ¿su ilustración en el caso de muchos libros infantiles?, ¿el libro o los libros?, ¿al lector o a los lectores?, ¿el contexto en el que se lee?, ¿lo que se hace con esa lectura? ¿Cómo enfocar la voz que lee en voz alta, el comentario del niño que quedó atrapado en el relato, los interrogantes que surgen al dar vuelta la última página? ¿Cómo hacer foco en los recorridos que llevan al lector de un texto a otro, de una imagen a una palabra, de un verso a lo que no se dice? Y, finalmente, la escena que queremos enfocar, ¿existe como tal fuera de la cámara o es una

construcción del lente a través del cual pretendemos enmarcarla? Indagar las prácticas de lectura exige estudiar en forma articulada "la materialidad de los impresos, las maneras de leer, las creencias de la lectura y la producción oral que acompaña el acto de leer" (Rockwell, 2001, p. 16). Por esto, si bien es frecuente encontrar investigaciones en torno a la historia de la lectura, las lecturas escolares y extraescolares, la didáctica de la lectura, la historia del libro, etc., no es tan habitual que las *prácticas de lectura*, o sea los modos particulares de las apropiaciones, sean objeto de investigación. Esto se debe, según los especialistas, a la dificultad epistemológica de acceder a un objeto evanescente, que se da en un aquí y un ahora del cual no suelen quedar registros. Ese es precisamente el desafío que nos propusimos en nuestro proyecto de investigación titulado *Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas II*. Esta investigación fue heredera de varios proyectos anteriores en el marco de los cuales los integrantes del grupo desarrollamos diferentes recorridos investigativos que interpelan una mirada social e inclusiva sobre a las prácticas y que dieron por resultado diversos materiales (Cañón, 2015; Cañón, et al., 2016; Cañón, et al., Comp 2016; Cañón, 2017; Cañón, Hermida, 2017; Hermida, et al., 2017)<sup>1</sup>. En este trabajo, compartiremos aportes y resultados de dicho proyecto, misceláneas, marcas, huellas que nos permitieron seguir construyendo nuestras investigaciones.

El principal antecedente teórico para este proyecto es el trabajo de Roger Chartier (1994, 1996, 1999) y su equipo (Chartier y Hebrad, 1994), quienes conciben la lectura precisamente como una práctica cultural que se realiza en un espacio histórico e intersubjetivo dentro del cual se comparten actitudes, dispositivos y formas de apropiación en torno a la lectura y los textos. Desde este marco y en un contexto latinoamericano, Elsie Rockwell se interesa por el estudio de estas prácticas en la escuela y aclara que "al acercarnos a la práctica real en las aulas, necesitamos conceptos que permitan apresar la diversidad de formas de leer" (Rockwell, 2001, p. 13). A partir de este marco, la presente

<sup>1</sup> Por otra parte, a este proyecto lo sucedió "Las prácticas de lectura entre la escuela y la Universidad" (HUM622/19) en el que se toma el enfoque general presente en este trabajo.

investigación ha tomado como problema la diversidad de prácticas de lectura literaria en diferentes contextos y busca indagarlo tanto desde los aportes de la teoría y la crítica literaria, como desde la etnografía.

Como sostiene Chartier (1994), al abordar la lectura es necesario hacerlo desde tres perspectivas que se complementan: el análisis de la selección de los textos literarios, los procesos de circulación de esos objetos de lectura, así como también las prácticas propiamente dichas. En relación con las dos primeras cuestiones, el estallido del concepto literatura que plantea la sociocrítica permite indagar la pluralidad de textos que se seleccionan y circulan en las aulas.

Frente al polémico tema del canon escolar (Piacenza, 2012), hay especialistas que se ubican en posiciones diametralmente opuestas. Como postula Jean-Marie Privat (2001), si se piensa que leer es un deber del alumno, desde una lógica patrimonial se seleccionará un corpus canonizado; en cambio, si se concibe la lectura como una práctica cultural socializada, el lector es respetado en tanto sujeto social y cultural polimorfo y por tanto el docente, concebido como un mediador, selecciona el corpus en función del aprendizaje que posibilita. Privat cuestiona así la mirada carismática de la literatura que supone que basta con acercar a los alumnos los textos considerados valiosos e imprescindibles para lograr una apropiación casi mágica. Si, en cambio, se intenta evitar cualquier tipo de violencia cultural y se habilitan otras prácticas y otras lecturas, el corpus se expande. A su vez, si se amplían los límites de lo considerado literario y no hay un listado obligatorio, la selección de lo legible puede estar a cargo del docente o el bibliotecario, promovida por el mercado editorial, subordinada a los gustos y pedidos de los estudiantes, o entramada por esta multiplicidad de variables, con los corrimientos, riesgos y desafíos que esto puede implicar.

En vista de esto, uno de los aspectos a considerar es la selección de lecturas (qué se elige y quiénes lo eligen); otro de los aspectos, relacionado con el primero, es la circulación de los textos (quién aporta los materiales, en qué soporte se presentan, cómo se obtienen y distribuyen los textos, cuál es el papel de las TIC, etc.); y también y especialmente

los “modos de leer” (Cuesta, 2006, 2011, 2019; Ludmer, 2015; Picallo, 2020).

En esta investigación nos ha interesado estudiar los textos que se seleccionan y que articulan por tanto cierto canon (Flower, 1988; Bloom, 1995; Jitrik, 1998; Rosa, 1998; Cella, 1998; Link, 2019), particularmente cierto canon escolar (Cañón y Hermida, 2001, 2002 y 2012; Piacenza, 2012); relevar continuidades y rupturas (Bombini, 2004; Sardi, 2006 y 2010; Cucuzza y Sprengelburd, 2012; Pionetti, 2017), pero también prestar atención a las reimpresiones y transmutaciones, a la construcción de antologías y colecciones (Hermida, 2015 y 2019; Curutchet, 2015). Para esto es necesario relevar la materialidad de los textos en cuestión (tamaño, forma de impresión, calidad y estado del libro, ilustraciones, diseño gráfico, tipografía, etc.); las maneras de leerlo (en el aula, en la biblioteca, en casa, en voz alta, en forma individual, juntos; para compartir, para realizar actividades; completo, por partes; etc.); las creencias sobre la lectura que se evidencian en la valorización del libro como objeto, las expectativas que se depositan en el encuentro entre libro y lector; y, finalmente, las relaciones entre el texto impreso y la oralidad, con el fin de dar cuenta de la forma de apropiación que estos materiales propician. Chartier define este concepto “en el sentido de la pluralidad de usos, de la multiplicidad de interpretaciones, de la diversidad de comprensión de los textos” (Chartier, 1999, p. 9). La considera como una producción inventiva, pero también y fundamentalmente intersubjetiva. Indagar por tanto cómo se construyen los sentidos en torno al texto literario en las aulas, en los talleres que se llevan a cabo en instituciones barriales o en bibliotecas exige reinventar conceptualizaciones *ad hoc* y construir entramados teóricos situados (Gerbaudo, 2011). Tales han sido los desafíos de nuestro proyecto.

Dado que indagamos las prácticas que se concretan fundamentalmente en espacios escolares (el aula, la biblioteca), el corpus de textos con el que trabajamos pertenece en particular a la literatura para niños y jóvenes (Cañón y Stapich, 2012; Labeur, 2019), y por supuesto también, al canon de lecturas escolares vigente en las instituciones, en algunos casos, sostenido por una concepción

patrimonialista de la enseñanza de la literatura. Hay pues, autores, géneros y títulos que se mantienen; hay otros que se descartan o incluso se censuran, mientras que algunos nuevos se incorporan; están finalmente aquellos que se renuevan, adaptan, recortan o reeditan con formatos innovadores, en antologías, ilustrados, acompañados de otros, lo que implica, como vimos, una transformación del texto y del público lector.

En nuestro proyecto, llevamos a cabo una investigación exploratoria y descriptiva a partir de un enfoque cualitativo, por lo cual no partimos de una hipótesis. Teniendo en cuenta las advertencias que formula Lahire (2004) sobre los problemas metodológicos que pueden presentar los estudios cualitativos sobre la lectura, así como las limitaciones de los estudios estadísticos referidos al tema, el abordaje aquí propuesto sigue los postulados del planteo ya desarrollado de Chartier (1994) y se vertebra a partir de las siguientes unidades de análisis:

- **Los libros y objetos de lectura que se seleccionan en la escuela.** Para esto tenemos en cuenta por un lado: los programas estatales de distribución de libros de literatura (2003-2015); los corpus propuestos en documentos oficiales; los listados de libros promovidos por la industria editorial; las selecciones literarias canonizadas en las prácticas escolares, en particular el *Martín Fierro* y la producción sarmientina; los libros más pedidos en bibliotecas escolares; las antologías, colecciones, adaptaciones y reediciones escolares; las selecciones irreverentes o contestatarias, y por el otro, los protocolos de lectura que estos textos promueven, los lectores modelos a los que apuntan, las poéticas que instalan como por ejemplo, la obra de María Teresa Andruetto o las que se observan en el último libro *El campo de la literaturas para niños y niñas. Miradas críticas* (Cañón, 2019).
- **La edición y circulación de esos libros.** Para esto consideramos la forma de acceso a estos materiales de lectura a través de programas estatales, bibliotecas institucionales o personales, archivos digitales o compra; las formas

de circulación en las bibliotecas escolares; los catálogos y las orientaciones editoriales, en el caso de las colecciones de poesía y del género fantástico; los programas de circulación en formato tradicional y digital.

- **Las prácticas de lectura.** Para esto, acudimos a narrativas construidas e interpretadas desde una mirada etnográfica, a partir del trabajo en escuelas primarias y secundarias de la ciudad de Mar del Plata (Hermida, et al., 2017). Las escenas de lectura se entranan en torno al recorte de los objetos e interpelan el trabajo con narrativas, con el fin de interrogar las prácticas concretas que se habilitan, se promueven o simplemente emergen cuando las diversas comunidades de lectura se apropian de estos dispositivos. “Narrativizar las prácticas” (Bombini, 2007), desde un enfoque etnográfico, permite abordar la complejidad de lo que ocurre en estos espacios polifónicos y dar cuenta de las diversas lectios que se entretienen en estas situaciones. La tarea artesanal de escribir y construir en la escritura estas escenas es solidaria con la artesanía propia de diseñar estos encuentros literarios (Sardi, 2006, 2012) y la artesanía misma de construir sentidos a partir de los textos (Hermida, 2016; Couso et al., , 2020).

Estas unidades de análisis se distinguen aquí con un fin metodológico y expositivo, sin embargo, para dar cuenta de las complejas relaciones entre protocolos de lectura y prácticas lectoras, es necesario vincularlas permanentemente y estudiar en forma articulada la materialidad de los objetos de lectura, los modos de leer y las prácticas de lectura. Por esto, si bien planeamos al inicio del proyecto desarrollar estos pasos, se ha develado como momentos recursivos: el estudio del marco teórico, la indagación sobre los aportes metodológicos, el análisis de los textos que integran el corpus, la recopilación de las narrativas y documentos, el procesamiento de los datos, así como el análisis interpretativo son facetas de la investigación que se redefinen entre sí. En el próximo apartado, compartimos algunas

escenas de lectura que se han recogido y analizado en el marco del proyecto.

## Voces. Los lectores al acecho

...la lectura no sería hacer que el texto asegurase su sentido en el mundo (en ese mundo hecho de cosas, ideas, etcétera), sino hacer que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra una posibilidad de resignificación.  
Jorge Larrosa, *La experiencia de la lectura*.

Enfocar desde estos ángulos la práctica de la lectura nos permite capturar diversas escenas. Al no recortar solo el texto o el libro, como suele ocurrir en los análisis más inmanentistas –que el propio Chartier critica–, surge un contexto que se vuelve protagonista y constructor de sentidos. Así, las voces que dicen ese texto, lo que esos textos dan que decir (Larrosa, 2003), la oralidad que enmarca, pronuncia, interroga, repite, cuestiona, completa e interrumpe el texto escrito cobra vigor interpretativo. A su vez, las voces que entran en estas escenas y la vuelven escritura posibilitan aprehender desde un paradigma etnográfico estas prácticas a menudo evanescentes y fugaces. El valor y la importancia que otorgamos entonces a la escritura de estas escenas de lectura nos lleva a detenernos particularmente en algunas de ellas, a recuperar las voces que allí se entran, en las cuales se ponen en juego supuestos, *habitus*, modos de leer y formas de apropiación particulares, a las cuales nos referiremos a continuación.

Adherimos a la definición de Gaete-Moscato (2019) de escenas de lectura al considerarlas como relatos acotados en donde aparece la actividad de la lectura:

La escena, aunque parte de una narración de más largo alcance, es reconstruida y aislada del relato mayor para ser abordada en su contenido específico; es una escena porque compone la práctica. Hay una acción o una actividad, una materialidad (un lugar, objetos textuales y no textuales) y unos actores (los que realizan la acción principal y las anexas, y que ponen de manifiesto sus competencias y sus creencias), los que son puestos en relación de distintas maneras por parte de quien relata la historia (p. 216).

Por ejemplo, la primera escena de lectura nos lleva a un aula de Literatura en donde estudiantes de un sexto año del nivel secundario recorren una mesa de libros de reescrituras de cuentos clásicos: “Algunos ya tienen decidido cuáles quieren, los acechan, los relojean y se acercan, cual cazadores tras su presa. Otros, más tranquilos, se dedican a leer paratextos antes de elegir, comparan, preguntan, dudan”<sup>2</sup>. Escribir sobre la lectura implica al menos tratar de entender la diversidad de sujetos, prácticas y propósitos que la alientan. Implica observar detenidamente qué hacen los lectores y qué se puede proponer en los distintos espacios sociales por donde circulan los textos, y qué mejor descubrimiento para esta investigación que saber que los lectores acechan...

Tal como hemos dicho, si con Chartier concebimos la lectura como una práctica, y, siguiendo los aportes de Cuesta (2011) y Papalini (2021) la definimos como una práctica sociocultural, es de particular interés detenernos en situaciones colectivas, en las cuales cada comunidad de lectores articula una peculiar apropiación de los textos literarios. En esta línea es importante no eludir:

Las diversas relaciones que los individuos o los grupos mantienen con el mundo social: en primer lugar, las operaciones de recorte y clasificación que producen las configuraciones múltiples mediante las cuales se percibe, construye y representa la realidad; a continuación, las prácticas y los signos que apuntan a hacer reconocer una realidad social, a exhibir una manera propia de ser en el mundo, a significar simbólicamente una condición, un rango, una potencia; por último, las formas institucionalizadas por las cuales representantes (individuos singulares o instancias colectivas) encarnan de manera visible, presentifican, la coherencia de una comunidad, la fuerza de una identidad o la permanencia de un poder (Chartier, 1996, pp. 83-84).

<sup>2</sup> Registro de escena de lectura en 6° año de la Escuela Secundaria, Colegio A. Schweitzer (Mar del Plata). Docentes a cargo: Carina Curutchet, Marianela Valdivia. En la Argentina, los estudiantes de 6° año están concluyendo su escolarización obligatoria y tienen entre 17 y 18 años. Abril de 2018.

De este modo, la lectura como una práctica social y cultural nos lleva a desplazar el acento de la cuestión puesto solo en el mecanismo de decodificación o la adquisición de un sentido hacia las posibles interpretaciones de un texto, más sutiles y complejas de visualizar; apropiaciones de sentidos atravesadas por representaciones –modos de ver y pensar la realidad–, posibilidades de acceso, circulación, edición, interpeladas por los contextos de producción y lectura y de institucionalización de las prácticas. Y porque creemos que son cuestiones necesarias a la hora de reinventar una didáctica de la lectura literaria, indagamos narrativas que interpelan la investigación y ofrecen posibles caminos para pensar la lectura literaria en la escuela<sup>3</sup>.

Como veremos, la recurrencia de ciertas palabras como *camino*, *recorrido*, *itinerario* en los registros escritos que analizaremos a continuación permite organizar las escenas analizadas: en principio los mediadores –docentes o bibliotecarios– generan ambientes de lectura en el marco escolar que recrean ciertas condiciones sociales que ejercen los lectores comunes –sean lectores convencionales o no–, y promueven ciertas situaciones que propician determinadas disponibilidades respecto de las escenas lectoras, de los libros y de los textos seleccionados. Todas van desde la exploración y la socialización de los textos a la indagación más particularizada, de lo colectivo a lo individual:

En el primer momento se propone recorrer el espacio, descubrir qué hay e instalarse donde lo prefieran. Se van armando los grupitos en torno a los libros. Algunos hojean solos, otros en parejas o grupos. Las mediadoras recorren los rincones y se sientan a leerles a los nenes que lo requieren.<sup>4</sup> Luego, en un rincón, la maestra convoca a los chicos para compartir una lectura en voz alta: *El ratón que quería comerse la luna* de Laura Devetach. Se genera un breve intercambio y se da otro momento para recorrer libremente los rincones.<sup>5</sup>

Explorar solos, leer por sí mismo, en parejas, solicitar la lectura de un lector experto. Estos niños, casi todos lectores no convencionales de cuatro años, realizan libremente lo que otros de doce hacen en la hora de lectura de la biblioteca:

<sup>6</sup>Algunos cuchichean con el de al lado, mostrándole o leyéndole fragmentos del libro; en esos casos, a veces dos lectores terminan leyendo juntos el mismo. Algunos llaman a la docente para preguntarle sobre vocabulario, algún recurso que les llame la atención, o simplemente para contarle su efecto de lectura y, muchas veces, para comentarle sobre lecturas que han hecho anteriormente, quizás fuera del ámbito escolar, y que han vuelto a su memoria a partir de esta nueva lectura que están haciendo. Otros dudan y se acercan a cambiar el libro; piden recomendaciones...

En estos dos casos, los lectores *comparan, dudan, cambian, preguntan, ríen, empujan*, los lectores escolares replican las prácticas sociales cuando se ofrece la oportunidad y se construye la escena del descubrimiento. El dispositivo puede ser la mesa de libros, una sencilla caja o el rincón de la sala, surtidos de libros, la biblioteca escolar, básicamente un espacio que el mediador planifica a partir del criterio de la diversidad de materiales en el que priman criterios de selección acordes a cada proyecto literario, cuando pone a circular en la comunidad de lectura: soportes, autores, títulos, colecciones, editoriales (Saguier, 2016; Siro, 2010). Esta escena propone el recorrido personal que genera *cuchicheos, comentarios, toma de notas, escritura*, produce, antes que la lectura andamiada por el docente de un texto literario específico, la construcción del camino lector (Devetach, 2008): el paseo por el bosque de la literatura que la escuela en su compromiso político de distribuir los bienes culturales, ofrece.

Lo mismo sucedía, entonces, frente a aquella mesa de libros que mencionamos anteriormente,

<sup>3</sup> Los registros de clase de escenas literarias fueron tomados en todos los niveles educativos por integrantes del grupo de investigación Educación y lenguaje (HUM295/11) –dirigido por la Dra. Carola Hermida– desde 2012 para analizar y categorizar, principalmente, las intervenciones de los mediadores (Malacarne y Cañón, 2015).

<sup>4</sup> La cursiva es nuestra.

<sup>5</sup> Registro de escena de lectura en la segunda sección, turno ma-

ñana del Colegio A. Schweitzer (Mar del Plata). Docentes a cargo: Norma Herrera, Marianela Valdivia. Mayo de 2017.

<sup>6</sup> Registro de escena de lectura durante la hora de Biblioteca del aula, segundo año de la Escuela Secundaria, Escuela Nuestra Señora del Camino (Mar del Plata). Docentes a cargo: Carina Curchet, Natalia Navarro. Septiembre de 2017.

diseñada con exactitud para adolescentes de sexto año del secundario en la que se planifica un itinerario de versiones de cuentos maravillosos que son recreados y se complejizan desde el soporte, la ilustración y la propuesta estética y desde lo discursivo en las reescrituras: “El silencio se ha hecho presente, algo inusual en ese grupo. A veces, es interrumpido por un “ooohhhh” grupal, por ejemplo, al desplegar algunos libros con pop-up o impactantes ilustraciones. A veces se ríen con algunos títulos, cuchichean entre ellos”<sup>7</sup>. Esta secuencia de lectura que inicia con la mesa de libros también representa y pone en palabras el camino lector de cada joven de sexto año que recuerda, reconstruye, promueve el relato de un recorrido de lecturas.

En la propuesta desafiante de libros se hallan además las claves de lectura de muchos años de escolaridad, de contactos que muestran y descubren: *guiños, rupturas y continuidades*. Luego, vendrá la lectura del humor y la parodia en algunos ejemplares, las relecturas, y la sistematización de unos libros que *a priori* parecían para niños. El mediador es responsable de los modos de construcción y circulación de estos materiales y las prácticas lectoras que se entran en estas comunidades de lectura son puestas en juego al focalizar la lectura de narrativas de clases de Prácticas del lenguaje y de escenas literarias de lectura en la Biblioteca escolar o en el aula. Considerar los contenidos prescriptos y al mismo tiempo la experiencia subjetiva de lectura, supone modos de intervenir desde la selección de

los textos hasta la validación de los saberes sobre el campo literario, sus discursos, hasta la reflexión sobre los modos de leer y el recorrido personal (Cañón et al., 2016):

Les pregunta si se dieron cuenta de que se dirige a alguien. Dicen que sí, pero no se ponen de acuerdo sobre quién es esa persona. Un estudiante acota que es un detective; S. propone la palabra “inspector”, para utilizar el término que se usa en el texto. Vuelven a leer el comienzo de la novela para confirmar textualmente esta cuestión. Los invita a volver al texto para buscar el nombre del inspector<sup>8</sup>.

En esta última narrativa en la que los estudiantes leen con el docente en formación *Rosaura a las diez*, de Marco Denevi, se tejen justamente estas dos cuestiones, la novela leída por todos parece repetir una escena clásica en el nivel secundario, sin embargo, los estudiantes, *cuchichean, dialogan entre sí, comparten, dudan, se ríen*, encuentran en la novela un pequeño bosque que recorrer juntos. Mientras el profesor interviene, recapitula, repregunta, marca indicios valiosos para volver sobre el texto literario y las hipótesis de los lectores de catorce años, se produce la escena de lectura a la par de llevar adelante la planificación. Para que esto suceda no es necesario que impere la voz del docente: *suele quedarse callado mientras los chicos van interviniendo, su voz no se escucha tanto en la clase*.

## Conclusiones

A diferencia de lo que ocurre en las investigaciones más textualistas o inmanentes, en el marco de la indagación aquí presentada, se evidencia que analizar las prácticas de lectura exige observar las implicancias de la materialidad del texto (tamaño, forma de impresión, calidad y estado del libro, ilustraciones, diseño gráfico, tipografía, etc.); las maneras de leerlo (en el aula, en la biblioteca, en casa, en voz alta, en forma individual, juntos; para

<sup>7</sup> Mencionamos algunos de los textos que fueron seleccionados para este itinerario: Borneman, Elsa, *Lobo rojo y caperucita feroz*, Buenos Aires, Alfaguara, 1991; Browne, Anthony, *En el bosque*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996; Browne, Anthony, *Los tres osos*, México, Fondo de Cultura Económica, 2010; Dahl, Rohal, *Cuentos en verso para niños perversos*, Buenos Aires, Alfaguara, 2006; Gotlibowski, Leicia, *La Caperucita Roja*, Buenos Aires, del Eclipse, 2007; Grimm, Jacob y Grimm, Wilhelm, *Las doce princesas bailarinas*, ilustrado por Esteban Alfaro, Buenos Aires, CalibroscoPIO, 2010; Lacombe, Benjamin y Rodríguez Almodóvar, Antonio, *Cuentos silenciosos*, Zaragoza, Edelvives, 2010. Leray, Marjolaine, *Una caperucita roja*, México, Océano Travesía, 2010; Müller, Jörg, *El soldadito de plomo*, Salamanca, Lóguez, 2006; Perrault, Charles, *Cenicienta*, ilustrado por Roberto Innocenti, Buenos Aires, MACmillan, 2012; Perrault, Charles, *Barbazul*, ilustrado por Anabella López, Buenos Aires, CalibroscoPIO, 2013; Perrault, Charles, *Barbazul*, ilustrado por Christoph Wischniowski, México, Fondo de Cultura Económica, 2012; Pescetti, Luis María, *Caperucita Roja* (tal como se la contaron a Jorge), Buenos Aires, Alfaguara, 1996; Scieszka, Jon y Smith, Lane, *El apuesto hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*, Buenos Aires, Continente, 2012.

<sup>8</sup> Registro de escena de lectura durante la residencia de un estudiante de Letras, en un Tercer año del Colegio Nacional A. Illia (Mar del Plata). Docente a cargo: Santiago Ruiz. Observadora: Carina Curutchet. Agosto de 2015.

compartir, para realizar actividades; completo, por partes; etc.); las creencias sobre la lectura que se observan en la valorización del libro como objeto y las expectativas que se depositan en el encuentro entre libro y lector y se instauran en los diversos contextos de lectura. Estas variables definen las prácticas y las configuran experiencias subjetivas. De allí la importancia y la pertinencia de encarar la indagación desde la etnografía y construir este objeto investigativo plural y polifacético. En la actualidad, existen estudios que, a partir de la revisión crítica de otras investigaciones, advierten el desplazamiento en los propósitos perseguidos en las prácticas de lectura literaria escolar. En este sentido, habría un corrimiento desde el desarrollo de las competencias lectoras y la alfabetización para el desempeño escolar hacia el “enriquecimiento colectivo, la invención y la participación autoral” (Sánchez, 2022, p. 150). Creemos que es posible investigar las prácticas según la propuesta de Chartier a partir del análisis de diversos dispositivos, teniendo en cuenta tres aspectos relevantes que posibilitan mostrar la distancia entre protocolos que se despliegan en los textos y las prácticas, tal como quedó de manifiesto en las narrativas objeto de análisis.

Finalmente, sostenemos que mirar y enfocar; leer; escuchar y oír las diferentes voces; escribir e investigar, quehaceres mediante los cuales interrogamos la lectura literaria en diversos ámbitos, nos permite reflexionar en torno a las prácticas de lectura literaria de manera tal de diseñar estrategias didácticas que impliquen las tres aristas propuestas por Chartier. Asimismo, la práctica docente, la investigación, el debate y el intercambio, así como la socialización de las conclusiones son las bases desde las cuales indagamos y construimos este objeto facetado, plural y complejo. A lo largo de este recorrido, hemos intentado dar cuenta de este proceso investigativo que nos convoca e interpela y al que acudimos con preguntas, representaciones y experiencias. En el devenir de la investigación, hemos enfocado diversos ángulos, reconstruido distintas escenas, delimitado ciertos corpus (con sus presencias, sus ausencias y transformaciones) en torno a esta práctica, objeto y razón de nuestro trabajo, que continúa.

## Referencias

- Bloom, H. (1995). *El canon occidental*. Anagrama.
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura*. Miño y Dávila.
- Bombini, G. (2007). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal.
- Cañón, M. (2017). *Travesías lectoras en la escuela*. Aique.
- Cañón, M. (2019). *El campo de la literatura para niños y niñas: miradas críticas*. Universidad Nacional de Mar del Plata. <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/886/Miradas%20criticas-cerrado.pdf?sequence=1>
- Cañón, M. y Hermida, C. (2001). Lectura y literatura en el Nivel Inicial. La definición del canon literario escolar. *Revista Novedades Educativas*, 132, 34-36.
- Cañón, M. y Hermida, C. (2012). *La enseñanza de la literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*. Novedades Educativas.
- Cañón, M. y Hermida, C. (comps.) (2016). *Enhebrar palabras. Itinerarios de lectura y mediación literaria*. Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://librosfh.mdp.edu.ar/ebooks/index.php/fh/catalog/book/5>
- Cañón, M. y Hermida, C. (comps.) (2017). *Prácticas y operaciones de lectura literaria en el corpus escolar*. Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://librosfh.mdp.edu.ar/ebooks/index.php/fh/catalog/book/17>
- Cañón, M. y Hermida, C. (junio, 2002). Conformar el canon literario escolar. *Revista Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 150.
- Cañón, M. y Malacarne, R. (2015). *Mediaciones de lectura en el aula hacia una tipología de la intervención didáctica*. VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del profesorado. Narración, investigación y reflexión sobre las prácticas. Mar del Plata. [http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/484/Ca%c3%b1%-c3%b3n-Malacarne\\_Mediaciones%20de%20lectura.pdf?sequence=1](http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/484/Ca%c3%b1%-c3%b3n-Malacarne_Mediaciones%20de%20lectura.pdf?sequence=1)

- Cañón, M. y Stapich, E. (2012). Discursos asimétricos: la literatura para niños. *Estudios de Teoría Literaria*, 1(2), 41-51. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/136/224>
- Cañón, M., Couso, L., Fagnani, F. y Malacarne, R. (2016). *Dialogar la lectura, ¿implica aprender los saberes literarios?* III Jornadas Docentes del Departamento de Letras. Facultad de Humanidades, UNMDP.
- Cañón, M., D'Antonio, F., Hermida, A. y Hermida, C. (2016). *Libros que importan. La Literatura para niños en la Educación Primaria*. Punto de Fuga.
- Cella, Susana (comp.) (1998). *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Losada.
- Chartier, A. M. y Hebrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura 1880\1980*. Gedisa.
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Gedisa.
- Chartier, R. (1996). *El mundo como representación*. Gedisa.
- Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Couso, L., Hermida, C. y Segretin, C. (comp.) (2020). *Géneros secundarios. Literatura y canon en la escuela*. Universidad Nacional de Mar del Plata. [https://drive.google.com/file/d/1ma3qH1LEFDrMFOWpfil\\_OfV6lgM6aal4/view](https://drive.google.com/file/d/1ma3qH1LEFDrMFOWpfil_OfV6lgM6aal4/view)
- Cucuzza, H. (dir.) y Sprengelburd, R. (codir.) (2012). *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Editoras del Calderón.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Libros del Zorzal.
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (Tesis de posgrado, en línea). Universidad Nacional de La Plata.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. UNSAM - Miño y Dávila.
- Curutchet, C. (diciembre, 2015). Las colecciones escolares y las prácticas de lectura literaria de poesía en las aulas. La propuesta de la colección Leer y Crear de Colihue. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1(1), 56-69. [http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/673/Curutchet\\_Catalejos%20%283%29.pdf?sequence=1](http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/673/Curutchet_Catalejos%20%283%29.pdf?sequence=1)
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Comunicarte.
- Fowler, A. (1988). *Género y canon literario*. En Garrido Gallardo, Miguel (comp.) *Teoría de los géneros literarios*. Arco.
- Gaete-Moscoso, R. (diciembre, 2019). Escenas de lectura: ¿qué repertorio usan los docentes que enseñan a leer para hablar de su práctica lectora? *Literatura y Lingüística*. (40), 209-227. <https://www.scielo.cl/pdf/lyl/n40/0716-5811-lyl-40-209.pdf>
- Gerbaudo, A. (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. UNL-Homo Sapiens.
- Hermida, C. (2015). Lecturas de colección: A cien años de las dos primeras colecciones argentinas de clásicos nacionales. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1 (1), 5-20. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1485>
- Hermida, C. (2019, julio-diciembre). Literatura con guardapolvo. La mediación en libros escolares. *Telar. Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos*. (23), 71-89. <http://revistatar.ct.unt.edu.ar/index.php/revistatar/article/view/447>
- Hermida, C., Pionetti, M. y Segretin, C. (2017). *Formación docente y narración. Una mirada etnográfica sobre la práctica*. Novedades Educativas.
- Jitrik, N. (1998). *Canónica, regulatoria y transgresiva*. En Cella, Susana (comp.) *Dominios de la literatura*. Acerca del canon. Losada.

- Labeur, P. (2019). *Dar para leer. El problema de la selección de textos en la enseñanza secundaria*. Unipe. <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/herramientas/dar-para-leer-el-problema-de-la-selecci%C3%B3n-de-textos-en-la-ense%C3%B1anza-de-la-lengua-y-la-literatura-detail>
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Link, D. (2019). Canon contra archivo. *Lenguas vivas*, (15), 10-25. [https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/12/Lenguas-Vivas\\_15\\_digital.pdf](https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/12/Lenguas-Vivas_15_digital.pdf)
- Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Paidós.
- Papalini, V. (2021). *Sobre la lectura como experiencia, como práctica y como herramienta*. En Muse, C. (comp.), *Lectura y escritura como prácticas sociales* (41-51). Universidad Nacional de Córdoba.
- Piacenza, P. (2012). *Lecturas obligatorias*. En Bombini, G. (comp.), *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza* (107-124). Biblos.
- Picallo, X. (Ed.) (2020). *Tram(p)as textuales: una lectura sobre los modos de leer de los textos de enseñanza secundaria de lengua y literatura*. Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia EDUPA.
- Pionetti, M. (junio, 2017). Presentación Dossier No. 4. Catalejos. *Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 2(4), 4-18. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2197/2308>
- Privat, J. M. (2001). Sociológicas de la didáctica de la lectura. En LuLú Coquette. *Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, 1(1), 47-66. El hacedor.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *En Educação e Pesquisa*, 27(1), 11-26. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100002>.
- Rosa, N. (1998). *Liturgias y profanaciones*. En Cella, Susana (comp.) *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Losada.
- Saguier, A. (2016). *Tocad mortales los libros sagrados*. En Blake, C. y Frugoni, S. (coord.). *Literatura, infancias y mediación*. 144-152. UNLP-Vuelta a casa.
- Sánchez Lara, R. (abril, 2022). *Prácticas de lectura literaria escolar: revisión crítica de su agenda y desafíos en clave de justicia social*, 16, 143-158. <https://doi.org/10.37135/chk.002.16.09>
- Sardi, V. (2006). *Imaginaciones didácticas. La enseñanza de la poesía como artesanía*. En III Jornadas de Didáctica de la Literatura. Raros y malditos. <http://3rasjornadasrarosymalditos.blogspot.com.ar/2011/09/imaginacionesdidacticas-la-ensenanza.html>
- Sardi, V. (2010). *El desconcierto de la interpretación*. Historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940. UNL.
- Sardi, V. (2012). Literatura: De artesanos y de artesanías en la enseñanza de la literatura. *Texturas*, 1(12), 217-288. <https://doi.org/10.14409/texturas.v1i12.2921>
- Siro, A. (2010). *Repensar lo poético en el contexto escolar*. En 30 olhares para o futuro, 27-31. San Pablo, Escola da Vila.





## Intercambiamos poesías: filosofía y poética en la primera infancia

### Let's exchange poetry: philosophy and poetics in early childhood

Diana Carolina Quintero Bogotá<sup>1</sup>

**Para citar este artículo:** Quintero, B. D. (2022). Intercambiamos poesías: filosofía y poética en la primera infancia. *Infancias Imágenes*, 21(1), 134-136 DOI: 10.14483/16579089.16350

**Recibido:** 5-marzo-2022 / **Aprobado:** 4-mayo-2022

*Margarita Ortega que compartió frases que en su vida, dedicada a la infancia los niños y niñas le regalaron, y a mi hermana Alejandra, quien siempre será mi negrita querida.*

134 A partir de las reflexiones logradas en el seminario Desarrollo del pensamiento, la cognición y los talentos infantiles; la educación y los medios de la Maestría de Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, surge la reflexión de que los niños y las niñas de primera infancia sostienen una relación muy especial con el asombro y la perplejidad hacia el mundo social, natural y cultural en el que se encuentran inmersos. Acciones que son la cuna del pensamiento filosófico, al interrogar el ser y sus formas de conocer, crear e interpretar el mundo, pero también origen de la poética al ser el lazo con lo sensible, lo estético y lo efímero.

Lo que invita a pensar que las formas en las que los niños y niñas de primera infancia expresan a través del lenguaje su pensamiento no solo es un retrato de la manera en que establecen un dominio de la cultura y retratan el mundo social, sino que pueden ser comprendidas como interrogantes filosóficos y creación literaria, que tienen un sentido performativo de la realidad en la que viven y de las formas en que interactúan con los otros.

Gareth Matthews dirá en la Filosofía y el niño (1980) que los niños y las niñas son filósofos pero al crecer los adultos les enseñamos a olvidarlo a través de la invalidación de la pregunta y al opacar la perplejidad. Aquí nos atrevemos a decir además, que los niños y las niñas son poetas pero como adultos contribuimos a que olviden a la poesía como forma válida del pensamiento y el lenguaje, al deslucir lo bello y sensible que habita en sus enunciaciones.

El siguiente ejercicio creativo, surge de la pregunta ¿y qué sucedería si contesto poesía con poesía? Retomando frases que a lo largo de mi experiencia docente he escuchado de niños y niñas con quienes tuve la fortuna de interactuar y algunas que fueron compartidas por otra maestra (niños y niñas cuyos nombres se ha llevado el tiempo, pero de quienes perdura en la memoria la creación discursiva). A estas frases de los niños y niñas les respondo desde un ejercicio sensible basado en la palabra, como si intercambiáramos en el tiempo poesías, si aquello que dijeron fuera sostenido bajo la luz de la creación poética.

<sup>1</sup> Estudiante de la Maestría en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciada en Pedagogía Infantil de UDFJC. Actualmente ludotecaria en misión itinerante en educación inicial con comunidades campesinas de zonas remotas del municipio de Sylvania. [dhyanna\\_carollina@hotmail.com](mailto:dhyanna_carollina@hotmail.com)

Si la infancia es poética como dice Daniel Hernández y la poesía puede ser juguete; ¿Qué sucedería si contesto poesía con poesía?

### Si los elefantes pueden llevar mucha, mucha agua ¿por qué los bomberos no utilizan elefantes?

(Niño de cuatro años)

Toña tiene un tesoro, una botella de carey con un hilo de luna,  
Que siempre lleva en un abrazo cerquita a su corazón.  
Una botella en donde guarda una colección de gotas de agua.  
Y colecciona día a día, gotitas de todos los tipos,  
Tiene gotas de llenas de palabras, de esas que dicen hasta pronto y cuídate en las despedidas,  
Y también gotas llenas de nostalgia y anhelo, de esas calladitas que acompañan las memorias,  
Tiene gotas invaluable de abuelas que regalan el primer arrullo a un nieto,  
Y sí, inclusive tiene esas gotas iridiscentes de risa sorprendida, que llena el pecho y se escapa a borbotones, como cuando los bomberos estrenaron su primer elefante.

### ¿Quién me quiere más? ¿Mi papá que me ama hasta la luna o mi mamá que me ama con pasitos de caracol?

(Niña de seis años)

Sabías Toña que hay historias que no terminan,  
Aunque siempre empiezan en algún lugar,  
Hay historias que se escriben para nosotros y con nosotras allí tejidos,  
Historias que siempre van de la mano de nuestra sombra y de las que dejamos capítulos completos en otros libros,  
Historias que nos sobreviven porque están entintadas en la memoria,

Incluso historias que comienzan antes que nosotros, cuando no somos más que anhelo y esperanza,  
Hay historias hechas de noches eternas, y recuerdos pequeñitos como una primera palabra o un primer paso tembloroso,  
Hay historias hechas de tintos el domingo y despedidas llorosas.

De esas historias, Toña, de historias de amor, Están hechos los caminos a la luna y los pasitos de caracol.

### ¿Profe y usted en que trabaja?

(Niña de tres años)

Mi querida Toña, te voy a contar un secreto  
Tengo autorización de sanar con ranas y sapos,  
Cuando compites con la brisa y caes de bruces, dejando auchs en tus rodillas,  
También tengo autorización para espantar pesadillas y sombras,  
Con arrullos y pasos queditos cuando tomas la siesta del medio día,  
Tengo autorización del grado más alto, para mostrarte la magia del mundo (cuentos, poesía, juegos y música),  
Y alentarte a intentarla y ser una gran maga,  
Hasta tengo autorización certificada para dar abrazos,  
Y decirte que te quiero, que te extraño y que eres importante,  
¿Y sabes de dónde vienen todas mis autorizaciones?

Ese, ese es mi secreto, mi querida Toña,  
Y es que un día me hice profe.

**Eso es una sopa de sol, porque la  
Señora Margarita lo recoge en el  
canasto por la mañana.**

**(Niña de tres años)**

*En la mañana temprano,  
Antes de que salgan los primeros rayos,  
Ya sube pausado la Señora Margarita,  
Lleva al hombro la ruana que nunca se pone,  
Y en la mano un viejo y querido canasto.*

*Antes de que salgan los primeros rayos,  
Temprano en la mañana,  
La señora Margarita quita la mantilla del canasto,  
Y lo sostiene en sus brazos, como un atadito de  
wuawua,*

*La señora Margarita,  
Temprano en la mañana,  
Atrapa en su canasto desvaío de colores,  
Los primeros rayos del sol,  
Hasta que todo se siente rebosante y cálido.*

*Más tarde en la mañana,  
Con un son bailable,  
Cocina la Señora Margarita esos rayos que atrapo.*

*Que no se diga que se sirve crema de ahuyama,  
Porque eso siempre ha sido una sopa de sol.*

**¿Quién es más fuerte el amor o un  
dinosaurio?**

**(Niña de cinco años)**

*He perdido mi cuaderno.  
Aquel en el que registraba cuántas tardes te mecí  
en la hamaca,  
Cuántos vaivenes para detener el arrullo, buscar  
entre las mantas y darte un beso dormilón.*

*Perdí ese cuaderno hecho jirones,  
En donde anote cuantas batallas gane contra el  
monstruo bajo la cama,  
Y cuántas frentes doloridas de fiebre bese.*

*No puedo encontrar mi cuaderno celeste,  
Ese en el que escribí cuántos secretos te guardaba  
Y las historias que te conté como besos contra la  
sien,  
En cada viaje interminable donde estabas muy  
verde.*

*Ya no sé dónde está mi cuaderno,  
Pero te puedo decir, mi querida hermanita,  
Que si tuvieses un dinosaurio con el que luchar,  
Yo podría ganar para sostener tu mano y decir;  
Shhh, aquí estoy mi negrita querida*



## 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:  
<http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/GuiaRevMarzo2012APA6taEd.pdf>

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.

# 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.

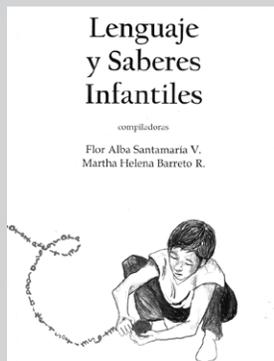
## Conflicto de intereses

**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

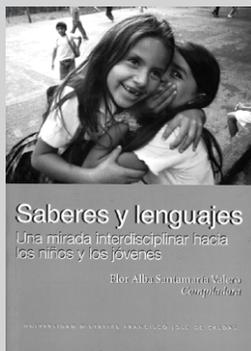


ISBN: 978-958-8247-99-1  
Año: 2007  
Páginas: 178

## ***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.



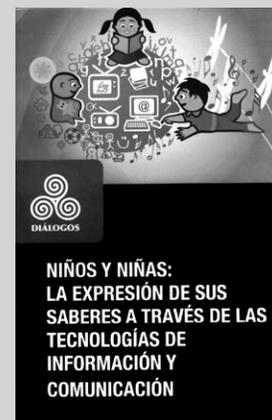
ISBN: 978-958-8337-98-2  
Año: 2011  
Páginas: 148

### ***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.

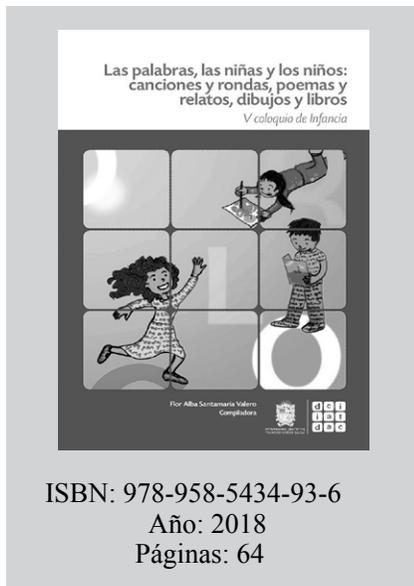


ISBN: 743093-837393-93737  
Año: 2012  
Páginas: 184

### ***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*

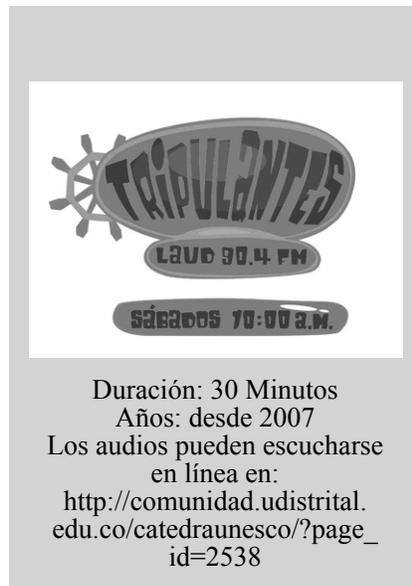
Este libro recoge las experiencias compartidas y los diálogos de saberes producto del IV Seminario Internacional de la Cátedra Unesco. Las conferencias sobre el aprendizaje en mundos digitales y la vida cotidiana de los niños en la red, de la investigadora española Pilar Lacasa fueron el eje conductor 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.

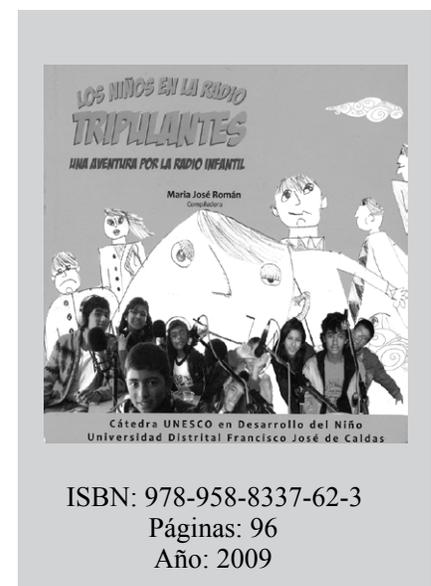
Los niños y niñas se convierten en los Tripulantes, viajeros, aventureros, recolectores de información que viajan en una Radionave que les permite ir a otros lugares, conocer personas de otros mundos y llegar a miles de hogares bogotanos.

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* 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 (+57601) 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

# 11<sup>er</sup> COLOQUIO DE INFANCIA

## Infancia, Potencia de Vida: un saber sabroso para cambios históricos



**Fecha:** 28 y 29 de noviembre de 2022



**Lugar:** Auditorio Edificio Central, Aduanilla de Paiba



Ilustración por: Marcela Trisbancho Monilla



**UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**  
Acreditación Institucional de Alta Calidad

